

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALCINETE PEPINO DE MACÊDO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
CENÁRIOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS**

NATAL  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Macêdo, Valcinete Pepino de.

Política de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas / Valcinete Pepino de Macêdo. - Natal, 2006.  
227 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Cabral Neto.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Professor - Tese. 3. Formação continuada - Tese.  
4. Educação à distância - Tese. 5. Política educacional - Tese. 6. Programa  
GESTAR - Tese. I. Cabral Neto, Antônio. II. Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.035 (81) (043.3)

VALCINETE PEPINO DE MACÊDO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
CENÁRIOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Cabral Neto

NATAL  
2006

VALCINETE PEPINO DE MACÊDO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
CENÁRIOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela comissão formada pelos professores:

Aprovado em : 27 / 09 / 2006



Prof. Dr. Antônio Cabral Neto (Orientador)  
Departamento de Educação

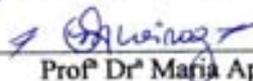
Membros



Prof. Dr. Ana Maria Iório Dias



Prof. Dr. Alda Maria Duarte Araújo Castro



Prof. Dr. Mafía Aparecida de Queiroz

Natal, Setembro 2006

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder o dom da vida, me dando forças e coragem para ultrapassar os desafios surgidos ao longo dessa trajetória.

Aos meus pais, pelas orientações, carinho, palavras de incentivo e por me ensinar a acreditar nos meus sonhos e lutar para conquistá-los, com humildade e respeito ao próximo.

Ao Professor Antônio Cabral Neto, pela sua responsabilidade, humildade, compromisso com a educação e do seu agir como orientador que compartilha conhecimentos, discute, questiona e auxília o orientando a refletir e concretizar novas aprendizagens, sempre respeitando os limites de cada um, mas incentivando para que venhamos a vencer as dificuldades.

À Roberto, namorado e amigo, pelo companheirismo e incentivo nos momentos de ansiedade e incertezas.

À minha amiga Sara Maria pelo incentivo, carinho e compreensão nos momentos difíceis de minha vida.

À Adriana, Maria Alda, Jaércia, Aterciana, Maria José, Luziene e Paulleany pelas conversas estimulantes e compreensivas.

Aos professores e colegas da Base de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação pelos questionamentos, discussões e contribuições que auxiliaram no processo de construção desse trabalho e especialmente à professora Alda Maria Castro pela paciência em atender às minhas solicitações.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Monsenhor José Alves Landim, pelo acolhimento, apoio e incentivo ao longo dessa caminhada.

Às Professoras Magda e Albanita pela competente correção do trabalho.

À Coordenadora do Programa GESTAR no município de Natal e aos professores pelas contribuições enriquecedoras para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de continuidade de minha trajetória acadêmica por meio de estudos que me auxiliaram a refletir sobre a educação e realizar novas aprendizagens na área da política educacional.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Contextualizando a temática.....	11
Delimitando o objeto de estudo.....	15
Objetivos do estudo.....	18
Demarcando os caminhos metodológicos e procedimentos técnicos .....	18
Estrutura do trabalho.....	24

### **1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENÁRIO ATUAL..... 26**

1.1 As mudanças no mundo do trabalho e o delineamento de novas demandas para o contexto escolar.....	26
1.2 As novas exigências para o profissional docente face as mudanças no mundo do contemporâneo.....	33
1.3 A formação continuada de professores no contexto das novas demandas do setor educacional.....	37
1.4 Educação a Distância: algumas notas sobre a sua configuração no cenário das políticas de formação docente.....	56

### **2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEAMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS PROPOSTAS DO GOVERNO BRASILEIRO ..... 63**

2.1 Recomendações dos Organismos Internacionais.....	65
2.1.1 A atuação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) .....	65
2.1.2 Proposições do Banco Mundial.....	83
2.2 Iniciativas do Governo Brasileiro.....	90
2.2.1 Plano Decenal de Educação Para Todos.....	90
2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	93

2.2.3 Referenciais para a Formação de Professores .....	97
2.2.4 Plano Nacional de Educação.....	103
2.3 Educação a distância no contexto da política de formação de professores.....	107
<b>3 GESTAR: UMA ESTRATÉGIA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>114</b>
3.1 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar: elementos de uma caracterização.....	114
3.2 Os Fundamentos da Proposta Pedagógica do GESTAR.....	117
3.3 O currículo do curso de formação promovido pelo GESTAR.....	121
3.3.1 Competências a serem desenvolvidas pelos professores cursistas .....	122
3.4 A modalidade de Educação a Distância adotada pelo GESTAR para a sua implementação.....	124
3.4.1 Sistema Instrucional.....	125
3.4.2 Sistema de Apoio a Aprendizagem.....	127
3.4.3 Sistema Operacional.....	128
<b>4 OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE O GESTAR NO MUNICÍPIO DE NATAL .....</b>	<b>130</b>
4.1 Política de formação continuada: construindo uma análise a partir da percepção dos atores pesquisados .....	133
4.2 O processo de formação continuada em serviço dos docentes.....	140
4.3 A implementação do GESTAR e o acompanhamento da prática pedagógica dos professores cursistas.....	155
4.4 O Programa GESTAR no município de Natal: os desafios de sua implementação.....	157
4.5 Contribuições do GESTAR para o processo de formação pedagógica dos professores cursistas .....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	194
REFERÊNCIAS .....	207
ANEXOS .....	222

