

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIANA LEMES FERREIRA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PROJETO ESCOLA
CABANA: DILEMAS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Belém
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIANA LEMES FERREIRA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PROJETO ESCOLA
CABANA: DILEMAS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Olgaíses Cabral Maués.

Belém
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Diana Lemes Ferreira

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PROJETO ESCOLA
CABANA: DILEMAS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Banca Examinadora

Profª Dra Olgaíses Cabral Maués - UFPA
(Presidente - orientadora)

Prof. Dr.Salomão Mufarrej Hage – UFPA
(Examinador)

Profª. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS
(Examinadora)

Profª Dra Terezinha Fátima Andrade Monteiro
dos Santos – UFPA (suplente)

Dedico este trabalho a meus pais.

À minha mãe, que atuou como ‘professora leiga’ por tanto tempo no Vale do Jequitinhonha – MG, e que desde minha infância me incentivou a entrar nesta desafiante profissão de ser professora.

A meu pai, semi-analfabeto, fato que sempre me deixou angustiada e me fez tornar-me uma professora alfabetizadora por tanto tempo no meu percurso profissional.

A vocês, que são minhas raízes e muitas vezes meus espelhos.

AGRADECIMENTOS

O conhecimento é um processo que se dá no coletivo. Este estudo é resultado de muitas angústias compartilhadas, recuos apontados, limites ponderados, avanços comemorados.

E, ao finalizar esta etapa do processo de construção do conhecimento, que culmina nesta dissertação, quero compartilhar a alegria de ter chegado até aqui agradecendo a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente nesta minha caminhada. Mas algumas pessoas merecem meus agradecimentos especiais:

Primeiramente agradeço a Deus, que é o meu refúgio, apoio e inspiração em todas as horas de minha vida.

À minha família, pelo apoio incondicional em toda a minha caminhada acadêmica e profissional.

Ao companheiro, amigo e cúmplice, Marcio Fontes Hirata, que acompanha, incentiva e respeita meus vôos acadêmicos e profissionais desde 1992.

À amiga e cúmplice Mariza Felipe, que compartilhou cada pedacinho desta luta e desta vitória.

Aos amigos e amigas que estiveram próximos, compartilhando este meu amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico. Em especial: Maria, Vânia, Darlene, Roseane, Geldes, , Edinilza, Selma Pena, Luizete, Dalva, Odete, Célia, Ângela, Edilmary, e muitos outros, que ficaram no anonimato.

À professora Olgaíses Cabral Maués, minha orientadora, pelo incentivo, troca de experiências e amadurecimento científico e profissional.

À escola que se prontificou a ser objeto de estudo e aos sujeitos da pesquisa que contribuíram de forma significativa, possibilitando a realização deste estudo.

À professora Sônia Bertolo, por diversos diálogos sobre minha temática e objeto de estudo.

Aos membros da banca de qualificação, representados pelo professor Salomão Hage e as professoras Dalila de Andrade Oliveira e Helena de Freitas.

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, que diversas vezes contribuíram para a realização deste estudo.

Aos funcionários (as) do Centro de Educação, que me atenderam com gentileza em todos os momentos que precisei.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou da esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO 1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990	33
1.1 -.CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990.	33
1.2.- POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.	40
1.3- A POLÍTICA DO BANCO MUNDIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.	45
CAPITULO 2 - HISTORIANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA CABANA EM BELÉM DO PARÁ	57
2.1- - O CONTEXTO	57
2.2 – BELÉM, “CIDADE MORENA”.	62
2.3 - O SURGIMENTO: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO PROJETO “ESCOLA CABANA”.....	66
2.4- CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA.	79
2.4.1 – Atendimento.	79
2.4.2 – Organização do Ensino em Ciclos de Formação.....	80
2.4.3 – Aspectos Curriculares.	84
2.4.4 - Processo de Avaliação	85
2.4.5 - Projeto Político-Pedagógico.	88
2.4.6 – Formação Continuada.	88
CAPÍTULO 3 - POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	91
3.1. – BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL.....	91
3.2 - POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR DO PONTO DE VISTA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990.	96
3.2.1 – Plano Decenal de Educação.....	96

3.2.2 – Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.....	102
3.2.3 – Plano Nacional de Educação.....	107
3.3 – FORMAÇÃO CONTINUADA: TERMINOLOGIAS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	118
3.3.1 – TERMINOLOGIAS.	119
3.3.2 – CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	124
3.3.2.1 – Modelos “Clássicos” de Formação Continuada.	124
3.3.2.2 – Reação ao modelo “Clássico” de Formação Continuada.	126
3.3.2.3 - Construindo uma concepção de Formação Continuada.	130
CAPITULO 4 - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DO PROJETO ESCOLA CABANA: DILEMAS E DESAFIOS.	136
4.1 – LEGALIDADE.	137
4.2 – ESTRUTURA: ACERTOS E LIMITAÇÕES.....	138
4.2.1. – Os momentos ‘macro’.....	139
4.2.2. – Os momentos ‘micro’.	150
4.3 – CONCEPÇÃO	152
4.4 – CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “ESCOLA CABANA”.	162
4.5- DILEMAS E DESAFIOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “ESCOLA CABANA”.	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	186
ANEXOS	
Roteiros de entrevistas.	193

RESUMO

A presente pesquisa trata das Políticas Públicas Educacionais de Formação Docente. Seu objeto de estudo é a formação continuada dos docentes que vêm integrando o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, em Belém, Pará, no período de 1997 a 2004 e objetiva analisar as propostas de políticas de formação docente continuada no contexto das reformas educativas contemporâneas e do Projeto acima citado. Especificamente busca-se: a) Identificar e analisar as concepções de formação continuada presentes na política educacional do município de Belém no período 1997 – 2004; b) Compreender o papel dos professores no processo de definição e implementação das políticas de formação continuada de Belém; c) Identificar e caracterizar as contribuições do Programa de Formação Continuada para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, d) Apontar os dilemas e desafios impulsionados pela política educacional em estudo. O percurso metodológico caracteriza um “estudo de caso” o qual foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Educação Belém. Para atingir os objetivos propostos foi feito estudo teórico sobre a temática, análise de conteúdo dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e de onze entrevistas realizadas (sendo oito com docentes e três com gestores da Política Educacional em estudo) o que permitiu articular as seguintes categorias de análise: contradição e participação. A pesquisa evidencia que a formação continuada docente é ponto-chave para consolidação do projeto em estudo, mas enfrenta dilemas e desafios no sentido de organizar de forma mais contínua as formações, aproximando o foco para as realidades das escolas, buscando resgatar de forma mais consistente o professor como sujeito histórico do processo educativo.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana”, formação continuada docente.

ABSTRACT

This hereby research is on Educational Public Policies of Docent Graduation and studies the continued graduation of docents' who have been integrating "Escola Cabana" Political Pedagogical Project, in Belém, Pará, from 1997 through 2004. It aims to analyze political bids of docent continued graduation policies in the context of contemporary educative reforms and of the aforesaid Project's. More specifically, this research aims to: a) Identifying/analyzing the concepts of continued graduation present to Belém Municipality's educational policy on the period 1997-2004; b) Interpreting teachers' role in the process of definition/implementation of Belém Municipality's continued graduation policies; c) Identifying/characterizing contributions from the Continued Graduation Program for the consolidation of "Escola Cabana" Project; d) Indicating challenges/dilemmas motivated by the educational policy under study. Methodological route charac terizef a "study of case" which was developed in a school belonging po Municipal Chain. Aiming to achieve targets, one did analysis of SEMEC'S official documents' contents, and of spontaneous interviews granted from eight docents of a municipal school and from three managers of the educational policy under research (collaborators), what allowed articulat the following cathegories of analyis: contradiction and participation. This research testifies docent continued graduation as the key-point for consolidating the Project under study, although it faces dilemmas and challenges in the sense of organizing formations in a more continuous way, approximating focus to schools' realities, in the search of rescuing more consistently the teacher as historical subject of educative process.

Keywords: Political Pedagogical Project "Escola Cabana", continued graduation of docent's.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAED	Comissão de Assuntos Educacionais
CB	Ciclo Básico
CE	Comunidade Européia
CEAL	Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COED	Coordenadoria de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DABEN	Distrito Administrativo do Benguí
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramento
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMAE	Fundo Municipal de Assistência ao Estudante
FINAPA	Federação Interestadual de Associação de Pais de Alunos
FNDE	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Educação
HP	Hora Pedagógica
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
ISEs	Institutos Superiores de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOVA	Movimento de Alfabetização de Adultos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMEP	Organização Mundial da Educação Pré-Escolar
OP	Orçamento Participativo
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PEC	Programa de Educação Continuada
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEES	Portadores de Necessidades Educativas Especiais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Pedagógico de Apoio

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PREAL	Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PROINFO	Programa de Informática na Escola
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TA	Turma de Aceleração
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Quadro Comparativo sobre a formação dos profissionais da educação nos Planos Nacionais de Educação.....	117
Quadro II	Apontamentos sobre as Contribuições da Formação continuada para a Consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” sob a ótica dos professores entrevistados.....	164
Quadro III	Desafios do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” sob a ótica dos Professores	171
Quadro IV	Desafios do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” sob a ótica dos gestores da política educacional municipal	173

INTRODUÇÃO

- **Preparando o olhar: origem, objeto e problema de pesquisa.**

Pelo olhar o homem rompe sua diferenciação com o mundo, pois nele penetra ao mesmo tempo em que dissolve o seu auto-isolamento, fazendo com que a exterioridade das coisas invada a sua interioridade forçando-o a emergir desse mergulho pelo exercício da reflexão. Por isto o olho pode ser considerado como a janela do espírito. Ele é esta abertura sem mediação pelo qual eu e o mundo nos fazemos um. É o lugar do espetáculo e o próprio espetáculo (NEIDSON RODRIGUES, 1999, p. 39).

Aquele que pratica o ato de refletir sobre suas experiências profissionais e acadêmicas possibilita a si mesmo se olhar e ao mesmo tempo se distanciar da realidade vivida, assim como ampliar a compreensão da dinâmica do processo em que suas contradições, limites, avanços e recuos se dão. Pois “Olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos” (CHAUI, 1988, p.33).

Mas quem olha, olha de algum lugar, e é nesse processo de descobertas que se vai aprendendo que a verdade é sempre tão relativa a quem olha quanto o é ao lugar de onde se olha, e ainda aprende-se que aquilo que até então denominamos objeto nos olha e interage conosco, direciona o nosso olhar, influi sobre o que vemos.

Neste processo de ir e vir nasceu meu interesse pela temática “*Políticas Públicas de Formação Docente*”, que é marcado particularmente pela minha história de vida, pela história de muitas pessoas que compartilham ou compartilharam meu processo de formação acadêmica e profissional e por minha atuação como militante nos movimentos sociais e sindicais, nos quais vivenciei a polêmica dos embates educacionais do nosso país.

Minha inserção no campo da Política Pública de Formação Docente decorre de questionamentos que acumulo desde o estudo monográfico que desenvolvi no Curso de Especialização em Educação, no qual priorizei o Estudo sobre a Formação Continuada dos

Professores no Processo Pedagógico. Percebi neste estudo¹ a inarredável importância da formação do professor no processo de ensino-aprendizagem e nas configurações das políticas educacionais. Minha atuação enquanto educadora no município de Belém tem reforçado minha postura de professora/pesquisadora, o que suscita um maior interesse em mim pela investigação do processo de formação do professor (a) no exercício de sua atividade profissional, para o que tomo como referencial as políticas sociais públicas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC, contextualizadas a partir da década de 1990. A presente análise enfoca o Projeto Político-Pedagógico “*Escola Cabana*”.

A década de 1990 caracterizou-se por intensos debates em torno do tema Reforma Educativa. No caso específico do Brasil, o processo de reformas na área da Educação deu-se principalmente por meio de implementações de leis, de planos setoriais e de decretos do Poder Executivo. Como exemplos temos o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN-1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN-1997), o *Plano Nacional de Educação* (PNE, o qual gerou debates de grandes proporções no final daquela década, até sua aprovação, em 09/01/2001), e também a disseminação e consolidação de *Programas de Formação Continuada para Docentes em Serviço*. No bojo deste último, destaco dentre muitos outros os Programas do Ministério da Educação “*Um Salto Para o Futuro*”; “*Informática na Escola*” – PROINFO; *TV Escola*; *Programa de Formação de Alfabetizadores* (PROFA). Em Minas Gerais, dispomos do *Programa de Capacitação de Professores* – PROCAP (1998), e, em São Paulo, do *Programa de Educação Continuada* - PEC (1998).

¹ Trata-se de um estudo de caso realizado na Rede Estadual de Ensino do Município de Viçosa MG, no qual a análise de dados evidenciou que os próprios professores da escola objeto de estudo apontavam alternativas de atuação no tocante à formação continuada, destacando o projeto-político-pedagógico da escola como elemento-chave deste processo (FERREIRA, 1998).

Esta efervescência da reforma educativa gerou muitos processos de mudança, os quais têm impulsionado maior ênfase na formação de professores. Eles passaram a ser vistos pelos gestores da Política Educacional como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais. Nesta perspectiva, a formação docente tem sido destacada como um dos pontos centrais para o “sucesso” das mudanças em curso, ou seja, é creditado ao professor um papel de “protagonista” nas reformas educativas.

Data também da década de 1990 um forte movimento de luta de movimentos sociais nacionais ligados à formação docente, dentre eles a *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação* – ANFOPE; a *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação* – ANPED; a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* – CNTE, e o *Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública*, os quais trabalham em prol de uma política global de formação docente que inclua a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e ainda condições de trabalho.

Esses movimentos sociais têm demonstrado e registrado suas memórias e histórias por meio de anais de suas reuniões, debates, documentos, publicações e seminários; neles vêm sendo apontando os (des) caminhos das Políticas de Formação Inicial e Continuada Docente e os elementos possíveis para a superação das condições atuais em que se encontra a Educação e em particular a formação de professores, que de acordo com Freitas (2002), são “campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso”.

Vários Organismos Internacionais vêm praticando a orientação da Política Educacional Brasileira, dentre eles o *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID), o *Banco Mundial* (BM), a *Comunidade Européia* (CE), a *Organização de Cooperação e*

Desenvolvimento Econômico (OCDE), a *Organização dos Estados Americanos* (OEA), o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD) e o *Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe* (PREAL), os quais vêm referendando a questão de os professores serem os “protagonistas” nas reformas educativas, enfatizando que é dos mesmos que depende, em grande parte, o sucesso ou não destas reformas.

Com base em estudos de Torres (1996), Haddad (1998), Freitas (2002), Silva (2002), e Maués (2003), destaco o Banco Mundial como o mais presente nas orientações, elaborações e implementações das políticas de formação docente brasileira, uma vez que a referida instituição financeira, tendo em vista a relação custo-benefício, enfatiza em seus documentos a Formação Continuada em detrimento da Formação Inicial, privilegiando naquela o conhecimento do conteúdo das matérias e desmerecendo o conhecimento pedagógico que os professores possam vir a desenvolver, assim potencializando a Educação à Distância (EAD) com base na afirmação de que o custo desta modalidade de formação é menor que as modalidades de Educação Presencial.

Apesar de os Organismos Internacionais afirmarem que os professores são os “protagonistas” das reformas em curso, o que se observa na realidade é a ausência destes na construção e definição de políticas e programas educacionais, o que pode ser identificado no processo de reforma desenvolvido no nosso país, processo em que se estabelece um distanciamento entre a reforma implantada e a reforma desejada pelos educadores e seus movimentos sociais, além do agravante de que grande parte das propostas do BM sobre a Educação Básica é ancorada em estudos de pesquisadores oriundos de países desenvolvidos, os quais insistem em desmerecer as peculiaridades dos países nos quais tais políticas virão a ser implantadas.

No enfrentamento das políticas direcionadas por tais organismos, podemos observar a existência de algumas experiências educativas que objetivam a Qualidade Social da Educação. São elas a da cidade de São Paulo SP (1989-1992); a “*Escola Cidadã*”, em Porto Alegre (RS); a “*Escola Plural*”, em Belo Horizonte (MG); a “*Escola Inclusiva*”, em Santo André (SP); a “*Escola Candanga*”, em Brasília (DF); a “*Escola Guaiacuru*”, em Mato Grosso do Sul (MS); a “*Escola Cabana*”, em Belém do Pará e a “*Escola Caamutá*”, em Cametá (PA).

Dentre as listadas acima, destaco para objeto deste estudo o **Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”**, em Belém do Pará. A Política de Formação Continuada do mesmo constitui o enfoque central desta pesquisa.

O Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” mudou substancialmente a organização do ensino em Belém, especialmente no que tange a avaliação emancipatória, a consolidação do sistema de ensino em ciclos de formação, a gestão democrática, a inclusão social, a reorganização curricular e o trabalho interdisciplinar.

Nesse contexto, observo que esse Projeto exige um novo olhar para o perfil profissional frente ao trabalho pedagógico, o que torna necessário, então, configurar novas políticas de formação para professores com vistas à consolidação do Projeto. Neste sentido, a SEMEC construiu um Programa de Formação Continuada que compreende a,

[...] Formação continuada dos Trabalhadores da Educação da SEMEC – Belém, é entendida, então, como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, tendo como *locus* privilegiado a escola, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações com as demais organizações sociais e culturais, evidenciando uma construção de conhecimento em cadeia que, num movimento aspiral, provoque a dialogicidade entre saberes sistematizados culturalmente com os saberes/produtores da cultura popular, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa. Seu sentido é de processualidade, não devendo ser marcada por encontros pontuais, esporádicos e desarticulados; as ações devem ter eixos direcionados, com objetivos construídos no coletivo dos diversos sujeitos envolvidos (BELÉM, 1999 a, p.72).

Observa-se nas Políticas Educacionais da SEMEC/Belém uma proposta de Formação Continuada Docente que é envolvente e instigante, que suscita o desejo de compreendê-la no cotidiano escolar e que, na busca por desvendar as relações existentes entre o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” e o Programa de Formação Continuada Docente nele existente, vislumbra identificar e analisar as concepções de Formação Continuada presentes no referido projeto, contribuições estas importantes para a consolidação do Projeto “Escola Cabana”, papel que é desempenhado pelos professores (as) na construção desta política educacional e na solução dos dilemas e desafios do referido projeto.

A Formação Continuada Docente ocupa espaço fundamental na consolidação do Projeto Escola Cabana. No entanto, ao longo de minha vivência como educadora na SEMEC/Belém, tenho observado que a Formação Continuada do referido projeto vem se desenvolvendo com dificuldades de aproximação com a realidade dos docentes e das escolas inseridas nessa política educacional, ocasionando assim alguns impasses:

- a) Na compreensão do projeto;
- b) Na concepção de formação continuada;
- c) No fazer pedagógico.

Esses impasses têm me levado refletir sobre as seguintes questões:

- 1) Quais concepções de formação continuada estão presentes no Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” ?
- 2) Como se deu a Formação Continuada Docente neste processo de construção/consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” ?
- 3) Como os professores (as) vêm reagindo ao Projeto?
- 4) Quais os dilemas e desafios que o Projeto impulsiona?

Dentro do Sistema Municipal de Ensino, o estudo enfocou apenas a formação continuada dos professores (as) do Ensino Fundamental, uma vez que venho vivenciando este processo de formação enquanto educadora desse mesmo sistema de ensino na educação básica, sem, contudo, desconsiderar que os professores (as) também se formam em outros tempos e espaços diferentes.

Para tanto, a presente pesquisa tem como título **“Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada”**. O tema trata das Políticas Públicas Educacionais de Formação Docente e tem como objeto de estudo a formação continuada dos docentes que integram o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” no período de 1997 a 2004. Tenho como objetivo geral deste trabalho analisar as propostas de Políticas de Formação Docente Continuada no contexto das reformas educativas contemporâneas e do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, com vistas a contribuir com a melhoria na Política Educacional Municipal. Para alcançar tal objetivo de modo mais específico, busco:

- (a) Identificar e analisar as concepções de Formação Continuada presentes na Política Educacional do Município de Belém no período 1997 – 2004;
- (b) Compreender o papel dos professores no processo de definição e implementação das políticas de formação continuada de Belém;
- (c) Identificar e caracterizar as contribuições do Programa de Formação Continuada para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”;
- (d) Apontar os dilemas e desafios impulsionados pela política educacional em estudo.

Nesse sentido, o problema a ser investigado é a relação existente entre o Projeto Político-pedagógico “Escola Cabana” e o Programa de Formação Continuada Docente buscando compreender as seguintes questões:

- a) As concepções de Formação Continuada presentes no Projeto “Escola Cabana”;
- b) As contribuições do Programa de Formação Continuada Docente para a consolidação do Projeto Escola Cabana;
- c) O papel dos professores (as) nesse processo;
- d) Os dilemas e desafios do Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana”;
- e) Os nexos existentes entre os mesmos: o Programa de Formação Continuada e o Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”.

Neste estudo, a Formação Continuada Docente é compreendida como um processo contínuo e dialético que se prolonga por toda a vida profissional do educador, no qual a aprendizagem se dá pela experiência e a base teórica, ou seja, a relação teoria e prática; processo que ocupa papel de destaque na construção dos conhecimentos profissionais, uma vez que aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores tanto afetivos quanto cognitivos, éticos e culturais, históricos, e também sociais e políticos.

A Formação Inicial é entendida como aquela que antecede o ingresso do profissional no Magistério. Essa Formação se realiza em Instituições Oficiais de Ensino (médio e superior), nas quais o professor (a) adquire teorias e técnicas educacionais, além de metodologias e didáticas.

A compreensão de Política de Formação Docente adotada como referência nesta pesquisa é concordante com a concepção defendida pela *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE*. Desde sua origem, o eixo central da luta da Associação e caracterizador de seus movimentos é orientado para a construção de uma política global de formação que articule as condições de trabalho, a formação inicial, a formação continuada e o plano de cargos e salários, e que ao mesmo tempo e do mesmo modo favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos educadores (ANFOPE, 2002).

- **Direcionando o olhar: O Caminho metodológico**

Visando atingir os objetivos traçados, o procedimento teórico-metodológico adotado nesta pesquisa tem o *estudo de caso* como enfoque, balizando-se em estudos de Ludke & André (1986), Chizzotti (2000) e Yin (2000).

Na discussão e conceituação de estudo de caso, Chizzotti (2000) afirma que:

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno, quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições sócio-culturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais presentes em uma dada situação. (p.102).

A escolha de estudo de caso enquanto estratégia para a realização da pesquisa está ligada ao tipo de questões que serão investigadas, “*como a Formação Continuada tem contribuído para o Projeto ‘Escola Cabana’?*”. Yin (2001, p. 19) afirma que “Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. O mesmo autor enfatiza que o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, fenômeno que constitui a problemática de investigação escolhida.

A pesquisa desenvolveu-se em etapas que se complementaram e se integraram entre si. Com vistas a ampliar a compreensão do debate sobre a temática, durante todo o percurso da pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico concernente à problemática em estudo.

Com o fim de compreender as Políticas Educacionais Brasileiras na década de 1990, procurei buscar na Reforma do Estado Brasileiro os fundamentos explicativos da Reforma Educativa. Pelo fato de a intervenção de organismos internacionais no setor educacional

também refletir-se nas políticas adotadas tomei como base os estudos dos autores Leal (1990), Torres (1996), Haddad (1998), Paiva (1999), Dourado (2001), Freitas (2002), Shiroma (2002), Silva (2002), Frigotto (2003), Maués (2003) e Peroni (2003).

Sobre a Política de Formação Docente, ancorei nos documentos finais do VII (1994) e XI (2002) Encontros Nacionais da ANFOPE, também em alguns artigos da 26ª reunião da ANPED e da Revista Educação e Sociedade (nºs 36, 44, 68 e 80) e na Legislação Educacional vigente no país.

Os autores utilizados para discutir a Formação Continuada são Collares & Moisés (1995), Candau (1997), Chantraine-Demilly (1997), Nascimento (1997), Santos (1997), Freitas (2002), Linhares e Silva (2003) e Maués (2003).

Para compreender a “*contradição*” como categoria de análise no campo da Educação, balizei em estudos realizados por Cury (2000). Em relação à categoria *Participação*, utilizei os estudos de Faundez (1993).

Com o intuito de me apropriar e analisar as normas, pressupostos, princípios e ainda as concepções e contradições da Política de Formação Continuada Docente do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, fiz um levantamento dos documentos existentes que tratavam do assunto, tais como: **Programa de Governo do Partido dos trabalhadores** (BELÉM, 1996); Projeto Político-Pedagógico: um olhar que ressignifique a Educação Municipal. **I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém** (BELÉM, 1997); **I Conferência Municipal de Educação**. Escola Cabana: dando um futuro às crianças (BELÉM, 1998); **CADERNOS DE EDUCAÇÃO, N.º1**. Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular (BELÉM, 1999 a); **Diretrizes Programáticas da Frente Belém Popular**. O próximo passo: Qualidade de vida por uma Belém-Criança 2001/2004, (BELÉM, 2000), Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”: orientações para a organização do

Planejamento Escolar (BELÉM, 2003 a) e **I Congresso Municipal de Educação**. “Construindo o Plano Municipal de Educação”: proposta preliminar (BELÉM, 2003 b).

Para ampliar a análise, realizei onze entrevistas semi-estruturadas com professores da escola selecionada para o estudo e com gestores da Política Municipal de Educação. Tais entrevistas semi-estruturadas tinham um roteiro para nortear a condução das mesmas, deixando o espaço para a flexibilidade e o surgimento de outras questões que por ventura surgissem na ocasião das entrevistas.

Dessas onze entrevistas, oito foram feitas com professores, dois de cada Ciclo de Formação. Vale ressaltar que no Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” o Ensino Fundamental tem duração de nove anos e se organiza em quatro ciclos: Ciclo de Formação I – CFI, que integra os alunos de 6, 7 e 8 anos de idade; Ciclo de Formação II – CFII, composto por alunos de 9 e 10 anos; Ciclo de Formação III – CFIII, com alunos de 11 e 12 anos, e o Ciclo de Formação IV – CFIV, com alunos de idade entre 13 e 14 anos.

Em relação às outras entrevistas, foram realizadas duas com gestores da política municipal de educação, sendo uma com a Secretária Municipal de Educação e outra com o Técnico-Referência que conduz a Política de Formação Continuada no distrito em que a escola em estudo está situada. Também foi entrevistada a Diretora da escola escolhida.

Logo em seguida fiz a pré-análise do material coletado, documentos e entrevistas, no intuito de organizar por sentidos ou tendências as informações obtidas. Posteriormente, realizei uma análise de conteúdo, tendo a Formação Continuada como enfoque central de análise.

A análise do objeto de estudo desta pesquisa enfocou as seguintes dimensões do Projeto Escola Cabana:

- I) Princípios e finalidades do Projeto;

- II) Concepções de Formação Continuada presentes no Projeto;
- III) Contribuição da Formação Continuada para a consolidação do Projeto;
- IV) Papel desempenhado pelos professores (as) na construção das políticas de formação continuada do Projeto (são eles sujeitos neste processo?);
- V) Dilemas e desafios do Projeto;

A partir da análise das referidas dimensões/temáticas do Projeto “Escola Cabana”, destaquei duas categorias de análise que se complementam e se integram entre si. A primeira refere-se à “Contradição” que se fez presente nas entrevistas, documentos e conseqüentemente na política educacional em estudo intitulada “Escola Cabana”. A segunda trata da “Participação” dos professores na gestão e implementação da referida Política Educacional.

Ao discutir a Educação a partir da categoria *Contradição*, Cury (2000) nos afirma que:

[...] a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Assim a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória. (p.30)

Assim sendo, a *contradição*, como um princípio dinâmico de análise desta pesquisa, pôde nos apontar **o que** precisa ser criado, mudado, superado; **por quê** precisamos superar e mudar e **como** podemos traçar o caminho para tal processo de superação e mudança. Ou seja: a contradição foi compreendida como ‘*motor interno do movimento pelo qual se dá o processo de amadurecimento e consolidação da política educacional em estudo*’.

Nesse sentido, a *contradição* teve um papel importante nesta pesquisa, principalmente nas relações que podem ser observadas e delineadas para compreender a construção e implementação da política educacional em estudo. A contradição é parte integrante da dialética que analisa o todo observando as particularidades, e vice-versa. Existe um movimento de ir e vir.

Ao discutir Conceitos e Categorias Básicas da Prática Educacional, Faundez (1993, p. 84) afirma que o valor e o poder da *participação* não deve ser proporcional nem ao número de participantes, nem à sua frequência regular às atividades educacionais, ou seja, a ênfase não é na quantidade e sim na qualidade. Segundo o autor, todos os que participam do processo de educação e desenvolvimento devem aprender a participar democraticamente e, para que isso aconteça, é necessário criar condições favoráveis à prática da democracia, sem esquecer que este processo é contínuo e dialético e que passa por contradições que precisam ser superadas.

Neste sentido, a compreensão de *participação* neste estudo não se refere ao que Faundez (1993) denomina de “participação passiva”, aquela exercida parcialmente. Nossa compreensão é sobre a “participação ativa”, que é aquela que acontece em todas as instâncias e domínios do processo educativo. Nesta pesquisa, refiro-me mais precisamente a todo o processo de construção, implementação, execução e avaliação da política educacional em estudo.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram processados pela técnica de “*Análise de Conteúdo*”, tendo em vista que a vantagem deste método, como afirma Michelat (1987, p. 201), é que a fidelidade da análise pode ser grande quando se procede segundo regras precisas. Ao discutir e definir esta, Bardin (1979, p. 199) afirma que a mesma é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visam obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, os indicadores –quantitativos ou não – que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens.

Assim sendo, Gomes (1994, p. 74) aponta duas funções básicas na aplicação de tal técnica. A primeira refere-se à verificação de hipóteses e/ou questões, ou seja, por meio da análise de conteúdo pode-se encontrar respostas para as questões formuladas e também

podem ser confirmadas ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A segunda função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está comunicado.

Neste sentido, tendo em vista a dialeticidade do objeto de estudo, a referida técnica possibilitou fazer uma análise crítica dos dados coletados, uma vez que as duas funções básicas da técnica “análise de conteúdo” podem, na prática, se complementar e ser aplicadas a partir de princípios de pesquisa quantitativa ou qualitativa.

Nesta perspectiva, a análise de dados, sustentada por um referencial teórico, pôde indicar as relações existentes entre o Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” e o Programa de Formação Continuada do mesmo, compreendendo suas concepções, contribuições, dilemas e desafios.

- **Enfocando o olhar: A escola e os sujeitos da pesquisa**

Objetivando a possibilidade de levantar um maior número de dados e argumentos para a análise, a escola escolhida para realização da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

- 1) Adesão ao Projeto “Escola Cabana” desde a sua implantação;
- 2) Participação nos projetos/programas de Formação Continuada do Projeto “Escola Cabana”, e,
- 3) Atendimento ao Ensino Fundamental.

No primeiro contato com a escola, ao conversar com a diretora, expliquei o teor da pesquisa que pretendia desenvolver; a mesma se mostrou interessada em contribuir, pedindo apenas que se garantisse o anonimato da escola. Face aquele seu pedido, decidi que todas as vezes em que precisasse ser mencionado, o verdadeiro nome da escola seria substituído por “*Escola Floresta*”, nome fictício escolhido por mim. Os professores, por sua vez, receberiam

nomes de pássaros, valendo ressaltar que a idéia de assim nomeá-los partiu de uma conversa informal com esses sujeitos da pesquisa e com a diretora da escola. Esta aceitou bem a escolha e a considerou coerente, o que justificou com a afirmativa de que “*os pássaros fazem seus próprios vôos*”, “*os pássaros ousam traçar vôos diferentes*”. Os nomes dos “professores-pássaros” foram escolhidos pelos próprios, ou ainda por sugestão de algum colega inserido na pesquisa, como, por exemplo: “o fulano tem que ser ‘Bem-te-Vi’ porque dá notícia de tudo’, ou “a fulana tem que ser chamada de ‘Beija-flor’ por que ela é muito doce e gosta de flores”.

A escolha dos professores entrevistados se deu principalmente pela disponibilidade e interesse dos mesmos em contribuir com este projeto de pesquisa. No universo docente vamos ter professores que acompanharam a implantação do Projeto “Escola Cabana” desde seu início (“*Arara*”, “*Bem-te-Vi*”, “*Pardal*” e “*Sabiá*”), e alguns que entraram na Rede Municipal de Educação (RME) no processo de implementação do Projeto (“*Beija-Flor*”, “*Gavião*”, “*Rouxinol*” e “*Uirapuru*”). Em relação à formação acadêmica dos oito professores sujeitos da pesquisa, quatro deles têm Pós-Graduação – Especialização (sendo que um está cursando Mestrado), e os outros quatro têm Licenciatura Plena (sendo que destes, três já estão cursando Especialização). Vale ressaltar que todos os entrevistados fizeram suas graduações em Universidades Públicas; a maioria deles (seis) ainda permanece usufruindo do Ensino Público, com o diferencial de que dois começaram a diversificar ao chegar na Pós- graduação.

O primeiro dos três gestores da Política Educacional entrevistados foi a Secretária Municipal de Educação no período de 2001 a 2004 (a qual atuou como Diretora Geral da SEMEC no período 1997-2000); o segundo foi o técnico-referência que conduz a Política de Formação Continuada no distrito em que a escola objeto de estudo está situada; por último entrevistamos a diretora da escola. Sem exceção, todos os gestores entrevistados vêm acompanhando o Projeto “Escola Cabana” desde sua implementação.

A escola objeto de nosso estudo situa-se em Icoaraci (vocábulo Tupi-Guarani composto de *icoara* – água, e *ci* - mãe, e que significa, portanto, “mãe de todas as águas”), distrito distante 18 km do centro de Belém. Também chamada de “Vila Sorriso”, sua principal fonte de renda é o artesanato, que tem como destaque o trabalho com as Cerâmicas Marajoara e Tapajônica. As outras fontes de renda são o comércio, a indústria e os serviços, entre os quais se destacam os restaurantes, voltados especialmente para a produção de pratos que utilizam peixes, camarão etc, frutos provenientes da Baía do Guajará; além disso, dispõe de serviços de transporte fluvial, uma vez que Icoaraci é o ponto de ligação com as Ilhas da Baía de Guajará.

A “Escola Floresta” funciona em três turnos; neles atende as clientelas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela tem como características básicas: apresentar um espaço suficiente para a prática pedagógica; constituir-se em um prédio de grandes dimensões, compactos em três blocos e um núcleo de Oficinas de Artes; possuir boas instalações físicas, elétricas e hidráulicas; ter uma excelente ventilação e arborização devido à existência de igarapés e olhos d’água em suas proximidades; apresentar um número considerável de dependências para atendimento de sua clientela, como auditório, banheiros, biblioteca, copa, diretoria, reprografia, refeitório, sala de informática, sala de leitura, sala de professores, sala de recursos, sala de técnicos, secretaria e vinte e uma (21) salas de aula.

- **Olhar panorâmico: O desenvolvimento da dissertação**

O caminho teórico-metodológico e as reflexões acumuladas neste estudo propiciaram organizar esta dissertação da seguinte maneira:

CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990.

Neste capítulo objetivei analisar a Política Educacional Brasileira na década de 1990 entendendo-a como parte integrante da Reforma do Estado Brasileiro. O principal enfoque de análise dar-se-á sobre as políticas de formação docente, sobretudo aquelas orientadas pelos organismos internacionais, ressaltando o movimento de contra-hegemonia dos movimentos sociais ligados à formação docente.

CAPITULO 2 – HISTORIANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “ESCOLA CABANA” EM BELÉM DO PARÁ.

A partir do diálogo com o contexto que a Política Educacional Brasileira viveu na década de 1990, feito no primeiro capítulo, busco neste aproximar o foco de análise para a realidade da Política Educacional do município de Belém. Assim sendo, historio o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana” buscando compreender o contexto, o surgimento, os princípios, as diretrizes e as finalidades do referido projeto.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo busco analisar as Políticas de Formação Docente (inicial e continuada), orientando a análise para os aspectos sócio-históricos relacionados à Legislação Brasileira e ao debate sobre as concepções de Formação Continuada, assim fornecendo bases para a construção de um alicerce teórico com vistas à análise de dados que desenvolverei no quarto capítulo.

CAPITULO 4 – O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “ESCOLA CABANA”

A partir do alicerce teórico construído nos três capítulos anteriores, busco no presente compreender a Política de Formação Continuada do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” e balizo-me em análise de conteúdo de documentos da SEMEC publicados no período de 1997 a 2004, a partir do que faço o intercruzamento com as falas dos sujeitos da pesquisa (gestores da política municipal de educação, coordenadores da formação continuada e professores), tomando essas mesmas falas como resultado do processo político-pedagógico.

Os aspectos analisados concentram-se nos acertos e limites do Programa de Formação Continuada Docente da Rede Municipal de Educação, por meio do que busco compreender e analisar as concepções de formação continuada presentes no referido programa, sinalizando as contribuições do mesmo para a consolidação do Projeto “Escola Cabana”, perpassando pelo papel dos professores na construção e consolidação do referido projeto. Com o objetivo de contribuir com a melhoria da política educacional em estudo, os sujeitos da pesquisa foram instigados a apontar os dilemas e desafios desta Política Educacional intitulada “Escola Cabana”, assim como os possíveis mecanismos de superação e enfrentamento de tais dilemas e desafios.

Nas **Considerações Finais**, aponto as conclusões que a pesquisa propiciou, tendo em vista a possibilidade de deixar uma contribuição científica e social para a Academia e a Política Educacional Municipal.

CAPÍTULO 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990

1.1 Contextualizando as Políticas Públicas Educacionais na década de 1990

Para se ter compreensão de uma Política Pública Educacional é mister situarmos o contexto sócio-econômico e político em que a mesma foi gestada e executada. Meu objetivo neste capítulo é focar o olhar para década de 1990. No entanto, faz-se necessário resgatar alguns processos históricos que antecedem tal década, pois os mesmos influenciaram e ainda influenciam direta e indiretamente na gestação e implementação das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras.