## RESUMO

“Política de Formação Continuada de Professores: cenários, diretrizes e práticas” se constitui em um estudo da política de formação continuada de professores materializada pelo governo no contexto atual. Tem por objetivo analisar aspectos da experiência de formação continuada em serviço de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental desenvolvida no município de Natal por meio do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) no período de 2002 a 2005. O campo empírico do estudo privilegiou a experiência de formação em serviço desenvolvida pelo GESTAR em uma escola situada na região metropolitana norte do município de Natal. Dentre os procedimentos que materializaram a pesquisa, destacam-se: revisão bibliográfica da literatura que analisa as novas demandas para a educação em face das transformações ocorridas no cenário mundial e de estudos sobre a temática formação continuada de professores; pesquisa documental sobre a política de formação continuada de professores e do programa GESTAR; entrevista semi-estruturada com a Coordenadora Geral do programa GESTAR da rede municipal de ensino de Natal, quatro professores e coordenadora pedagógica da escola pesquisada e observação. O estudo constatou uma avaliação positiva por parte dos professores participantes do programa no município de Natal os quais destacaram que essa estratégia política de formação continuada em serviço possibilitou o estudo de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática associado a uma nova forma de como trabalhá-los em sala de aula, compreensão de determinados conteúdos que antes tinham dificuldades, entendimento de que as atividades realizadas devem ter significado para o aluno, favorecendo a compreensão dos conceitos estudados. Dentre alguns limites evidenciados, destacam-se: ausência de leitura do material por parte dos professores, dificuldade dos docentes em conciliar as atividades diárias com os estudos individuais a distância, não realização de um acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, utilização da prova como único instrumento de avaliação dos professores e dificuldade dos professores em dar continuidade à proposta pedagógica do GESTAR após o término desse programa.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Educação a Distância; Política Educacional; Programa GESTAR

## ABSTRACT

“Politics of Continued Formation of Teachers: “settings, directives and practices” is constituted in a study from politics of continued formation of teachers materialized for the actual government. It has for purpose to analyse aspects of experience of continued formation in teachers service that work at initial levels of fundamental education desenvolved in Natal through Program Management of School Learning (GESTAR) at the period from 2002 to 2005. The empiric field of study privileged the experience of formation in service developed by GESTAR in a school located at the procedures that materialized the search, we can point out: bibliographic review of literature that analyses the new demands for education in view of occurred transformations at the word setting and studies about the thematic continued formation of teachers; documentary search about the politics of continue formation of teachers and the GESTAR program from municipal net of study of Natal, four teachers and pedagogic coordinator of searched school. The study established a positive evaluation by the teachers that took part at the program in Natal and they pointed out that politics strategy of continued formation in service made possible the study of contents of Portuguese Language and Mathernatics associated to a new form for working them in the classroom, understanding of certain contents that they had difficulties before, understanding that activitus realized should have meaning for the student, favouring the understanding of subject studied. Among some limits noticed, we can point out: absence of reading of the material by the teachers, difficulty of the teachers in reconcile the diary activities wiht the individual studies at distance, no realization of a systematic following of the pedagogic practical of teachers use the exam how the only instrument of evaluation used by the teachers and difficulties of them in going on with the pedagogic proposal of GESTAR after the end of this program.

Key-words: Continued Formation of Teachers; Studies at Distance; Educational Politics  
GESTAR Program

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IQE	Instituto de Qualidade da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação do município de Natal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem  
e que amanhã recomencarei a aprender.  
Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza  
efêmera:  
todos os dias reconstruo minhas edificações, em  
sonho eternas.

Esta frágil escola que somos, levanto-a com  
paciência dos alicerces às torres, sabendo que é  
trabalho sem termo.

E do alto avisto os que folgam e assaltam, donos  
de risos e pedras.  
Cada um de nós tem sua verdade, pela qual deve  
morrer.