A Educação nas décadas de 1960, 1970 e 1980 marcou-se por ser voltada para a formação de capital humano², vínculo estreito entre Educação e Mercado de Trabalho; pela modernização de hábito de consumo e integração da Política Educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional; pela defesa do Estado, e pelo controle ideológico.

Observa-se naquelas décadas a adoção de uma perspectiva economicista em relação à Educação. Logo, esta perspectiva deveria ter desenvolvido e acumulado competências para que o desempenho do trabalhador produzisse um diferencial qualitativo nas relações de produção. Nesse sentido, a Educação seria um investimento privilegiado para tais objetivos, ou seja, seria uma Educação que visasse formar indivíduos que viessem a possibilitar em nível macro o crescimento do país.

Nesse sentido, é importante fazer especial referência à década de 1970, na qual se registra o clímax de um grande crescimento econômico no mundo, que promove e culmina em

² FRIGOTTO (2003): Ao discutir *Teoria do Capital Humano*, o autor afirma que a idéia-chave desta é a de que *a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção*. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de Educação e de qualificação, tomada como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

mudanças na estrutura do sistema capitalista em função de uma crise no modo de produção então vigente.

[...] o padrão keynesiano de desenvolvimento dava sinais claros de esgotamento, o que vem à tona com o fim da conversibilidade do dólar em 1971. As tradicionais políticas de corte econômico e financeiro mostravam-se incapazes de dar direcionamento ao crescimento da economia; os períodos expansivos tornavam-se mais curtos, as recessões freqüentes, a aceleração inflacionária crescente, o desemprego apresenta altas taxas, demonstrando que o estável crescimento dos anos de 50 e 60 havia sido interrompido. Baixo crescimento, aceleração-inflacionária e desequilíbrios financeiros parecem ter gerado um conflito entre política econômica e política social, destruindo o círculo virtuoso do pós-guerra. (LEAL, 1990, p.11- 2).

O Brasil não esteve isento da crise. Ao contrário. Para alguns países era preciso retomar o crescimento econômico e, para tal, o nosso passou a ser alvo de um conjunto de reformas que se concretizaram principalmente pela abertura da Economia ao capital estrangeiro, por cortes nos gastos sociais, pela desregulação dos mercados, pelas privatizações de empresas públicas e pela terceirização. É quando a crise, então, revela suas variadas faces, com o que,

[...] a maior parte dos autores, sejam eles marxistas ou neo-keynesianos, tendem a concordar; a crise é inerente à economia capitalista e não pode ser explicada exclusivamente pela expansão dos gastos sociais. A sua natureza tem múltiplas dimensões: crise do Estado Social, crise política, crise de legitimidade, crise de utopias sociais. (LEAL, 1990, p.18).

Diante desse contexto, pode-se afirmar que nessa “Crise do Estado” incluem-se outros processos de crise: a) *a crise do modelo burocrático de gestão pública*, que registra os elevados custos e a baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado; b) *a crise econômica*, que visa um Estado regulador, indutor, coordenador dos agentes econômicos e sociais; c) *a crise fiscal*, que é o excesso de gasto público social; d) *a crise política*, que questiona a incapacidade de institucionalizar o processo de democracia e prover a cidadania; e, e) *a crise social*, que se retrata na crise do Estado de Bem-Estar Social.

Nesse contexto de “modernização” do Estado, o Brasil contraiu dívidas, passando a apresentar dificuldades na sua economia interna, o que contribuiu para que os organismos internacionais de financiamento³ obtivessem trânsito e intervenção direta e indireta nas Políticas Educacionais Brasileiras. Esses organismos apontam que a Reforma do Estado deve-se orientar pela lógica do mercado e conseqüentemente a Educação passa a servir a esta lógica, assumindo uma tendência mercadológica. Neste cenário, as Políticas Públicas Educacionais foram pensadas e gestadas fazendo-se a “política do consentimento” aos organismos internacionais, na qual a Educação não é responsabilidade única e exclusiva do Estado. Com o intuito de resolver esse problema econômico repensou-se o papel do Estado, o que gerou a proposta de uma reforma do Estado Brasileiro.

Sobre esta questão, Peroni (2003) afirma que as justificativas do Governo Federal para se reformar o Estado têm como premissa a crise fiscal. No entanto, mais do que uma crise fiscal, o país na realidade ora vivenciava uma grande crise do capital, ou seja, a crise fiscal se afigurava apenas uma das várias facetas da crise maior, produzindo como conseqüência que toda estratégia proposta à referida reforma do Estado, além de resolver só parte do problema, fragiliza o Estado no que se refere às políticas sociais.

Partindo de um diagnóstico econômico, o Governo Federal afirmou e justificou que a crise era de natureza fiscal. Neste sentido, uma das principais estratégias apresentadas foi a Reforma do Estado, o que culminou com a criação de um Ministério que cuidasse desta meta, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

No ano de 1995, esse Ministério apresentou uma proposta de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual referendou novas funções para o Estado, ‘a de coordenador e a de regulador na esfera federal, dela descentralizando progressivamente em

³ Dentre outros: o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

direção às esferas estadual e municipal as funções de executores no que se refere a serviços sociais e de infra-estrutura' (BRASIL, 1995, p.12), o que se reafirma nas ponderações de Peroni (2003), quando a mesma indica que a Política Educacional Brasileira gestada nos anos de 1990 é parte do projeto de reforma do Estado, o qual tem como diagnóstico dessa crise a própria crise do Estado, o que impulsionou o país a racionalizar recursos, a diminuir seu papel no que se refere às Políticas Sociais. Este processo aconteceu em um contexto onde a proposta do Governo Federal para fazer frente à crise do capital baseou-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que culminou no aumento das dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal nos estados e municípios.

Ao perceber o “solo fértil” para o desenvolvimento de sua política, os organismos internacionais desencadearam um processo de intervenção na Política Econômica do país, o que teve como consequência afetar diretamente a área da Educação. Esse processo alcançou seu ápice na década de 1990, período em que se observou um aprofundamento das Políticas Neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde a década de 1970.

É com influência deste cenário educacional que entramos na década de 1990. A referida década foi marcada pela consolidação das políticas neoliberais com grande intervenção das agências internacionais de financiamento. Registro dos seus anos iniciais dois fatos muito importantes nas configurações das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: I) Movimentação da CEPAL – *Comissão Econômica para a América Latina e Caribe*; II) *Conferência Mundial de Educação para Todos*.

A CEPAL diz respeito às novas configurações internacionais no plano político-econômico e no social com ênfase na nova divisão do trabalho. No que se refere à Educação, configurou-se uma nova Economia, que passou a se preocupar em medir diferenças salariais

por níveis educacionais. Esta nova Economia da Educação propiciou a competitividade entre sistemas educacionais, desencadeando uma alta relevância à Educação Básica e à qualificação profissional, oferecendo, assim, conhecimentos fundamentais ao novo quadro político-tecnológico.

Segundo Paiva (1993), o documento econômico da CEPAL “*Transformação Produtiva e Equidade*” sintetiza uma idéia de Política Educacional que reforça a descentralização, o profissionalismo e o protagonismo dos professores (agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais), o compromisso financeiro da sociedade para com a Educação (retirando a responsabilidade do Estado) e a valorização do conhecimento científico-tecnológico a nível internacional.

Redefinido o papel do Estado, as políticas na área da Educação devem dirigir-se à gestão institucional responsável (descentralização); à profissionalização e ao protagonismo dos educadores (revisão da inserção, da formação e do modo de atuar dos docentes); ao compromisso financeiro da sociedade com a Educação (contribuição dos pais e da comunidade local); à capacidade e esforço científico-tecnológico e cooperação regional e internacional (PAIVA, 1993, p. 24).

Observa-se aí que cada vez mais a Educação passa a ser encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, retirando a responsabilidade/função de dirigente e centralizador das mãos do Estado. Vale ressaltar o nosso olhar para a questão dos professores, os quais passam a ser os responsáveis pela materialização das reformas em curso.

Financiada pelo Banco Mundial (BM)⁴, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada na Tailândia em 1990,

⁴ O Grupo Banco Mundial compreende: O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco o Fundo Mundial para o Meio-Ambiente-GEF (LIMA, 2003, p.01.).

objetivou a priorização sistemática da Educação Básica⁵ e a relativização do papel do Estado para com a Educação, postulando que o dever para com ela cabe a todos os setores da sociedade.

Segundo Shiroma (2002), esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – aqui em ordem alfabética, mas não em ordem de analfabetismo), grupo conhecido como “E 9”, foram levados a descentralizar ações para a consolidação dos princípios acordados na *Declaração de Jomtien*. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do ‘*Fórum Consultivo Internacional de “Educação para Todos”*’, coordenado pela UNESCO, o qual, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

A fim de cumprir as orientações definidas na referida Conferência, o Brasil precisava elaborar um Plano Decenal de Educação, o qual foi produzido em 1993. Segundo Pinto (2002), as metas globais do *Plano* consistem em *ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em Educação no PIB*, de modo a atingir o índice de 5,5% e *aumentar progressivamente a remuneração do magistério público* por meio de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, que assegure ao professor (a) ganhos reais de salário, a recuperação de sua dignidade profissional e ainda o reconhecimento público de sua função social.

Observa-se que as duas metas ainda se constituem em grandes desafios e planos de luta muito discutidos pela sociedade civil. Dentre outros, cito a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

⁵ No Brasil refere-se a um nível da Educação Básica, o Ensino Fundamental.

Em meados da década de 1990, mais precisamente no ano de 1995, iniciou-se o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, tendo o mesmo ficado no poder durante oito anos, pois foi reeleito em 1998. Vale ressaltar alguns fatos da conjuntura educacional naquele período:

- a) Aspectos Pedagógicos – Foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes objetivam homogeneizar os conteúdos básicos a serem ministrados no Ensino Fundamental em nível nacional, compreendendo a Educação como algo estático, não levando em consideração as peculiaridades regionais e as diversidades culturais de um país multicultural como o nosso.
- b) Financiamento da Educação - Observa-se uma desconcentração do Estado, que se revela nos programas como Dinheiro Direto na Escola, FUNDESCOLA⁶ e FUNDEF⁷. Sobre a questão da *descentralização* e da *desconcentração*, Oliveira (1999) faz um debate: segundo o autor, o que existe na Política Pública da Educação Brasileira é uma desconcentração, pois, “[...] por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de Educação Pública em suas respectivas áreas de ação” (p.16). Na prática, o que aqui acontece é uma autonomia controlada caracterizada então como desconcentração, que é “[...] a delegação de determinadas funções a entidades

⁶ O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), é um programa do Departamento de projetos Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC), desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. Tem por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nas regiões citadas. É financiado com recursos do Governo Federal e de empréstimos do Banco Mundial e implantado em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões e municípios mais populosos definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (www.fundescola.mec.gov.br. Acesso em 24/07/2004).

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi instituído pela Ementa Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. (www.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm. Acesso em 24/07/2004).

regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante” (p.16), ou seja, a política de financiamento proporciona efetivamente uma desconcentração e não uma descentralização.

c) *Formação de professores*: A Legislação da Política Educacional desenha um caminho para a flexibilização da Formação Docente. Dada a relevância deste item na temática desta pesquisa, o mesmo será analisado de forma mais detalhada no terceiro capítulo desta dissertação.

d) *Gestão/avaliação* - Destaca-se a municipalização do ensino. Como forma de controle/avaliação pode-se citar o *SAEB* – Sistema de Avaliação da Educação Básica e o *ENEM* – Exame Nacional do Ensino Médio e o “Provão” – Exame Nacional de Cursos.

Ainda que listados de forma sintética, o registro destes fatos da Política Educacional Brasileira, se caracteriza como reflexos das orientações dos Organismos Internacionais para os países em desenvolvimento, assunto que irei abordar a seguir.

1.2 – Políticas Educacionais e os Organismos Internacionais

O processo de mudança que vem ocorrendo na estrutura da sociedade e do capitalismo em nível mundial, em especial na relação de produção do trabalho, exige novas e sofisticadas tecnologias e requer um trabalhador (a) mais qualificado (a). Ou seja, um (a) trabalhador (a) com um grau de escolaridade mais alto, que tenha um conjunto de habilidades e competências que o (a) torne mais competitivo e capaz de maior empregabilidade no mundo do trabalho: capacidade de raciocínio e de abstração, comunicabilidade, criatividade, eficiência, flexibilidade, iniciativa, polivalência, responsabilidade e versatilidade. Esse contexto delinea um ‘novo’ papel para a Educação e, conseqüentemente, para a Escola.

Até então, a Escola preparava um trabalhador (a) para um tipo de processo produtivo balizado no paradigma do *Fordismo*, o qual separava trabalho manual do trabalho intelectual, o planejamento da execução. Diante do exposto, a Escola então passou a sofrer severas críticas. “Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados e das novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional”. (MAUÉS, 2003b, p.3).

Os professores, conseqüentemente, também foram alvo de críticas, principalmente no que se refere à sua formação. Alegava-se que a formação destes era muito ‘teórica’, desvinculada das demandas da sociedade. Maués (ibid), afirma que estas análises realizadas por alguns organismos internacionais parecem apontar para um só caminho:

O sistema educacional precisa passar por uma reforma, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado, um mundo globalizado, entendendo-se por tal um processo sócio-histórico que apresenta dimensões ideológicas, que cria uma nova ordem econômica e um outro processo civilizatório, representando uma nova etapa do capitalismo mundial (p.03).

Diante desse cenário, os Organismos Internacionais de Financiamento começaram um processo de maior intervenção direta e indireta na Educação. Alguns dos Organismos que estão à frente deste processo de intervenção são: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe (PREAL).

O BM tem um papel fundamental entre os organismos internacionais no tocante às Políticas Educacionais.

A partir dos anos de 1980, o Banco Mundial tem sido o principal Organismo Internacional de financiamento para a Educação na América Latina e, em especial, no Brasil. Neste, o Sistema Educacional está sob a égide das políticas setoriais estabelecidas pelo BIRD, que prescrevem políticas, estratégias, programas e reformas a fim de consolidar a hegemonia ideológica, militar e financeira comandada pelos Estados Unidos. (SILVA, 2002, p. 70-1).

Ao discutir a intervenção do BM na Educação Brasileira, Haddad (1998) aponta a Educação como balizadora do desenvolvimento econômico em curso:

A prioridade pela Educação vai de encontro às tradicionais demandas da sociedade brasileira por este setor. Particularmente, no contexto atual, estamos vivendo momentos de significativa revalorização social da Educação. Vários são os motivos e os aspectos que podemos tomar para compreender esta afirmação. Um deles é o fato de que as novas tecnologias e o desenvolvimento da Ciência vêm colocando a informação e o conhecimento como relevantes no atual estágio do capitalismo contemporâneo. Gradativamente, a força física vem sendo substituída pelas máquinas e os trabalhadores se vêm valorizados muito mais por suas habilidades intelectuais. São os novos valores da época dos computadores e das novas organizações da produção. (p.45)

Esta revolução tecnológica se desenha como “uma faca de dois gumes” pois, ao mesmo tempo em que desafia o ser humano nos seus aspectos intelectuais, desencadeia um processo de desemprego, fazendo com que,

[...] a instrução passe a ser um dos fatores de seleção para ingresso, permanência e progressão no mercado de trabalho. Ou seja, a formação escolar, valorizada como fator significativo na formação do novo trabalhador na nova ‘sociedade da informação’ é, ao mesmo tempo, fator de seleção e exclusão social em um contexto de desemprego e exclusão, provocada pelas políticas neoliberais. (HADDAD, 1998, p.45-6).

A partir da análise de documentos estratégicos do BM⁸ e BID⁹ e continuando o debate, Haddad (op cit), afirma que os referidos Bancos alocam problemas de ordem econômica para a Educação quando, por exemplo, apontam que devido à necessidade simultânea de criar empregos, especial atenção deve ser dada ao treinamento profissional e à recapacitação. Nesta linha de raciocínio, o desemprego passa a ser um problema da Educação e não da Economia.

⁸ Documento do Banco Mundial sobre Estratégia de Assistência ao País (Country Assistance Strategy – CAS) - Do Brasil. 1997

⁹ Documento de País Brasil (Brazil Country Paper), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 1997.

Assim sendo, os referidos Bancos entendem que a falta de Educação Escolar é um dos causadores dos elevados índices de pobreza que culminam com o processo de emperramento do desenvolvimento nacional e de equidade social. Ou seja, ao individualizar e justificar a falta de escolarização devido à pobreza dos indivíduos, desencadeia um processo de desresponsabilização das causas econômicas, dos determinantes dos elevados índices de concentração de renda, desemprego e baixos salários, reduzindo para o plano educacional as causas do empobrecimento da maioria da população.

Dentro desta perspectiva, o BM apresenta uma proposta ideológica articulada a um projeto de sociedade que abrange aspectos vinculados à Educação voltada para o mundo do trabalho. Uma Educação economicista:

[...] nossa percepção sobre o conjunto de propostas educacionais do BM como um discurso de economistas para ser implementado por educadores. A perspectiva do custo-benefício, a consideração das leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa são traços comuns daquele discurso. Afinal, trata-se de um banco, um banco mundial, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica. (LUDKE et al.,1999, p.283).

O discurso preconizado pelo BM aponta para a necessidade de adoção de medidas econômicas mais duradouras, como indução da produção voltada para a exportação, a abertura dos mercados, a redução do apoio estatal para políticas sociais, a privatização, e a compreensão da Educação como mercadoria; nessa compreensão, a Escola se assemelha a uma empresa que deve produzir o cidadão com perfil adequado ao mercado do trabalho. Ou seja: o BM credita à Educação a responsabilidade na redefinição do quadro social existente.

Torres (1996), afirma que apesar de a visibilidade do BM no setor educacional ser recente, o mesmo vem trabalhando de forma mais direta neste setor há mais de trinta anos:

Ampliando cada vez mais seu raio de influência e ação e abrangendo atualmente as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a Educação. (p. 128)

Reafirmando esta questão, Silva (2002) aponta que a origem da estratégia política do BM para a problemática educacional e na formulação de critérios de financiamento se deu nas décadas de 1960/1970, quando,

[...] ocorreu a acelerada expansão da Educação e aumento dos índices de matrícula nos países devedores, o que era explicável em decorrência do movimento de independência política dos Estados na África, do rápido crescimento econômico, da ascensão dos governos autoritários na América Latina, da explosão demográfica e do êxodo rural para os centros urbanos, da disseminação da idéia de melhoria do *status* social, vinculando-o à Educação, e da concepção de que a Educação geraria empregos e desenvolvimento econômico. (p.63).

Nessa perspectiva, após intervenção na política do Continente Africano, o BM dirigiu seus olhares para a expansão das matrículas na América Latina na década de 1970 e começou a traçar seu projeto de intervenção buscando “controlar a expansão das matrículas, discernir os problemas, propor medidas, induzir políticas e estratégias de menor custo” (ibid, p.63).

Ou seja, o contexto educacional na América Latina, naquele período, apontava uma deficiência na qualidade e uma ineficiência do Sistema Educacional, o que balizou o BM a formular políticas e estratégias de racionalização dos custos para a Educação Pública, a reformulação curricular, investimento em equipamentos técnicos, para o desenvolvimento de instrução programada e para a criação de novas fontes de financiamento.

Segundo Maués (2003 b), as Políticas Educacionais Brasileiras, enquanto políticas consentidas pelo Governo em relação às exigências dos organismos internacionais, têm colocado destaque no Aperfeiçoamento Docente, na Equidade, no Financiamento, na Gestão e na Qualidade. A autora indica que, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei N° 9394/96), representa um “*marco político-institucional*” que se inclui na primeira geração de reformas educacionais iniciadas no começo dos anos de 1980, tendo também como outro grande marco a Constituição Federal de 1988. A segunda geração das reformas inclui a Formação dos Profissionais da Educação

responsáveis pela gestão e pela docência. Os professores, os coordenadores pedagógicos, os gestores, eles têm sido apontado pelos organismos internacionais como os protagonistas das reformas em curso.

1.3– A Política do Banco Mundial para a Formação Docente

Diante das necessidades econômicas geradas no setor produtivo e nas formas como ele se organiza, o BM tem destacado a Educação como um caminho para o desenvolvimento da sociedade atual.

Torres (1996) aponta que, para aquela Instituição Financeira, a qualidade do Ensino depende da presença de alguns fatores determinantes para um processo mais efetivo de aprendizagem. Dentre estes fatores, o Banco prioriza três: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação dos docentes em serviço. Vale ressaltar que o termo em Inglês *training* tem em espanhol duas acepções: *formação e capacitação*. A autora usa o termo *formação* para se referir ao processo global e permanente de formação do professor e *capacitação* para se referir à capacitação em serviço.

A partir da leitura dos estudos da autora em foco (op cit), direciono a análise para cinco pontos básicos:

- O primeiro é que o BM prioriza a Formação Continuada (capacitação em serviço) em detrimento da Formação Inicial;
- O segundo é que as orientações do Banco são de que na Formação Continuada deve-se enfatizar os conteúdos e não a prática docente;
- O terceiro é o indicativo da modalidade Educação à Distância tanto para Formação Inicial quanto para Formação Continuada;

- O quarto diz respeito à questão da ausência dos professores na construção e na definição das Políticas e Programas Educacionais;
- O quinto é o fato de o Banco Mundial ancorar sua política em estudiosos e pesquisadores de países desenvolvidos, sem se preocupar com as peculiaridades dos países onde será implantada esta ou aquela política.

Em relação ao primeiro ponto, a ênfase na Formação Continuada, isto se dá em virtude de interesses que privilegiam aspectos econômicos, pautados no custo-benefício que esta formação pode oferecer para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, a Formação Continuada apresenta-se como uma forma mais vantajosa, barata e eficiente para a política de formação docente do BM.

Estudos (e a própria experiência prática) demonstram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos. Sobre esta base, o BM desaconselha o investimento na *Formação Inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo [...] e recomenda que ambas aproveitem as modalidades à distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais. (TORRES, 1996, p.161-2).

Esta ênfase na Formação Continuada tem sido balizada em pesquisas realizadas pelo Banco Mundial nos últimos vinte e cinco anos; como exemplo, citamos as afirmações de pesquisadores do referido Banco: “Em geral, a capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial”. (LOCKHEED and VERSPOR, apud TORRES, 1996, p. 162);

Balizando nesta linha de raciocínio e com foco no custo-benefício, tais pesquisas apontam que este tipo de formação, capacitação em serviço, renda mais com menos investimento financeiro:

A Formação Inicial consiste em Educação Geral e Capacitação Pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na Educação Geral [...] Esta Educação Geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo,

entre 7 e 25 vezes mais barato do que a Formação Inicial. A Capacitação Pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as Instituições de Formação Docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica. (Banco Mundial, apud TORRES, 1996, p.165).

Em que pese as pesquisas do BM apontarem para este caminho, Torres (1996) nos faz refletir sobre a seguinte questão:

Não há informação suficiente, nem teórica, nem empírica, para garantir essa afirmação, pois, na realidade, é a própria formação docente que está em crise, como um todo. Uma visão dicotômica impede que se veja a combinação entre formação inicial e formação em serviço, ambas complementares, formando um *continuum*, beneficiando-se mutuamente de inovações que possam representar melhoria, em uma ou em outra. (TORRES, apud LUDKE et al, 1999, p.283)

No Brasil, esta estratégia política de enfatizar a Formação em Serviço se materializa quando observamos um aumento considerável no investimento de todas as esferas públicas (Federal, Estadual e Municipal) em Programas de Formação Continuada para Docentes em Serviço. Temos como exemplo os Programas do Ministério da Educação *Informática na Escola* (PROINFO), o *Programa de Formação de Alfabetizadores* (PROFA), *TV Escola e “Um Salto Para o futuro”*; em Minas Gerais, o *Programa de Capacitação de Professores – PROCAP* (1998), o qual é voltado para as escolas das Redes Estadual e Municipal do Ensino Fundamental e, São Paulo o *Programa de Educação Continuada – PEC* (1998), que igualmente se volta para professores do Ensino Fundamental.

Não se pretende aqui definir qual formação é mais importante, a Inicial ou a Continuada, pois tanto esta como aquela são fundamentais e se constituem em etapas de um mesmo processo de aprendizagem e profissionalização docente, como nos aponta historicamente a ANFOPE, quando defende que a formação dos profissionais da Educação deve ser entendida como um processo contínuo que articule as Formações Inicial e

Continuada, uma formação que possibilite a construção de uma referência ampliada do fenômeno educativo, de maneira que estes sejam capazes de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem (ANFOPE, 2002).

Essa concepção de formação dos profissionais de Educação se contrapõe à concepção de educador defendida pelo Banco Mundial, que se baliza na idéia do modelo educativo convencional no qual:

Mostra uma grande incompreensão e negligência ao lidar com a questão docente, com as condições de vida e de trabalho dos docentes, o seu perfil profissional e a sua formação contínua, desconhecendo o fato de que os professores são os atores fundamentais do fazer educativo e fatores essenciais na qualidade e na mudança na educação. Relega ao docente a um papel secundário e passivo; não contempla a participação e a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo da formação docente; e concebe capacitação como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos pré-estabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdos, diminuindo a importância de sua formação pedagógica. (TORRES, 1996, p.178) (grifo meu).

Diante de tal concepção e política educacional do Banco, movimentos sociais comprometidos com a formação global dos professores¹⁰ têm travado uma luta constante em prol de novos rumos para a Política Educacional Brasileira, no qual se destaca uma concepção de Educador ativo e participativo, capaz de compreender seu contexto sócio-histórico e atuar de forma crítica no mesmo. Um Educador que,

domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCEFE, apud ANFOPE, 2002).

¹⁰ Dentre eles: ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação); ANPAE (Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação).

Baseada e aprofundada nesta concepção de Educador defendida pelos movimentos sociais, a ANFOPE desencadeou um processo no qual vem defendendo uma *base comum nacional* dos Cursos de Formação de Profissionais de Educação. Segundo a referida entidade, esta base comum tem norteado princípios e propostas curriculares em muitas Instituições de Ensino Superior (IES), de maneira a contribuir para a construção de uma identidade profissional dos Educadores e se contrapor à crescente quantidade de cursos de baixa qualidade criados nos últimos anos como forma de atender “mais rápido” e “mais fácil” aos indicativos da LDBEN através de políticas oficiais de formação de professores em serviço “em caráter emergencial”, o que desencadeia, contudo, um processo de aligeiramento e desprofissionalização da formação docente. Neste sentido, é muito importante a luta pela base comum nacional, pois:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um investimento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da Educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no Educador. (ANFOPE, 2002, p.13).

Nesta perspectiva, a ANFOPE tem lutado pela construção de *uma política global de formação que favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos Educadores*. No desencadear desta política, balizada na concepção da base comum nacional, a referida entidade defende a necessidade de *articular a formação inicial com a formação continuada dos profissionais de Educação*.

O que se reafirma na fala de Melo (1999, p. 49) quando afirma que uma política de formação profissional ancorada nesta concepção e direcionada para esta realidade deve nascer

no “chão da escola” para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa.

Vale ainda ressaltar que a ANFOPE também aponta “a necessidade de articulação entre formação, condições adequadas de trabalho, política salarial e carreira digna¹¹, o que essa entidade denomina e defende como políticas globais de formação” (ANFOPE, 2002, p. 17). Neste sentido, a Formação do Profissional de Educação é entendida e defendida como um direito do mesmo, na qual, busca-se “superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a Educação” (MELO, 1999, p.47).

É, portanto, no processo de formação inicial e continuada que encontramos as respostas para os desafios da Educação, de sua contemporaneidade e do avanço tecnológico, pois o professor é um dos profissionais que muito necessita de se manter atualizado, buscando articular a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Entender esta necessidade de formação como um direito possibilita o alcance da tão almejada valorização profissional e, conseqüentemente, melhor desempenho em sua atividade profissional.

O segundo ponto de análise sobre a política de formação docente do Banco Mundial é a questão de que ele vem privilegiando na Formação Continuada o conhecimento do conteúdo das matérias em detrimento do conhecimento pedagógico que os professores podem vir a desenvolver.

[...] fazendo uma separação entre conteúdos e métodos, também para o caso da formação docente, o BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de ‘um amplo repertório de habilidades de ensino. (TORRES, 1996, p. 162).

¹¹ Segundo TORRES (1996), dentro do tema docente, duas questões são particularmente embaraçosas para o BM: o salário e a formação/capacitação.

Essa ênfase nos conteúdos reforça o Modelo Educativo Convencional, no qual a Educação é vista como um processo de transmissão, assimilação e acumulação de informação/conteúdos (enciclopedismo), proporcionados por um professor e um livro didático, ao invés de um processo de construção e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que acontece não somente na Escola nem apenas a partir do professor e/ou do livro. Ou seja: a Educação baseia-se em um modelo frontal e transmissor de Ensino, em que ensinar equivale a falar e aprender equivale a escutar. Esse modelo se aplica tanto aos alunos como aos professores em sua formação e capacitação docente, em que ambos ocupam papel intelectual passivo em seu processo de formação (TORRES, op cit, p.178).

Nesta perspectiva o Ensino está centrado na figura do professor, voltando-se para o que é externo ao aluno: as disciplinas, o conteúdo, o professor e o programa. Não se dá importância para o processo e sim para o produto final, ou seja, os Programas de Formação Continuada elaborados nesta concepção priorizam o conteúdo a ser transmitido/adquirido e não como ensinar melhor tal conteúdo, o que fazer com o conteúdo aprendido, para que ensinar/aprender tal conteúdo, por que devo ensinar/aprender determinado conteúdo.

Quanto ao terceiro ponto, o BM vem preconizando que, por ser maior o custo das modalidades de Educação Presencial, a Instituição potencializa a Educação à Distância (EAD); mais uma vez enfatizando o custo-benefício, o Banco Mundial prioriza de maneira específica esta modalidade, em conjunto com o uso e programas de rádio interativos para instrução na sala de aula, particularmente em Matemáticas, leitura e escrita, e ainda para o ensino de uma segunda língua, opções recomendadas como alternativa de baixo custo (entre outras, já que requer uma certa capacitação mínima).

No entanto, Torres (op cit.) nos chama atenção para duas questões. A primeira é a fascinação com tecnologia, a qual pode ser mal utilizada e mal aproveitada. A segunda é que a EAD pode reproduzir o modelo de ensino tradicional de transmissão de conhecimentos.

Sobre esta questão a ANFOPE aponta uma preocupação em relação à utilização indiscriminada da modalidade Educação à Distância na Formação dos Profissionais da Educação. A referida entidade tem reafirmado que os programas de Educação à Distância para a Formação de Professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela Formação Inicial de Professores e pelo conhecimento de novas tecnologias de comunicação e informação. No entanto,

A Educação à Distância necessita de uma estrutura básica consistente tecnologicamente, além de profissionais capazes de elaborar o material impresso ou eletrônico que chegará até os alunos. Assim, bibliotecas, computadores, salas de multimeios, diferentes *softwares* são algumas exigências fundamentais para cursos de EaD. Portanto, se bons, não baratos. Somado a isso, os tutores ou monitores devem ser professores que dominem a metodologia e os conteúdos para que estabeleçam uma mediação competente junto aos alunos. (ANFOPE, 2002, p.29)

Segundo a ANFOPE (2002), os cursos de formação EaD no Brasil contrariam todos os requisitos citados e acabam por se configurar como uma forma de aligeirar e baratear a formação, pois a Educação à Distância, no Brasil, tende a ser pensada mais como uma política compensatória que visa suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da Rede pública de Educação Superior. A ANFOPE também se posiciona preocupada com a gravidade da situação da formação dos professores, principalmente quanto ao grande número de professores leigos, o que tem levado o Ministério da Educação a propor ações articuladas com as Secretarias de Educação Estaduais/Municipais no sentido de formar devidamente os professores leigos. No entanto, a Associação defende uma política de reforço às Instituições

de Ensino Superior (IES) públicas para que as mesmas tenham condições de promover uma expansão qualificada do Ensino Superior.

Neste sentido, os educadores reunidos no XI Encontro Anual da ANFOPE apontaram a necessidade de divulgar, acompanhar e avaliar as experiências em andamento nas diferentes IES e nos vários estados, criando espaços para o aprofundamento da temática, por entender que este é um campo extremamente complexo e que envolve novas concepções de ensino e aprendizagem (ANFOPE, 2002).

O quarto ponto, que merece destaque, é a ausência dos professores na Construção e Definição de Políticas e Programas Educacionais. Este fato pode ser identificado no processo de Reforma Educativa em desenvolvimento no nosso país. Existe um certo distanciamento entre a reforma implementada e a reforma desejada pelos educadores e seus movimentos sociais.

Além de os professores (as) historicamente não se constituírem sujeitos nesse processo, eles via de regra não são preparados para tal reforma. No entanto, observa-se que os Organismos Internacionais vêm direcionando a Política Educacional Brasileira, apontando os professores como protagonistas nas Reformas Educativas, enfatizando que o sucesso ou não destas reformas depende em grande parte dos mesmos. Esse fato pode desencadear duas posturas a serem assumidas pelos docentes: uma seria o professor se justificar para não mudar; a outra seria o professor compreender a realidade para poder transformá-la. Esta afirmativa pode ser ilustrada com o trecho abaixo:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheios de luzes

intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que independente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão que encontrar uma saída honrosa, ainda que não sejam os responsáveis. (ESTEVE, 1995, p.97).

Não acredito que o professor seja o “vilão”, que seja o único responsável pelo fracasso da Educação. Tampouco quero reforçar a idéia de que o professor é a “vítima”, e que vem continuamente sendo impossibilitado de fazer algo em função das determinações estruturais. Entendo que o professor vive em vários particulares contextos sócio-econômico-culturais e, obviamente, que ele está sujeito a contradições e também a conflitos.

Nesse sentido, então, a formação do professor passa pelo exercício de descoberta e análise da projeção que ele, como sujeito, faz da sociedade, do bom professor, da Educação, da formação do cidadão. E é por esta razão que competência técnica e compromisso político são entendidos como intrinsecamente ligados à efetivação de uma prática que permita um aperfeiçoamento constante da atuação do professor no exercício de sua atividade, entendendo-a como um dos muitos e variados momentos da sua formação.

Nesta linha de raciocínio, as Formações Inicial e Continuada do Professor devem buscar instrumentalizá-lo de conhecimentos teóricos, práticos e políticos, valorizando-o financeiramente, propiciando-lhe condições de fornecer a seus alunos os elementos essenciais para poderem agir e para tomar decisões, para desenvolver hábitos indispensáveis para a vida social, para interagir de forma criativa com novas realidades da família, do trabalho e da sociedade. Ou seja,

[...] a formação inicial e continuada do professor precisa assegurar aos habilitados saber como trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das idéias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social. Deve ainda, superar a lógica classificatória, excludente, com índices elevados de reprovação, mas garantindo a aprendizagem integral e a aquisição dos valores democráticos. (SILVA, 2002, p. 170).

Esta é a política de formação docente que vem sendo defendida pelos movimentos sociais e que coloca o professor (a) como protagonista dessa história.

O quinto ponto de análise sobre a Política de Formação Docente do Banco Mundial trata do fato de que grande parte de suas propostas sobre a Educação Básica dirigidas aos países em desenvolvimento (terceiro mundo) balizam-se em pesquisas e em autores de países desenvolvidos (primeiro mundo) e dos Organismos Internacionais. A maior parte dos estudos em que se fundamentam as propostas do BM e das referências bibliográficas que se mencionam em suas publicações (pelo menos para a Educação Básica) referem-se ao Terceiro Mundo; porém, a maioria desses estudos e publicações provém de autores do Primeiro Mundo e dos Bancos e Agências Internacionais (TORRES, 1996, p.144).

Esse fato ocasiona um distanciamento entre o que preconiza o discurso internacional e o discurso educativo produzido regional e nacionalmente. Nesse sentido, problemas, soluções e modelos de desenvolvimento educacionais são pensados e balizados nos modelos dos países desenvolvidos, em uma clara desconsideração das realidades específicas dos países onde efetivamente esses modelos vão ser testados, desencadeando, assim, um processo de homogeneização da política educacional, fato sobre o qual tais países desenvolvidos postulam já terem obtido “êxito” em experiências já realizadas em outros países.

Torres (op cit.) aponta que seria muito importante que tanto o BM como outras Agências Internacionais passassem a assumir como parte de suas funções colocar à disposição do Terceiro Mundo informações atualizadas e sistematizadas sobre as experiências e os Processos de Reforma Educativa nos Países Desenvolvidos, não para fixar modelos do possível ou desejável, mas, sobretudo, para antecipar problemas e evitar erros já cometidos por esses países.

Diante da Política Educacional instaurada pelos Organismos Internacionais, pode-se inferir que esta possa contribuir para a descaracterização profissional do docente (crise de identidade), aligeiramento e flexibilização de sua formação, baixa auto-estima do profissional da Educação, problemas de saúde e às vezes psicológicos; somando-se a tudo isto, temos ainda as precárias condições de trabalho e a perda crescente do poder aquisitivo (salário), o que tem possibilitado a trilhagem e o desenhar do processo de proletarização docente, tanto no sentido de empobrecimento quanto no sentido principal, o de perda do domínio e controle dos meios de trabalho.

Como enfrentamento a esta política do “consentimento” a tais organismos internacionais, observa-se algumas experiências educativas que “remam contra a maré” e lutam por uma Educação Inclusiva, tendo em vista a construção da qualidade social da Educação. Como exemplo cito a “Escola Cabana”, em Belém do Pará, que é o objeto de estudo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

HISTORIANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “ESCOLA CABANA” EM BELÉM DO PARÁ

2.1– O Contexto

Como já registrei no capítulo anterior, a década de 1990 foi marcada pela consolidação das políticas neoliberais, com grande intervenção dos Organismos Internacionais de Financiamento, o que tem desde então propiciado o desencadeamento do processo de desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento público da Educação e também um processo de flexibilização da formação docente em contraposição à profissionalização do Magistério.

Como enfrentamento a esta política do “consentimento” a tais organismos internacionais, observa-se algumas experiências educativas que objetivam uma Educação Inclusiva de Qualidade Social. Por exemplo: na cidade de São Paulo - SP (1989-1992); em Diadema (SP); em Porto Alegre – RS, com a “Escola Cidadã”; em Brasília - DF, com a “Escola Candanga”; em Belo Horizonte –MG, com a “Escola Plural”; em Santo André- SP, com a “Escola Inclusiva”, e, em Belém do Pará, com a “Escola Cabana”, esta o objeto de estudo desta pesquisa.

Algumas destas experiências de gestão democrática municipal se destacaram pela abertura da participação popular, a qual pode ser exemplificada pelo Orçamento Participativo (OP) e pelo Banco do Povo, iniciativas desenvolvidas e consolidadas em Porto Alegre – RS.

Segundo Azevedo (2003), o projeto mais emblemático da participação popular em Porto Alegre é o OP, por meio do qual desenvolve-se um intenso processo participativo em que diversos fóruns caracterizam as variadas etapas do seu funcionamento. O OP discute todo o orçamento da Prefeitura e delibera sobre a aplicação das verbas destinadas a investimentos.

As pessoas participam de plenárias, elegendo os seus representantes para as diversas instâncias, colocando suas reivindicações, discutindo as políticas públicas, estabelecendo prioridade e decidindo onde e em que investir.

A política educacional desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre reforça a participação dos seus usuários na formulação, gestão e participação das políticas educacionais, o que se exemplifica na realização da Constituinte Escolar, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Segundo Azevedo (2003), a Constituinte Escolar foi projetada para um período de dezoito meses. Tendo tido seu início em 1993, desenvolveu discussões nas escolas, em encontros regionais e no Congresso Constituinte. Os Encontros Regionais e o Congresso Constituinte foram compostos por delegados eleitos, garantindo a participação de pais, alunos, professores e funcionários. As discussões se pautaram em quatro eixos temáticos: Avaliação, Currículo e Conhecimento, Gestão e Normas de Convivência. A Constituinte Escolar aprovou noventa e quatro diretrizes e princípios que se tornaram a base organizativa e filosófica da Escola Cidadã.

As experiências da cidade de São Paulo (1989-1992), Santo André (SP) e Diadema (SP) notabilizaram-se pela democratização da escola pública.

Ao discutir a referida experiência de São Paulo, gestão Luiza Erundina, Arelaro (2003) afirma que a principal característica da política educacional desenvolvida naquela cidade, a qual teve os professores Paulo Freire (1989/1991) e Mário Sérgio Cortella (1991/1992) como dirigentes, foi ter decidido coletivamente as quatro diretrizes que pautaram a atuação da Secretaria Municipal de Educação naquele governo: 1) democratização da gestão; 2) democratização do acesso escolar à criança, ao jovem e ao adulto ao ensino municipal; 3) busca e melhoria da qualidade de ensino, e 4) implantação de programas especiais de

educação de jovens e adultos. A partir de estudos e diagnósticos elaborados pela Comissão de Assuntos Educacionais (CAED), do Partido dos Trabalhadores (PT), a autora enfatiza que desde então elas foram consideradas as diretrizes comuns às Administrações Municipais quando em gestão governos de caráter popular e democrático.

Em relação à experiência de Diadema (SP), Arelaro (2003) afirma que esse município foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) durante quinze anos, tendo como um dos principais traços dessa história o fato de que os moradores daquela cidade aprenderam a importância de se unirem, de se mobilizarem para reivindicar seus direitos, caracterizando-se hoje como cidade de alto grau de participação popular, sendo que os três eixos que embasaram a política educacional foram democratização do acesso e da permanência, gestão democrática e nova qualidade do ensino.

A Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Santo André tem como objetivo de seu trabalho a Educação Inclusiva, isto é, reconhecer e respeitar as crianças, jovens e adultos em suas diferenças, não deixando de atender nenhum (a) aluno (a) que procure matricular-se em suas escolas. As Escolas Inclusivas reúnem serviços e ações que procuram formar uma unidade fundamentada no respeito a todos os que dela fazem parte, com educadores (as) e educandos interagindo em suas diferentes formas de produzir conhecimento; os projetos e as linhas de atuação da secretaria são Educação infantil, Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. (SANTO ANDRÉ, 2005).

Em Brasília – DF, o maior destaque foi o Programa “Bolsa-Escola”. Ele tem como um dos seus principais idealizadores Cristovam Buarque (PT), que foi prefeito de Brasília no período de desenvolvimento da experiência “Escola Candanga”. A “Bolsa-Escola” é um programa de garantia de acesso a educação e cultura de crianças e de adolescentes entre 4 e 14 anos cujas famílias não possuem a renda mínima necessária para garantir sua subsistência e

educação e cujos filhos encontram-se em situação de risco. Para que a família mantenha a sua condição de beneficiária, seus filhos (as) na faixa etária definida pelo programa terão que ter no mínimo 90% de frequência escolar.

Miranda (2003), ao refletir sobre a experiência de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG, afirma que as principais características da sua política educacional intitulada “Escola Plural” são concepção de educação (escola plural); garantia do direito de acesso e de permanência na escola; gestão democrática; inversão de prioridades; melhoria das condições materiais da escola (materialidade); modernização administrativa; nova abordagem para a educação infantil; transparência das ações e qualidade social da escola e valorização do profissional da rede municipal. A mesma autora ainda aponta que a construção da “Escola Plural” se deu de forma coletiva, por meio de reuniões, seminários e debates com todos os segmentos da comunidade escolar da Rede Municipal de Educação. Tais reuniões tinham o objetivo de avaliar os projetos pedagógicos existentes e buscar os eixos ou diretrizes comuns para toda a rede, o que culminou na “Escola Plural”, “um projeto que, partindo das experiências acumuladas, está implantando uma nova concepção de educação e uma mudança profunda na estrutura de organização dos tempos, espaços e processos escolares” (p.161).

O Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, implantado em Belém do Pará a partir da gestão pública municipal de 1997 no intitulado “Governo do Povo”¹², é pautado na qualidade social da Educação e propõe um novo olhar para as políticas educacionais, confrontando o modelo de Educação vinculado às demandas de mercado e à política de consentimento das metas dos organismos internacionais. Uma experiência local, cujos avanços e desafios no contexto educacional vale a pena estudar e desvendar.

¹² A referida gestão pública intitulada “Governo do Povo” se deu em dois mandatos: 1997-2000 e 2000-2004.

O Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, o qual considero uma experiência “instituinte”¹³ de Educação, foi apresentado à sociedade em um momento muito difícil da conjuntura educacional, pois,

as políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal estabeleciam mecanismos de bloqueio dos recursos educacionais dos estados e municípios quase exclusivamente para o Ensino Fundamental; a apresentação de um custo/aluno incompatível com o potencial financeiro de nosso país, os cortes nos gastos públicos como parte dos acordos com o FMI, o descompromisso do Estado com a Educação Infantil, os seguidos cortes operados pelo Governo Estadual nos recursos transferidos para a Prefeitura de Belém tornam a apresentação e implementação de uma proposta inovadora e revolucionária um gesto grandioso e desafiador (BELÉM, 1999 a – Prefácio).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” aponta para uma Política Educacional que tenta romper com o projeto neoliberal de Educação no sentido de alterar a lógica que a subordina apenas aos interesses do modelo econômico, ressaltando como objetivo da Educação Básica a formação para o mercado do trabalho. Delineia-se nele uma nova lógica, na qual se busca a melhoria da qualidade de vida, tendo em vista a construção da qualidade social da Educação.

Observa-se, então, no Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana”, uma inversão de prioridades, pois ele estabelece que as Políticas Públicas devem garantir o princípio da inclusão social e a democratização do Estado pelo fomento à participação popular, ao mesmo tempo em que devem ser pautadas nas duas Marcas de Governo: *Participação Popular e Dar um futuro às crianças e adolescentes*.

A partir daquela gestão, a política educacional municipal elegeu como seu lema “Dar um futuro às crianças”, objetivando garantir o acesso e a permanência com sucesso das

¹³ Entendo como experiência *instituída* de educação aquelas que fazem parte de uma política que encaminha para o ‘pensamento único’ de educação, que é uma política pensada, legalizada e determinada de forma unilateral. A experiência *instituinte* de educação seria aquela que busca caminhos alternativos para construir uma educação de qualidade social, que suscita a participação, cidadania e autonomia. (CASTORIADIS, 1998 e LINHARES, 2003).

crianças na escola. Este objetivo/meta pode ser observado em quase todos os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC a partir de então.

O documento do I Fórum Municipal de Educação de Belém, afirma que “Dar um futuro às crianças é garantir acesso a milhares de crianças e adolescentes que se encontram fora da escola, seja pela falta de vagas, seja pela evasão, ou mesmo pela combinação destes fatores com a extrema miséria social que provoca o trabalho infantil”. (BELÉM, 1997, apresentação).

Nesta perspectiva, observa-se que a referida gestão tem como meta suscitar a construção de uma política educacional com qualidade social na perspectiva da inclusão social, o que tem contribuído para fazer de Belém uma cidade ainda mais encantadora.

2.2 - Belém, “cidade morena”.

Que lugar é esse? Em que todos os papagaios voam, uns de pena, outros de papel de seda colorido;

Em que, como já disse o poeta, rios são ruas... avenidas talvez...

E que outro poeta tão belamente acrescentou: donde “um curumim assiste da canoa um Boeing riscando o vazio”

Que lugar é esse? Onde égua e pai d’égua são muito mais do que equinos.

Onde, apesar do calor de trinta e poucos graus, nos deliciamos com uma iguaria chamada tacacá, servida fumegante pelas esquinas da cidade.

Que lugar é esse? Em que coca-cola divide espaço com cupuaçus, bacuris, taperebás e outros sucos de exóticos sabores.

Em que o açaí, dito energético pelo Brasil inteiro, nos faz desfalecer em uma preguiçosa sesta.

Que lugar é este? Em que do alto dos modernos prédios podemos vislumbrar antigas construções, túneis de mangueiras e matas fechadas.

Onde podemos sentir o cheiro da chuva que antes tinha hora certa, mas que sempre chega. E apesar de ter perdido a pontualidade, continua charmosíssima.

Que lugar é esse? Onde o maior dos engarrafamentos dura apenas 30 minutinhos, onde podemos sair sozinhos na certeza de que encontraremos um amigo. Seja no Bar do Parque, seja na bela Doca de Souza Franco ou em uma das belíssimas praças, onde as crianças não pulam Amarelinha, mas preferem pular Macaca.

Que lugar é esse? Onde o longe fica apenas 50 minutos de distância.

O aipim é macaxeira, a maniçoba é uma espécie de feijoada muuuuuuito especial. E a Estação das Docas e o Ver-o-Rio são motivos de orgulho.

Que lugar é este? Que faz o mês de outubro ser tão especial quanto dezembro por conta de uma pequena imagem.

Que nos faz chorar por mover milhões, homens e mulheres, de raças, idades e credos diferentes.
E que tem em comum apenas um enorme sentimento de esperança.
É esse lugar, tão peculiar, que nos orgulha de sermos o que somos.
Essa mistura de raças, sons, cores e sabores.
Afinal, orientais, europeus, negros e índios aqui se encontraram e com uma pitada de pimenta de cheiro, pripioca, patichouli e um encantamento amazônico.
Aqui estamos nós: um povo alegre, caloroso e hospitaleiro. E muito feliz de ser definitivamente Paraense. (autor desconhecido)

A cidade de Belém, também conhecida pelos poetas locais como “Cidade das Mangueiras” ou “Cidade Morena”, é uma cidade amazônica situada no norte do Estado do Pará; possui uma área total de 505.823 Km², sendo a maioria deles (332.367 Km²) composta por uma parte insular, que nos encanta, seduz, enfeitiça, e que nos deixa poetizados com a beleza de suas trinta e nove ilhas.

Ao contemplarmos o mapa da “Cidade Morena”, constata-se que a mesma situa-se às margens da Baía de Guajará (constituída pelos rios Pará e Guamá); que limita-se, ao norte, com a Baía do Marajó; à oeste, com os municípios de Benevides e Ananindeua; ao sul, com o Rio Guamá, e à oeste com a Baía de Guajará. Vale registrar que Belém integra a região metropolitana que congrega os municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará.

Belém é um município pouco industrializado. Com uma reduzida oferta de emprego, predominam a prestação de serviços e o comércio de mercadorias como as atividades produtivas de maior relevância (ANUÁRIO, 2000). O índice de desenvolvimento do município de Belém, em 2000, foi de 0,806 % (Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, 2003).

No meio de tanta beleza e encantamentos, contudo, Belém descortina uma vida política ilustrada por uma história marcada por práticas clientelistas instituídas por meio da troca de favores e baseada no “apadrinhamento político”, o que caracteriza um modelo de

gestão pública autoritária e sem transparência, uma vez que o histórico político no Estado do Pará, nas últimas décadas, caracteriza-se pelo revezamento, no poder, de grupos políticos locais.

Ao discutir a questão dos principais grupos políticos na história do Pará, Bertolo (2004, p.117), registra a intensa participação do Coronel Jarbas Passarinho, o qual durante o governo militar ocupou a função de Ministro da Educação, tendo exercido forte influência na reforma do ensino brasileiro que se processou no referido período. O político ainda se destaca nos dias de hoje no cenário da política local, liderando o Partido Progressista Brasileiro (PPB).

Quanto ao setor da oligarquia rural, tem-se como representante o Coronel Alacid Nunes, que governou o Pará em duas gestões, deixando como herdeiro político seu filho Hildegardo Nunes, que depois de exercer o mandato de vice-governador do estado do Pará na gestão de Almir Gabriel, colocou-se como uma forte liderança local.

Já a ala que congrega o empresariado tem como representante o senhor Jader Barbalho, que fez uma longa carreira na política paraense e nacional ocupando cargos de Vereador, Deputado Estadual, Governador em duas gestões, Deputado Federal, Ministro do Estado e Senador da República. Na eleição de 2002, assumiu novamente o cargo de Deputado Federal pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Registra-se também no cenário político paraense uma faceta populista representada por Hélio da Mota Gueiros (ex Partido da Frente Liberal - PFL e atualmente PMDB), e Almir Gabriel (Partido Social Democrático Brasileiro - PSDB). O primeiro foi Senador, Prefeito e Governador. O segundo foi Prefeito (nomeado por Jader Barbalho), Senador da República, Governador nas duas últimas legislaturas e é considerado o nome de maior expressão do

PSDB. Após o término de duas gestões consecutivas, deixou no “comando” do Pará o seu sucessor, Simão Jatene, também PSDB.

No ano de 1997, com a eleição do Governo da Frente Belém Popular – PT, PSB, PC do B e PPS –, a gestão pública intitulada “Governo do Povo” iniciou uma nova etapa da história de gestão pública no município de Belém, tendo como principal diretriz a *participação popular*. Durante os dois mandatos, a referida gestão pública desenvolveu uma série de experiências de participação direta do cidadão no que diz respeito à definição de obras, serviços e políticas públicas. A título de exemplo, cito dentre outros mecanismos de participação os programas Banco do Povo, Bolsa-Escola e Família Saudável; os Fóruns Municipais de Educação; o Orçamento Participativo¹⁴; o Congresso Geral da Cidade¹⁵, e I e II Congressos Municipais de Educação.

Ao ler os programas de governo das duas gestões do “Governo do Povo”, pude constatar que os mesmos elegeram como prioridades a ampliação de políticas públicas de caráter social, a institucionalização de novas formas de gestão com maior participação popular e a revitalização de Belém. No campo da Educação, a prioridade assumida é a universalização do ensino, que se materializa nas marcas de governo “Participação Popular” e “Dar um Futuro às Crianças”.

Com o objetivo de tornar realidade esta prioridade retratada na marcas de governo citadas, o “Governo do Povo” idealizou o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, o qual abordarei a seguir.

¹⁴ O Orçamento Participativo é concebido como um momento em que o povo é chamado para decidir sobre os investimentos públicos, via processo de escolhas de demandas, de eleição de prioridades e de democratização das informações sobre a arrecadação e controle dos gastos públicos.

¹⁵ O Congresso Geral da Cidade é um modo de governar com participação popular, é um processo de mobilização social, de mudança cultural onde a vida da cidade, pelo seu povo, se constitui em um espaço não público não estatal de planejamento da cidade. (Regimento do Congresso Geral da Cidade, 2001, art. 1º).

2.3 – O surgimento, princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”.

Inserida neste processo histórico da Política Educacional Municipal, a SEMEC coordenou a discussão e implementação do Projeto Político-Pedagógico intitulado “Escola Cabana”.

O nome “Escola Cabana” foi inspirado no movimento revolucionário acontecido no estado do Pará no século XIX chamado “Movimento Cabano” ou “Cabanagem”, o qual propiciou aglutinar vários setores da sociedade paraense em prol de um ideal de liberdade e cidadania e contra a imposição do imperialismo europeu vivido naquela época.

Ao discutir a apropriação do termo “Cabanagem” pela Prefeitura Municipal de Belém a partir da gestão “Governo do Povo”, Barbosa (2002) afirma que a partir da referida gestão, salvo algumas críticas, o Movimento Cabano foi cada vez mais destacado como símbolo da identidade paraense, pois,

[...] com uma espetacular vitória nas urnas e grandiosa manifestação de apoio popular, subiu ao poder uma frente de partidos de tendência democrático-popular (PT, PC do B, PPS, PSTU, ainda apoiada pelo PSB), denominada “Frente Belém Popular”, encabeçada por Edmilson Rodrigues e Ana Júlia, do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa escalada ao poder público, com apoio de várias entidades e organizações populares, apesar de todas as adversidades impostas pelas camadas dominantes da política local, principalmente na luta contra a máquina governista e os interesses empresariais em jogo, foi um dos pressupostos utilizados para simbolizar que o “povo”, 163 anos depois, retomou o poder em Belém (BARBOSA, 2002, p. 153).

A concepção de “Cabanagem” veiculada pela Prefeitura Municipal de Belém, segundo Barbosa (op cit), se aproxima da concepção de “Cabanagem” como uma “Revolução Popular”¹⁶, e tal concepção baseia-se na obra de Pasquale di Paolo (1990), o qual afirma que:

¹⁶ Existem duas óticas principais de ver a *Cabanagem*: para alguns ela é uma série de *motins políticos* dos caboclos paraense, cuja característica básica é a rebeldia contra o governo legal do Rio de Janeiro, durante o período da Independência do Brasil, para outros o movimento cabano é uma *rebelião* das massas populares amazônidas, que não chegou a transformar-se em revolução por falta de programa político e de quadro dirigente. (DI PAOLO, 1990, p.22).

[...] nossa tese é de que a Cabanagem é revolução: é a revolução popular mais importante da Amazônia e entre as mais significativas da história do Brasil. Explodiu depois da Declaração da Independência, em 7 de janeiro de 1835, pela saturação da paciência cabocla diante da sistemática do governo central em negar aos mais antigos habitantes da região o direito elementar da “cidadania”.(DI PAOLO, 1990, p.22).

“Escola Cabana”, então, é um nome que retrata a luta de um povo historicamente resistente e lutador, uma vez que a “Revolução Cabana foi um elo necessário e ao mesmo tempo alto de nossa história, isto é, de uma história da qual nós somos, querendo ou não, herdeiros” (DI PAOLO, op cit, p.20).

Assim sendo, os dirigentes da construção do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” referendaram o nome “Escola Cabana”, justificando que, “[...] ser Cabano, para nós, simboliza a capacidade de insubordinação à ordem dominante e a coragem de lutar por um ideal coletivo”. (BELÉM, 1999 a, p.02).

Abraçar uma proposta de “Escola Cabana”, pois, é assumir uma Educação comprometida com a pluralidade de pensamentos, com a construção de um movimento de luta em prol da qualidade social da Educação, o que se retrata na concepção, princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da “Escola Cabana”, o qual,

expressa uma concepção política de Educação sintonizada com projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios da inclusão social e da cidadania, tendo como diretrizes básicas a democratização do acesso e permanência com sucesso; a gestão democrática do Sistema Municipal de Educação; a valorização profissional dos educadores; a qualidade social da educação (BELÉM, 1999 a, p.01) (grifo meu).

Para o “Governo do Povo”, o **princípio de inclusão social e cidadania** constitui-se um movimento coletivo que objetiva o combate à exclusão social que se manifesta de variadas formas na nossa sociedade. Nesta perspectiva, o “Governo do Povo” buscou desenvolver algumas ações em prol dos referidos princípios. Como exemplos: Banco do Povo, o Programa Bolsa Escola Municipal; Projeto Contador de Histórias; Projeto Cultura,

Escola e Alegria; Projeto Esporte, Arte e Lazer; Projeto Família Saudável; Projeto Semente do Amanhã e Mala do Livro.

Entre os citados, destaco aqui o Programa Bolsa-Escola, cujo objetivo é garantir o acesso à educação e à cultura para crianças e adolescentes entre 4 e 14 anos cujas famílias não possuem renda suficiente para garantir sua subsistência e a educação e cujos filhos se encontrem em situação de risco. O Programa Bolsa-Escola assegura um salário mínimo mensal a famílias devidamente cadastradas. Como critérios para a concessão do benefício a essas famílias inserem-se o tempo de residência em Belém (que não pode ser inferior ao período de três anos), e renda per capita inferior a meio salário mínimo. A contrapartida das famílias é manter na escola (com frequência mínima de 90%) e fora do trabalho infantil seus filhos (as) que se encontrem dentro da faixa etária apontada. Vale ressaltar que os adultos da família que estejam desempregados são acompanhados por programas específicos da Prefeitura. O acompanhamento dos adultos das famílias beneficiárias do Programa vem sendo desenvolvido por meio de Política de Formação e Fomento à Criação de Emprego e Renda. Este acompanhamento é um diferencial na experiência do município de Belém em relação às demais experiências brasileiras.

Dentre os resultados obtidos pelo Programa Bolsa-Escola “destaca-se a garantia de acesso e permanência de crianças e adolescentes de 4 a 14 anos na escola e combate ao trabalho infantil”. (BELÉM, 1998, p.11).

Pautado nos princípios de Inclusão Social e Cidadania o Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana define quatro diretrizes básicas: Acesso e Permanência com Sucesso, Qualidade Social da Educação, Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação e Valorização Profissional dos Educadores da rede Municipal de Educação.

Em relação à diretriz “**Acesso e permanência com sucesso**”, esta se baliza no princípio de acesso e permanência na Educação estabelecido no Art. 206, Inciso I da Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); pela legislação, portanto, é direito que deve assegurar à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto a qualidade social da Educação. Por conseguinte, é dever constitucional e social principalmente o cumprimento do atendimento do Ensino Fundamental, enquanto direito público subjetivo. (BELÉM, 2003 b, p.14).

Na ocasião da construção do Plano Municipal de Educação (PME) em 2003, a SEMEC coordenou um diagnóstico feito a partir de dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e de plenárias distritais sobre os eixos temáticos do I Congresso Municipal de Educação (2003), em que se constatou que Belém ainda tem uma “dívida social muito grande em relação à garantia do acesso e permanência com sucesso da demanda educacional no município”. Diante do diagnóstico desafiador, o Plano Municipal de Educação aponta algumas metas/diretrizes a serem alcançadas nos próximos anos:

- Assegurar o que preconiza a Constituição Federal, ao estabelecer o Ensino Fundamental como obrigação compartilhada dos governos estadual e municipal, assim como a LDBEN e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que determinam uma distribuição das obrigações com este nível de ensino proporcional à população e às disponibilidades financeiras de cada esfera de poder;
- Avançar na garantia ao direito à educação com qualidade social, principalmente ao aluno trabalhador, superando-se assim os altos índices de evasão;
- Superar o analfabetismo em Belém, mediante ampliação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, garantindo o direito do prosseguimento dos estudos;

- Manter o ciclo de investimentos para universalizar o Ensino Fundamental, ampliar o atendimento à Educação Infantil e garantir a manutenção da qualidade social. (BELÉM, 2003 b, p.21).

No que se refere à diretriz “**Qualidade Social da Educação**”, esta se ancora no princípio de que a idéia de qualidade social está conectada a uma nova concepção de Educação comprometida com a inclusão social de todos os sujeitos e, portanto, voltada ao atendimento dos requisitos básicos à formação das pessoas, sem discriminação de classe, gênero, raça, etnia, idade, religião, entre outras diversidades.(BELÉM, 2003 b, p.23).

No Plano Municipal de Educação (p.23), a SEMEC aponta alguns encaminhamentos que precisam ser dados para que se possa alcançar a qualidade social da Educação de maneira que a mesma se materialize nos diversos aspectos do processo educativo. São eles: construção de projeto pedagógico da organização educativa sintonizada com as aspirações de uma sociedade livre, justa e democrática; formação e valorização dos profissionais da Educação, capacitando-os permanentemente para a ação docente; implementação de processos de gestão onde práticas efetivas de participação sejam critérios básicos para a tomada de decisão, execução e avaliação, fortalecendo assim a participação de pais, responsáveis e de todos aqueles que procuram ter voz e poder nos rumos das políticas públicas em Educação, e a superação dos obstáculos para proporcionar as condições de acesso e permanência com sucesso de toda criança, jovem e adulto.

Neste sentido, a concepção de qualidade social da Educação se orienta pelos pressupostos:

- um ambiente de trocas mútuas em vivências significativas, onde o diálogo intenso elabora novos valores e afirma conquistas e direitos;

- a necessidade de os espaços educativos adquirirem um caráter de convivência da vida em sociedade, por meio da articulação permanente de experiências que cultivem o desenvolvimento integral das pessoas, a liberdade, o prazer, a solidariedade, o fortalecimento das potencialidades individuais e a responsabilidade de todos os interesses e o destino da coletividade;
- o engendramento de discussões que envolvam questões sobre o meio-ambiente, com o objetivo de potencializar a construção de novas formas de pensar e agir entre as pessoas e os meios social e natural, ou seja, o estabelecimento da solidariedade com os outros e os processos de sustentabilidade dos recursos da natureza com uso equilibrado, superando os riscos de esgotamento das fontes e sua não-destruição irreversível, para que assim sejam proporcionadas e mantidas dignas e saudáveis condições de vida à sociedade;
- a superação da compreensão de qualidade da Educação vinculada à lógica estreita de produção de bens de consumo e serviços. Ela deve, sim, ser compreendida como fruto de relações entre pessoas com diferentes valores e referências sociais e culturais que promovem a realização de atividades de formação, e que assim contribuem para a consolidação dos processos cognitivos e das percepções subjetivas e corporais, com interações e repercussões afetivas e emocionais e na produção de conhecimentos sistematizados.

Assim sendo, a concepção de “Qualidade Social da Educação” difere da lógica da proposta neoliberal e dos organismos internacionais, onde a Educação está ancorada na idéia de “Qualidade Total da Educação”, que se baseia em princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade e na relação custo-benefício, aspectos já discutidos no primeiro capítulo.

Muito se tem feito para atingir a “Qualidade Social da Educação” no município de Belém, mas o caminho é longo e, além disso, o Plano Municipal de Educação aponta um diagnóstico com muitos obstáculos a serem superados, dentre os quais cito alto índice de alunos em idade escolar fora da escola; ampliação do atendimento aos educandos portadores de necessidades educativas especiais; formação continuada docente; políticas de alfabetização para o Ensino Fundamental que garanta a apropriação, pelos educandos, do sistema e da função social da leitura e da escrita, e políticas públicas educacionais voltadas para as comunidades ribeirinhas que garantam a formação continuada docente e o acesso e permanência dos alunos e processo de Educação Ambiental nas escolas.

O princípio da diretriz “**Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação**” se baseia na descentralização do poder; na inserção social; nas práticas participativas dentro do ambiente escolar; na radicalização da democracia (que se consubstancia no caráter público e gratuito da Educação); na socialização dos conhecimentos e das decisões, e, muito especialmente, na atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim sendo, a construção de uma gestão realmente participativa, com o fortalecimento das instâncias de discussão e deliberação (como conselhos escolares, conselhos de ciclos e outros similares), pressupõe atitudes dos atores sociais pautadas nos princípios da autonomia, da participação popular e formação para a cidadania. (BELÉM, 2003 b, p.27).

A diretriz “**Valorização Profissional dos Educadores**” considera que se deva colocar o professor (a), com suas práticas e seus saberes, no centro dos debates, de forma que este (a) possa conquistar voz e autoria, expressar suas idéias, saberes, concepções e práticas, possibilitando aprofundá-las, discuti-las, revê-las e ampliá-las. (BELÉM, 2003 b, p.31). Esta diretriz é grande foco do meu objeto de estudo, e será analisada de forma mais detalhada no quarto capítulo.

Com o objetivo de encaminhar e consolidar as diretrizes da “Escola Cabana”, a SEMEC realizou em janeiro de 1997 a I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Educação, a qual objetivava:

Conhecer e iniciar o diálogo com os profissionais da Rede acerca da realidade educacional vivenciada no cotidiano escolar, para, a partir dela, propor a materialização das diretrizes político-pedagógicas para a Educação Municipal. (BELÉM, 1999 a, p.02).

Desde então a SEMEC vem buscando intensificar o debate educacional através de alguns instrumentos de participação, como I Fórum Municipal de Educação (1997); os Encontros Mensais de Formação dos Professores; a I Conferência Municipal de Educação (1998); as Plenárias Pedagógicas das Equipes Técnicas; as Reuniões de Diretores; as jornadas pedagógicas anuais; I Congresso Municipal de Educação (2003) e o II Congresso Municipal de Educação (2004).

O I Fórum de Educação foi um marco importante na construção do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, pois nele foi discutida a proposta pedagógica “Escola Cabana”: a organização do tempo escolar, o processo de avaliação, a perspectiva da formação continuada e as principais áreas temáticas e amadurecimentos sobre a gestão democrática. (BELÉM, 1997).

Continuando este processo, a SEMEC realizou a I Conferência Municipal de Educação em 1998, que teve como objetivo:

Encaminhar uma ampla discussão com trabalhadores em Educação e munícipes com vistas a consolidar o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, traçando diretrizes para o Plano Municipal de Educação e socializar as experiências no contexto escolar que vêm contribuindo para o avanço do processo democrático na educação municipal em oposição às políticas neoliberais. (BELÉM, 1998, apresentação).

Nessa Conferência foram discutidas as políticas e ações que a SEMEC estava desenvolvendo, como a construção da proposta político-pedagógica “Escola Cabana”,

“Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso”, a gestão democrática e a organização da ação educativa escolar. Nessa perspectiva, os eixos temáticos centrais da Conferência foram as Políticas de Financiamento da Educação, de Educação Ambiental e de Valorização do Profissional da Educação. Essa Conferência se constituiu em um momento de amadurecimento na construção do referido projeto, uma vez que já tinha um ano de acúmulo de discussões e debates na Rede Municipal de Educação.

Parte integrante do Congresso Geral da Cidade, outro marco nesse processo foi o I Congresso Municipal de Educação, realizado no ano de 2003, já na segunda gestão do Governo do Povo. Tal Congresso se constituiu em um eixo estratégico na busca da consolidação da garantia da Educação como direito, ao também apresentar como objetivo estratégico:

a construção do Plano Municipal de Educação, que desdobrará em diretrizes, objetivos e metas da Educação a ser implementada em Belém nos próximos quatro anos. Assim, o Plano Municipal de Educação, construído coletivamente no I Congresso Municipal de Educação, reafirma o princípio da participação popular com vistas à inclusão social. (BELÉM, 2003–apresentação).

A construção dos Planos Municipal de Educação está prevista na Lei 9394/96 e na Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE). Em Belém do Pará, esta construção se deu de forma coletiva no I Congresso Municipal de Educação realizado em 2003.

O referido congresso caracterizou-se como uma instância deliberativa que tinha os seguintes objetivos:

- 1 – Mobilizar a população de Belém para o debate acerca da política educacional, ampliando os espaços de participação popular no planejamento e controle social;
- 2 – Instaurar um processo democrático de construção coletiva do Plano Municipal de Educação;

3 - Avançar no processo de consolidação do projeto político-pedagógico da Educação no município de Belém.

A estrutura organizacional foi assim instituída: Fórum de Coordenação Geral do Congresso; Coordenação Executiva; Comissões Temáticas; Reuniões Preparatórias, Plenárias Distritais, Plenárias Temáticas; Reuniões por escolas e Plenária Final no I Congresso Municipal de Educação.

A construção do Plano Municipal de Educação - PME se deu da seguinte forma:

Em sua primeira etapa foram realizadas oito Plenárias Preparatórias Distritais e seis Plenárias Temáticas, onde foram debatidos e aprofundados os temas Acesso e Permanência com Sucesso, Qualidade Social da Educação, Gestão Democrática da Educação e Valorização dos/as Profissionais da Educação e Financiamento da Educação. (BELÉM, 2003 – apresentação).

As discussões e encaminhamentos para a construção do PME foram organizados e sistematizados a partir dos eixos temáticos “Acesso e Permanência com Sucesso”, “Gestão Democrática da Educação”, “Financiamento da Educação”, “Formação e Valorização dos/as Profissionais da Educação”, “Inclusão Social” e “Qualidade Social da Educação”. O referido plano já está sistematizado, e, segundo informações do Conselho Municipal de Educação, o mesmo foi encaminhado em setembro de 2004 à Comissão de Educação da Câmara Municipal para os devidos encaminhamentos necessários para sua legitimação final.

Embora o PME ainda não esteja oficializado e sancionado, o mesmo faz parte da história do Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana”; assim sendo, vale registrar que o mesmo traz avanços no que se refere à política de formação docente para o município de Belém.

Considerando que Belém é uma cidade amazônica, com trinta e nove ilhas, o PME demonstra sua abrangência no município como um todo, fazendo a inclusão da Educação em suas ilhas, as quais necessitam de um olhar mais atencioso do poder público:

Expandir nas áreas das ilhas, que representam 69% do território do município de Belém, a oferta de cursos superiores pelas universidades públicas em pelo menos 50 % da oferta atual no prazo máximo de 05 anos (art. 26).

Discutir e implementar políticas públicas educacionais voltadas para as comunidades ribeirinhas que garantam a formação continuada docente, o acesso e permanência dos alunos em todos os níveis de ensino.(art.68)

Assim sendo, observa-se nestes artigos uma preocupação em investir na formação inicial e continuada em uma área muito específica de Belém, que é a sua área insular (composta por ilhas).

No que se refere à inclusão social, o Plano apresenta vários artigos que abordam este tema, relacionando-o à formação docente e apontando a necessidade de se investir nesta. Os artigos 38, 58, 85, 95, 104 e 105 demonstram uma nítida preocupação em relação à formação teórica e metodológica dos educadores, objetivando instrumentalizá-los para que possam desenvolver um sólido trabalho pedagógico com os alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEES), e com os temas ligados a etnia, gênero e raça. Vale registrar que o PME propõe a inclusão de até 10% de conteúdos sobre sexualidade e homossexualidade na formação continuada dos educadores, e ainda indica a necessidade de se ter no quadro funcional um profissional sexólogo.

Desta forma, os referidos artigos revelam que o PME busca um processo de inclusão social, sinalizando caminhos para garantir a todos, independentemente da raça, cor, cultura, sexo e situação social e econômica, o direito a uma educação de qualidade, ou seja, o PME visualiza o respeito para com o ser humano em sua individualidade e diversidade.

O PME aponta ainda a intenção de reforçar a idéia de professor-pesquisador. Isso pode ser observado quando o Plano propõe o investimento na publicação e divulgação de trabalhos produzidos por educadores e alunos a partir de experiências bem sucedidas nas escolas (Art. 46), no financiamento da pós-graduação dos profissionais da Educação (Artigos 109/118), e na formalização de convênios com as instituições formadoras para discutir de forma

articulada a formação continuada e um currículo da formação inicial que contemple as demandas de Educação Básica (Art.114). Estes artigos suscitam o desejo de resgatar a discussão de Freire (1996) sobre o professor-pesquisador. O autor afirma que o que há de pesquisador no professor não é uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar: faz parte da natureza da prática docente a busca, a indagação, a pesquisa.

Neste sentido, o desafio está colocado, e penso que a formação continuada é o caminho para se solidificar o processo de professor-pesquisador. Para atingir este objetivo, os Programas de Formação Continuada devem possibilitar aos professores situações que façam com que os mesmos se percebam e se assumam como professores pesquisadores, pois concordo que,

[...] enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 29).

O PME afirma a necessidade de um Processo Coletivo de Formação Continuada, que envolva o município como um todo.

Parceria entre SEMEC, SEDUC e agências formadoras para realizar a formação continuada de educadores priorizando os conhecimentos acumulados no município; (Art. 56).

Este artigo do Plano descortina a possibilidade de pensar e planejar as políticas públicas educacionais para o município de Belém sem, contudo, fragmentá-lo em rede municipal e estadual. E, mais que isso, aponta as agências formadoras como parceiras, visualizando aí um tímido interesse em diminuir a distância existente entre as universidades e a educação básica. No entanto, temos que estar atentos ao tipo de agências formadoras que serão designadas para tal fim. Quais serão os critérios para formalizar convênios? Haverá divisão de responsabilidades? Que perfil de formação continuada se quer? Infelizmente, o Plano não “amarra” estas questões.

No que se refere à qualificação, o PME indica uma relevância à necessidade e importância de investir na qualificação de todos segmentos que atuam na escola.

Melhorar a qualificação dos profissionais, pensando de forma integrada qualificação e melhoria da qualidade de vida pessoal e de trabalho de todos os segmentos profissionais que atuam na escola; (Art. 108).

Implementar a organização de uma categoria única de trabalhadores da educação, discutindo nessa perspectiva formação inicial, continuada e carreira; (Art. 110).

Pode-se observar nestes artigos os traços da luta dos movimentos sociais ligados à Educação, como a CNTE, que sempre lutou a favor de construção de uma categoria única de trabalhadores da Educação.

Ao pensar desta forma, o PME reconhece o caráter determinante da prática de todos os personagens que compõem o processo educativo, reafirmando que todos os segmentos da escola têm seu papel na conquista da tão propagada qualidade social da educação.

Não se pode pensar em formação docente sem pautar as condições de trabalho em que o professor atua e, conseqüentemente, sem também pensar sobre sua valorização enquanto profissional, pois as condições de trabalho influenciam diretamente no processo educativo, do mesmo modo que um professor valorizado vitaliza sua auto-estima e o seu processo produtivo.

O PME “amarra” algumas garantias neste sentido:

Estipular número de alunos por turma que ofereça condições ao professor de atender seus alunos garantindo melhor qualidade de ensino (Art.54);

Propiciar ao educador com deficiências os recursos necessários ao desenvolvimento de suas atividades docentes, inclusive com a aquisição de órteses e próteses e outros dispositivos do município de Belém (Art. 96);

Destinar entre 20 e 25 % da carga horária dos professores para estudo e planejamento dentro da carga horária remunerada (Art. 111);

Garantir espaço e condições adequadas aos processos de trabalho (espaço físico, transporte, recursos, acesso a equipamentos e materiais) (Art. 115);
Implementar piso salarial (Art. 116).

Podemos observar que o PME abarca questões importantes que retratam a luta histórica dos educadores em prol de uma qualidade social de Educação, tendo em vista uma formação global do docente e de todos os segmentos da escola. Isto é fruto do seu processo de construção coletiva, o qual se deu nos debates do I Congresso Municipal de Educação. No entanto, o PME ainda está no plano das intenções, uma vez que o mesmo ainda não é oficial.

2.4 – Caracterização Pedagógica

2.4.1 – Atendimento

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (apenas uma escola da RME oferece Ensino Médio – a Escola Bosque), e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

A RME constitui-se de 59 escolas, 32 anexos, 34 Unidades de Educação Infantil e 226 turmas de alfabetização do MOVA-Belém¹⁷, e tem uma política pedagógica de atendimento realizada por meio de duas linhas efetivas de intervenção: uma estabelecida pela avaliação e atendimento especializado, e outra de assessoramento/acompanhamento e formação continuada dos educadores. (BELÉM, 2003 a, p.42).

Dados da SEMEC (BELÉM, 2003 a) apontam que a RME atende 172 crianças com necessidades educacionais especiais. Dentre as necessidades especiais estão: altas habilidades, autismo, deficiência auditiva, deficiência física, déficit cognitivo, dificuldade de linguagem, paralisia cerebral, Síndrome de Down, Síndrome de Cornélia de Longe, transtorno do déficit de atenção (hiperatividade), e visão sub-normal. O atendimento especializado se efetiva por meio de convênios com serviços especializados. A SEMEC mantém convênio com as seguintes instituições:

- Associação Paraense de Equoterapia – Serviço de Equoterapia;

¹⁷ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, Professor Paulo Freire - Belém.

- Conselho Brasileiro de Oftamologia/Campanha “Olho no Olho” – Serviço de Oftamologia;
- Secretaria Municipal de Saúde/Mosqueiro – Serviços de Assistência Social, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Neuropediatria e Terapia Ocupacional.
- Universidade da Amazônia –UNAMA – Serviço de Fonoaudiologia;
- Universidade Federal do Pará - UFPA – Serviço de Ambulatório Pediátrico.

A matrícula inicial no Município de Belém está assim distribuída: na Educação Infantil é de 10.766 alunos (as), sendo 1857 de 0 a 3 anos, e 8909 de 4 a 6 anos; na Alfabetização, 313; no Ensino Fundamental: de 7 a 14 anos, 47.547; no Ensino Médio é de 170 alunos e na EJA 13.801 alunos (INEP – 2003).

A inserção dos profissionais da RME se realiza por meio de concurso público e, quando necessário, faz-se contratação de pessoal. O quadro docente é composto por 333 professores (as) na Educação Infantil, 1.704 no Ensino Fundamental e 16 no Ensino Médio, perfazendo um total de 2.053 docentes (INEP, 2003).

2.4.2 – Organização do ensino em ciclos de formação

Dados da SEMEC (BELÉM, 2003 a, p.32-3) afirmam que, em nível experimental, os ciclos básicos na RME tiveram início em 1992, em três escolas: Comandante Klautau, Gabriel Lage e Maria Heloísa de Castro; foram incorporados apenas os alunos da 1ª série e, posteriormente, sua ampliação foi se dando gradativamente nas demais escolas, conforme demonstrativo a seguir:

1992 – Início nas três escolas acima citadas, com os alunos da 1ª série ingressando no 1º Ciclo Básico I;

1993 – Atingiu todas as outras escolas, somente com os alunos da 1ª série passando para o 1º ano, e os alunos das três escolas que já se encontravam no 1º ano do CBI passando para o 2º ano do CBI;

1994 – Toda a rede já tinha atingido os dois anos do CBI, ou seja, os alunos que deveriam estar na 1ª e 2ª séries já tinham sido incorporados ao Ciclo Básico I. Naquele momento, também as três escolas que tinham iniciado este processo, mais a Escola Palmira Lins, inaugurada naquele ano, começaram a trabalhar com o 1º ano do CBII, incorporando os alunos da 3ª série.

1995 – As 47 escolas da rede funcionavam como o CBI (alunos da 1ª e 2ª séries), e o 1º ano do CBII com os alunos da 3ª série. As quatro escolas iniciais (Comandante Klautau, Gabriel Lage, Maria Heloísa de Castro e Palmira Lins), já atingiam todos os alunos da 3ª e 4ª séries, ou seja, o 2º ano do CBII.

1996 – Estava concluído o processo de implantação dos ciclos básicos I e II na rede municipal de ensino, atingindo os alunos da 1ª até a 4ª série.

A partir da I Jornada Pedagógica (1997), iniciou-se um processo de discussão e avaliação sobre os ciclos de formação e foram feitas algumas alterações, como enturmação dos alunos por faixa etária ou proximidade; implantação das horas pedagógicas (HP); mudanças nos instrumentos de registro; redução do número de alunos por turma; reorganização do tempo escolar e a reorientação da prática pedagógica culminando com uma nova concepção de avaliação e trabalho interdisciplinar.

O trabalho pedagógico nos ciclos de formação visa superar a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilizar o tempo de aprendizagem, mudando os critérios de enturmação dos alunos, que se dão por faixa etária e não por série, sendo as atividades pensadas e organizadas a partir das vivências culturais, informações e características peculiares às fases

do desenvolvimento dos educandos, não deixando de considerar, no entanto, que, mesmo em grupos organizados pela mesma faixa etária, existem diferentes ritmos e tempos de aprendizagem que devem ser respeitados. (BELÉM, 2003 a., p. 36-7).

O Ensino Fundamental passou a ser organizado em ciclos de formação, com duração de nove anos:

- Ciclo de formação I, com duração de 3 anos : abrange alunos de 6, 7 e 8 anos;
- Ciclo de formação II, com duração de 2 anos : abrange os alunos de 9 e 10 anos;
- Ciclo de Formação III, com duração de 2 anos : abrange alunos de 11 e 12 anos;
- - Ciclo de Formação IV, com duração de 2 anos : abrange alunos de 13 e 14 anos.

A justificativa dada pela SEMEC para a incorporação de alunos de 6 anos ao 1º ano do ciclo de formação do ensino fundamental deve-se à “compreensão de que as crianças com idades de 6, 7 e 8 anos são consideradas próximas em seus interesses, nas experiências e no nível de maturação, constituindo um ciclo da infância cujo momento é peculiar quanto ao processo de socialização, de representação da realidade e de construção dos conhecimentos”. (BELÉM, 2003 a, p. 37).

A carga horária do ano letivo dos ciclos é de 800 horas, cumpridas em 200 dias letivos, organizados em 40 horas semanais (cada semana corresponde a um mínimo de 23 horas de efetivo trabalho escolar, sendo que é de 45 minutos a hora-aula nas escolas que possuem os ciclos III e IV).

No entanto, a SEMEC ressalta que os ciclos representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade e de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado a tempos anuais e conteúdos seqüenciais, nem em uma linearidade e fragmentação que comprometam a compreensão dos fenômenos sociais (BELÉM, 2003 a, p. 35), o que reforça os pressupostos que fundamentam o trabalho pedagógico com ciclos

apontados pela SEMEC (BELÉM, 1999 a, p. 08), os quais consideram a concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado a partir da construção de propostas interdisciplinares como alternativa para a superação da fragmentação do trabalho escolar; da efetivação da Gestão Democrática na escola; das experiências dos sujeitos educandos, e da percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos.

Tendo em vista que a proposta político-pedagógica da “Escola Cabana” considera o desenvolvimento dos alunos como processual e global, a SEMEC implantou o projeto “Turmas de Aceleração – do Fracasso ao Sucesso Escolar”, que é um projeto destinado aos alunos que estão fora da faixa etária dos ciclos de formação, ou que se encontram na adolescência, e/ou que muitas vezes encontram-se fazendo parte de turmas com alunos de 7 e 8 anos, pautando esta ação na justificativa de que os mesmos “ainda não dominaram todo o conteúdo determinado para aquela série”.

As turmas de aceleração (TA) são organizadas a partir de alguns critérios: a proximidade etária, o nível de aprendizagem e a vivência social e cultural, sendo que estes parâmetros não são excludentes entre si. São compostas de no máximo 25 alunos, os quais são atendidos por um coletivo de educadores formado por professor-referência da turma; professores (as) da sala de leitura, de Educação Física, do Laboratório de Informática e professor de sala de recursos (onde houver), além de acompanhamento técnico-pedagógico de responsabilidade do serviço de orientação da escola. (BELÉM, 1999 a, p.15).

Por serem agrupamentos formados por alunos de idades compatíveis, a formação das turmas de aceleração objetivam a construção de uma proposta pedagógica que possibilite a esses alunos a apropriação dos conhecimentos e habilidades consideradas indispensáveis à sua reintegração no ensino regular e também compatíveis com as suas idades.

A reintegração (que acontece quando o aluno supera as dificuldades na TA e retorna ao ciclo de origem), ou a progressão (quando o aluno avança de um ciclo para outro dentro da faixa etária correspondente ao nível de aprendizagem) dos alunos das Turmas de Aceleração poderá ocorrer a qualquer momento do ano letivo, desde que a escola faça um Conselho de Ciclo que, ao avaliar o processo de desenvolvimento do aluno, venha a considerá-lo apto ou não para esta ou aquela situação.

2.4.3 – Aspectos Curriculares

As bases teóricas que fundamentam e constituem a proposta de organização do ensino em ciclos de formação da Escola “Cabana” são os princípios da dialética materialista e as teorias de desenvolvimento infantil e humano na perspectiva sócio-construtivista defendida por Piaget, Vygostsky e Walon e a Educação Popular Freireana (BELÉM, 2003 a, p.36).

O tema gerador é o princípio metodológico do currículo do ensino fundamental, o qual encontra-se estruturado em três momentos do fazer pedagógico: 1) estudo da realidade por meio de pesquisa socioantropológica; 2) organização do conhecimento por meio da escolha do tema gerador e contra-tema, e da construção de redes temáticas, e 3) aplicação do conhecimento via negociação das áreas e seleção de tópicos do conhecimento e programações das aulas. A definição dos conteúdos curriculares é estabelecida tendo como referência o desenvolvimento do tema gerador pelos educadores com assessoria da Coordenadoria de Educação. (BELÉM, 2003 a, p. 35).

A concepção de conhecimento adotada é a do processo de construção e reconstrução, em que a organização curricular busca superar a hierarquização das áreas de conhecimento e também a fragmentação dos saberes, viabilizando a interdisciplinaridade.

O que se pretende com o trabalho interdisciplinar é superar as ações isoladas que ocorrem dentro da escola, passando-se assim a construir o currículo de forma coletiva. Desta maneira, a interdisciplinaridade se caracteriza como um princípio da prática pedagógica da “Escola Cabana”, desenhando uma nova compreensão de currículo:

Instaura-se uma nova “ordem” na compreensão de Currículo, onde os conteúdos não estão acabados e não se desdobram linearmente, mas sim estão colocados frente a um processo dialógico com prática social e são instigados pelas temáticas propostas. Os objetos de conhecimento das diversas disciplinas devem responder a uma ação crítica e reflexiva coletiva expressa por um fim sócio – histórico, a realidade vivenciada colocada em questão (BELÉM , 1999 a, p. 29).

Assim sendo, a interação do conhecimento científico de cada disciplina curricular com os elementos do cotidiano escolar e com os conteúdos selecionados pelos professores irá propiciar o diálogo entre professores e alunos, tendo em vista a construção coletiva do conhecimento.

2.4.4 – Processo de avaliação

A proposta de avaliação da “Escola Cabana” visa romper com a lógica tradicional de avaliação classificatória, buscando contribuir de forma significativa para a inclusão social. Apresenta-se como orientadora do processo de tomada de decisões, apontando a trajetória dos sujeitos, seus avanços, dificuldades e possibilidades, no sentido de indicar novos caminhos a serem percorridos. Ela indica, também, a adequação político-pedagógica dos instrumentos de trabalho, verificando se estes são capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no processo de construção do conhecimento. (BELÉM, 2003 a, p.38-9).

Assim sendo, a proposta de avaliação da “Escola Cabana” transcende o caráter meramente classificatório e constitui-se enquanto elemento que contribui para a dimensão de qualidade social da educação, possibilitando a ocorrência, na escola, de experiências

educacionais que favoreçam aos alunos a busca de melhores condições de vida, suscitando a tomada de consciência crítica e o exercício da cidadania. Essa proposta supera a prática fragmentada do trabalho escolar e abre espaço a uma visão de totalidade, integrando a prática educacional a um contexto mais amplo e também incluindo as dimensões artísticas, científicas, culturais, econômicas, políticas, psicológicas, sociais e tecnológicas.

A proposta de avaliação processual e diagnóstica e a organização do ensino em ciclos de formação exigem a utilização de variados instrumentos de avaliação. Neste sentido, a proposta de avaliação da “Escola Cabana” apresenta como instâncias de avaliação escolar o Conselho Escolar e o Conselho de Ciclo¹⁸. Os instrumentos de registro de avaliação são:

- Arquivo de atividades docentes: é a organização de uma coletânea das produções significativas realizadas pelo aluno e pela turma, com o registro de suas observações inclusive sobre o trabalho docente e o dos coordenadores pedagógicos, o desenvolvimento da turma e as reuniões pedagógicas;
- Diário de classe: permite anotações referentes ao desenvolvimento da turma e de cada aluno por meio de elementos descritivos e analíticos;
- Registro-síntese de acompanhamento do aluno: este possibilita o acompanhamento sistemático do processo de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, caracterizando-se como elemento fundamental para o trabalho pedagógico, uma vez que o mesmo “busca superar a prática avaliativa centrada em instrumentos de medida” (BELÉM, 2003 a, p. 49).

Como parte do processo e instrumento de avaliação, vale registrar o Plano Pedagógico de Apoio (PPA), o qual investe no sucesso escolar dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Por meio de acompanhamento pedagógico coletivo são priorizadas

¹⁸ Os conselhos de ciclos constituem-se num espaço de troca e reflexão entre docentes, coordenadores pedagógicos, pais e alunos, visando a construir alternativas pedagógicas que auxiliem educandos e educadores na superação das dificuldades apresentadas (individuais e coletivas). (Belém, 2003 a, p.47).

as ações que atendam às diferentes necessidades dos educandos. Ao serem identificadas as dificuldades dos educandos, os educadores agem por meio de uma intervenção conjunta, sem selecionar, excluir, nem classificar os alunos. Assim sendo, o PPA se insere no procedimento de avaliação contínua e diagnóstica. As especificidades e necessidades dos alunos são trabalhadas a partir de indicativos apresentados nos instrumentos do processo avaliativo coletivo dos alunos. Vale ressaltar que o momento de atendimento dos alunos inseridos no PPA deverá ocorrer “nos horários regulares das aulas, tendo como indicativo a organização dos espaços, tempos e professores que desenvolverão o plano” (BELÉM, 2003 a, p.62).

O atendimento ao educando que apresenta necessidades educativas especiais é feito juntamente com os demais alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, por meio do PPA. No entanto, é importante registrar que existe uma “avaliação especializada” para os alunos com necessidades educativas especiais: a avaliação educacional especializada é aquela realizada por uma equipe multiprofissional, basicamente formada por assistente social, pedagogo e psicólogo.

O processo de avaliação ocorre a partir de uma solicitação feita pela escola ou pela Unidade de Educação Infantil, acompanhada de relatório do professor regente, em conjunto com a Coordenação Pedagógica da escola e demais professores do educando (os de Educação Física, da Sala de Leitura e da Sala de Recursos, entre outros), ou através do Conselho de Ciclos, descrevendo os seguintes aspectos: o motivo do seu encaminhamento à Equipe Técnica de Educação Especial, com listagem das dificuldades apresentadas pelo discente (cognitivas, físicas, sensoriais, sócio-afetivas e de linguagem); especificando as intervenções extraescolares e aquelas realizadas pelo corpo técnico concernente aos professores, educandos, responsáveis e outros, ainda os encaminhamentos tomados pela escola durante o percurso do aluno na escola. (BELÉM, 1999 a, p.22).

2.4.5- Projeto Político-Pedagógico das Escolas.

O projeto político-pedagógico de uma escola é um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam sua prática político-pedagógica e que deve ser pensado, elaborado, executado e avaliado por todos os personagens do processo educativo: alunos, Conselhos Escolares e coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários, pais e professores. Ou seja: “o projeto político-pedagógico de uma escola [...] traduz a vontade de mudar, pensar o que se tem de concreto e trabalhar as utopias; permite avaliar o que foi feito e projetar mudanças” (BELÉM, 1999 a, p. 122).

A “Escola Cabana” apresenta o projeto político-pedagógico como norteador das ações desenvolvidas pelas escolas. Neste sentido, a SEMEC orienta que cada unidade de ensino construa seu projeto coletivamente com toda a comunidade escolar.

2.4.6 – Formação continuada dos educadores.

Visualiza-se um grande esforço dos dirigentes da Política Educacional Municipal em assumir e encaminhar os princípios e diretrizes do Projeto “Escola Cabana”, inclusive no que se refere à Formação Continuada Docente:

As diretrizes da Escola Cabana desdobram-se em programas e projetos, que lhes dão materialidade e aonde vão sendo tecidos valores éticos como solidariedade, respeito às diferenças e aos direitos de cidadania, e rejeição a qualquer tipo e forma de violência e de autoritarismo. Dentre eles destacam-se: a Bolsa Escola Municipal, que garante um salário mínimo mensal a cada família e já inclui 25 mil crianças no atendimento educacional e em outras políticas sociais da Prefeitura de 1997 a 2002; o Programa de Formação Continuada dos educadores da rede, que é um dos meios de valorização dos trabalhadores em educação, possibilitando a criação da hora pedagógica HP, que é o espaço-tempo na jornada dos professores que lhes permite a reconstrução de sua prática pedagógica via o acesso aos avanços científicos e tecnológicos no campo educacional. A escola é o lócus da formação, porque é o espaço dinâmico onde o professor atua e a prática renovada se desenvolve. Os professores também são liberados em 50% de sua carga horária para realização de cursos de pós-graduação Lato Sensu, e em 100% de sua carga horária para realização de curso de pós-graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado) e com todas as vantagens as quais fazem jus. Os projetos Cultura, Escola e Alegria; Contador de Histórias; Mala do

Livro; Dança; Escolas de Esportes, entre outros, permitem às crianças e adolescentes o resgate de sua identidade cultural amazônica, multiétnica, aumentando sua auto-estima e o orgulho de serem belenenses (MEDEIROS, 2003, p.18) (grifo meu).

Essa Política Educacional mudou substancialmente a organização do ensino, tendo como exemplos: a consolidação do sistema de ensino em ciclos de formação; a gestão democrática; a organização e implementação do Programa de Formação Continuada Docente; a proposta de avaliação emancipatória; o trabalho interdisciplinar, e a reorganização curricular.

O Projeto Político-Pedagógico da “Escola Cabana” exige uma nova postura profissional frente ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesta conjuntura da política educacional municipal, na qual a formação continuada docente ocupa espaço fundamental na consolidação do referido projeto.

A formação continuada dos trabalhadores da Educação da SEMEC – Belém é entendida, então, como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, tendo como lócus privilegiado a escola, expressada por uma concepção de Educação que se amplia pelas relações com as demais organizações sociais e culturais, evidenciando uma construção de conhecimento em cadeia que, num movimento aspiral, provoque a dialogicidade entre saberes sistematizados culturalmente com os saberes/produtores da cultura popular, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa. Seu sentido é de processualidade, não devendo ser marcada por encontros pontuais, esporádicos e desarticulados; as ações devem ter eixos direcionados, com objetivos construídos no coletivo dos diversos sujeitos envolvidos (BELÉM a, 1999, p.72).

Observa-se uma proposta de Formação Continuada Docente interessante e instigante, que desperta o desejo de compreendê-la no cotidiano escolar. Neste sentido, a pesquisa aqui proposta objetiva analisar o Programa de Formação Continuada Docente do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, na busca de compreender seus avanços, limites, silêncios, dilemas e desafios.

Antes, contudo, de adentrar na análise dos dados da proposta político-pedagógica da “Escola Cabana” no tocante à Formação Continuada (o que será feito no capítulo IV), busco no próximo capítulo entender um pouco sobre a história da Política de Formação Docente Inicial e Continuada no Brasil e, em especial, as Concepções de Formação Continuada que perpassaram por essa história.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

3.1- Breve histórico sobre a Política de Formação Inicial e Continuada no Brasil.

A temática Formação do Professor já vem sendo pesquisada por grandes estudiosos (as) da área educacional e por entidades ligadas à formação docente, contribuindo de forma qualitativa com dados e análises fundamentais para o registro de nossa história na sociedade.

Segundo Fusari (1998), até a década de 1950, ao iniciarem a carreira docente, os jovens professores recém-saídos dos cursos de formação haviam adquirido no Curso Normal ou na Licenciatura um tipo de competência (atitudes, conhecimentos, habilidades) que lhes facultava um desempenho profissional inicial bastante satisfatório. A formação inicial (formação acadêmica institucional) era tida como aquela que, nos cursos de graduação, preparava o profissional ‘para sempre’. Logo, o professor era considerado apto a enfrentar e a seguir a carreira docente até a aposentadoria, sem grandes traumas ou dificuldades. Quando estas surgiam, eram superadas pela atuação dos inspetores, de diretores e professores mais experientes, os quais “orientavam” os jovens iniciantes. Continuando, o autor afirma que essa realidade de “sucesso” da formação inicial vingou até meados da década de 1950; tal “sucesso” era garantido pela falta de universalização do ensino, ou seja: a formação inicial foi soberana e obteve êxito no período em que a escola existia para poucos e a qualidade era mantida à custa da contenção de vagas para os alunos das camadas majoritárias da população.

Nesse contexto ainda não se pensava e nem se falava em aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, reciclagem ou treinamento. A visão que se tinha é que os professores eram muito bem formados para as exigências das salas de aula dos cursos primários, ginásio e colégios da época.

A partir de meados da década de 1950, então, com o processo de industrialização acontecendo no Brasil, ocorreu um grande movimento migratório do campo para as cidades, o que fez aumentar a população interessada em escolarizar-se e desencadeando, assim, uma forte pressão popular pela abertura de mais escolas que pudessem atender às demandas de ensino. O processo de industrialização exigia o mínimo de escolaridade possível (ler, escrever e contar), pois o contexto histórico, político, econômico e social da industrialização era o “modelo nacional de desenvolvimento autônomo”, o qual acreditava que a Educação era sinônimo de desenvolvimento, que era importante para o crescimento econômico, ou mesmo que a falta dela podia representar um constrangimento a este crescimento. Observa-se aí um interesse político e econômico em expandir o acesso à Educação.

Sobre essa questão, Monlevade (1997) afirma que foi de 1931 a 1971 que se constituiu um Sistema Nacional de Educação Federativo: a União aumentou seus investimentos em Educação Superior, fundando Universidades em todos os Estados. Os governos estaduais ampliaram explosivamente as vagas nas escolas primárias e nos ginásios. Os municípios com recursos financeiros “rubricados”¹⁹ começaram também a assumir a Educação de Adultos.

Com a expansão da Rede de Ensino, chegaram às escolas os alunos que nunca haviam tido acesso a ela: crianças e jovens das camadas populares. A nova realidade rompeu o “equilíbrio” entre formação de professores e demandas das salas de aula. Os educandos acabaram com a sintonia elitista do professor de classe média lecionando para alunos do mesmo nível sócio-econômico e cultural (FUSARI, 1988). A expansão quantitativa de escolaridade exigia não somente mais professores, mas principalmente docentes que pudessem responder aos novos desafios colocados por alunos que traziam para as salas de

¹⁹ Recursos “rubricados” são aqueles cujo órgão gestor determina e especifica como e quando devem ser gastos, ou seja, em que as regras são previamente estabelecidas.

aula uma realidade mais heterogênea. Os professores, que até então estavam acostumados com um perfil homogêneo das turmas, começaram a ser desafiados e testados.

Mesmo frente a essa realidade, não se questionou a formação inicial dos professores. As autoridades educacionais chegaram à conclusão de que a referida formação não precisava sofrer alterações: para elas, bastava apenas “atualizar” e “aperfeiçoar” os docentes por meio de encontros, cursos de férias, palestras e reuniões pedagógicas, entre outros. Aqui, os “especialistas da Educação” (inspetores, orientadores e supervisores pedagógicos), começaram a atuar como gerentes do processo pedagógico e o professor como executor.

Estava inaugurada assim, na década de 1950, a fase das atividades de atualização, e aperfeiçoamento de professores em serviço, os quais surgiram como mecanismo de compensação das eventuais falhas de formação inicial (FUSARI, 1998 p.536).

Vale registrar que, na década de 1960, multiplicaram-se as aulas e reduziram-se os salários, o que provocou a fundação, por toda parte, de associações profissionais de caráter classista, fazendo surgir, então, as primeiras greves. Data daí, também, a invenção de “Faculdades de fim de semana”, com o conseqüente aligeiramento da formação dos professores. Com o golpe militar de 1964, o Governo Federal apressou-se em reformular o Ensino Superior (Reforma Universitária 5.540/1968), e o Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/1971), a fim de ajustar a Educação ao projeto de sociedade idealizado pela aliança entre os militares e a burguesia nacional e internacional, que governou nosso país por vinte e um anos. Com a Lei 5692/1971, a formação de professores primários – antes feita em Escolas Normais e Institutos, em nível de 2º grau –, passa a ser confiada ao curso profissionalizante de “Habilitação para Magistério”. Coube à referida Lei a função de amenizar o problema de demanda, transferindo a responsabilidade da formação de professores para a Habilitação para o Magistério, em um contexto amplo de profissionalização compulsória e universal de 2º grau. Segundo Fusari (Ibid), na década de 1970 presenciou-se a multiplicação de projetos de

capacitação de recursos humanos para a Educação, os quais surgem com força total naquela ocasião, tentando ‘consertar’ e encontrar os ‘defeitos’ da formação inicial. Na estrutura do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação (estaduais e municipais), criam-se, então, os órgãos, serviços e setores que teriam a responsabilidade pelo desenvolvimento e treinamento de recursos humanos para a Educação Escolar, neles incluindo-se o trabalho dos Especialistas da Educação.

Sob a preconização de que muitos profissionais não estavam preparados para exercer suas funções em sala de aula, vivenciamos nos anos de 1980 uma significativa preocupação com a formação de professores em serviço. Logo, aumentou ainda mais o número de programas das Secretarias Estaduais de Educação, com a pretensão de aperfeiçoar, capacitar, recapacitar, reciclar e treinar uma grande quantidade de professores em um curto espaço de tempo. Por outro lado, Freitas (2002) aponta que a década de 1980 representou um marco da reação dos educadores ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970:

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e o início de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial, que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial (p. 139).

Nessa perspectiva, os anos de 1980 representaram um processo de ruptura em relação ao pensamento tecnicista que até então era predominante, sendo que foi naquela década que os educadores efervesceram a discussão em torno das concepções sobre sua formação.

Destacado o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da

realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 140).

Desde então, os movimentos sociais ligados à formação dos profissionais de Educação vêm discutindo e construindo uma concepção teórica e prática de uma base comum nacional, tendo em vista a melhoria na formação do educador.

A discussão dessa questão pode ser continuada lembrando-se que nosso país vivenciou muitos fatos políticos e sociais que marcaram a História da Educação Brasileira durante a década de 1990. Ao longo dela, as Políticas Públicas Educacionais tiveram lugar de destaque nas gestões públicas federais, estaduais e municipais brasileiras. Freitas (2002) destaca 1995, ano inicial da gestão do Governo de oito anos de Fernando Henrique Cardoso, como o grande marco da “Política de Consentimento” do Brasil frente à lógica dos organismos internacionais (analisada no primeiro capítulo), consolidando assim as políticas neoliberais:

Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir a Presidência, Fernando Henrique Cardoso divulga os ‘5 pontos’ de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de ‘preparar os professores para que eles possam ensinar melhor’; a melhoria de 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho. (p. 143) (grifo meu)

Observa-se na citação a listagem de medidas que contribuíram e contribuem para a solidificação do processo de adequação da Educação às exigências postas pelo desenvolvimento do capitalismo, o que se referenda na aprovação da Legislação Educacional Nacional, Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases Educacionais Nacionais – LDBEN, e nos demais decretos e pareceres que fazem parte da reforma educacional a partir de então. Os processos de mudança impulsionados por tais reformas no campo da Educação caracterizaram-se por enfatizar os professores e sua formação.

Freitas (op cit) aponta que, em detrimento da Escola como um todo, existe uma ênfase excessiva no que acontece na sala de aula, ocasionando um abandono da categoria trabalho e sua substituição pelas categorias práticas e prática reflexiva, propiciando, assim, o retorno da concepção tecnicista de Educação (que teve o seu auge na década de 1970, uma queda na década de 1980 e que retorna na década de 1990 com uma nova roupagem), balizando-se na necessidade de qualificar recursos humanos para as necessidades do mercado.

3.2 - Política de Formação Docente: um olhar do ponto de vista da Legislação Educacional Brasileira na década de 1990

São muitas as leis, portarias, decretos que tratam da política de formação docente no nosso país. No entanto, nos limites deste estudo, priorizo a análise do Plano Decenal de Educação Para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

3.2.1 Plano Decenal de Educação

O “Plano Decenal de Educação Para Todos” é fruto de encaminhamentos e metas traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990, a qual foi financiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), e pelo Banco Mundial (BM), sendo o Brasil um dos signatários dos compromissos ali firmados. Os Organismos Internacionais apontavam como objetivos principais da referida Conferência ampliar os meios e alcances da Educação Básica; dar prioridade à aprendizagem; fortalecer o ajuste de ações educativas e promover a universalização do acesso à Educação e a promoção da equidade. Vale registrar que logo após o *impeachment* do presidente Collor (1992), as metas, os

objetivos e as políticas para Educação definidas na Conferência Mundial de Educação para Todos começaram a movimentar a Política Educacional Brasileira, balizando a elaboração e publicação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993). A elaboração do referido Plano perpassou por alguns passos que tentaram aparentar-lhe a imagem de que estava tendo a participação da sociedade civil organizada. O passo inicial foi articular, sob coordenação e responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), a composição de um Grupo Executivo constituído por representantes do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), do próprio MEC e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME).

Instituiu-se também o Comitê Consultivo do Plano, integrado inicialmente pelas seguintes entidades: Associação Brasileira de Antropologia; Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação (ANPAE); Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Confederação das Mulheres; Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Conselhos Estaduais de Educação (CONSEDEs); Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos (FINAPA); Fórum da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Fundação Bradesco; Fundação Carlos Chagas (FCC); Instituto Evaldo Lodi; Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e Serviço Social da Indústria (SESI) (BRASIL, 2003 a, p.13-4).

O referido Plano busca retratar e apontar uma Política Pública Educacional adequada para a década 1993-2003. “O Plano responde ao dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ nos próximos dez anos” (BRASIL, 2003 a, p.14).

De forma mais detalhada, a meta do Plano era a reconstrução do Sistema Nacional de Educação Básica, pois o mesmo se constituía de um conjunto de diretrizes políticas que iriam posteriormente fundamentar a criação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Ao se discutir o desempenho do sistema educativo, nota-se que o Plano aponta alguns pontos críticos referentes ao desenvolvimento da Educação Básica: apoio ao educando; efetividade e relevância do ensino; financiamento; formação de professores; gestão dos sistemas e unidades escolares; integração vertical dos sistemas; livro didático, e qualidade e heterogeneidade da oferta.

No tocante à formação docente, nota-se uma certa ênfase dada a este tema, referendando e/ou apontando os professores e sua formação como responsáveis pelos graves problemas educacionais vivenciados no país:

Com efeito, as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem e precários métodos de construção curricular, e os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino - em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos. (BRASIL, 2003 a, p.23-4).

Além dos aspectos pedagógicos do trabalho docente, o documento suscita o debate sobre carreira, elucidando que existe um esgotamento da formação inicial e uma escassez da formação continuada dos educandos, devido ao fato de o salário médio dos professores não ser um atrativo para os que desejam entrar para a carreira docente. Sobre este aspecto, o Plano aponta que ocorre,

inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério. Embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho. Há necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, de se estabelecer justa remuneração, bem como de melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos docentes. (BRASIL, 2003 a, p.32). (grifo meu)

Objetivando “resolver” esse problema da formação docente, o Plano estabelece como uma de suas metas globais “Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função” (p.43).

Dentre as linhas de ação estratégicas apontadas pelo plano estão a *profissionalização e reconhecimento público do magistério*, as quais segundo Bertolo (2004) eram complexas,

[...] dada a complexidade da ação, o documento a define como uma política de longo prazo que deve ser objetivada na articulação de diversas esferas e setores. Dentre eles, são referidos os três níveis de governo (união, estados e os municípios), as instituições formadoras, sindicatos, associações profissionais e demais segmentos sociais (p.91).

Nesta perspectiva, o PDET propõe intensificar as ações voltadas para a Reestruturação dos Processos de Formação Inicial e Continuada, incluindo-se aí a Revisão dos Currículos dos Cursos Médio e Superiores do Magistério e dos programas da capacitação dos profissionais em exercício. O referido plano aponta e “assegura” que se deve tomar medidas legais para encaminhar a questão da valorização dos profissionais da Educação: “Devem ser adotadas medidas legislativas e administrativas para tornar realidade o dispositivo constitucional que determina a valorização dos profissionais de Educação” (p.46). No entanto, esta valorização ainda não se tornou uma realidade e ainda nos dias de hoje (dez anos após o PDET), caracteriza-se como uma “bandeira de luta” dos movimentos sociais ligados à Educação.

Em relação ao Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, o PDET objetiva “promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos

docentes e especialistas, bem como dos métodos e organização dos sistemas e das unidades escolares” (p.60). Incluem-se aí duas dimensões: 1ª) reestruturar a formação inicial dos profissionais, e 2ª) rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Isto culminou em várias medidas administrativas e legais encaminhadas pelo MEC nos anos subseqüentes do PDTE. Como exemplos:

- Parecer CP nº 004/97, de 11 de Março de 1997, que propõe resolução referente ao programa especial de formação de professores para 1º e 2º graus de ensino.
- Resolução CNE nº 02, de 26 de Junho de 1997 – Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio e da Educação Profissional em Nível Médio;
- Resolução 01/1999 do PLENO do CNE, que institui os Institutos Superiores de Educação;
- Parecer CEB nº 001/99, de 29 de Janeiro de 1999, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio;
- Resolução CEB nº 02, de 19 de Abril de 1999, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na modalidade normal;
- Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de Dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na Educação Básica;
- Decreto Presidencial no. 3554/00, de Agosto de 2000, que dá nova redação ao Parágrafo 2º do Art. 3º do Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.
- Parecer do CNE/CP nº 09/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em cursos de Graduação Plena em Licenciatura.

- Parecer do CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP 09/01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Cursos de Graduação Plena em Licenciatura.
- Parecer do CNE/CP nº 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em Cursos de Graduação Plena em Licenciatura.
- Parecer do CNE/CES nº133/2001, que desobriga as IES não-universitárias a formar professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos normais superiores/institutos superiores de Educação;
- Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Graduação Plena em Licenciatura.
- Resolução nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Graduação Plena em Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior;
- Portaria 1.403, de 09 de Junho de 2003 – MEC, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores o que culminou na criação dos Centros de Formação Continuada.

Vale registrar que o Exame Nacional de Certificação de Professores é uma política do Governo Federal atual, que reforça a competitividade e o individualismo, na qual os professores passam por um processo de avaliação de desempenho em que é atribuída aos mesmos uma promoção por mérito, premiando-os com uma Bolsa de Estudos ou punindo-os. Essa política sofreu uma forte reação organizada pelos movimentos sociais, não tendo ainda sido implementada. Na continuação deste estudo estarei dando um enfoque maior à LDBEN,

a qual retrata e reforça a idéia de necessidade de investir na formação docente, o que analisaremos a seguir.

3.2. 3 – Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

No que diz respeito à formação docente, a LDBEN impõe a necessidade de se repensar a formação de professores no país. Sobre esta questão, Maués (2003 a) suscita algumas reflexões fundamentais:

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9394/96 fica determinado que 'A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...' (art.62). Faz-se, neste artigo, a introdução de um novo *locus* organizacional, diferente das Universidades, para abrigar a formação. Surgem, na letra da lei, os Institutos Superiores de Educação, que deverão manter, dentre outras atividades 'cursos formadores de profissionais para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental' (art.63, I). Assim, a reforma aponta para uma formação em nível superior, em Institutos superiores e no Curso Normal Superior. (p.4)

No processo de regulamentação da referida lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta para a perspectiva de referendar de forma oficial e legislada (pareceres e resoluções) um outro espaço para a formação de professores. Isso se materializa quando o CNE define as instituições que farão a composição do Ensino Superior e as hierarquizações das mesmas (Decreto Lei 3860/2001), sendo a Universidade a responsável por ensino, pesquisa e extensão. Logo em seqüência vêm os Centros Universitários e, finalmente, as Faculdades Integradas e Isoladas e os Institutos Superiores, sabendo-se que os mesmos não assumirão a responsabilidade com a pesquisa e a extensão, atuando simplesmente e puramente como instituições de ensino.

O aspecto apontado anteriormente tem relação direta com as políticas de formação de professores no Brasil, pois ele ocasiona:

enfraquecimento da Universidade como lugar de formação de professores, em proveito do fortalecimento do ISE; e, também, o enfraquecimento do curso de graduação em Pedagogia como lugar de

formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em proveito do fortalecimento do Curso Normal Superior (LINHARES e SILVA, 2003, p.37).

Maués (2003) ainda nos aponta uma discussão da formação docente que trata da questão da exclusividade ou preferência na formação. O decreto 3276/1999 determina que a formação deverá ser feita exclusivamente nos cursos normais superiores. Após muita luta dos movimentos sociais ligados à formação dos profissionais da Educação, o referido decreto foi alterado por um outro Decreto (3554/2000), que determina que essa formação seja feita preferencialmente nos referidos cursos. Apesar da mudança do termo, ainda assim se observa um certo desprezo com a história da formação em nível superior, a qual a partir da década de 1980 já vinha sendo feita nos Cursos de Pedagogia.

É importante destacar, também, que a LDBEN prevê a existência de Programas de Formação Pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica (Art. 63, II). Dessa maneira, as possibilidades de formação dos profissionais de Educação Básica são várias: em cursos de licenciatura, de graduação plena, curso normal superior ou curso médio; em instituições de ensino superior ou nos Institutos Superiores de Educação, os quais podem estar ou não ligados a Universidades; em nível superior ou em nível médio; nas universidades. E, para os portadores de diplomas de nível superior, a Licenciatura Especial, que consiste em uma “formação pedagógica” de 540 horas.

Sobre esta questão, Monlevade (1997) afirma que esta flexibilidade dos processos de formação, a ponto de permitir que profissionais de outras áreas possam ingressar no Magistério por meio de uma complementação pedagógica, talvez seja contraditória com a própria concepção que se tem hoje de “profissionais de Educação”, denominação do Título do Capítulo VI dessa nova Lei. Além disso, o autor indica que os cursos de Licenciatura Especial de 540 horas poderão estar repetindo no cenário nacional um modelo das chamadas

“Licenciaturas Curtas”, tão combatidas e criticadas pelos setores da sociedade civil organizada e comprometida com a formação de professores no país.

Ainda sobre o aligeiramento e flexibilização da formação docente, é importante destacar reflexões e apontamentos de Maués (2003 a):

Outro aspecto a ser destacado em relação à nova organização institucional, para formar professores, é que no curso de Pedagogia, sediado nas faculdades ou Centros de Educação, a formação é feita em quatro anos, e a partir da suposta ‘universitarização’ a formação prevê apenas três anos, ou 2800 hs (Resolução do CNE 02/2002). Pode-se dizer que no caso brasileiro, a obrigatoriedade da formação em nível superior está se dando aligeirada (p.5).

Esse processo de banalização da formação de professores tem contribuído para a fragilização do processo de construção da identidade profissional do Magistério, pois “um dos principais fatores que definem a identidade de uma categoria profissional é a especificidade do curso de formação” (LINHARES e SILVA, 2003, p.45).

Entidades que defendem uma política global de formação de professores, entre as quais destaco ANFOPE, ANPED e CNTE, vêm também discutindo uma outra questão: o parágrafo 4º do Artigo 87 da LDBEN, que aponta como meta que até 2007 todos os professores da Educação Básica tenham nível superior. Sobre esta questão, na 26ª reunião da ANPED em 2003, Maués nos chama à atenção para a seguinte reflexão:

É evidente que esta meta é altamente positiva, principalmente se for alcançada de uma maneira que não represente apenas uma série de dados estatísticos a serem exibidos com o objetivo de permitir que o país tenha uma posição melhor no ‘ranking’ dos indicadores de desenvolvimento, o que também serve, entre outras coisas, para avaliar possíveis empréstimos dos organismos internacionais. Para alcançar tal meta, que envolve milhões de professores que estão atuando sem formação superior, o enxugamento do currículo e a utilização de métodos de formação à distância têm sido mecanismos que o governo tem recomendado. Evidente que a e-educação é hoje uma realidade, em um mundo informatizado. Lançar mão desse recurso é fundamental e enriquecedor. Contudo, para obtenção de um maior êxito é preciso que existam as mínimas condições objetivas, como, por exemplo, computadores, bibliotecas de apoio e pessoal qualificado para o processo de tutoramento. A educação à distância não significa um ensino menor, quando feito de forma adequada, sendo mais indicada para a formação continuada (p.5).

Dourado (2001) também aponta para esta discussão na 22ª Reunião da ANPED:

Neste contexto, as políticas adotadas em relação à formação inicial e continuadas de docentes são intensificadas segundo duas modalidades que se entrecruzam: a criação do curso normal superior/institutos superiores (instituições tipicamente de ensino) e a ênfase em Educação à Distância, ambas ancoradas na defesa da formação em serviço em detrimento de um projeto global de formação e profissionalização docente. É possível depreender do quadro atual uma clara indução de políticas que facultam o aligeiramento na formação dos docentes, sobretudo do ensino fundamental, com financiamento público (recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF). Essas políticas têm possibilitado, ainda, verdadeira engenharia do setor privado mercantil à caça dessas verbas, o que se tem materializado com o crescente número de IES que protocolam a cada dia no Ministério da Educação (MEC) pedidos de autorização de cursos de Pedagogia e normal superior, dentre outros (p.54).

Como se vê, a Legislação Educacional deixa brechas perigosas para o delineamento de cursos de formação docente com qualidade questionável.

No que se refere à Formação Continuada Docente, esta é abordada de forma fragmentada na LDBEN, a qual pode ser visualizada em variados títulos e artigos da Lei. No Artigo 61, a LDBEN prescreve os fundamentos para a formação dos profissionais da Educação:

A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (art. 61) (grifo meu).

Nos fundamentos explicitados, observa-se neste artigo que a capacitação em serviço traz uma idéia de praticidade, a qual poderá ser compreendida como formação de executores do ensino efetivo, podendo deixar para segundo plano a sólida fundamentação teórica, priorizando assim o ativismo em sala de aula, o que reforça o debate já mencionado em que Freitas (2002) nos chama à atenção para a ênfase que as reformas educativas vêm dando ao

que acontece na sala de aula em detrimento ao que acontece na escola como um todo, retornando à concepção tecnicista de educação com uma nova roupagem.

Vale registrar que, assim como os Organismos Internacionais, a LDNEN enfatiza a Educação à Distância para a capacitação em serviço, o que se retrata em todo o Artigo 80 do Título VIII e no Parágrafo terceiro, Inciso III do Artigo 87 do Título IX. Esta ênfase dada à Educação à Distância dificulta, na prática, a tão desejada articulação teoria e prática preconizada no artigo 61, uma vez que, se é difícil fazer tal articulação nos cursos de formação na modalidade Presencial, muito mais dificultoso o será por meio de cursos de Educação à Distância.

O Artigo 63 trata dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e, mais precisamente no Inciso III, estabelece que estes deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis”. O referido Artigo da LDBEN assinala, então, com a criação de mais um espaço para a formação continuada de professores, os ISEs.

No Artigo 67 evidenciam-se várias medidas, as quais visam “assegurar”: a valorização dos profissionais da Educação e o exercício da profissão com relação ao ingresso por concurso público; o piso salarial; a progressão funcional e condições adequadas de trabalho; o aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento remunerado (Inciso II), e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Inciso V).

Constata-se nos artigos citados uma preocupação em garantir legalmente um espaço para a formação continuada docente, sendo que esta pode ser realizada de forma presencial e à distância. No entanto, apesar desta preocupação registrada na LDBEN, observa-se a necessidade de configurar uma política de formação continuada de qualidade. Evidencia-se, então, que a Legislação por si só não traz mudanças se não estiver inserida em um contexto de políticas públicas que possam de fato contribuir para a melhoria das condições em que a

Educação se concretiza e se desenvolve. Nesse sentido, é fundamental compreendermos as políticas educacionais como parte integrante de um contexto maior da sociedade na qual está inserida. Uma vez que esta sociedade está organizada por um sistema capitalista, sua proposição está intimamente ligada aos interesses econômicos e, portanto, às diretrizes propostas para este setor. Neste sentido, busquei exemplos em itens anteriores (no primeiro capítulo desta dissertação), e continuarei situando a política educacional no contexto sócio-econômico vigente, na procura de compreender como este vem repercutindo no papel do Estado e, por conseqüência, na formulação das políticas públicas.

3.2.3 Plano Nacional de Educação

No seu Artigo 9º, a Lei 9394/1996 (LDBEN) afirma que a União deve elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, o que se referenda no Artigo 87, parágrafo primeiro, da mesma Lei:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (grifo meu).

O PNE foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, com o sancionamento da lei 10.172. Ele apresenta os seguintes objetivos: a) elevação global da escolaridade da população; b) melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública, e d) democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001, p.07).

Falar do PNE antecede contextualizar o processo histórico em que o mesmo foi gestado, pois foram duas as propostas de Plano Nacional de Educação apresentadas ao Congresso Nacional: uma do MEC e outra da Sociedade Brasileira. A Sociedade Civil, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (que é composto por diversos

segmentos e entidades dos profissionais da Educação, dos estudantes universitários e dos pesquisadores científicos), vem historicamente (desde o processo da Constituinte), construindo um sólido debate teórico e político em prol de um projeto educacional que objetiva assegurar uma educação brasileira construtora de cidadania. Neste processo histórico de luta surgiu a proposta do Plano Nacional de Educação Brasileira (PNE – Sociedade Brasileira), o qual se materializou no Projeto de Lei 4.155/1998. Tal projeto foi elaborado coletivamente em vários fóruns dos movimentos sociais ligados à Educação, que se sintetiza no I, II e III Congressos Nacionais de Educação (CONED), ocorridos respectivamente em 1996 e 1997 em Belo Horizonte – MG, e em 1998 na cidade de Porto Alegre - RS.

Em especial vale registrar que o II CONED teve como tema central o “*Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*”. O referido Congresso produziu um diagnóstico da situação educacional no Brasil, apontando princípios e metas a serem implementadas em políticas públicas de educação. O documento final do II CONED sistematiza os resultados de inúmeras discussões em outros eventos, como seminários temáticos nacionais e locais e ainda debates realizados em todo o país, o que o respaldou e o tornou responsável pela aprovação do texto que deu origem ao PNE - Sociedade Brasileira, liderado na Câmara de Deputados pelo professor e Deputado Federal Ivan Valente (PT/SP). O III CONED, em 1999, reafirmou o conteúdo do PNE – Sociedade Brasileira, e produziu estratégias de ação e uma agenda política objetivando defendê-lo e acompanhá-lo. Segundo Ivan Valente (2001), o PNE – Sociedade Brasileira é uma das mais importantes produções político-educacionais de nossa história, pois,

a apresentação das duas proposições materializava mais do que a existência de dois projetos de escola, duas propostas de política educacional; elas de fato traduziam dois projetos antagônicos de país. Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade; por outro, o neoliberal – tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes – devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo. (p.11)

O projeto da sociedade brasileira reivindica a ampliação do atendimento do ensino superior; a ampliação do gasto público com a manutenção e desenvolvimento do ensino público; a democratização da gestão educacional como eixo do esforço para a universalização da educação básica, e a escola pública estatal.

Mendonça (2002) aponta outro ponto essencial no PNE – Sociedade Brasileira, que diz respeito ao financiamento, com previsão de aumento progressivo do investimento nacional com Educação, que seria de 10% do PIB em dez anos, e com a criação de um Conselho de Acompanhamento, Controle e Fiscalização. Isto poderia fazer do PNE,

um instrumento concreto de materialização da Educação como um direito de todos e dever do Estado, com universalização do acesso e permanência, com garantia de padrão de qualidade e gratuidade do ensino público. (p.20)

O outro projeto de Plano Nacional de Educação que foi elaborado pelo MEC se limitou a reafirmar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica na diminuição dos gastos públicos com Educação e na transferência de responsabilidades, especialmente dos investimentos e manutenção do ensino para estados e municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando então a União com atribuições de avaliação, controle, direção e, eventualmente, apoio técnico e de caráter subsidiário e complementar.

O contexto político de aprovação do PNE era dialético, tenso e angustiante. De um lado tínhamos o Governo Federal, que contava com a maioria da Câmara dos Deputados e no Senado. Do outro, tínhamos os movimentos sociais ali representados por uma minoria no Congresso Nacional. Diante do contexto, o PNE aprovado pelo Congresso tem traços profundos da política governamental como nos elucida Ivan Valente (2001):

Nele não prevalece uma idéia que trabalhe a questão educacional como esfera das políticas de Estado. Esta nova lei da Educação, assim como a LDB e as legislações educacionais aprovadas sob a égide do condomínio político conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduz a

compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada passando por cima do pensamento, das reivindicações e dos anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa política materializa no Brasil a política preconizada pelo Banco Mundial para países subdesenvolvidos. Política essa que, em todas as partes onde foi implementada, toma como inimigos centrais – em meio à insistente louvação às “parcerias” – as entidades representativas dos profissionais da educação, dos estudantes etc, estigmatizadas como depositórias e condutos de interesses “corporativos” e idéias “arcaicas”. (p.40-1)

Os movimentos sociais persistiram na luta em prol de um outro projeto de Educação e de País. O Congresso aprovou o Plano e o encaminhou para o Executivo sancionar. O Presidente da República, o senhor Fernando Henrique Cardoso, usando de suas atribuições legais, vetou nove artigos. Os referidos movimentos vêm travando debates pela derrubada dos nove vetos do PNE. Todos os vetos são justificados pelo Executivo pela falta de recursos e na Lei de Responsabilidade Fiscal.

O primeiro veto presidencial incidiu sobre a seção da *Educação Infantil*, em sua meta 22, na qual previa a ampliação do Programa de Garantia de Renda Mínima para promover o atendimento de 50% das crianças nos três primeiros anos e de 100% até o sexto ano.

O segundo, terceiro, quarto e quinto vetos dizem respeito à seção ensino superior, tendo sido vetadas as metas 02, 24, 26, e 29. A seção de financiamento da Educação teve vetos nas metas 01, 07 e 13.

Outra seção a sofrer vetos do presidente, e que particularmente nos interessa neste estudo, foi a que se refere ao *Magistério da Educação Básica*. A meta vetada foi a de número 04, a qual tenta amenizar o arrocho salarial em que se encontram os servidores, funcionários técnicos e administrativos. Assim diz a meta: “implantar no prazo de um ano planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração”.

Mendonça (2002) aponta que a principal crítica que se pode fazer às justificativas apresentadas pelo Presidente da República aos vetos impostos ao Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional é o fato de invocar ausência de fontes de recursos para o alcance das metas, apesar de que a maior parte dos dispositivos vetados não constitui despesas de caráter continuado. Assim sendo, os movimentos sociais apontam como caminho a continuidade da luta social em prol da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos.

A análise completa do PNE e dos desdobramentos decorrentes de sua aplicação nas políticas educacionais exige um aprofundamento que excede os objetivos do estudo aqui proposto. Neste sentido, nos limites deste estudo, farei uma análise do PNE no que se refere à Política de Formação dos Professores.

O PNE do MEC estabelece como uma de suas prioridades a “valorização dos profissionais da Educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”. Esta valorização do Magistério é entendida como a simultaneidade entre a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. A partir de um diagnóstico sobre a política de formação docente, o PNE aponta a necessidade de se dedicar à formação dos professores:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p.76).

Neste sentido, o PNE aponta cinco requisitos necessários para garantir tal valorização do Magistério: o primeiro é a sinalização de uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, tendo em vista o

domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; o segundo requisito, que merece destaque, é o apontamento da necessidade de construir um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; o terceiro refere-se à Jornada de Trabalho: o PNE “amarra” que esta deva ser organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho de sala de aula; o quarto requisito diz respeito ao aspecto financeiro: o PNE propõe, então, um salário condigno, competitivo com o mercado de trabalho e com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; o quinto refere-se ao Compromisso Social e Político do Magistério.

O PNE afirma que os quatro primeiros requisitos dependem e devem ser assumidos pelos sistemas de ensino. Em relação ao quinto requisito, o Plano deixa claro que é tarefa dos próprios professores garantir, ou seja, depende “exclusivamente” dos professores “o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola” (BRASIL, 2001, p.77).

Nesta perspectiva, o PNE divide tarefas e responsabilidades: “Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração, e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade”. (ibdem, p.77).

No que se refere à formação inicial, o PNE aponta a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática e o “divórcio” entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. Nesta linha de

raciocínio, o PNE define algumas diretrizes para formação dos profissionais da Educação e sua valorização. Tais diretrizes delineiam alguns princípios básicos a serem seguidos pelos cursos que se destinam à qualificação docente, cujo registro vale ser feito:

a) Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e j) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 78).

Após definir os princípios, O PNE define as instâncias desta formação. A formação inicial dos profissionais da educação básica, então, fica sob responsabilidade, principalmente, das instituições de ensino superior, nos termos do Artigo 62 da LDBEN, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais desse segmento.

No que se refere à formação continuada, esta recebe uma certa ênfase no PNE:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da Educação. (p.77).

A Formação Continuada do Magistério é vista no PNE como “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação”, ficando definido que a formação continuada dos profissionais da educação pública deve ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições.

O PNE estabelece vinte e oito metas relativas ao atendimento da formação e valorização dos professores da educação básica, e prevê a implantação de Planos de Carreira para o Magistério (ancorados na LDBEN), e de novos níveis de remuneração com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (meta 01). Estava previsto que esta meta deveria atingir, igualmente, os profissionais que atuam em áreas administrativas e técnicas; no entanto, o Presidente da República vetou esta possibilidade (meta 4–vetada), conforme já mencionado anteriormente.

O Plano estabelece que os professores deverão ter jornada de tempo integral em um mesmo estabelecimento de ensino, sendo que entre 20% e 25% desta carga horária devem ser reservadas para preparação de aulas e avaliações e reuniões pedagógicas (metas 02 e 03). Se estas metas forem cumpridas, abre-se a possibilidade de favorecer a melhoria das condições de trabalho docente, pois os professores são vítimas do “ativismo profissional”, trabalhando em vários estabelecimentos de ensino para tentar perfazer um salário razoável. Este ativismo dificulta o planejamento e a organização do trabalho docente, um problema que poderá ser sanado com garantia da efetividade do cumprimento das metas referidas.

Tendo em vista a exigência da LDBEN (Artigos 62 e 87), o PNE propõe que a formação e qualificação dos professores devem ser feitas por meio de programas de formação

continuada em serviço, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares (metas 05, 06, 07, 08, 09, 10, 12, 13 e 27). Vale registrar que as metas 12 e 13 indicam relevância no sentido de que este tipo de formação seja realizada na modalidade à distância, o que evidencia mais uma vez que as orientações dos organismos internacionais se fazem presentes na Legislação Educacional Brasileira.

As metas 14 e 15 indicam uma ampliação da oferta dos cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura, visando facilitar o acesso à formação acadêmica por professores em exercício. Nas metas 14, 15, 18, 19 e 22 o plano evidencia a preocupação em resolver em tempo hábil os *déficits* da formação docente apontados no diagnóstico do PNE, tendo em vista o prazo estipulado na legislação educacional para qualificar os docentes em serviço que ainda não possuem a qualificação exigida na lei. O Plano estipula um prazo de cinco anos para garantir a formação em habilitação de nível médio para o exercício docente na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos (metas 16 e 17).

Balizando-se na perspectiva de integração social, o Plano indica a necessidade de se investir na formação de docentes no que se refere ao trabalho com pessoas portadoras de necessidades especiais (meta 20) e em temas específicos da cultura, história, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade (meta 21).

Outra particularidade evidenciada nas metas referentes ao Magistério da Educação Básica é a questão da educação indígena. A meta 11 propõe: “Nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais, especialmente lingüística, dos grupos indígenas”.

As metas 22 e 23 indicam que a pesquisa e a pós-graduação devem ser consideradas como centro irradiador da formação docente, quando apontam a ampliação de cursos de mestrado e doutorado na área educacional. Nas metas 25 e 26 evidencia-se a necessidade de se investir na formação inicial e continuada do pessoal técnico-administrativo.

E, finalmente, a meta 28 referenda que se deve observar as metas estabelecidas nos demais capítulos do PNE referentes à formação de professores e à valorização do magistério.

Das vinte e oito metas sobre formação dos professores e valorização da educação básica, dezoito são de responsabilidade dos municípios e dez dependem da colaboração da União com os Estados e Municípios. Ou seja: mais uma vez o PNE divide tarefas. Nesta perspectiva, a divisão de tarefas e responsabilidades retratadas no PNE assegura a continuidade da política de contenção financeira, na qual cada vez mais são reduzidos os custos com as políticas sociais, dentre elas a Educação, o que se reafirma nas ponderações de Peroni (2003), quando a autora firma que a política educacional brasileira gestada na década de 1990 é parte do projeto da reforma do Estado, tendo como diagnóstico a crise fiscal, o que impulsiona racionalizar recursos, diminuindo o papel do Estado no que se refere às políticas sociais.

Resgatando o debate político que os movimentos sociais ligados à formação docente vêm fazendo na história da Educação, faz-se necessário registrar que tais movimentos têm manifestado suas insatisfações quanto às metas para a formação e valorização do magistério estabelecidas pelo PNE, pois tais metas não garantem uma política global de formação dos profissionais de Educação. A partir da leitura dos dois Planos, pude perceber que os mesmos revelam divergências de concepção e condução das políticas educacionais. No que se refere à formação dos profissionais de Educação, registro no quadro a seguir alguns pontos polêmicos:

QUADRO I
QUADRO COMPARATIVO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO:

Plano Nacional de Educação do MEC	Plano Nacional de Educação – Sociedade Brasileira
<p>Prioriza e supervaloriza a Educação à Distância tanto para formação continuada quanto formação inicial. Propõe uma formação docente aligeirada, com cursos modulares e/ou temporários.</p> <p>Enfatiza a formação em serviço para assegurar aos professores a qualificação mínima exigida pela LDBEN.</p> <p>Propõe a implementação de novos planos de carreira para o magistério e novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, tendo em vista a promoção por mérito e avaliação de desempenho.</p>	<p>Vê a Educação à Distância para a formação docente como algo suplementar e emergencial que deve estar ligado às Universidades e reafirma a importância da educação presencial.</p> <p>Entende a formação continuada como um processo contínuo e coletivo que deve ser sistematizado e organizado a partir da realidade dos professores, sendo a escola o local privilegiado para o desenvolvimento da mesma.</p> <p>Entende que a formação inicial dos profissionais da Educação deve ser de responsabilidade, sobretudo, da universidade, tendo em vista a garantia da qualidade social, política e pedagógica, reafirmando a indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações teórica e prática.</p> <p>Indica a necessidade de ampliar os cursos de licenciaturas e conseqüentemente o número de vagas, em especial nos cursos noturnos das Instituições de Ensino Superior Públicas.</p> <p>Propõe implantação de planos de formação e carreira e piso salarial unificado a nível nacional.</p>

Fonte: Plano Nacional de Educação do MEC e PNE - Sociedade Brasileira.

Diante do exposto, percebe-se que o PNE-MEC retrata as orientações dadas pelos organismos internacionais à Política Educacional Brasileira que foram discutidas no primeiro capítulo (dentre outras: a supervalorização da Educação à Distância, Formação Docente

“aligeirada”, com ênfase nos conteúdos em detrimento do pedagógico, e avaliação por mérito e desempenho). Já o PNE/ Sociedade Brasileira revela claramente a luta dos movimentos sociais em prol de uma política global de formação docente, que compreende a Educação à Distância como algo suplementar e emergencial, colocando sempre ênfase prioritária na Educação Presencial, e, o mais importante, entende a política de formação docente como algo mais amplo que envolve a formação inicial, formação continuada, carreira, salário e condições adequadas de trabalho.

3.3– Formação Continuada: terminologias, conceitos e concepções.

A Formação Continuada é uma realidade no contexto educacional mundial e nacional, e tem sido, nestes últimos anos uma preocupação, seja por parte do poder público, seja entre as universidades e centros de pesquisas, seja pelos organismos internacionais. Como vimos no primeiro capítulo, todas essas instituições objetivam, com a formação continuada, melhorar a qualidade da Educação e, mais precisamente, do processo ensino-aprendizagem.

Como indico em itens anteriores, o BM tem influenciado fortemente na gestação e execução das políticas públicas educacionais brasileiras. No que se refere à política de formação de professores, o referido Banco tem orientado a ênfase na formação continuada em detrimento da formação inicial, tendo em vista o custo-benefício que esta oferece para o mundo do trabalho. Vale resgatar, também, a luta dos movimentos sociais ligados à formação docente, como a ANFOPE, que propõe uma política global de formação que favoreça a qualidade da profissionalização e valorização dos educadores, buscando articulação entre formação inicial e continuada, política salarial e carreira digna e condições adequadas de trabalho.

Neste cenário, a Formação continuada, ao longo de seu processo histórico, tem recebido várias nomenclaturas e desenvolvido variados “modelos”, conceitos e concepções. A formação continuada tem se constituído em um tema atual e de natureza complexa, e este estudo pretende compreender seu processo sócio-histórico, dada a sua gênese dialética.

3.3.1 – Terminologias

A intenção de discutir e compreender as terminologias se dá em função da complexidade do tema e por considerar que o desenvolvimento teórico dos termos é importante, pois muitas vezes é a partir dos conceitos que se pode inferir as concepções, as ações propostas e as tomadas de decisões.

Cada termo será abordado com o intuito de compreendê-lo e analisá-lo, pois os termos não possuem um único significado, mas representam a abstração da realidade dinâmica, em sua historicidade.

Os termos mais comuns encontrados na literatura científica que se relacionam à formação continuada são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação em serviço, educação permanente, educação continuada e formação continuada.

No contexto produtivo, o termo reciclagem era usado com o sentido de transformar, reciclar, como processo de transformação de objetos em materiais que podem ser reaproveitados na fabricação de novos objetos, ou do ‘lixo’ que pode ser usado como adubo na agricultura etc. Na década de 1980, o termo reciclagem teve muita expressividade no campo da Educação e no contexto produtivo. Na Educação, o termo era usado no sentido de atualização pedagógica, que se dava por meio de seminários e oficinas, com uma pequena carga horária, sem necessariamente ter um aprofundamento das questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Analisando o termo ‘reciclagem’ em sua gênese, o mesmo é inadequado para ser utilizado para pessoas, principalmente para profissionais de Educação, pois as pessoas sujeitas ao processo de ‘reciclagem’ estão expostas a alterações radicais e são consideradas como “tábula rasa”. Neste sentido, o referido termo é incompatível com o processo formativo da formação docente. Tanto é que, nos dias atuais, os debates e amadurecimentos no campo da Educação têm contribuído para a redução e quase desaparecimento do uso do termo.

Quanto ao termo treinamento, este foi muito utilizado na década de 1970 como decorrência da concepção tecnicista de Educação na área de recursos humanos, incluindo-se aí a área de Educação. O foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos que dependem muito mais de automatismo que da manifestação de inteligência.

Com o surgimento da teoria Behaviorista, foram desenvolvidas diversas experiências sobre o condicionamento dos reflexos (sendo Skinner o pesquisador de maior expressividade). Os resultados dessas pesquisas foram usados no processo educativo como “modelagem de comportamentos humanos”. O condicionamento de reflexos era feito a partir de um sinal (estímulo) que despertava a ação do sistema nervoso, que imediatamente emitia uma resposta. Neste sentido, o “treinamento” de professores consistirá em treiná-lo para seguir modelos, onde o comportamento é modelado e reforçado, implicando recompensa e/ou controle. Os objetivos deste treinamento, então, seriam as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Tais habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e seqüências específicas. Logo, o processo de treinamento apresenta algumas ressalvas quanto ao seu uso para a natureza humana, pois é possível rejeitar os “moldes” relacionados para sua execução: diferentemente dos animais, o ser humano pensa e raciocina.

Balizando nesta linha de raciocínio, o treinamento é um termo complexo para ser utilizado para se referir ao processo de formação de profissionais da Educação, pois o processo de formação não pode apenas desencadear ações com finalidades puramente mecânicas. Existe, então, uma inadequação do uso do termo. Esta inadequação é cada vez mais visível quando as ações se revelam distantes das situações previsíveis e padronizáveis, pois a prática pedagógica, de modo geral, não está meramente no plano da modelagem de comportamentos ou das razões puramente contidas nos gestos e atitudes.

Em relação ao termo aperfeiçoamento, o mesmo pode significar ‘tornar-se mais perfeito’, ‘completar o que ainda está incompleto’, ‘adquirir maior grau de instrução ou aptidão em um determinado assunto ou profissão’. Neste sentido, penso que o mesmo pode ser aplicado ou não dentro da formação continuada. Pode ser usado quando se observa a ótica do sujeito e de seu objetivo interno frente à sua formação profissional, pois é possível aceitar o aperfeiçoamento como termo ou conceito que expresse ações para se obter patamares mais elevados de profissionalidade. Consiste, então, em uma busca constante pelo docente de melhorar sua prática e reflexões.

Na ótica externa ao sujeito, aperfeiçoamento pode ter outra conotação, pois não se pode pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo. O que se quer colocar nesta questão é que a educação é um processo contínuo e dialético, que se desenvolve a cada dia, e que busca sempre o máximo de acertos positivos que se pode alcançar dentro de uma determinada realidade educacional. Neste sentido, deve-se ter um certo cuidado com o uso do termo como algo conclusivo e perfeito.

O termo capacitação tem relação com a formação continuada quando se analisa a noção de que, para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem

capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão, em função das demandas do campo da Educação. No entanto, no termo ‘capacitação’ está embutido o sentido de colocar algo num espaço que se pressupõe vazio. Isso abre a possibilidade de que, se desconsiderada a dinâmica das demandas do campo educacional, tal expressão se cristalice na concepção de incapacidade no desempenho do profissional, questão que pode ser resolvida suprimindo a insuficiência polarizada no professor, semelhante aos programas de educação compensatória da década de 1970. A adoção deste termo, então, pressupõe incapacidade. Tal concepção pode ser exemplificada na ‘venda’ de pacotes fechados de formação que são aceitos acriticamente em nome da suposta inovação ou melhoria da educação. Logo, o termo ‘capacitação’ pode tornar-se um instrumento de persuasão, convencimento e reprodução de ideologias. Neste sentido, é necessário termos algumas restrições quanto ao uso do referido termo quando o mesmo é usado no sentido de doutrinação, de inculcação de idéias, processos e atitudes, como verdades a serem simplesmente aceitas.

Em relação ao termo formação em serviço, concordo com o pensamento de Nascimento (1997), que entende esse tipo de formação como uma estratégia de formação continuada, ou seja, que a formação em serviço compreende as atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores, e ainda outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço da escola, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte. Vale registrar que a formação em serviço é muito enfatizada no Plano Nacional de Educação e na LDBEN como um espaço estratégico para superar os *déficits* da formação docente.

Os termos Educação Continuada, Educação Permanente e Formação Continuada, segundo Marin (1995), podem ser colocados no mesmo bloco, pois há semelhanças entre eles.

Estes se manifestam a partir de eixos de formação de professores voltados para a pesquisa em Educação, para os compromissos institucionais educacionais e também para os profissionais docentes. Nesse sentido, enfatiza-se o eixo conhecimento como centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem os conhecimentos produzidos na prática dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. O conhecimento se torna o ponto mais fundamental nas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades.

Sobre a terminologia formação continuada, entendo que a mesma é muito mais que transmissão de conhecimentos. Ela implica atitudes em relação à utilização desses conhecimentos e este processo se dá em longo prazo, pois está vinculado ao fazer pedagógico em constante estudo. O termo, portanto, pressupõe os aspectos positivos do aperfeiçoamento e da capacitação, sem as ambigüidades contidas nos outros termos quando utilizados isoladamente. A formação continuada permite aparar as ‘arestas’ políticas e sociais destes dois termos contextualizados.

Nos dias atuais, o termo “Formação Continuada” é o termo mais utilizado no campo da Educação, sendo objeto de estudo de vários autores e autoras. Dentre outros, Nóvoa (1991 e 1992); Chantraine-Demilly (1997); Perrenoud (1993); Candau (1997); Nascimento (1997) etc.

Chantraine-Demilly (1997) aborda duas distinções para a terminologia “formação continuada”, as formais e as não-formais, as quais têm como função transmitir saberes e “saber-fazer”. Aponta quatro modalidades de idéias de formação continuada: a contratual, a escolar, a interativa-reflexiva, e a universitária. Tais modalidades serão melhor detalhadas no item seguinte.

3.3.2 – Conceitos e concepções de formação continuada

3.3.2.1 – Modelos “clássicos” de formação continuada.

Candau (1997) afirma que a preocupação com a formação continuada dos profissionais de Educação não é algo novo. Este tema tem permeado todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo da História. A autora define alguns modelos “clássicos” de formação continuada que têm privilegiado as universidades como *locus* tradicional da produção do conhecimento e outros espaços a elas articulados. Logo, a Universidade é considerada como o local onde circulam informações atualizadas sobre os diferentes campos do conhecimento. Em que pese os questionamentos sobre este fato, tal concepção desconsidera as escolas de Educação Básica como produtoras de conhecimento, considerando-as apenas como espaços destinados à prática, como local de aplicação de conhecimentos científicos adquiridos por meio da experiência profissional. Este modelo “Clássico” ainda está muito presente nos dias de hoje. A autora enumera quatro tipos de ‘modelos clássicos’ de formação continuada que têm sido implementada nas diferentes instituições de ensino:

- Na forma de convênio com as Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que se destinam a formar professores em exercício através de cursos de Graduação e Licenciatura.
- Convênios para realização de cursos específicos de Especialização e/ou Aperfeiçoamento são estabelecidos entre Instituições Universitárias e Secretarias de Educação com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino. Tais cursos são realizados em regime normal, de caráter presencial ou à distância, utilizando diferentes estratégias e tecnologias educacionais;
- Cursos promovidos pelas Secretarias de Educação e/ou pelo Ministério de Educação, seja com caráter presencial ou à distância;
- Ações de apoio às escolas, incluindo componentes de formação continuada de professores sob o *slogan* “Adote uma escola”. Nesta modalidade as Universidades ou Empresa “adotam” uma escola ou várias escolas e estabelecem formas específicas de colaboração em diferentes aspectos.

O modelo “clássico” de formação continuada de professores tem sido implantado em diferentes espaços pedagógicos, e ofertado nas modalidades presencial e/ou à distância, utilizando-se de variadas tecnologias.

Chantraine-Demailly (1997, pp. 143-5) já apontava esta discussão, afirmando que este tipo de modelo de formação se dava nas formas contratual, escolar, interativo-reflexiva e universitária, a saber:

- A forma contratual caracteriza a negociação entre os diferentes parceiros, com a intenção de estabelecer uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, das modalidades e das ações pedagógicas de aprendizagem.
- A forma escolar tem um caráter institucional, organizado e executado por um poder oficial de esfera nacional, estadual e/ou municipal. Nesta modalidade, o processo de formação se dá por meios de palestras e cursos realizados com o objetivo de transmitir saberes definidos por meio de programas pensados e elaborados sem a participação dos professores;
- A forma interativo-reflexiva encontra-se presente nas formações voltadas para a resolução de problemas reais, no contexto educativo. Ou seja: os saberes postos em prática e a reflexão da ação docente constituem uma característica marcante desse modelo;
- A forma universitária tem como finalidade a transmissão do saber e da teoria, sendo que, na relação formador-formando, os mestres são produtores do saber e o aluno é o receptor dos conhecimentos.

A autora afirma que, dentre estas modalidades de formação continuada, a forma universitária é a mais eficiente no plano individual, e que no plano mais coletivo o modelo interativo-reflexivo é o mais eficaz, porque representa menos resistência por parte do formando.

Nóvoa (1991) argumenta e afirma ser possível agrupar tais modalidades de formação continuada em dois modelos: o primeiro é o dos “Modelos Estruturantes”, que são organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados a diversos grupos de professores. Incluem-se aí as formas escolar e universitária apresentadas por Chantraine-Demailly (1997). O segundo é o dos “Modelos Construtivistas”, que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação

continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Neste modelo estão inseridas as formas contratual e interativo-reflexiva apontadas por Chantraine-Demilly (op cit.).

Os “Modelos Estruturantes” podem conseguir resultados rápidos e eficientes; no entanto, acredito que os “modelos construtivistas”, apesar de lentos, podem conseguir resultados mais consistentes. Compreendendo a Educação e a Formação Docente como processos contínuos e dialéticos, tornando-se difícil pensar em “modelos fechados” para este campo de atuação. Neste sentido, é possível que encontremos “modelos mistos” de formação continuada, nos quais se observam traços de dois ou mais modelos de formação continuada apontados.

Todas estas modalidades e modelos de formação continuada são importantes como fio condutor na implementação de Programas de Formação Continuada; no entanto, eles devem ser analisados criticamente, tendo em vista suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores (as), com o objetivo maior de se alcançar a melhoria do ensino e da aprendizagem tanto dos alunos como dos professores.

3.3.2.2 – Reação ao Modelo “clássico” de formação continuada

Candau (1997) aponta algumas “tendências atuais” que podem reagir ao modelo “clássico” de formação continuada docente. A autora apresenta três teses que, na sua ótica, sintetizam os principais eixos de investigação e que cada vez mais vão conquistando maior consenso entre os profissionais da Educação. As teses são: a defesa de que a escola deve ser o *locus* da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Para construir uma nova perspectiva que supere o modelo “clássico” de formação continuada, Candau (op cit.) afirma que a escola deve se tornar o *locus* da formação continuada. Porém ressalta que isto não é uma tarefa fácil, pois,

[...] este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma proposta repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e a cada vez as pesquisas são mais confluentes que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (p.57)

Nesta perspectiva, a Escola passa a ser considerada como o lugar privilegiado, o “lugar de referência” para a construção e implementação de programas de formação continuada. Esta tendência em enfatizar a formação continuada centrada na escola se baliza no fato de que é na escola e nas condições sócio-históricas do trabalho docente que o professor vivencia os avanços, dificuldades, incertezas e limites de sua prática pedagógica. É no processo de ação-reflexão-ação que os pontos de partida e de chegada podem ser delineados com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Ao apontar a escola como “local referência”, cria-se a perspectiva da formação continuada centrada na escola. Candau (op cit, p.58), aponta algumas ações necessárias para o sucesso desse processo. Deve-se, então:

- Criar sistemas de incentivo à sistematização e socialização das práticas pedagógicas dos professores;
- Favorecer o processo de pesquisa-ação;
- Favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica;
- Oferecer espaços e tempos institucionalizados para a formação continuada;
- Repensar e/ou reorientar o trabalho da coordenação pedagógica.

Para vencer este desafio é preciso pensar a formação docente para além dos aspectos epistemológicos; é preciso pensar as condições sócio-históricas em que o mesmo vive, como carreira, condições de trabalho, salário e valorização de sua profissão.

Para nos convencer de sua segunda tese, valorização do saber docente, Candau (op cit) nos faz refletir sobre algumas questões iniciais: “Que saber possuem os professores?”, “São esses profissionais simplesmente canais de transmissão e socialização de saberes produzidos por outros profissionais?”, “Constroem eles algum (ns) saber (es) específico (s)?”, “Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas Ciências da Educação?”

Para justificar e explicar tais perguntas e possíveis respostas, a autora se ancora em Tardif, Lessard & Lahaye (1991), os quais afirmam que o saber docente é um “saber plural, estratégico e desvalorizado”. E assim justificam:

[...] plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes de experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite. (Apud CANDAU, 1997, p.58).

Nesta linha de raciocínio, é fundamental que se faça um direcionamento deste debate para a importância de se reconhecer e de se valorizar o saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, em especial dos saberes da experiência.

Para Candau (op cit), o saber da experiência é o núcleo vital do saber docente, a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Neste sentido afirma:

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo. (p 59-60).

Enfatizando uma prática reflexiva, Nóvoa (1991) reforça a idéia de valorização do saber docente:

A formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (p.30)

Neste sentido, concordo com o apontamento de Candau (op cit.), de que se deve estimular as iniciativas de pesquisadores (as) da área de Educação que buscam aproximar reconhecimento, valorização e incorporação dos saberes docentes, principalmente os saberes da experiência.

A terceira tese apontada por Candau (op cit.) e que tem contribuído para o desenvolvimento da formação continuada é a reflexão sobre o ciclo de vida profissional dos professores.

A autora se ancora em estudos realizados por Hubermann (1989)²⁰. O referido autor aponta cinco etapas básicas que não são estáticas e lineares; são, sim, concebidas por ele como dialéticas. Tais etapas são relatadas por Candau (op cit.) da seguinte forma:

A entrada na carreira, etapa de “sobrevivência e descoberta”, a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional. (p.63).

Nesta perspectiva, existem diferentes níveis de amadurecimento. As necessidades, os problemas e as buscas dos professores variam de acordo com sua experiência e com o exercício profissional. Segundo Candau (op cit.), esse processo de desenvolvimento profissional é, na maioria das vezes, ignorado pelos programas de formação continuada.

²⁰ Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, que em seu livro “*La vie des enseignants: evolution et bilan d’ une profession*” (“A Vida dos Docentes: evolução e balanço de uma profissão” -1989), relata a ampla pesquisa realizada durante cinco anos, através de entrevistas com mais de 160 professores, na qual o autor faz uma aproximação entre as etapas do ciclo profissional de professores.

Assim sendo, a preocupação com o “Ciclo de Vida profissional dos Professores” apresenta-se como um caminho para romper com os modelos padronizados e como uma perspectiva de construir programas de formação continuada diferenciados que permitam aos professores vivenciar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

As teses apontadas por Candau (op cit) direcionam o docente para a necessidade de se construir uma formação continuada para além da acumulação de conhecimento, de se buscar uma formação reflexiva e crítica sobre as práticas pedagógicas, de modo que seja possibilitada a (re) construção permanente de uma identidade e valorização profissionais, ou seja, é fundamental que os diferentes aspectos científicos, culturais, éticos, ideológicos, políticos, psicopedagógicos e sociais que a formação docente exige sejam sempre articulados em qualquer situação concreta de formação.

No entanto, é mister que o docente esteja atento para a questão de que, em se tratando de Educação e entendendo-a como um processo contínuo e dialético, não existe receita pronta para a solução dos problemas educacionais. Aqui são apresentados apontamentos e direcionados alguns caminhos, mas é sabido que tais caminhos têm limites e lacunas que às vezes silenciam o caminhante e que desviam o seu caminhar.

3.3.2.3 - Construindo uma concepção de Formação Continuada

Construir uma concepção de Formação Continuada de Professores não é um desafio fácil de enfrentar, pois, como aponto em alguns itens, a temática “Formação Continuada de Professores” é complexa.

Falar de Formação Continuada de Professores antecede falar sobre o processo de formação desse profissional que é um ser humano sócio-histórico em constante aprendizado.

Neste sentido, concordo com Santos (1998). Ao discutir as dimensões pedagógicas e políticas da Formação Continuada de Professores, a autora afirma que:

De uma maneira geral, podemos dizer que a formação docente tem início antes de seu ingresso nos cursos de preparação para o magistério e prossegue durante o exercício de sua prática profissional. O que estamos ressaltando aqui é a importância das experiências anteriores e posteriores aos cursos de formação profissional. Antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram, em sua experiência escolar, oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Assim, esses estudantes chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor. Essas imagens e essas experiências prévias têm influência na formação docente. Além disso, durante o exercício da profissão, o professor vai adquirindo novas competências sobre seu ofício, provenientes da própria prática em que está imerso. (p. 123-24).

Assim sendo, a formação docente pressupõe a capacidade de re-elaboração ou recriação dos saberes dados na formação inicial, como também daqueles conhecimentos, experiências e saberes posteriormente adquiridos no desempenho da atividade profissional. Neste processo de re-elaboração perpassam os valores, as atitudes e os diferentes traços de personalidade desses docentes.

Compreendo então a formação continuada de professores como um processo dinâmico, contínuo e dialético que acontece dentro de um contexto sócio-histórico em que estes vivem. Para dar consistência a este entendimento de Formação Continuada, me ancoro em autores e autoras brasileiros que têm acumulado estudos e pesquisas sobre esta questão.

Santos (1998), conceitua Formação Continuada como,

todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas. [...] a formação a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de campo de trabalho. (p. 124) (grifo meu).

A autora passa a idéia de que a Formação Continuada é necessária para que os professores, por meio de cursos, palestras e seminários recebam conteúdos, métodos e didática de ensino que venham a garantir a melhoria de sua prática pedagógica.

Sabe-se bem que “ensinar” técnicas, metodologias e conteúdo (teoria) é necessário, pois existe um saber que é próprio da função docente e que o professorado precisa apropriar-se dele. No entanto, se tais seminários, palestras e cursos acontecerem de forma solta e/ou isolada, torna-se difícil para o mesmo atingir tal objetivo de maneira consistente e crítica.

A idéia de Formação Continuada como um processo contínuo que está intrinsecamente ligado à formação inicial recebida pelo docente é reafirmada por Nascimento (1997): “[...] a formação continuada é temporalmente posterior à formação inicial, embora uma pressuponha a outra e devam se completar na formação dos professores que estão exercendo o Magistério” (p.69-70). Esta concepção de formação continuada aproxima-se da de Santos (op cit), no que se refere aos processos e objetivos de formação, quando a mesma faz a seguinte conceituação:

Por formação continuada, compreendo toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (p.70) (grifo meu)

Sendo o processo de Formação bastante complexo, a conceituação de Nascimento (1998) produz uma pergunta e a deixa ecoando no ar: *Será que toda e qualquer atividade pode ser considerada como Formação?*

As atividades de Formação de Professores têm que ser algo muito pensado e elaborado: nesta elaboração/construção devem estar presentes as vozes dos professores. Ou seja: as atividades de formação devem partir da realidade sócio-histórica que estes vivem.

Ao conceituar Formação Continuada, Candau (1997) vai mais além das autoras citadas anteriormente. Assim, para ela:

A formação continuada não pode ser considerada como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (p.64).

Esta concepção de Formação Continuada direciona para o processo reflexivo e crítico da mesma, a qual deve desencadear a construção da identidade pessoal e coletiva da profissão docente.

Nesta linha de raciocínio, delinea-se um caminho de caráter processual e dialético da formação, o que é reforçado na afirmação de Collares & Moisés (1995), quando me direciona à compreensão de que tanto a formação quanto o conhecimento são processos contínuos.

Um saber que é domínio da práxis, portanto histórico e inacabado. Assim como o conhecimento se modifica constantemente, também a formação daqueles que lidam com o conhecimento, produzindo-o e/ou transmitindo-o, necessita estar constantemente em processo. A formação desses profissionais deve estar sempre, conscientemente, inacabada, na medida em que, a cada momento, estão recebendo e fazendo sua própria formação. (p.100)

Estas autoras apontam um caminho de dinamismo e dialeticidade no processo de Formação Continuada, por meio do qual o professor se revela como sujeito do seu próprio processo formativo.

Assim sendo, para se construir uma concepção de formação continuada de professores, eu não poderia me ancorar somente na produção literária acadêmica. Resgato, então, a discussão feita em itens anteriores sobre o importante papel desempenhado pelos movimentos sociais e científicos ligados à formação docente. Dentre eles destaco a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação – ANPED; a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação - ANFOPE, e a Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação – CNTE). Neste processo de construção da formação continuada, os referidos movimentos têm desenvolvido um processo de luta e um sólido debate teórico e

político sobre a formação docente, por meio de seminários, congressos e encontros das referidas entidades. Esta luta está registrada na história da educação brasileira em anais, publicações e documentos dos encontros nacionais das referidas entidades.

Destaco o movimento da ANFOPE, que já vem construindo o debate e concepção da formação continuada desde seus primeiros encontros nacionais:

a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1994, p. 34).

Ressalto que a formação continuada defendida pela ANFOPE, que trata da continuidade da formação profissional, proporciona novas reflexões sobre a ação profissional e sobre novos meios para o professor desenvolver seu trabalho pedagógico. A Associação entende a formação continuada com um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, na qual o professor é sujeito sócio-histórico de seu processo de formação. Assim sendo, a Formação Continuada é parte viva e vivificante de um projeto educativo. E mais: como já indiquei anteriormente, a ANFOPE defende uma política global de formação que inclui a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho. Ou seja: para a ANFOPE, a formação continuada não é vista como algo isolado: ela faz parte de uma política mais ampla de formação docente.

Diante do exposto, entendo a Formação Continuada de Professores como um processo contínuo e dialético que está relacionado com as condições sócio-históricas em que estes vivem. É uma formação que se constrói no cotidiano, e, por isto, este cotidiano deve ser desvendado no sentido de dar voz aos professores no processo de construção de sua formação.

Ao “encerrar” este item, homenageio e revelo a minha concordância com o grande educador brasileiro, Paulo Freire:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 1996, p.102).

Neste sentido,

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou da esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (FREIRE, 1996, p.102-03). (grifo meu)

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “ESCOLA CABANA”: DILEMAS E DESAFIOS

A partir do alicerce teórico-metodológico construído nos três capítulos anteriores, busco neste capítulo compreender a Política de Formação Continuada do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, balizando-me em análise de conteúdo de documentos da SEMEC publicados no período de 1997 a 2004, fazendo o intercruzamento com as falas (entrevistas) dos sujeitos da pesquisa (gestores da política municipal de Educação, coordenadores da Formação Continuada e professores), e tomando a fala destes como resultado do processo político-pedagógico.

Os aspectos analisados concentram-se nos acertos e limites do Programa de Formação Continuada Docente da Rede Municipal de Educação, em que busco identificar e compreender as concepções de formação continuada presentes no referido programa, sinalizando as contribuições do mesmo para a consolidação do Projeto “Escola Cabana”, perpassando pelo papel dos professores na construção e consolidação do referido projeto. Com o objetivo de contribuir para a melhoria da política educacional em estudo, os sujeitos da pesquisa foram instigados a apontar os dilemas e desafios da Política Educacional intitulada “Escola Cabana”, assim como os possíveis mecanismos de superação e enfrentamento de tais dilemas e desafios.

As afirmações e constatações aqui apresentadas são frutos de entrevistas com oito docentes, sendo dois de cada Ciclo de Formação. A escolha dos professores entrevistados se deu principalmente pela disponibilidade e interesse dos mesmos em contribuir com este projeto de pesquisa. No universo docente vamos ter professores que acompanharam a implantação do Projeto “Escola Cabana” desde seu início (“Arara”, “Bem-te-Vi”, “Pardal” e “Sabiá”), e alguns que entraram na Rede em seu processo de implementação (“Beija-flor”,

“Gavião”, “Rouxinol” e “Uirapuru”). Em relação à formação acadêmica dos mesmos, informo que todos possuem graduação em Licenciatura Plena em Universidades Públicas, sendo que quatro deles possuem Pós-Graduação (Especialização), três estão cursando Especialização e um cursando o Mestrado.

Entrevistei, também, três gestores da política educacional, que são a Secretária Municipal de Educação do período de 2001 a 2004 (a qual atuou como Diretora Geral da SEMEC no período 1997-2000); o Técnico- Referência , que é quem conduz a Política de Formação Continuada no distrito em que a escola objeto de estudo está situada, e a diretora da escola, valendo ressaltar que todos os gestores entrevistados vêm acompanhando o Projeto “Escola Cabana” desde sua implementação.

4.1 – Legalidade

A Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Educação (RME) está inserida na quarta diretriz da “Escola Cabana” sob o título “*Valorização Profissional dos Educadores*”, tendo sido aprovada no I Fórum de Educação da Rede Municipal de Educação de Belém (1997), e regulamentada pela Resolução 017/99 do Conselho Municipal de Educação, de 29 de Dezembro de 1999. A referida resolução versa sobre a Organização da Educação Básica no Sistema Municipal de Educação de Belém e constitui-se de sessenta e nove artigos, sendo que apenas três deles referem-se à Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

A partir da regulamentação, as escolas que estavam em processo de autorização legal no Conselho Municipal de Educação (CME) tiveram que apresentar, dentre outros documentos, o “*Plano de Formação Continuada do Corpo Técnico e Docente*”, o que pode ser constatado no Capítulo II da Resolução, o qual trata da Educação Infantil (Artigo 07), e

ainda no Capítulo III, que versa sobre o Ensino Fundamental (Artigo 43). No Artigo 57 a resolução estabelece que o Sistema Municipal de Educação deve “oferecer curso de formação permanente aos profissionais de Educação e funcionários que tenham atuação direta ou indireta com os educandos”. (BELÉM, 1999 b).

Desde esse período, então, a SEMEC vem desenvolvendo algumas ações para cumprir tal artigo, como: a) organização e implementação do Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Educação, b) promoção e realização de Cursos oferecidos para os “manipuladores de alimentos” (pessoas que fazem a merenda escolar), em parceria com a Fundação Municipal de Assistência ao Estudante (FMAE), e c) oferta de cursos para secretários (as) e auxiliares de secretarias escolares (tais cursos são mais recentes, começaram no ano de 2003).

Nesta pesquisa, o enfoque será o Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Educação, o qual analiso a seguir.

4.2 – Estruturação: acertos e limitações

O Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Belém está estruturado em dois momentos distintos que se completam. Um é o que denomino de ‘**micro**’, “*que é o momento mais específico de assessoramento e acompanhamento à ação cotidiana das escolas e espaços esportivos culturais*”, e o outro, que denomino de ‘**macro**’, “*mais geral, em que se discute temas que abarcam o Projeto Político-Pedagógico da ‘Escola Cabana’ e que garantam a construção teórico-metodológica da ação pedagógica dos educadores numa perspectiva libertadora*” (BELÉM, 1999 a, p.83).

4.2.1 - Os momentos ‘macro’:

Os momentos ‘macro’ são organizados e conduzidos pela Coordenação de Educação (COED). Tais momentos reúnem vários educadores por área de conhecimento, por ciclo ou pela atuação em projetos, e têm como finalidade debater temas gerais da Educação ou aqueles temas ligados diretamente às suas áreas de atuação específica. Os momentos ‘macro’ se materializam em eventos como cursos, encontros distritais, fóruns de debates, oficinas, reuniões e seminários.

Tais momentos se balizam na Reorientação Curricular a partir dos eixos Ciclos de Formação, Avaliação Emancipatória, Interdisciplinaridade e Concepção de Currículo, participação e diversidade cultural. (BELÉM, 1999 a, p. 88).

A análise documental evidenciou que esse assessoramento e acompanhamento não têm um caráter de supervisão ou de avaliação classificatória, e sim o de “fomentar discussões de caráter político-pedagógico que abranjam os princípios da ‘Escola Cabana’ [...] busca-se o estabelecimento de parcerias, mútua colaboração na construção de uma nova escola com novos objetivos, a partir da reflexão permanente da práxis” (BELÉM, 1999 a, p.84).

O assessoramento e acompanhamento dados pela SEMEC às escolas são organizados e desenvolvidos em sete equipes distritais, pois a cidade de Belém é dividida em distritos. São eles: Distrito de Belém – DABEL; Distrito do Benguí – DABEN; Distrito do Entroncamento – DAENT; Distrito do Guamá –DAGUA; Distrito de Icoaraci – DAICO (distrito onde a escola objeto de estudo desta pesquisa está situada); Distrito de Mosqueiro – DAMOS; Distrito de Outeiro – DAOUT, e Distrito da Sacramenta – DASAC. Cada equipe é composta por representantes das diferentes Equipes Técnicas da Coordenadoria de Educação (COED), e de Equipes Técnicas da Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer (CEAL).

O objetivo geral das equipes distritais é:

Realizar ações de assessoramento e acompanhamento ao trabalho pedagógico das Unidades de Educação e Espaços Esportivo-Culturais da Rede Municipal de Educação de Belém, no sentido da construção e consolidação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana. (BELÉM, 1999 a, p. 85).

Visualiza-se neste objetivo que este assessoramento e acompanhamento deve instrumentalizar os educadores teórica e metodologicamente para consolidar não só a proposta, mas o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”.

Para alcançar e viabilizar essa meta, o documento indica como objetivos específicos:

Criar um vínculo orgânico com a Rede, estabelecendo relações de parceria com os educadores e demais segmentos da comunidade e extra-escolar; articular um trabalho coletivo entre as diversas Equipes Técnicas no acompanhamento interdisciplinar às Unidades Educacionais e Esportivo-culturais; promover o intercâmbio (troca de experiências) entre as diversas escolas e espaços culturais do Distrito; funcionar como canal de diálogo com a Rede, substituindo as ações da Secretaria com elementos da realidade cotidiana dos espaços educacionais; e, dinamizar o processo de implantação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana. (BELÉM, 1999 a, p.85-6).

Nesse sentido, as ações das equipes distritais devem direcionar para a articulação, consolidação, dinamização e discussão dos princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da “Escola Cabana”.

Os documentos oficiais da SEMEC indicam que este assessoramento e o acompanhamento realizado nas escolas e espaços esportivo-culturais caracterizam-se como uma estratégia fundamental para assegurar a unidade teoria e prática, pois,

[...] as discussões que ocorrem no campo teórico só ganham sentido quando colocadas à prova pela ação dos educadores, processo que ocorre mediado pelas condições concretas presentes no cotidiano de trabalho. É nessa relação dialética, conflituosa, que se vai traçando os rumos de uma nova educação, nas nossas escolas e espaços esportivo-culturais. (BELÉM, 1999 a, p.85). (grifo meu)

As falas dos sujeitos da pesquisa reafirmam a intenção do Programa de Formação Continuada de abordar temas que balizam e consolidam o Projeto Político-

Pedagógico “Escola Cabana”. No entanto, o que constato é que, na prática, as falas evidenciam uma contradição em relação ao que os documentos oficiais afirmam sobre o papel dos professores, nos quais os mesmos são apontados como sujeitos ativos no/do processo de construção e execução da política educacional vigente.

Eu não sei falar como os temas são escolhidos. Mas nas formações que vamos participar elas tratam de aspectos que abordam o próprio projeto da Escola Cabana”. Ou avaliação continuada, ou tema gerador (Professor Pardal). (grifo meu)

Evidencia-se, nesta e em outras falas, que o Programa de Formação Continuada tende a subordinar suas formações às pretensões da reforma educativa em curso (Escola Cabana). Ainda que se saiba que o Programa objetiva suscitar a participação dos professores, o mesmo parte de regulamentações externas às escolas, deixando em segundo plano o importante papel dos professores nas decisões relativas **ao quê, a quem, por quê e como deve ser desenvolvida a formação dos professores.**

[...] a Escola Cabana tem suas vantagens. Mas tem aquelas pequenas desvantagens que a gente tem que correr atrás e achar os pontos que têm problemas e tentar sanar. Em 2002 eu participei de uma formação continuada em que a gente tentava colocar isto para as pessoas que estavam direcionando a formação continuada e a pessoa estava tentando encurtar as nossas conversas, tentando mostrar que não tinha problema, tentando esconder os problemas. E eu acho que não é por aí. Não que a gente queira ficar dando trabalho... a gente quer *ajudar, construir*. E depois a gente foi percebendo que o problema não é só em Belém. Em Outeiro também é, em Mosqueiro também é... tem problemas e tem que resolver estes problemas. (Professor Gavião) (grifo meu).

Nesse sentido, a participação e a contradição têm enfoque importante nesta pesquisa, principalmente nas relações que podem ser observadas e delineadas para se poder compreender a construção e a implementação da política educacional em estudo. A contradição é parte integrante da dialética que analisa o todo observando as particularidades, e que observa estas fazendo a análise do todo. Existe um movimento de ir e vir, a ação-reflexão-ação, sendo a *participação* peça fundamental neste processo.

Ao discutir a Educação a partir da categoria *contradição*, Cury (2000) nos afirma que:

a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Assim a realidade, no seu todo subjetivo-objetivo, é dialética e contraditória. (p.30)

Assim sendo, na condição de um princípio dinâmico de análise da Educação, a *contradição* pode nos apontar **o quê** precisa ser superado, mudado, criado; **por quê** precisamos superar e mudar; que caminhos precisamos tomar para promover essa superação e essa mudança, e **como** podemos traçar o caminho para o tal processo de superação e mudança. Ou seja: a contradição torna-se motor e não obstáculo para o processo de amadurecimento e consolidação da política educacional em estudo.

Já a *participação* caracteriza-se dentro desse processo como uma habilidade que se constrói, aprende, exercita e aperfeiçoa. Ao discutir Conceitos e Categorias Básicas da Prática Educacional, Faundez (1993, p. 84) afirma que o valor e o poder da *participação* não devem ser proporcionais nem ao número de participantes, nem à sua frequência regular às atividades educacionais, ou seja, a ênfase é colocada não na quantidade e sim na qualidade. Segundo o autor, todos os que participam do processo de educação e desenvolvimento devem aprender a participar democraticamente; para que isso aconteça é necessário criar condições favoráveis à prática da democracia, sem esquecer que este processo é contínuo e dialético e que passa por contradições que precisam ser superadas.

Assim sendo, a compreensão de participação nesta pesquisa refere-se ao que Faundez (1993) denomina de “participação ativa”, aquela que acontece em todas as instâncias e domínios do processo educativo. Nesta pesquisa, refiro-me mais precisamente a todo o processo de construção, implementação, execução e avaliação da política educacional em estudo.

Nessa perspectiva, as falas dos professores (as) vão sinalizando que estes ainda estão à parte deste processo mais ativo de construção das políticas educacionais, e isto conseqüentemente distancia as formações continuadas da realidade das escolas:

As falas dos professores ‘Gavião’ e ‘Pardal’ na página 141 nos fazem refletir sobre a qualidade da participação dos professores tanto quanto sobre a contradição em relação ao que se propaga nos documentos oficiais da SEMEC e o que ocorre na prática. Ou seja: as temáticas abordadas nas formações são balizadoras e almejam contribuir para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, mas ainda falta uma participação mais efetiva dos professores na elaboração e condução da política de formação continuada em estudo. Assim sendo, a participação pode tanto resolver conflitos e contradições como também pode gerá-los, pois, como podemos constatar no depoimento dos professores, os mesmos demonstram que “participam”, mas as *pessoas* que conduzem as formações “limitam” ou “podam” a qualidade de sua participação, a qual, se permitida pelos condutores e quando desejada pelos docentes, poderia ser mais qualitativa e de suma contribuição para a construção e solidificação da política educacional em curso.

Ao discutir a Educação para a participação, Faundez (1993) nos afirma que a qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a antecipar conseqüências; a conhecer sua realidade; a distinguir efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamentos; a entender novos significados das palavras; a identificar premissas subjacentes; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes. E, ainda, nos afirma que “a qualidade da participação aumenta também quando as pessoas aprendem a manejar conflitos; clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências; respeitar opiniões; [...] a organizar e coordenar encontros, assembléias e mutirões; a formar comissões de trabalho; pesquisar problemas; elaborar relatórios e usar meios e técnicas de comunicação” (p.73).

A participação dos professores na construção e implementação do Programa de Formação Continuada, evidenciada nesta pesquisa, se aproxima do que Faundez (1993) denomina de “participação passiva”, aquela em que o processo de participação se dá de forma parcial ou controlada, de maneira que os professores não participam de todos os domínios e instâncias do seu próprio processo formativo, algo que se diferencia em muito daquilo que os documentos propagam como idéia de participação, em que os professores são apontados como “elementos-chave” (BELÉM, 1999 a, p. 70-1) na construção e implementação do Programa; documentos em que os profissionais de Educação e os demais trabalhadores nela atuantes são concebidos como “cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além da sua sobrevivência, a transformação da sociedade” (BELÉM, 1997, p.30 e BELÉM, 1999 a p. 73). Visualiza-se ainda uma contradição entre o que se propaga nos documentos e o que ocorre na prática no que se refere a um dos princípios da formação continuada afirmado e reafirmado, que é “resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo num projeto de parceria propício à criação, às trocas, à reconstrução das relações interpessoais e à compreensão da natureza do trabalho pedagógico em sua totalidade”. (BELÉM, 1997 p. 30; BELÉM, 1999 a, p. 73 e BELÉM, 2003 b, p. 74).

No decorrer da análise, percebo que o tema gerador e o próprio Projeto Político-Pedagógico da Escola não são bem capitalizados nas formações continuadas, o que contribui, também, para o distanciamento da realidade da escola.

O Projeto Político-Pedagógico é um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática político-pedagógica de uma escola. Não deve ser apenas um documento e sim “a cara da escola”, pois o mesmo deve ser pensado, elaborado, executado e avaliado por todos os personagens do processo educativo: professores, pais, funcionários, diretores, Conselhos Escolares e coordenadores pedagógicos e alunos. Ou seja: “o projeto político-

pedagógico de uma escola [...] traduz a vontade de mudar, pensar o que se tem de concreto e trabalhar as utopias; permite avaliar o que foi feito e projetar mudanças” (BELÉM, 1999 a, p. 122).

Assim sendo, o projeto político pedagógico da escola se constitui em um instrumento que deva viabilizar a concretização dos princípios e diretrizes do projeto maior da política educacional da Rede Municipal de Educação que se intitula como Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”. Buscando, então, a transformação da escola em um espaço de inclusão social e cidadania, propiciando a compreensão dos educandos e educadores como sujeitos históricos, garantindo a igualdade de oportunidades de aprendizagem tendo em vista o respeito aos diferentes ritmos de cada um, rompendo com a discriminação e o preconceito.

Com o objetivo de organizar e fazer o debate sobre os Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de Belém, a COED desencadeou algumas discussões sobre a temática nas formações continuadas. No entanto, os professores da escola em estudo ainda não foram “contagiados” pela temática:

Ultimamente, o que se tem muito trabalhado nas formações são os famosos PPP's: Projetos Político-Pedagógicos, ou implantação do Tema Gerador. Esses temas foram de difícil aceitação e entendimento, em particular na nossa Escola, e não se tornou um tema de agradabilidade p'ra nós estudarmos. Então, toda vez que tinha esses temas, normalmente as pessoas não iam a essas formações, e era um tema que não nos interessava, a gente não gostava. Então, quer dizer, não era um tema que a gente vivenciasse. Por exemplo: se eles trabalhassem um tema, por exemplo, a argila, que tinha alguma coisa a ver com a nossa Escola; ou então, quando chove, os alagamentos que ocorrem na área central da nossa escola; ou então, a falta de matéria-prima pra se trabalhar as oficinas; ou, então, temas que realmente viessem de interesse à nossa realidade mesmo. (Professor Bem-te-Vi) (grifo meu).

O depoimento acima nos mostra que a discussão sobre o projeto político-pedagógico desta escola e/ou de qualquer outra escola inserida no Projeto “Escola Cabana” (o qual deveria ser uma mola-mestra para “ganhar” seus professores, para trazê-los para o debate e para as formações, e, conseqüentemente, para alavancar a construção e, de forma lógica,

causar o fortalecimento dos projetos político-pedagógicos das escolas em que atuam), essa discussão não conseguiu envolver os professores da escola em estudo. O professor “Bem-te-vi” faz apontamentos de temas da realidade pertencentes ao cotidiano da “Escola Floresta”, os quais deveriam ser trabalhados nas formações, temas estes que, a meu ver, perpassam pelo projeto político-pedagógico da escola em estudo, mas que, por falta de orientação política e teórica por parte dos condutores das formações, são temas que não estão sendo aproveitados com o grau de importância que os mesmos têm de propiciar melhorias no *fazer pedagógico* da “Escola Floresta”.

Outra questão muito apontada pelos entrevistados como “problemática” nas formações oferecidas pela SEMEC é o Tema Gerador. A “Escola Cabana” tem como opção metodológica o trabalho com Tema Gerador, tendo o educador Paulo Freire como sustentação teórica. Essa opção metodológica exigiu das formações continuadas uma aproximação das realidades das escolas, buscando o debate e a solidificação desta metodologia de trabalho. No entanto, alguns dos professores entrevistados nos apontam alguns problemas neste processo. Como exemplos, as lacunas e os limites observados (pelos professores) quanto ao desempenho dos condutores durante as formações:

Na verdade, as próprias pessoas lá que estão na frente p’ra falar do Tema Gerador, elas se perdem. [...] Essa relação, ela é difícil, ela está sendo difícil de se chegar... de ser entendida mesmo, entendeu? Existe uma dificuldade de ... de se relacionar o Tema Gerador com a educação feita em sala de aula
(Professor Rouxinol) (grifo meu)

Este depoimento evidencia mais uma vez as dificuldades percebidas no tocante a um encaminhamento teórico e político apropriado nas formações continuadas, justificando talvez a falta, nos documentos concernentes ao tema, do que não foi bem delineado sobre o perfil que se pretende por parte de uma equipe técnica que tenha como função conduzir a política de formação continuada, pois todas as equipes distritais dispõem de um “Técnico-Referência”, o qual tem como papel fazer a intermediação da política de formação continuada entre os

gestores da política (SEMEC/COED/CEAL), e a comunidade escolar (professores, pais de alunos, direção, coordenadores pedagógicos e alunos). Esse “Técnico-Referência” tem como função participar de reuniões pedagógicas e de eventos importantes na / da escola, propondo e/ou organizando, conjuntamente com a Coordenação Pedagógica da Escola, ações de formação em serviço que assessorem a escola na realização da pesquisa da realidade do educando, tendo em vista a organização do currículo e conseqüentemente a construção de seu Projeto Político Pedagógico. (BELÉM, 1999 a, p. 86-7).

Na escola em estudo, esse processo de ir e vir é feito pelo Técnico-Referência. No entanto, quem dá as formações para os professores nem sempre são as mesmas pessoas (a mesma equipe), fazendo com que os problemas de encaminhamentos teóricos e políticos acabem por aflorar, pois, segundo professores entrevistados, as pessoas que ministram as formações continuadas ainda têm dificuldade com os temas a serem abordados “falta familiaridade com o tema”, ou ainda “não tem muita segurança do que está falando”. Esse problema de encaminhamentos teóricos e políticos apontados pelos professores pode estar reafirmando o ditado popular “santo de casa não faz milagre”:

[...] “prata da casa”, também, não se valoriza. Então, por exemplo, quando eles chamam p’ra formação [...] que a gente chega lá e vê as nossas colegas comandando a formação, às vezes, vai muito assim, a gente conhece as práticas! E quando é uma colega que está lá comandando a formação, lá dentro, ela conversa, já conheço, e tudo o mais. Quer dizer: “Não vale a pena estar aqui, eu prefiro estar na Escola”. Então, quando a Secretaria promove ... assim ... eventos que vem gente de fora discutir, ou então mesa redonda, conferências, são coisas assim que mexem mais, motivam mais e, eu acho, que tocam mais, às vezes, na pessoa [...] Digamos, todo o tempo, eu contigo aqui, no dia-a-dia, a gente está conversando, a gente está debatendo, tu já me conheces, então tu já sabes como eu penso, eu já sei o que tu pensas, aí a gente vai pra jornada pedagógica da Escola no mês de janeiro, aí a “Pipira” vai falar sobre currículo, quando vem nosso colega: “Ah, não! A “Pipira”, de novo, falar sobre isso? Já não basta o ano todo que a gente está junto?” Então, quando vem uma pessoa nova, eu acho que dá um fôlego (Direção da escola)

Esta fala da Direção da escola em estudo nos mostra que a presença de profissionais de fora às formações continuadas “toca” muito mais os professores, influencia-os de maneira

diversa e até mais positiva que as formações conduzidas pelos próprios técnicos da SEMEC. O que se pode inferir é que a rede municipal de ensino pode estar passando por um momento de conflito e auto-afirmação, em que é preciso estar reafirmando este processo de mudança que a política educacional está vivenciando:

[...] porque quando eu fui a uma formação do Miguel Arroyo, e ele falava lá da realidade de Minas, quando eu trouxe p'ra minha realidade, eu disse: “Engraçado... Eu pensava que aqui estava tudo errado, e lá também tem isso!”. Aí já me deu um ânimo, ver que não é só aqui que está errada a coisa, que não está funcionando, ou que está do mesmo jeito em relação a... lá, que está mais desenvolvido, como no Sudeste. Então isso te dá um fôlego p'ra ti continuar, te dá uma esperança p'ra ti continuar (Direção).

Vale a pena adentrar nesta questão lendo parte da entrevista concedida pela Secretária Municipal de Educação; o trecho a seguir (apesar de longo), aponta e conduz a uma reflexão sobre a “naturalização das coisas”, que faz com que os professores precisem de uma auto-afirmação sobre a política em curso.

[...] Acho que crescemos todos: gestores, professores... por causa dessa formação, que é contínua entre nós. Nós dialogamos com interlocutores externos que vêm, que conversam conosco, que mostram, e... é interessante que, quando a gente está envolvida no processo, seja pessoal, emocional, seja no trabalho, que é o nosso caso, a gente se envolve tanto que chega a um certo nível de naturalização das coisas. Então as coisas vão sendo naturalizadas no processo de nossa ação, a tal ponto que a gente não percebe o quão diferentes, quão avançados estamos em Belém: é preciso vir alguém de fora, às vezes, para dizer isso p'ra nós. Então eu me lembro quando veio o professor Michel Apple, e fizemos uma discussão com ele. E ele disse: “Olha, eu estudo há muito tempo sobre as escolas democráticas e eu conheço a experiência da ‘Escola Cabana’”, [...] (ele teve acesso ao material e já tinha conversado com algumas pessoas); então ele disse: “Eu já incluí a ‘Escola Cabana’ como uma das experiências de escolas democráticas no mundo”. E aquilo foi uma coisa *assim!*... [*e deixou cair o queixo*], que quase quatrocentos – ou quinhentos – educadores que estavam lá ficaram *assim!*... [*deixa cair o queixo outra vez*], e aí veio uma professora falar comigo e disse assim: “Pôxa, professora, eu estou emocionada, eu nunca pensei que o cara lá dos Estados Unidos iria chegar aqui e dizer que nós estamos fazendo uma coisa legal”. Aí eu disse: “Tá vendo? Tudo isto nós já dissemos entre nós, mas é bom que venha alguém de fora p'ra dizer isto, porque respalda, ‘recarrega nossa bateria’ e nos dá um ânimo... (Secretária Municipal de Educação) (grifo meu)

A Rede Municipal está buscando uma melhoria na qualidade da Educação ao tentar implementar o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, visualizando a formação continuada como um de seus pilares de sustentação. Isto é fato. No entanto, este pilar está fragilizado, pois, segundo entrevistas dos professores, a SEMEC conta com uma equipe técnica composta de pessoas que carecem de aprofundamentos teóricos fundamentais para a consistência e a consolidação do Projeto, as quais possuam “entendimento claro sobre Projeto Político-Pedagógico e Tema Gerador”. Evidencia-se, também, que os professores passam por momentos de auto-afirmação sobre a política educacional vigente e seu fazer pedagógico. Abaixo, um dos depoimentos de professores revela a importância deste processo de ir e vir:

seria um sonho que todo profissional da Educação trabalhasse em uma escola democrática, em uma escola que valorizasse a cultura popular; isto é um sonho. Mas parece que nós ainda achamos difícil, e ainda parece que estamos resistindo... é um processo novo (Professor Pardal) (grifo meu).

Este processo, com idas e vindas de passos longos e de passos curtos, com paradas, avanços, limites e desafios a enfrentar, –as quais são situações próprias do processo educativo, que é complexo e dialético–, é um processo que, com todas essas marcas e características, pode e deve contribuir para a mudança de postura dos educadores frente à nova política educacional. Ou seja: faz parte do processo dialético da mudança. E isto “*não será do dia para a noite*”, mas poderá desenhar caminhos mais seguros se for seguramente solidificado um Programa de Formação Continuada de Educadores que tenha as vozes dos professores *cravadas* nos seus pressupostos básicos, pois uma mudança educacional do tamanho que o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” propõe não se desenvolve e nem se solidifica sem passar pelos professores, sem que estes “*tomem pra si esta proposta*”.

Desta maneira, uma das estratégias seguras na construção e solidificação desta política educacional retratada no Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” é o diálogo com os sujeitos que compõem este processo de formação. Em especial, os professores.

4.2.2 - Os momentos micro:

Os momentos ‘micro’ podem ser caracterizados pela Hora Pedagógica (HP), a qual é realizada no próprio local de trabalho do docente e geralmente conduzida pela Coordenação Pedagógica da escola. A HP é um espaço de formação continuada docente que objetiva propiciar aos professores oportunidades de vivenciar momentos de estudo, planejamento e encaminhamento de questões relacionadas ao seu fazer pedagógico, e compõe-se de quatro horas semanais, remuneradas pelo poder público. Vale ressaltar que nas quatro horas em que o professor está em HP, os alunos por sua vez estão em atividades de “Horário de Trabalho Pedagógico” (HTP), que são períodos em que eles participam de atividades em salas e/ou espaços multi-meio, como Sala de Informática, Sala de Leitura e Sala de Recursos, ou são encaminhados para a aula de Educação Artística ou de Educação Física. Assim sendo, os professores que atuam nos espaços multi-meio têm HP em dias diferenciados daqueles dias dos professores que estão em regência de classe.

Os professores envolvidos na pesquisa e que vivenciam o cotidiano escolar apontam a HP como o melhor espaço de formação continuada no Programa de Formação Continuada da SEMEC. Essa ênfase dada pelos professores pode ser justificada pelo fato de os mesmos apontarem a Hora Pedagógica como um espaço fundamental de planejamento, estudo, troca de experiências e registro das atividades e projetos. Já as formações oferecidas e conduzidas pela COED/SEMEC, os professores caracterizam as mesmas como um espaço importante de formação, no entanto as consideram “um pouco distanciadas da realidade das escolas”, ou que “não têm continuidade”, “precisam ser mais organizadas”. Isto similarmente também caracteriza a HP como mais próxima do fazer pedagógico e da organização do trabalho docente.

Este fato nos mostra que a HP é o processo de formação que tem como *locus* privilegiado a escola, princípio que, propagado pelos documentos oficiais da SEMEC, deveria ser atingido em todos os momentos de formação. No entanto, as entrevistas dos docentes em evidência enfatizam que as formações gerais oferecidas pela SEMEC ainda estão distante das realidades das escolas envolvidas no Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, sendo que as Horas Pedagógicas (HP’s) vêm buscando cumprir de forma mais consistente os propósitos do Programa de Formação Continuada, ainda que se apresentem algumas dificuldades, a serem seriamente enfrentadas com vistas à melhoria desse particular momento de formação. Como exemplo, cito “a falta de momentos mais coletivos de discussão sobre os problemas da escola como um todo”. Alguns professores se “queixam” de a Hora Pedagógica se concentrar por ciclos ou áreas de atuação, afirmando que essa sua característica dificulta o trabalho coletivo e interdisciplinar, acabando por contribuir para “termos duas escolas em uma”, haja vista as falas de alguns professores e da direção da escola apontarem que na escola “no turno da manhã as coisas fluem, mas à tarde e à noite as coisas são mais difíceis”.

Mesmo a gente mantendo o horário de CB III e IV, por exemplo, de acordo com a Hora Pedagógica, quando tem formação são poucos os que participam. Eu vejo assim: que o coletivo que é mais afinado é o CB I e II e a Educação Infantil. Eles conseguem sentar, discutir e planejar. O CB III e IV dependem da afinidade dos professores, da disponibilidade deles; se eles se afinarem com os colegas, eles conseguem levar um trabalho coletivo. Quer dizer que aqui na Escola temos duas realidades: manhã e tarde. A Manhã sempre foi melhorzinho de se trabalhar, sendo que se conseguiu assim até montar um projeto para trabalhar com o coletivo; à tarde, até hoje, continua a dificuldade. (Direção).

Aqui pode-se perceber a fragmentação do trabalho pedagógico e da formação continuada, ou seja, que a “Escola Floresta” está enfrentando dificuldades em transformar esse processo de formação continuada em momentos mais coletivos, que retratem a escola como um todo. Por outro lado, visualiza-se nas falas dos entrevistados o esforço de tornar o espaço de formação continuada um momento real de formação, do modo como se deseja nos

documentos pesquisados. Ou seja: tem-se claro o caminho a seguir, mas o que falta é enfrentar coletivamente alguns desafios colocados nesse processo. Percebe-se que a escola é, de fato, o local privilegiado para trabalhar a formação continuada dos professores, uma vez que estes passam por semelhante processo de formação em serviço, vivem os mesmos dilemas, desafios, limites e avanços, as mesmas angústias. Ou seja: “[...] em outras palavras, cria-se um clima adequado a novas práticas pedagógicas, ainda que a adesão a essas transformações não seja unânime”. (MEDIANO, 1997, p. 94).

A análise documental conjugada com a análise das entrevistas permitiu identificar que a diretriz “Valorização dos Profissionais da Educação” projeta-se na idéia de formação continuada centrada na escola; no entanto, o que se evidencia na prática é que a mesma apresenta muito mais aspectos dos “modelos clássicos” de formação discutidos no capítulo anterior, em que se observa no Programa de Formação Continuada em estudo uma manutenção de uma estrutura administrativa e pedagógica que planeja, executa e avalia as formações sem a “participação ativa” dos docentes e, conseqüentemente, sem a aproximação da realidade das escolas, ressaltando que os conteúdos predominantes nas formações referem-se à necessidade de se discutir e consolidar os propósitos da reforma educativa em curso (Escola Cabana). Ou seja: observa-se que, de uma forma sutil, é a SEMEC a grande protagonista neste processo de construção e implementação do Programa em estudo, deixando aos professores um papel de coadjuvantes.

4.3 – Concepção

Os documentos oficiais da SEMEC dividem as ações e diretrizes da Formação Continuada Docente em ‘Departamentos’: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Informática Educativa e Multi-meios. Esta

pesquisa enfatizará a Formação Continuada do Ensino Fundamental. A opção por essa modalidade de ensino se dá pelo fato de eu ter vivenciado de perto o processo de formação continuada enquanto Professora da Rede Municipal no Ensino Fundamental, experiência que causou-me inquietação a ponto de tornar esse meu desconforto solidificado neste projeto de pesquisa.

As diretrizes da Formação Continuada Docente para o Ensino Fundamental encontram-se enumeradas no Anexo I do Caderno de Educação nº 1 da SEMEC de 1999, da seguinte forma:

I – Entendimento que o Projeto “Escola Cabana” é coletivo, porém não nega a diversidade humana, técnica e política que devem estar sintonizadas em alguns pontos de partida e em alguns pontos de chegada. A valorização do trabalho coeso proposto pelo Projeto “Escola Cabana” não nega o conflito, a diversidade e a pluralidade, mas busca a unidade na diversidade.

II – Entendimento que, como um plano, o Projeto “Escola Cabana” é uma “maquete”, ou seja, a sua praticidade depende do envolvimento de todos os sujeitos e, assim, o professor deve se envolver na medida em que sua prática cotidiana demanda um fazer e um pensar (ação-reflexão-ação) com sedução, com “vida”, com empolgação, com integração e com emoção.

III – Entendimento que a Formação Profissional consiste numa tríade: Formação Inicial, Formação Continuada e Prática Profissional, com a teoria e a prática se implicando, ou seja, os saberes da prática e os saberes da teoria influenciando concomitantemente e transversalmente na formação profissional, através do esforço diário de promover a aproximação entre o real e o ideal. Promover o “Realismo Crítico”, que se diferencia do idealismo e do pessimismo. A construção da criticidade é a proteção da cidadania, em que se

abandona o comportamento mecânico e robótico para se investir na construção do verdadeiro cidadão. (BELÉM, 1999 a, p. 90).

Essas diretrizes apontam um caminho desafiador para a Política de Formação Continuada Docente, pois ele exige um sólido engajamento por parte do coletivo dos professores em prol da construção e solidificação do Projeto “Escola Cabana”. Balizando neste caminhar desafiador e desafiante, os eixos temáticos propostos para a Formação Continuada para o Ensino fundamental no documento são:

a) Projeto Político –Pedagógico: processo de construção coletiva:

Nesse eixo busca-se discutir com as escolas o que é um projeto político-pedagógico; quais são os seus objetivos e funções; como ele deve ser concebido e construído continuamente no processo pedagógico da escola.

b) Processo de Avaliação: Plano Pedagógico de Apoio e Conselhos de Ciclos:

Nesse eixo é discutida a concepção de “Avaliação Emancipatória”, entendendo este processo de avaliação como dialógico, dinâmico, formativo e processual. Neste sentido, busca-se entender os instrumentos metodológicos deste tipo de avaliação, dentre eles: 1) o Plano Pedagógico de Apoio (PPA), o qual é direcionado aos alunos (as) que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e 2) os Conselhos de Ciclos, que são instâncias avaliativas que se constituem em um espaço de troca e reflexão entre docentes, coordenação pedagógica, pais e alunos, visando a construção de alternativas pedagógicas que possam contribuir para a superação das dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.

c) Projeto Turmas de Aceleração:

O processo de formação continuada dos educadores envolvidos neste projeto se dá inicialmente em “um curso de 80 horas, acerca dos pressupostos sócio-político-pedagógicos

da construção da leitura e da escrita na escola”, e na continuação ocorrem encontros de 4 horas mensais. (Belém, 1999 a, p.92).

As temáticas abordadas estão ligadas à leitura e à escrita na escola; à organização e funcionamento das Turmas de Aceleração; a procedimentos de resgate de auto-estima, e ao processo de construção do conhecimento.

d) Ciclos e áreas do conhecimento:

Os documentos apontam a organização do Processo de Aprendizagem por Ciclos de Formação como um dos mais importantes eixos de discussão da formação continuada, pois “esta nova organização traz questões teóricas, metodológicas, administrativas e políticas, que cotidianamente exigem respostas já sabidas e outras que devem ser encontradas”, sendo que esta formação continuada se dá de duas maneiras: uma ‘macro’ (ampla), com o coletivo dos professores dos ciclos, e outra, ‘micro’ (específica), por área de conhecimento (BELÉM, 1999 a, p. 93).

Os documentos analisados revelam que a política de formação continuada dos educadores da rede municipal de Belém se insere em uma das diretrizes básicas do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, que é a “*Valorização dos Profissionais da Educação*”, abrangendo duas áreas de atuação: os educadores da Educação Básica e os educadores que atuam na área de arte-educação, de esporte e de lazer.

A análise documental evidenciou que a SEMEC optou por enfatizar a formação continuada dos educadores tendo em vista o debate, o amadurecimento e a solidificação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, fato evidenciado e reafirmado nas entrevistas com os professores e gestores participantes deste estudo.

Os documentos oficiais procuram deixar claro que esta ênfase na formação continuada não se justifica no pressuposto de que os professores sejam os grandes responsáveis pelos

problemas vivenciados pela educação pública. Apoiando-se em Fusari (1998), tais documentos afirmam que estes “são elementos-chave que, ao constituírem-se enquanto sujeitos, muito poderão contribuir para a democratização sistemática do saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade para a totalidade da população, superando, assim, a realidade de escolas diferentes para diferentes classes sociais” (BELÉM, 1999 a, p. 70-1).

Nessa perspectiva, a Política de Formação Continuada do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” demonstra a necessidade de se opor à proposta neoliberal que vincula a educação ao sistema produtivo:

[...] a necessidade de um processo de formação continuada que se oponha à política neoliberal de adequação da Educação ao mercado, com suas regras e práticas, e sim que contribua para o desenvolvimento da consciência crítica dos trabalhadores da Educação, no sentido de terem condições de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica e de se reconstruir continuamente na busca de uma práxis competente técnica e politicamente. (BELÉM, 1999 a, p. 72).

Percebe-se que a política de formação docente da SEMEC se insere em uma perspectiva crítica de educação a qual compreende a escola dentro de um contexto histórico que propicie contribuir com os interesses da maioria da população e não apenas da reprodução social.

Nesta perspectiva visualiza-se que a política educacional em estudo difere da política neoliberal defendida pelos organismos internacionais a qual concebe a educação como “um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades” (TORRES, 1996, p. 141). Ou seja: a educação se ancora em critérios semelhantes ao do mercado de trabalho em que a escola é comparada à uma empresa, e, o processo ensino-aprendizagem, os professores e os alunos resumem-se a meros insumos econômicos.

Remando contra essa “maré”, na contramão fazendo a contra hegemonia, a formação continuada dos trabalhadores da Educação da SEMEC (apesar de algumas arestas a serem aparadas) se desenha como um processo contínuo e sistemático, tendo a Escola como *locus* privilegiado para o desenvolvimento da mesma, processo que objetiva debater, aprofundar e avaliar o trabalho pedagógico.

Os documentos analisados evidenciam que a Concepção de Formação Continuada da “Escola Cabana” propõe superar as práticas tradicionais de treinamento ou capacitação (nomenclaturas já conceituadas em itens anteriores), e está balizada em uma perspectiva crítica de Educação em que cada um dos sujeitos da produção do conhecimento (alunos, coordenadores pedagógicos, pais de alunos e professores), é visto como “sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e que são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder hegemônico” (BELÉM, 1999 a, p.04).

Os pressupostos básicos da Concepção de Formação Continuada apresentados nos documentos oficiais são:

- * Conceber os profissionais da Educação e demais trabalhadores nela atuantes como cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além da sua sobrevivência, a transformação da sociedade, considerando-se, para tanto, suas reais possibilidades;
- * Reconhecer as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual cada profissional passou, sem, contudo, pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as possíveis lacunas e deficiências encontradas;
- * Fomentar um processo de ação-reflexão-ação, com momentos diferenciados, mas articulados, que privilegie as necessidades concretas das escolas, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores em seus espaços de trabalho, no sentido de consolidar-se a teorização da prática;
- * Considerar os problemas da prática dos trabalhadores de Educação como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão fundamentada que venha a ampliar a consciência do educador em relação aos problemas e que apontem caminhos para a atuação coerente, articulada e eficaz;
- * Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo num projeto de parceria, propício à criação, às trocas, à reconstrução das relações

interpessoais e à compreensão da natureza do trabalho pedagógico em suas totalidades;

* Constituir-se num dos eixos de valorização do profissional, considerando-se suas condições de trabalho articuladas a salário, carreira, concurso público, à necessária reformulação do Estatuto do Magistério e do Funcionalismo Público Municipal. (idem, p.73).

A partir destes princípios, a SEMEC deixa claro o seu objetivo de solidificar as diretrizes do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”, tendo como estratégia o Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Educação.

Os documentos registram, também, a necessidade de se investir na formação global dos educadores:

É necessário formar o educador para que este seja capaz de articular teoria e prática, combinando com seus próprios saberes intuitivos. Para isso, não basta somente a formação teórica, mas também a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa cotidiana com os colegas etc. É preciso usar todas as armas, pois a formação de educadores deve ser global, ou seja, não só a sua capacidade de assimilar saberes científicos, mas também de trabalhar o seu interior: intuição, emoção, experiências, crenças, desejos e medos. (BELÉM, 1999 a, p.83).

A análise documental demonstra que a concepção de política de formação continuada docente da SEMEC/Belém se contrapõe à política de formação docente defendida pelo Banco Mundial. Os documentos apontam que a SEMEC enfatiza a formação continuada docente sem desmerecer a formação inicial dos professores e o contexto educativo em que se dá o processo de formação. Percebe-se nesta concepção uma busca de melhoria da formação docente e de um entendimento desta como um processo contínuo articulado às condições de trabalho, carreira e salário. Visualiza-se, ainda, um interesse em valorizar e interligar a teoria e a prática objetivando atingir a melhoria da qualidade do ensino. O que não podemos ver na política do BM quando o mesmo visando o custo-benefício financeiro orienta em seus documentos, a ênfase para a formação continuada em detrimento da formação inicial sem se preocupar com a qualidade da formação desenvolvida privilegiando na formação continuada o conteúdo das

matérias, deixando para o segundo plano o conhecimento pedagógico que os professores possam vir a desenvolver.

Nas suas falas, os professores evidenciam que ainda se precisa traçar um longo caminho rumo à concretização do que se deseja em termos da concepção de formação continuada que se propaga nos documentos oficiais e aquela que efetivamente se dá na prática. Os professores apontam a necessidade de as formações continuadas serem mais consistentes, organizadas e contínuas de fato.

Os gestores da política educacional têm consciência de que a formação continuada precisa de melhorias, e isto pode ser evidenciado em alguns documentos oficiais mais recentes e nas entrevistas dos gestores entrevistados nesta pesquisa.

[...] com relação ao resultado disso tudo, eu diria p'ra você que a formação continuada em serviço, hoje, ela requer melhoria, ela ainda não é aquilo que nós gostaríamos; certamente que a Secretaria de Educação gostaria, mas foi um grande passo dado pela Secretaria Municipal de Educação com relação a essa preocupação de se ter uma política para atender as necessidades de formação profissional dos nossos professores, tanto que hoje nós já discutimos, e ainda estamos discutindo, em todas as equipes, a questão, hoje, do desenvolvimento humano em todos os seus aspectos ... é ... no aspecto psicológico, no aspecto pedagógico, da formação profissional, para que os educadores da Rede possam cada vez mais ir criando, se preocupando cada vez mais com a sua formação, que eu acho que o grande objetivo é se chegar a uma profissionalização. (Técnico-referência) (grifo meu).

Lendo as entrevistas, foi possível constatar que a concepção de formação continuada presente no fazer pedagógico da escola em estudo caracteriza-se por atualização profissional, avaliação do trabalho pedagógico, estudo, momentos de planejamento e troca de experiências, ressaltando que esta concepção se revela muito mais nas Horas Pedagógicas do que nas formações gerais oferecidas pela SEMEC, as quais, de acordo com as falas dos professores, precisam ser “mais bem organizadas”, “mais contínuas” e “mais próximas da realidade das escolas”. Nesta perspectiva, a concepção de formação continuada identificada neste estudo de caso vai muito além da transmissão de conhecimentos, porque implica em atitudes eficazes

em relação à utilização de tais conhecimentos. E este processo se dá em longo prazo, pois está vinculado a um fazer pedagógico em constante estudo e desenvolvimento.

No entanto, a análise documental evidenciou que o Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino demonstra ter aspectos do “modelo clássico” de formação discutidos por Candau (1997), e “modelos ideais”, apresentados por Chantraine-Demilly” (1997), o que permite dizer que tal programa apresenta “modelos mistos” de formação.

O Programa de Formação Continuada Docente do Projeto Escola Cabana, então, apresenta características de um modelo “misto” de formação que na prática se dá em dois momentos. O primeiro trata-se do que já denominei anteriormente de momentos “macro” que são eventos gerais (organizados pela Coordenação de Educação da SEMEC) que discutem temas ligados às diretrizes ao Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana que se materializam em cursos, encontros distritais, fóruns de debates, oficinas, reuniões e seminários. O segundo, refere-se aos momentos “micro” que são os assessoramentos e acompanhamentos mais específicos à ação pedagógica nas escolas e que em geral são coordenados por suas próprias Equipes Pedagógicas. Tais momentos podem ser caracterizados pela Hora Pedagógica (HP), que é realizada nas escolas com o objetivo de propiciar aos professores oportunidades de planejar, estudar e encaminhar as questões relacionadas ao seu fazer pedagógico.

A identificação com os “Modelos Clássicos” de Candau (1997) se dá pelo fato de a SEMEC organizar e promover os cursos sem a “participação ativa” dos professores, visando tão somente atender demandas da reforma educativa em curso (momentos “macro” que discutem temas relacionados ao Projeto Cabano), o que se referenda no que Chantraine-Demilly (op cit) chama de “formação escolar”, a qual tem um caráter institucional, organizado e executado por um poder oficial de esfera nacional, estadual e/ou municipal.

Nesta modalidade, o processo se dá por meios de palestras e cursos realizados com o objetivo de transmitir saberes definidos por meio de programas pensados e elaborados distantes de uma “participação ativa” dos professores. O referido programa apresenta ainda o que Chantraine-Demailly (op cit) denomina de “formação interativo–reflexiva”, a qual encontra-se presente nas formações voltadas para a resolução de problemas reais no contexto educativo (as horas pedagógicas). Ou seja: os saberes postos em prática e a reflexão da ação docente constituem características marcantes desse tipo de formação.

Vale registrar que existe nos dias atuais, na política educacional brasileira, um crescimento e apoio da idéia de se ter a escola como *locus* privilegiado para se desenvolver a formação continuada docente com ênfase na prática da sala de aula e ação-reflexão-ação docente. Esse fato é justificado pelo indicativo de que é na escola que se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar o que propicia o processo de ação-reflexão-ação desencadeando assim, um grande debate sobre o desenvolvimento dos “professores reflexivos”. No entanto, vale ressaltar que a formação continuada não se reduz a solução de problemas educacionais vinculados à prática pedagógica da sala de aula. Deve-se, então, ultrapassar a questão da reflexão da prática possibilitando aos professores (as) tomar posições concretas para amenizar ou resolver tais problemas compreendendo o seu fazer pedagógico como um processo sócio-histórico educativo em constante movimento e amadurecimento.

Intercruzando e perpassando por esses modelos, a concepção de formação continuada evidenciada pelos sujeitos desta pesquisa distancia-se da idéia de formação continuada em serviço que se caracteriza por acúmulo de cursos, palestras e seminários fora do contexto escolar. Os sujeitos da pesquisa revelam ter uma concepção de formação continuada dinâmica, contínua e dialética, que se processa dentro de um contexto sócio-histórico, embora

muito destes sujeitos apontem que, na prática, a formação continuada da SEMEC ainda precisa avançar neste aspecto.

Assim sendo, a concepção de formação continuada revelada pelos sujeitos da pesquisa se aproxima da de Candau (1997), quando a mesma defende que a formação continuada deve ser um trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica; a concepção dos sujeitos desta pesquisa aproxima-se também da de Collares e Moisés (1995), quando as mesmas afirmam que não só a formação, mas que também o conhecimento é um processo contínuo e dialético; ocorre também uma aproximação dessa concepção da ANFOPE, quando, em suas falas, os sujeitos em questão enfatizam que a formação continuada é parte viva e vivificante de um projeto educativo que, como a ANFOPE, entende que esta deva envolver uma política global de formação que inclui por sua vez a formação inicial, a formação continuada, o plano de cargos e salários e as condições de trabalho.

O processo de formação continuada, então, se desenha em um caminho dinâmico e dialético por meio do qual os professores devam ter a oportunidade de revelar-se como sujeitos do seu próprio processo formativo.

4.4 - Contribuições da formação continuada para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”

Como já evidenciei em itens anteriores, os documentos oficiais analisados e os sujeitos da pesquisa apontam a formação continuada como um dos pilares fundamentais na consolidação do Projeto “Escola Cabana”. A pesquisa revela que o Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Belém tem buscado fortalecer este pilar enfrentando muitos obstáculos, como dificuldades de encaminhamentos teóricos e políticos e

de condução e organização dos processos de formação. Segundo os professores entrevistados, tais dificuldades são evidenciadas pelo fato de alguns profissionais que conduzem as formações demonstrarem insegurança nos temas abordados, estando a precisar de mais aprofundamento teórico; e pela questão de os temas não terem uma continuidade, onde em “cada formação estuda-se uma temática, independente de se ter esgotado a temática anterior”.

Na ótica dos professores entrevistados, as formações gerais oferecidas pela SEMEC são as que mais precisam de melhorias; já as Horas Pedagógicas apresentam avanços mais consistentes no fazer pedagógico.

Os dados caracterizados no quadro II buscam mostrar o retrato das contribuições da formação continuada na consolidação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” sob a ótica dos professores entrevistados:

QUADRO II

Apontamentos sobre as Contribuições da Formação Continuada para consolidação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” sob a ótica dos professores entrevistados:

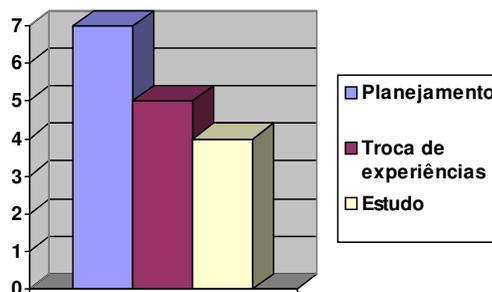
Nome	Ciclo de atuação	Apontamentos
Bem-te-Vi	CBI	Aponta a HP como um espaço de planejamento. Afirma que a formação continuada oferecida pela SEMEC é descontínua e distante da realidade das escolas.
Pardal	CBI	Vê a HP como avanço, por ser um espaço de estudo, de formação pessoal e coletiva dos professores e de planejamento. Afirma que a Formação Continuada propicia conhecer o Projeto “Escola Cabana”, a troca de experiências e solução de problemas (embora ela se dê de forma descontínua).
Beija flor	CBII	Aponta a HP como espaço de planejamento. Afirma que a formação continuada do Ensino fundamental oferecida pela SEMEC é descontínua.
Uiapuru	CBII	Entende a HP como espaço de planejamento. Aponta a Formação Continuada como elemento-chave para se compreender o Projeto, embora se dê de forma descontínua.
Arara	CBIII e V	Aponta a HP como espaço para elaboração de projetos, de estudo, planejamento e de planos de aula. Afirma que a HP favorece a troca de experiência e o trabalho interdisciplinar. Afirma que a formação continuada oferecida pela SEMEC é descontínua e distante da realidade dos professores.
Gavião	CBIII e V	Aponta a HP como momento de atualização profissional, estudo e planejamento. Diz que Formações continuadas são importantes, mas que precisam estar mais perto da realidade dos professores, ser mais organizadas, ter mais tempo e ainda continuidade.
Rouxinol	CBIII e V	Afirma que a formação continuada favorece a troca de experiências e a HP é importante, porém aquela não está bem estruturada, dificultando e a interdisciplinaridade.
Sabiá	CBIII e V	Entende a HP como espaço de atualização profissional, de registro do desenvolvimento do trabalho pedagógico e de troca de experiências. Afirma que a formação continuada é importante para dar continuidade ao projeto, mas que precisa ser mais organizada.

Fonte: entrevistas realizadas com os professores (as).

Diante dos dados, pude perceber que o Programa de formação continuada oferecida pela SEMEC, apesar de todos os seus limites e silêncios, vem contribuindo para a consolidação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”, principalmente via Hora Pedagógica (momentos micro realizados nas escolas), uma vez que as formações continuadas oferecidas pela SEMEC (momentos macro), recebem muitas críticas dos professores entrevistados, que as têm caracterizado como “descontínuas”, “desorganizadas” e “distantes da realidade”, o que se pode constatar no quadro II.

A Hora Pedagógica é compreendida pelos professores entrevistados como um avanço no processo de ensino-aprendizagem, o que favorece o fortalecimento dos princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”. Nessa perspectiva, a Hora Pedagógica apresenta-se como uma grande contribuição no fazer pedagógico. Os professores enfatizaram em suas falas alguns aspectos dessa contribuição, o que busco caracterizar no gráfico abaixo:

Principais aspectos apontados pelos professores como contribuição da Hora Pedagógica



No que se refere às HPs, o aspecto mais destacado pelos professores é a contribuição que elas dão para o planejamento escolar e conseqüentemente para a melhoria da organização do trabalho docente, o que é retratado em algumas falas:

Desde que se implantou a hora pedagógica, nós estamos tendo a oportunidade de ler, estudar, de planejar e elaborar projetos para a escola. Nós realizamos vários projetos na escola que antes não dava para realizar

porque não tínhamos tempo para sentar, planejar e avaliar (professora Arara) (grifo meu).

[...] É, a “Canário” falou assim, em relação ao planejamento: “É preciso planejar”. A gente erra quando planeja? Erra. Toda vez que você planeja, erra. Mas, quando mais você planeja, você erra menos; então, eu acho que é *continuar*. Porque não é da noite p’ro dia que você vai mudar toda uma estrutura que está ali, onde tem influência da nossa formação, porque também tem relação com a nossa formação a nível superior. Enquanto os cursos de graduação não estiverem relacionados, envolvendo essa questão, o professor ali, dentro da escola, vai falar a concepção que ele aprendeu enquanto aluno, da forma que ele foi avaliado (Direção) (grifo meu).

A hora pedagógica é super importante também. Agora, eu procuro cumprir e aproveitar a hora pedagógica. Ela é importante para você estar trocando experiências, se atualizando, registrando o desenvolvimento do seu trabalho, e o próprio projeto que a gente tem em mente. Então, a hora pedagógica é super importante. E eu jamais gostaria que ela terminasse! (Professora Sabiá) (Grifo meu).

Estas falas das professoras deixam claro que houve avanços no fazer pedagógico da “Escola Floresta”, pois, antes da implementação do Programa de Formação Continuada, os professores não dispunham, dentro da organização do tempo e espaço escolar, deste momento “rico” em crescimento profissional, em planejamento e em melhoria da qualidade do ensino–aprendizagem, momento este que é visto como uma conquista dos professores e que já faz parte do cotidiano do trabalho docente da Rede Municipal de Belém.

[...] Para o professor eu vejo que, em comparação com colegas meus, que trabalham no Estado ou em outras escolas que não têm essa oportunidade, eu vejo que é assim: altamente rico p’ra gente esse espaço. Eu acho que é um dos maiores ganhos que teve a Educação nestes últimos anos, foi esse espaço para que o professor possa estar ali planejando, para que ele possa ter... naquele momento, estar pesquisando dois, três livros, p’ra buscar mais atividades, p’ra ver, de trocar idéias com os colegas, ver qual é a dificuldade que ele está tendo, a dificuldade que eu estou tendo, pensar o caso de um aluno ou outro, e encaminhar o seu planejamento da semana. Acho que é um dos momentos mais ricos que se tem, se a gente for comparar com as dificuldades que têm outros professores, em outras escolas, que têm que sair de uma escola, correr p’ra outra, trabalhar a semana e ter que fazer esse planejamento, muitas vezes, corrido, à noite, assim, em um final de semana; deixa de cuidar da família etc., implica outras questões que voltam p’ra questão da qualidade de vida. Então, quer dizer, para o educador, enquanto profissional, que ele ganha um espaço de produção, e é ganho pra ele enquanto ser social, que ele precisa ter essa melhoria de vida, de qualidade de vida, nessa relação com a família, nessa busca do bem-estar social, no lazer e tal. Eu acho que é um ganho significativo. (Professor Uirapuru)

Como podemos ver, o planejamento é algo que “mexe” com todas as estruturas do ensino-aprendizagem, porque se o professor tem condições de trabalho que favorecem um bom planejamento, um bom desempenho no seu trabalho, garantindo sua “qualidade de vida” e seu “lazer”, “sem prejudicar seu final de semana, sua família”, isto traz benefícios não só para o professor, enquanto profissional, mas enquanto pessoa. E este é um fator de valorização do trabalho docente, objetivo propagado no Programa de Formação Continuada Docente do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”.

É interessante perceber que esta importância e esta ênfase dadas ao planejamento são fatores que trouxeram mudanças não só para o trabalho docente, mas também para a Escola como um todo, como se pode confirmar na fala a seguir:

Hoje percebemos o planejamento do pessoal da secretaria, do pessoal da copa, participando ou se interessando pelo projeto. Eu acho isto interessante. Uma questão positiva, por exemplo, os professores do CBI interagindo com CBIII; houve uma mudança na concepção de planejamento, que não é só com professores, mas com toda a escola. (professora Sabiá) (grifo meu).

A análise de dados evidencia que o planejamento tem muitas influências e contribuições dadas ao processo ensino-aprendizagem, e que a falta do mesmo pode comprometer o avanço de um processo que já está em consolidação.

Em relação às formações continuadas gerais oferecidas pela SEMEC, os professores fazem críticas à estrutura, organização e condução das mesmas, apontando a necessidade de melhorar nestes aspectos. Mas, apesar dessas “arestas”, afirmam ainda que a formação continuada é importante no processo de solidificação do Projeto:

E, em relação à Formação Continuada mesmo, é sem dúvida um outro avanço indiscutível, no sentido de que o professor está recebendo para estar estudando, para estar se atualizando com um grupo muito maior da Rede Municipal. Agora, tem um problema: quando se diz Formação Continuada, eu entendo que é um processo contínuo, um processo que deveria ser

contínuo. E, infelizmente, existem problemas em relação a isto [...] Agora, por outro lado, o que contribui muito é para a troca de experiências. É você perceber que outras escolas têm as mesmas dificuldades, ou dificuldades diferentes, mas que existem também projetos que vão tentar solucionar estes problemas e isto é muito enriquecedor para nós. (Professor Pardal). (grifo meu)

A ótica dos gestores entrevistados sobre as HP's está muito próxima da dos professores. No entanto, os gestores não enfatizam as mesmas em detrimento das formações gerais oferecidas pela SEMEC. Eles compreendem estes dois momentos como partes integrantes e complementares do mesmo processo de formação continuada do Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino.

[...] A questão da Formação Continuada foi colocada desde o primeiro Fórum, em todas as discussões que nós tínhamos, e na Conferência foi reafirmada. Então, que nós pudéssemos estar construindo um Programa de Formação Continuada que permitisse aos professores, no seu próprio espaço de trabalho, estar se atualizando, trocando experiências, mas que não perdessem de vista momentos maiores de construção e troca de experiências; e que também não se abdicasse da continuidade da formação, a nível de o pessoal poder estar indo para a pós-graduação. (Secretária Municipal de Educação) (grifo meu).

Pude perceber que os gestores reafirmam o que dizem os documentos oficiais sobre o Programa de Formação Continuada, e que se esforçam para solidificar as diretrizes e princípios da “Escola Cabana”, apesar de as entrevistas dos professores terem me feito deparar com a necessidade, por parte dos gestores da política de formação continuada, de se aproximar um pouco mais do “chão da escola”, de se desvendar as realidades das mesmas, ouvindo com mais precisão as vozes dos sujeitos que fazem a proposta da “Escola Cabana” acontecer na prática. Em especial os professores.

Neste sentido, a análise dos dados potencializa a afirmação de que o Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino contribui para a consolidação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”, principalmente via Hora Pedagógica, a qual vem qualificando o planejamento escolar, a formação teórica e prática dos

professores, a organização do trabalho docente e a troca de experiências entre os mesmos. Esses fatores têm balizado o trabalho com avaliação emancipatória, ciclos de formação e o princípio da interdisciplinaridade no CBI e II. No entanto, a formação continuada vem produzindo algumas “arestas” na construção do Projeto Político–Pedagógico da escola em estudo; na discussão e execução da opção metodológica via Tema Gerador; no trabalho interdisciplinar dos Ciclos de Formação III e IV; na aproximação da realidade das escolas (potencializando a mesma nas formações continuadas), e na “participação ativa” dos professores no processo de construção, execução e avaliação das formações. Assim sendo, o referido Programa pode contribuir de forma mais consistente se forem aparadas tais arestas evidenciadas nas falas dos professores deste estudo de caso. Aparar essas arestas – e outras, que por ventura não foi possível identificar neste estudo de caso –, significa ter coragem para enfrentar os dilemas e desafios que a realidade da política educacional municipal ora apresenta.

4.5 - Dilemas e desafios do Projeto Político - Pedagógico “Escola Cabana”

A Educação é um campo complexo, dialético e instigante, que nos oferece vários dilemas e desafios; alguns deles têm saídas na maioria das vezes difíceis, penosas e árduas, e, o que é mais complexo e desafiante, geralmente tais saídas devem ser encaradas coletivamente. Assim sendo, a Escola é muito mais que um somatório de pessoas. A Escola é um espaço de ir e vir, onde se produz conhecimento, ações, reações e interações dos sujeitos que estão construindo o processo educativo. Nesse sentido, tem-se a chance ocular de visualizar, nas escolas, nuances de uma reforma educativa, de uma política educacional. Observei que não foi diferente no estudo de caso aqui realizado. Pude perceber, diante da realidade da “Escola Floresta”, o objeto deste estudo, que não foi fácil o processo de mudança

que a implementação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” impulsionou, o qual exigiu e exige a cada momento uma nova postura de todos os sujeitos que compõem o processo educativo na escola: professores, pais de alunos, gestores, funcionários, coordenação pedagógica e alunos.

No seu processo, a implementação e o desencadeamento do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” foram delineando desafios e dilemas, pois este Projeto propiciou mudanças substanciais na concepção de currículo, educação, ensino-aprendizagem, inclusão social, metodologias de ensino, tempos e espaços de aprendizagem, trabalho interdisciplinar e muitos outros aspectos. Os dados confirmam que este processo de mudança não foi e não está sendo tranqüilo, uma vez que o mesmo está permeado de dores, desafetos, angústias, de idas e vindas, avanços e recuos, limites, silêncios e traços de um desenho de novas possibilidades. Por não ser tranqüilo, passou por adesões, resistências e contradições, pois,

a entrada de um novo modelo sempre provoca contradições, estende-se no tempo, abarca mais uns aspectos que outros. Nesse contexto, talvez as pequenas mudanças é que nos tragam indicadores importantes. Elas podem revelar-se não tão pequenas assim, uma vez que nos mostram sutis, quase imperceptíveis alterações que ocorrem na prática do professor, e que acabam constituindo-se em questões-chave na busca de alternativas para a melhoria da qualidade de ensino. (FALSARELLA, 2004, p.183).

Este estudo de caso preocupou-se com registrar vozes que clamam por melhorias, que apontam dificuldades, que evidenciam avanços, que mostram desafios, e mais: que não se esquivam à necessidade de se sugerir formas de enfrentar tais desafios. Assim sendo, podem ser creditados a esta pesquisa tanto ganhos quanto contribuições para a política educacional do município de Belém. Em especial, para o Programa de Formação Continuada dos seus educadores.

Em todas as entrevistas, solicitei aos informantes que apontassem em suas falas os desafios do Projeto “Escola Cabana” e possíveis formas de enfrentamento dos mesmos. Sem

exceção, todos deixaram suas marcas e traços como contribuições. Com o intuito de relevar as contribuições de cada sujeito da pesquisa, as quais representam, de certa forma, um pouco da história profissional dos mesmos no seio deste processo de implementação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”, busquei sistematizar as marcas e os traços destes nos quadros III e IV:

Quadro III
Desafios do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” sob a ótica dos professores:

Nome	Ciclo de atuação	Desafios	Enfrentamento dos desafios ²¹
Bem-te-Vi	CBI	Esclarecer pais que não compreendem a proposta; Promover entendimento aos professores com dificuldade de aceitar a proposta do Projeto; Promover um acompanhamento mais sistemático por parte dos técnicos; Resolver problemas no processo de avaliação; Turmas Heterogêneas.	Buscar o entendimento coletivo da proposta e em seguida aplicá-la.
Pardal	CBI	Vencer a resistência dos professores e da comunidade em relação ao Projeto.	Dialogar mais com os pais. Romper a resistência ao Projeto, conhecê-lo, valorizá-lo e a ele dedicar-se.
Beija-flor	CBII	Prestar esclarecimento aos pais sobre a proposta, sobre a avaliação e o ensino organizado em ciclos. Trabalhar com tema gerador. Amenizar o problema das Turmas heterogêneas (alunos no CBII que não sabem ler com outros que já sabem).	Esclarecer os pais por meio de reuniões. Suscitar a determinação e força de vontade por parte dos professores para desenvolver o tema gerador. Colocar em prática o PPA.
Uirapuru	CBII	Amadurecer o conhecimento da proposta pelos educadores. Desfazer a descontinuidade na formação continuada. Transformar em presença a ausência de objetivos claros e direcionados na formação continuada.	Melhorar a formação continuada, tornando-a mais contínua e com objetivos claros.

²¹ Ao inquirir sobre os desafios, foi requisitado dos informantes que apontassem alguns caminhos que pudessem estar solucionando ou amenizando os desafios/problemas do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”.

Sabiá	CBIII e V	<p>Promover a compreensão por parte dos pais e alunos sobre o processo de avaliação.</p> <p>Providenciar local apropriado para realizar a formação continuada dos professores.</p> <p>Trabalhar interdisciplinar e coletivamente no fazer pedagógico.</p>	<p>Trabalhar mais com os pais e alunos, por meio de reuniões, sobre o processo de avaliação. Providenciar um local apropriado para as formações, com uma boa biblioteca e locação de vídeos.</p> <p>Incentivar o compromisso de alguns professores.</p>
Arara	CBIII e V	<p>Promover a compreensão dos pais e alunos sobre o Projeto</p> <p>Organizar infraestrutura para colocar em prática o Plano Pedagógico de Apoio (PPA)</p>	<p>Trabalhar mais, por meio de reuniões, com os pais e alunos sobre o processo de avaliação.</p> <p>Organizar infraestrutura para colocar o PPA em prática.</p>
Gavião	CBIII e V	<p>Esclarecer a comunidade escolar sobre Avaliação</p> <p>Organizar infraestrutura para colocar em prática o Plano Pedagógico de Apoio (PPA),</p>	<p>Organizar infraestrutura para colocar o PPA em prática. (“O PPA é uma peça do Projeto”)</p>
Rouxinol	CBIII e V	<p>Esclarecer sobre Avaliação.</p> <p>Promover o entendimento coletivo da Proposta.</p>	<p>Conscientizar os pais e alunos sobre a proposta de avaliação nos Conselhos de Ciclos.</p> <p>Propiciar a participação dos professores nas formações continuadas e reuniões de pais para que conheçam melhor a proposta.</p>

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores.

QUADRO IV
Desafios do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” sob a ótica dos gestores da política educacional municipal:

Cargo	Desafios apontados	Enfrentamento dos desafios
Direção da Escola em estudo	<p>Amenizar a in (frequência) de alguns professores.</p> <p>Diminuir turmas superlotadas para facilitar a implementação da avaliação continuada.</p> <p>Prestar Formação Continuada para todos os segmentos da escola.</p> <p>Promover afinação entre as Coordenações das escolas com o Projeto.</p> <p>Providenciar infraestrutura para viabilizar atividades extra-classe.</p>	<p>Discutir e entender o processo de avaliação.</p> <p>Rever o número de alunos por turma. Resolver estas questões de recursos humanos com apoio da SEMEC.</p> <p>Expandir o Programa de Formação Continuada para os outros segmentos da Escola.</p> <p>Investir na formação dos Coordenadores Pedagógicos.</p> <p>Viabilizar a infraestrutura necessária via SEMEC.</p>
Técnico Referência da SEMEC que atua na escola em estudo.	<p>Avaliar o entendimento por toda comunidade escolar sobre como se processa a Avaliação.</p> <p>Consolidar o Projeto enquanto uma concepção de Educação, com maior envolvimento dos educadores.</p> <p>Envolver todos os trabalhadores da Educação na Política de Formação Continuada.</p> <p>Promover a compreensão dos pais sobre o projeto.</p>	<p>Desenvolver o estudo contínuo sobre o processo de avaliação.</p> <p>Sensibilizar os educadores e continuar o desenvolvimento da Formação Continuada.</p> <p>Expandir o Programa de Formação Continuada para os outros segmentos da Escola.</p> <p>Realizar processo de avaliação e formação continuada dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e reuniões de pais no sentido de desenvolver a compreensão do Projeto.</p>
Secretária de Educação	<p>Envolver um número cada vez maior de professores em adesão ao Projeto com compreensão de seus princípios e diretrizes.</p> <p>Fazer a manutenção do Projeto (continuidade e consolidação).</p> <p>Fazer deste Projeto um instrumentalizador da luta pela universalização da Educação em todos os níveis de Educação.</p> <p>Promover a manutenção da concepção de que o professor e o aluno constroem juntos o conhecimento, de que são autores e atores ao mesmo tempo.</p>	<p>Fazer os aperfeiçoamentos e ajustes necessários e dar continuidade ao Projeto.</p> <p>Promover sensibilização e formação dos professores.</p>

Fonte: Entrevistas realizadas com os gestores da política educacional.

Os dados evidenciam que o Projeto precisa ser “abraçado com mais garra”, os entrevistados apontam que “ainda tem resistência de alguns professores”, “precisa-se de um amadurecimento e compreensão do projeto não só por parte dos professores, mas também por parte da comunidade como um todo”.

Assim sendo, pode-se constatar nos quadros III e IV que os sujeitos da pesquisa apontam muitos desafios a serem enfrentados, mas não se furtam de sugerir possíveis soluções. Os mesmos apontam a necessidade de fazer reuniões com pais de alunos para que estes “compreendam e apóiem o Projeto”, especialmente no que se refere a “avaliação”, a “retenção”, e à questão do Plano Pedagógico de Apoio para os alunos com dificuldades.

No que se refere especificamente à formação continuada, os professores apontam a necessidade de melhorias no Programa de Formação Continuada que a tornem mais “contínua”, “organizada”, “mais perto da realidade das escolas”.

Os gestores também apontam a necessidade de melhoria na Política de Formação Continuada, afirmando que as formações precisam de aprimoramento e qualificação. Ainda sinalizam que “a formação continuada como um caminho, como possibilidade para que a gente possa melhorar a qualidade de ensino na Rede Municipal”. (Técnico-Referência)

Vale ressaltar um dado interessante apontado por alguns professores, técnico referência e direção da escola, que é a necessidade de a SEMEC investir em uma Formação Continuada para todos os Trabalhadores da Educação, evidenciando aí a compreensão de uma categoria única dos trabalhadores da Educação, valorizando todos os sujeitos que compõem o processo educativo na escola, reafirmando princípios defendidos por entidades ligadas à categoria, como a CNTE. Esta questão fica bem evidenciada na fala da diretora da “Escola Floresta”, que vai além da discussão de categoria única:

Tem que envolver todos ... Porque o docente já tem uma leitura, já vem de uma graduação, já vem do ensino médio, está participando das formações; mas o apoio, a secretaria... tem nível fundamental, antigo 1º grau, *malmente*

o 2º grau incompleto. Ele chega na Escola, ele também, como eu costumo dizer pra eles: *eles são e-du-ca-do-res*. Então, se eles não tiverem esclarecimento em relação ao que é esse Projeto – porque eles poderiam ser um agente multiplicador, porque eles participam da comunidade, embora em número menor –, então, se não tiver essa formação p’ra eles, também é um ponto negativo. Portanto que, se o Sistema realizasse formação p’ra esse povo, eles seriam mais uns agentes multiplicadores da Proposta. Porque aqui nós temos, olha aqui: a coordenadora da merenda, quer dizer, a “Sabiá 2”, que estudou aqui, o filho dela estudou aqui, então, como ela está mais próxima da gente, das discussões, ela tem uma noção. A diretora atual, os netos dela estudam aqui. Então, eu tenho um amigo, ele diz assim: “Você acredita?” É, nós temos que acreditar na escola pública. E aí ele diz assim: “Aonde estudam os teus filhos, no público ou no privado?” Pois assim ele tira logo a dúvida [...] P’ra ver se a pessoa acredita. Então, são pessoas que, por trabalhar muito em determinada escola, levam logo os filhos, os netos, os sobrinhos. Como a “Sabiá 3”: os sobrinhos dela *todos* estudam aqui, ela é professora. Então é... um voto de confiança que ela está dando à Escola, no momento em que ela traz a família. [...] A mesma coisa, o pessoal do apoio, da secretaria: os filhos estudam aqui; ao mesmo tempo em que eles são funcionários, eles são pais, são alunos [...] À noite, nós temos alunos aqui que são funcionários também. Então, se o Sistema não investir na formação deles também, é um ponto negativo (direção da Escola). (grifo meu)

A citação, apesar de longa, se faz extremamente necessária, uma vez que ela demonstra não apenas uma concepção de categoria única dos trabalhadores da Educação, mas uma concepção de educação pública, de formação, de política educacional, de fé no sistema público de educação.

Diante da nova conjuntura educacional atualmente vivida no município de Belém, em que vai se ter uma troca de partidos e de concepções na gestão pública e na concepção de educação, uma vez que a “Frente Belém Popular” perdeu as eleições municipais, delinea-se talvez o maior desafio:

[...] Mas eu diria: “É projeto *em consolidação*”; eu não diria: “Ah, está *consolidada* esta proposta!” Eu diria que, em alguns setores, em algumas escolas da rede está bem consolidado; em outras está mais ou menos, em outras estamos buscando este processo de consolidação, e, no geral, é uma proposta em processo de consolidação. Eu tenho uma expectativa muito grande de que setores da rede poderão se constituir em grupos de resistência a uma mudança que viole este princípio da democracia, construção democrática da ação, da condição de participação, do envolvimento da comunidade nesta discussão. Eu tenho esta expectativa e eu acredito nisto. Isto me move e... porque, também, se eu não acredito nisto, não adianta nada eu estar aqui. (Secretária Municipal de Educação).

O enfrentamento de tal desafio seria o “cheque-mate” que poderia dizer se realmente tal política fez mudanças substanciais, se realmente plantou sementes e deixou raízes fortes para sustentar o crescimento e amadurecimentos de tais sementes, pois, para manter tal Projeto, será necessário respeitar o Educador (a) como profissional e fazer “os aperfeiçoamentos e ajustes necessários para dar continuidade ao Projeto”. Tais ‘ajustes’ e ‘aperfeiçoamentos’ devem ter os traços e as vozes dos sujeitos que constroem o conhecimento, o saber, a educação cotidianamente no “chão da escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo me possibilitou ampliar os olhares sobre a temática pesquisada. Isto se deu a partir de muitas leituras e orientações, da escuta das vozes dos sujeitos da pesquisa e do processo de pesquisa e da construção do conhecimento que me propus desenvolver. Neste momento final da pesquisa, apresento algumas reflexões, questionamentos e comentários propositivos, sabendo que muitas vezes o final pode se tornar um novo começo, pois tive por meio deste estudo a possibilidade de responder às questões que havia feito no início da pesquisa. Este mesmo estudo, contudo, suscitou outros questionamentos, que deixam nas entrelinhas o desejo em mim de continuar pesquisando.

O que me instigou e me fez investigar nesta pesquisa foi a busca da compreensão da relação existente entre o Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” e o seu Programa de Formação Continuada Docente, o que me conduziu a refletir e a analisar as seguintes questões: 1) Quais concepções de formação continuada estão presentes no Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”?; 2) Como se deu a formação continuada docente neste processo de construção/consolidação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”?; 3) Quais as contribuições da formação continuada para a consolidação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana”?; 4) Como os professores (as) vêm reagindo ao Projeto?; 5)Quais os dilemas e desafios que o Projeto impulsiona?

Para chegar às respostas destas questões, fiz um levantamento dos documentos oficiais do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” entrevistei professores e gestores da Política Educacional Municipal e, ancorada em um referencial teórico sobre a Política de Formação Docente e as reformas educativas na década de 1990, foi-me possível construir algumas reflexões neste processo de pesquisa.

Entendendo a Reforma Educativa como parte integrante do processo de Reforma do Estado Brasileiro, pude evidenciar que o cenário de processo de reforma do Estado Brasileiro enfoca e acentua as perspectivas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como fio condutor da racionalidade sócio-político conservadora. O Estado, então, tem seu papel minimizado no tocante às políticas públicas sociais, dentre elas a Educação, em que este deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passa a fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Nesse contexto, a política educacional brasileira se constitui como parte integrante de um projeto de reforma do Estado que se baliza em um diagnóstico da crise, a crise do Estado, buscando racionalizar recursos. Assim sendo, as reformas educativas na década de 1990 se caracterizam pela desobrigação do Estado no financiamento das políticas educacionais, pois têm necessidade de racionalizar recursos; contudo, por outro ângulo, ele objetiva centralizar as diretrizes quando institui os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Avaliação Institucional Padronizada. Na reforma do Estado, a Educação se redesenha como um projeto econômico, social, político e ideológico que atende à lógica do mercado e às metas dos organismos internacionais.

É importante destacar que, quando os neoliberais enfatizam que a Educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, eles plantam suas bases na urgência de que o sistema educacional deve promover a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado (empregabilidade). Nesta perspectiva, as instituições escolares são pensadas e avaliadas como “empresas produtivas”. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria: o conhecimento, o cidadão escolarizado, o currículo e a ideologia.

Como parte integrante deste contexto, as Políticas Públicas de Formação Docente, segundo Freitas (2002), obedecem às necessidades postas pela reforma educativa para a

Educação Básica em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo. A autora chama à atenção para ampliarmos, cada vez mais, as análises do trabalho docente, tomando-o como categoria Trabalho, para entendermos com profundidade as novas configurações postas pelas determinações legais para a formação docente.

[...] é preciso que apuremos nosso olhar para encontrar aí as semelhanças e diferenças com os paradigmas do tecnicismo da década de 1970, que agora retorna com mais vigor e com as novas exigências postas para a formação dos trabalhadores, incluídos aí os professores, ainda que não seja adequada uma transposição mecânica da análise relativa às mudanças no mundo do trabalho produtivo para o campo da educação e da escola. (FREITAS, 2002, p.161).

Assim sendo, pode-se afirmar que o processo de gestação e implementação das políticas de formação docente na década de 1990 desencadeia a desresponsabilização do Estado quanto ao financiamento público da Educação e também um processo de flexibilização da formação docente em contraposição à profissionalização do Magistério.

Ao desenvolver este estudo ora apresentado, pude constatar que a Política de Formação Continuada planejada, legislada e implantada no Brasil vem sendo gradativamente influenciada pelas orientações dos Organismos Internacionais, com destaque para o enfoque do Banco Mundial (BM) quanto à Educação no nosso país. Visando a relação custo-benefício, o referido Banco orienta em seus documentos a ênfase para a formação continuada em detrimento da formação inicial, privilegiando na formação continuada o conteúdo das matérias, deixando para segundo plano o conhecimento pedagógico que os professores possam vir a desenvolver; potencializa a Educação à Distância tanto para a formação inicial quanto para a continuada, baseando-se na justificativa de que o custo desta modalidade de formação é menor que as modalidades de Educação Presencial, valendo ressaltar que grande parte das propostas do BM sobre a Educação Básica é ancorada em estudos de pesquisadores

de países desenvolvidos, desmerecendo assim as peculiaridades, as pesquisas e os educadores dos países em que serão implantadas tais políticas.

No entanto, no Brasil observa-se uma luta resistente e combativa dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade para todos, referendando a construção de uma política global de formação docente que favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos educadores; que articule formação inicial, formação continuada, política salarial, carreira digna e condições adequadas de trabalho.

Nesse movimento de luta, indico também as experiências instituintes de Educação, como exemplo claro a **“Escola Cabana”, em Belém do Pará** (objeto de estudo desta pesquisa).

Dentro do Sistema Municipal de Ensino (Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”), enfoquei neste estudo apenas a Formação Continuada dos Professores (as) do Ensino Fundamental, uma vez que venho vivenciando este processo de formação enquanto educadora deste mesmo sistema de ensino dentro desse nível da Educação Básica, sem desconsiderar que os professores (as) também se formam em outros tempos e espaços diferentes.

O estudo dos documentos oficiais evidenciou que o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” orienta-se por quatro diretrizes básicas: 1) O acesso e a permanência com sucesso; 2) Qualidade Social da Educação; 3) Gestão Democrática, e 4) Valorização do Profissional da Educação. Destas quatro, a segunda diretriz, Qualidade Social da Educação, é a que mais se destaca no desenvolvimento do projeto, uma vez que é nela que se desenvolve a concepção e (re) organização curricular, que se torna o “pano de fundo” desta política educacional em estudo. Esta concepção curricular tem uma perspectiva sócio-construtivista, tendo Paulo Freire, Piaget, Walom e Vygotsky como os grandes balizadores teóricos. É

dentro dessa diretriz que se discute a Avaliação Emancipatória, a Educação Inclusiva, os Ciclos de Formação e o Trabalho Interdisciplinar.

A Política de Formação Continuada está inserida na quarta diretriz, **Valorização do Profissional da Educação**. Com o objetivo de consolidar os princípios e diretrizes do Projeto “Escola Cabana”, a SEMEC prioriza como conteúdo formativo nas formações continuadas os seguintes eixos: avaliação emancipatória, ciclos de formação, concepção de currículo, diversidade cultural, interdisciplinaridade e participação popular. A priorização destes eixos pode ser constatada em todos os documentos estudados.

Observa-se a pretensão de romper com as práticas tradicionais de capacitação e treinamento de professores. Para tanto, a estrutura do Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de Belém se constituiu em “momentos macro”, que são os encontros gerais, encontros distritais e encontros por área ou ciclo, organizados, planejados e executados pela Coordenação de Educação da SEMEC com a finalidade de discutir temas relacionados ao Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, e os “momentos micro”, que são as Horas Pedagógicas, planejadas, organizadas e executadas pelos coordenadores pedagógicos e professores, as quais discutem temas relacionados ao fazer pedagógico da escola.

A análise documental evidenciou que o Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino demonstra ter aspectos do “modelo clássico” de formação discutidos por Candau (1997), e “modelos ideais” apresentados por Chantraine-Demilly” (1997), o que permite dizer que tal programa apresenta “modelos mistos” de formação.

A identificação com os “Modelos Clássicos” de Candau (1997) se dá pelo fato de a SEMEC organizar e promover cursos (momentos macro - formações gerais) com temáticas

ligadas às diretrizes do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” sem a “participação ativa” dos professores na construção, elaboração e condução dos referidos cursos, o que se referenda no que Chantraine-Demilly (1997) chama de “formação escolar”, a qual tem um caráter institucional, organizado e executado por um poder oficial de esfera nacional, estadual e/ou municipal. Tal formação se dá por meio de palestras e cursos realizados com o objetivo de transmitir saberes definidos por meio de programas pensados e elaborados sem a participação dos professores. O referido programa ainda apresenta o que Chantraine-Demilly (1997) chama de “formação interativa reflexiva”, a qual encontra-se presente nas formações voltadas para a resolução de problemas reais, no contexto educativo (as Horas Pedagógicas), em que os saberes postos em prática e a reflexão da ação docente constituem características marcantes desse tipo de formação.

Assim sendo, a análise dos dados revela que o Programa de Formação Continuada em estudo desencadeia a manutenção de uma estrutura administrativa e pedagógica que planeja, executa e avalia as formações sem a “participação ativa” dos docentes em todas as instâncias do seu processo formativo, valendo ressaltar que os conteúdos predominantes nas formações referem-se à necessidade de discutir e consolidar os propósitos da reforma educativa em curso (Escola Cabana); ou seja, de uma forma sutil observa-se que a SEMEC é a grande protagonista no processo de construção e implementação do Programa em estudo, deixando aos professores um papel de coadjuvante.

Intercruzando esse “modelo misto” de formação, os professores sujeitos desta pesquisa revelam ter uma concepção de formação continuada caracterizada por avaliação do trabalho pedagógico, atualização profissional, estudo, momentos de planejamento e troca de experiências, ressaltando que esta concepção se revela muito mais nas Horas Pedagógicas do que nas formações gerais oferecidas pela SEMEC.

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa revelam ter uma concepção de formação continuada dinâmica, contínua, dialética, que se processa dentro de um contexto sócio-histórico, embora muito destes apontem que, na prática, a formação continuada da SEMEC ainda precisa avançar neste aspecto.

Assim sendo, a concepção de formação continuada identificada neste estudo de caso vai muito além da transmissão de conhecimentos, porque implica em atitudes em relação à utilização desses conhecimentos, um processo que se dá em longo prazo, pois está vinculado a um fazer pedagógico em constante estudo e desenvolvimento.

Apesar de todos os seus limites e silêncios, os dados evidenciam que o Programa de Formação Continuada oferecida pela SEMEC vem contribuindo com a consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” principalmente via Hora pedagógica (momentos micro) realizadas nas escolas, uma vez que as formações continuadas oferecidas pela SEMEC (momentos macro) recebem muitas críticas dos professores entrevistados, que as caracterizam como “descontínuas”, “desorganizadas” e “distantes da realidade”.

A Hora Pedagógica é compreendida pelos professores entrevistados como um avanço no processo de ensino-aprendizagem, o que favorece o fortalecimento dos princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”. Nesta perspectiva, a Hora Pedagógica se apresenta como uma grande contribuição no fazer pedagógico. Os professores enfatizaram, em suas falas, alguns aspectos desta contribuição como o planejamento, troca de experiências e estudo.

Em relação às formações continuadas gerais oferecidas pela SEMEC, os professores fazem críticas à estrutura, organização e condução das mesmas, apontando necessidade de melhorias nestes aspectos no sentido de as mesmas se tornarem “mais contínuas”, “organizadas”, “mais perto das realidades das escolas”; que as formações tenham traços das

vozes dos professores como sujeitos mais ativos deste processo. No entanto, apesar destas “arestas”, afirmam que a formação continuada é importante no processo de solidificação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”.

Os sujeitos da pesquisa apontam como desafios do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” a necessidade de amadurecimento e compreensão do referido projeto por todos os personagens que compõem o processo educativo (alunos, pais, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e direção da escola), sendo que os pontos que mais precisam ser amadurecidos são os que se relacionam com o processo de avaliação e organização do ensino em ciclos de formação.

Diante da realidade da escola objeto de estudo, pude perceber que não foi fácil o processo de mudança que a implementação do Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” impulsionou. Ele exigiu e exige uma nova postura de todos os sujeitos que compõem o processo educativo na escola – professores, coordenação pedagógica, funcionários, pais, alunos e gestores –, pois a implementação do referido Projeto propiciou mudanças substanciais na concepção de educação, ensino-aprendizagem, currículo, tempos e espaços de aprendizagem, metodologias de ensino, trabalho interdisciplinar, inclusão social e muitos outros aspectos.

Os dados confirmam que este processo de mudança não foi e não está sendo tranquilo, processo este permeado de dores, desafetos e angústias, de idas e vindas, avanços e recuos, de limites, silêncios e traços de um desenho de novas possibilidades. Por não ser tranquilo passou por adesões, resistências e contradições.

A análise dos dados potencializa a afirmação de que o Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal contribui para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, a qual via Hora Pedagógica vem qualificando o

planejamento escolar, a organização do trabalho docente, a troca de experiências entre os docentes, a formação teórica e prática dos docentes, características que tem balizado o trabalho com ciclos de formação, avaliação emancipatória, trabalho interdisciplinar no CBI e II. No geral, o Programa produz algumas “arestas” na construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas, na discussão e execução da opção metodológica via Tema Gerador, no trabalho interdisciplinar nos Ciclos de Formação III e IV, na aproximação da realidade das escolas potencializando as mesmas nas formações, e na “participação ativa” dos professores no processo de construção, execução e avaliação das formações.

Assim sendo, o referido Programa pode contribuir de forma mais consistente para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana” se apurar as arestas evidenciadas nas falas dos sujeitos deste estudo de caso, sabendo-se que existem outras arestas que por ventura não foi possível identificar nessa pesquisa. Logo, torna-se fundamental fazer “os aperfeiçoamentos e ajustes necessários para dar continuidade ao Projeto”. Tais ‘ajustes’ e ‘aperfeiçoamentos’ devem se basear nos traços e nas vozes dos sujeitos que constroem cotidianamente o conhecimento, o saber, a educação “no chão da escola”.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Niterói, 1994.

_____. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A ousadia de fazer acontecer o direito à educação. Algumas reflexões sobre a experiência de gestão nas cidades de São Paulo (1989/92) e Diadema (1993/96). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Mariza (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

AZEVEDO, José Clovis. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Mariza (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARBOSA, Mário Médice. “Os herdeiros dos Cabanos”: uma análise da apropriação da Cabanagem pela Prefeitura de Belém (1997-2000). In: NETO, José Maia Bezerra & GUZMÁN, Décio de Alencar (Org.). **Terra Matura: Historiografia e história social na Amazônia**. Belém: PaKa-Tatu, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**, Lisboa: Edições 70, 1979.

BELÉM, **Programa de Governo do Partido dos Trabalhadores**. Belém, 1996.

_____, Projeto político-pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal. **I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém**. Belém, SEMEC, 1997.

_____, Escola Cabana: dando um futuro às crianças. **I Conferência Municipal de Educação**. Belém, SEMEC, 1998.

_____, **CADERNOS DE EDUCAÇÃO N. ° 1 Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular**, SEMEC, Belém, 1999 a.

_____, Resolução 017 de 29 de dezembro de 1999 do Conselho Municipal de Educação. Dispõe sobre a Organização da Educação Básica no Sistema Municipal de Educação de Belém, 1999 b.

_____, **O próximo passo. Qualidade de vida por uma Belém criança. Diretrizes Programáticas da Frente Belém Popular, 2001/2004**. Belém, 2000.

_____, **Anuário Estatístico do Município de Belém**. Belém – Pará, 2000. In: site [www.segep.com.br/ download/anuario](http://www.segep.com.br/download/anuario), 2000. (Acesso em 13 de jul. de 2003).

_____, **Regimento do Congresso da Cidade**. Belém, 2001.

_____, **Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do Planejamento escolar.** Belém, 2003 a.

_____, **I Congresso Municipal de Educação, “Construindo o Plano Municipal de Educação”, proposta preliminar.** Belém, 2003 b.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação Continuada de Professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola.**(tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

_____, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____, Parecer CNE/CP 004/97, de 11 de março de 1997. Propõe resolução referente ao programa especial de formação de professores de 1º e 2º graus de ensino. In: www.portal.mec.gov.br/cne (Acesso em: 04 abr. 2005).

_____, Resolução CNE/CP 002, de 26 de junho de 1997. (Parecer 004/97). Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e nível médio. **Diário Oficial da União.** Brasília, 15 de julho de 1997, Seção I, p. 14926.

_____, Parecer CNE/CEB 001/99, de 29 de janeiro de 1999. Apresenta diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. In: www.portal.mec.gov.br/cne (Acesso em: 04 abr. 2005).

_____, Resolução CNE/CEB 02, de 19 de abril de 1999. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na modalidade normal. In: www.portal.mec.gov.br/cne (Acesso em: 04 abr. 2005).

_____, Decreto Nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 7 de dezembro de 1999, Seção 1, página 4 e 5.

_____, Resolução CNE/CP 01, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos de Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. **Diário Oficial da União,** 9 de abril de 2002; p.31.

_____, Decreto Presidencial 3.554/00, de 7 agosto de 2000, que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. **Diário Oficial da União.** De 07 de agosto de 2000, seção I, p. 01.

_____, Parecer CNE/CP 09/2001 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p.31.

_____, Parecer CNE/CP 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p.31.

_____, Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p. 31.

_____, Parecer CNE/CES 133/2001. Obriga as IES não-universitárias a formar professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos normais superiores/institutos superiores de educação. In: www.portal.mec.gov.br/cne (Acesso em: 04 abr. 2005).

_____, Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 de março de 2002, Seção I, p.09..

_____, Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professo da educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção I, p. 31.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, versão acrescida 136 p., 2003 a.

_____, Ministério da Educação. Portaria 1.403, de 09 de julho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de julho de 2003 b.

_____, **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2003. In: www.undp.org.br (Acesso em: 18 dez. de 2003).

_____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Escolar 2003**. In: www.inep.gov.br/download/estatisticas. (Acesso em: 19 fev. 2004).

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **FUNDESCOLA**. In: www.fundescola.mec.gov.br (Acesso em 24 abr. 2004)

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **FUNDEF**. In: www.mec.gov.br/sef/fundef (Acesso em 24 abr. 2004)

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adalberto. (Org.) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COLLARES, Cecília Azevedo & MOISÉS, Maria Aparecida Afonso. Construindo o sucesso na escola: Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: **CADERNOS CEDES, nº 36**. Formação continuada, p. 95-111, Campinas: Papyrus/CEDES, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 7ª edição, 2000.

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem**: a revolução popular da Amazônia. Belém: CEJUP, 1990.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. IN: DOURADO, Luiz Fernando & PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

ESTEVE, José Maria. Mudanças sociais e mudanças na educação. Da educação da elite à educação de massas. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. Tradução Lígia Chiappini e Eliana Martins. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Diana Lemes. **A formação contínua no processo pedagógico**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/ MG, (monografia de especialização em educação) Curso de Pós-Graduação em Educação/ UFV, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**. CEDES, v.23, n.80, p. 137-168, Campinas, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUSARI, José Cerchi. Formação Continuada de Professores: o papel do Estado, da Universidade e do Sindicato. In: **Anais II, volume 112 IX ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Água de Lindóia - SP, 1998.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes 1994.

HADDAD, Sergio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In VIANA JR, Aurélio (Org.). **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Instituto de Estudos Sócio-econômicos, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. São Paulo: Bookman, 2a. edição, 2001

LEAL, Suely Maria Ribeiro. A outra face da Crise do Estado de Bem-Estar Social: Neo-Liberalismo e os Novos Movimentos da Sociedade do Trabalho. **Cadernos de pesquisa do NEPP**, n. ° 13, Campinas, UNICAMP/1990.

LIMA, Kátia Regina Souza. **Os organismos Internacionais e políticas de educação superior na periferia do Capitalismo**. CD Rom da 26ª Reunião da ANPED, Poços de Caldas MG, 2003.

LINHARES, Célia & SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CUNHA, Maria Izabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: Formação de Profissionais de educação: políticas e tendências. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centros de Estudos e Sociedade (**CEDES**) Nº 68, p. 278-298, Campinas, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, nº36, p.13-20, Campinas: Papyrus/CEDES, 1995.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Revista Série Estudos**. Dossiê Educação Superior. N. 16, jul./dez, p.165-179, Campo Grande, 2003.

_____. Os organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil. In GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MEDEIROS, Luciene. Escola Cabana: Política pública de inclusão social. IN: **Revista Em Questão** – Os desafios da Amazônia. Ano I n. ° 4, p.18-19, Belém, 2003.

MEDIANO, Zélia D. A Formação em Serviço de Professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Programas Oficiais para formação dos professores de educação básica. In: **Formação de Profissionais de educação: políticas e tendências**. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centros de Estudos e Sociedade (CEDES) Nº 68, p. 45-60, Campinas, 1999.

MENDONÇA, Erasto Fortes. O Plano Nacional de Educação: desdobramentos na política educacional. In **Cadernos da ANPAE, LDB e PNE: desdobramentos na política educacional**. Ano 01, nº1, São Bernardo do Campo: UNESP, 2002.

MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLENT. Michel (Org.) **Crítica Metodológica, Investigação social e Enquete Operária**. São Paulo: Editora Polis. 1987.

MIRANDA, Glaura Vasquez de. Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Mariza R.T (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MONLEVADE, João. **Educação Pública: Contos e de\$conto\$**. Ceilândia – DF: Idéa Editora, 1997.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis – RJ: vozes, 1997.

NÓVOA, Antonio. Concepções Práticas de Formação Contínua de Professores. In: NOVOA, Antonio (Org.) **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Cleiton de, et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian. Novo Paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do Ensino Básico. **Revista Educação & Sociedade**. CEDES, v.44, p. 11-32,1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 – 2002). **Revista Educação & Sociedade**. CEDES, v.23, n. 80, set. 2002.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTO ANDRÉ, **Projeto Laboratórios Pedagógicos**. Secretaria de Educação e Formação Profissional. In: www.prefeituradesantoandre.org.br. (Acesso em: 18 fev. 2005)

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a prática educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De et al (UFRGS) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A., 2001.

ANEXO I - Roteiros de Entrevistas

Roteiro de Entrevista I

Professores

Nível de formação:

Tempo de experiência na área de educação:

Tempo de docência na escola:

Atua no Ciclo ----

- a) O Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana” movimentou a política educacional do município de Belém. Conseqüentemente, também, da escola em que você trabalha, uma vez que a mesma foi uma das primeiras escolas a aderir ao Projeto. Comente sobre este processo de mudança e, se possível, defina a partir de sua vivência, enquanto educador (a) neste processo, o que vem a ser “Escola Cabana”:

- b) O Projeto Escola Cabana propiciou mudanças substanciais na organização do ensino e nas políticas de formação docente. Por exemplo, a organização e implementação da Formação Continuada e a implantação da Hora Pedagógica com um dos espaços desta formação. Comente sobre esta formação continuada oferecida pela SEMEC:

- c) Esta formação continuada tem contribuído para sua prática pedagógica? Como?

- d) Como se dá a seleção dos temas a serem abordados nas formações continuadas?

- e) Quais são os principais desafios enfrentados na consolidação do Projeto Escola Cabana?
Como enfrentá-los?

Roteiro de Entrevista II**Diretor (a) da escola**

Nível de formação:

Tempo de atuação na área de educação:

Tempo de atuação nesta escola:

a) O Projeto Político–Pedagógico “Escola Cabana” movimentou a política educacional do município de Belém. Conseqüentemente, também, da escola que você trabalha, uma vez que a mesma foi uma das primeiras escolas a aderir ao Projeto. Comente sobre este processo de mudança e, se possível, defina a partir de sua vivência, enquanto educador (a) neste processo, o que vem a ser “Escola Cabana”:

b) O Projeto Escola Cabana propiciou mudanças substanciais na organização do ensino e nas políticas de formação docente. Por exemplo, a organização e implementação da Formação Continuada e a implantação da Hora Pedagógica com um dos espaços desta formação. Comente sobre esta formação continuada oferecida pela SEMEC:

c) Como se dá o processo de formação continuada aqui na escola?

d) A formação continuada oferecida pela SEMEC tem contribuído para a consolidação do Projeto Escola Cabana em sua escola? Como?

e) Quais são os principais desafios enfrentados na consolidação do Projeto Escola Cabana?
Como enfrentá-los?

Roteiro de Entrevista III**Técnico (a) da SEMEC, responsável pela formação continuada na escola em estudo.**

- a) O Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana” movimentou a política educacional do município de Belém. Conseqüentemente, também, da escola “X”, uma vez que a mesma foi uma das primeiras escolas a aderir ao Projeto. Comente sobre este processo de mudança e, se possível, defina a partir de sua vivência, enquanto educador (a) neste processo, o que vem a ser “Escola Cabana”:

- b) O Projeto Escola Cabana propiciou mudanças substanciais na organização do ensino e nas políticas de formação docente. Por exemplo, a organização e implementação da Formação Continuada e a implantação da Hora Pedagógica com um dos espaços desta formação. Comente sobre esta formação continuada oferecida pela SEMEC:

- c) Comente como é planejada e processada a política de formação docente continuada da SEMEC:

- d) Na sua avaliação, enquanto educador (a), a formação continuada docente, tem contribuído com a consolidação do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana? Como? Em que sentido?

- e) Quais são os principais desafios enfrentados na consolidação do Projeto Escola Cabana? Como enfrentá-los?

Roteiro de Entrevista IV**Secretária Municipal de Educação**

Tempo de atuação na área de educação:

Tempo de atuação como secretária de educação deste município

a) O Projeto Político Pedagógico “Escola Cabana” movimentou a política educacional do município de Belém, deixando suas marcas na história da educação local. Comente sobre este processo de mudança e defina a partir de sua vivência, enquanto educador (a) neste processo, o que vem a ser “Escola Cabana”:

b) O Projeto Escola Cabana propiciou mudanças substanciais na organização do ensino e nas políticas de formação docente. Por exemplo, a organização e implementação da Formação Continuada e a implantação da Hora Pedagógica com um dos espaços desta formação. Comente sobre esta formação continuada oferecida pela SEMEC:

c) Na sua avaliação, enquanto educador (a), a formação continuada docente tem contribuído com a consolidação do Projeto Político Pedagógico Escola Cabana? Como? Em que sentido?

d) Quais são os principais desafios enfrentados na consolidação do Projeto Escola Cabana? Como enfrentá-los?