De um lugar que não se alcança, e que é, no  
entanto, claro, minha verdade, sem troca, sem  
equivalência nem desengano permanece  
constante, obrigatória, livre:  
Enquanto aprendendo, desaprendo e torno a  
aprender. (Cecília Meireles)

## INTRODUÇÃO

### Contextualizando a temática

As transformações que vêm ocorrendo mundialmente no campo político, econômico e sociocultural demarcam um cenário no qual se processe uma constante (re)organização na sociedade. Essas mudanças são resultantes das exigências impostas pelo processo de reestruturação do capitalismo que imprimiu uma nova configuração ao processo de produção.

Conforme Castro (2001), a crise que se propagou, no final do século XX no mundo capitalista culminou em um processo de recessão abrindo espaço para o fortalecimento de uma nova ordem social e econômica – o neoliberalismo. A sociedade, nesse contexto, vivenciou um intenso processo de mudanças provocado pelos avanços tecnológicos, intensificação da globalização da economia, novos padrões de organização do trabalho e no campo político, redefinição do papel do Estado pautado em um conjunto de medidas práticas que compõem a agenda da política neoliberal: privatização, terceirização, desregulamentação, focalização de programas sociais em populações consideradas carentes e a implementação do processo de descentralização.

Essa conjuntura associada aos avanços científicos e tecnológicos forneceu elementos para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis e mudanças significativas podem ser observadas no mundo do trabalho, uma vez que o modelo taylorista/fordista vem sendo substituído pelo novo padrão de acumulação flexível, o qual se sustenta em uma nova forma de gestão do processo de produção, destacando-se

A adoção de uma nova base tecnológica, eletroeletrônica; a produção em pequenos lotes, portanto sem estoques; a produção flexível e variada com o controle de qualidade integrado ao próprio processo. No que concerne ao trabalho, as mudanças são também perceptíveis. O trabalhador passa a realizar múltiplas tarefas, ocorrendo, desse modo, a eliminação da demarcação rígida das mesmas. Adota-se um processo longo e contínuo de treinamento no próprio ambiente de trabalho, criando as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra na função que o trabalhador exerce na empresa. Essa nova forma de produzir exige um modelo de gerência fundado na flexibilização e na integração de tarefas (CABRAL NETO, 2001, p.2)

No cenário em que são criados novos processos de atuação para o trabalhador no setor produtivo, novas demandas surgem no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, pois aquelas adequadas ao modelo taylorista/fordista em que bastava ao trabalhador alguma escolaridade e curso de treinamento profissional, associado à larga experiência, tornaram-se obsoletas e inadequadas para responder às exigências do modelo flexível que requer indivíduos com um maior nível de escolaridade e habilidades de trabalhar em grupo, criatividade, eleger prioridades, enfrentar mudanças permanentes, avaliar procedimentos dentre outras (KUENZER, 1999).

Kuenzer (1999, p. 166) chama a atenção para o fato de que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazem novos delineamentos para a educação e para a formação do professor, de maneira que “a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante”.

Segundo Castro (2001), as políticas educacionais incluem a defesa da adoção de novos paradigmas na educação que atendam às demandas do setor produtivo. Esse fato impõe ao professor o desafio de enfrentar a intensidade dos processos de mudanças, bem como, aprender a conviver com estruturas de diferentes épocas ainda presentes em sua formação e no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Nesse contexto, caracterizado por profundas transformações em todos os setores da sociedade e do delineamento de novas atribuições para a escola e, conseqüentemente, para a atuação do docente, a formação dos professores passa a ser destacada nas políticas governamentais.

Desse modo, as reformas educacionais implementadas tanto no panorama internacional quanto brasileiro, principalmente a partir dos anos de 1990, destacam o papel dos professores como os principais agentes materializadores das políticas educacionais.

No âmbito dessa discussão, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar. Ela passa, também, a ser destacada como uma possibilidade de construção de um novo perfil profissional para o professor (IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 2003).

No atual cenário, a formação continuada tem sido enfatizada tanto no discurso, quanto nas agendas das políticas educacionais, uma vez que esse eixo da formação docente é reconhecido pelos dirigentes governamentais com um dos elementos que poderá concretizar as inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade. Nesse sentido, as propostas de

formação docente implementadas pelo Estado Brasileiro, no contexto da reforma educacional operacionalizada notadamente a partir da década de 1990, buscam possibilitar a construção de um novo formato para a formação dos professores, ajustado não só à educação do século XXI, como também às demandas advindas da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

No âmbito desse panorama educacional, a formação continuada dos professores é vista pelos dirigentes governamentais como um processo de atualização dos conhecimentos em face da rápida evolução dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Isso requer dos professores a construção de competências que permitam ultrapassar os desafios que, constantemente, são colocados à sua profissão e oferecer resposta às exigências da nova ordem social.

Essa perspectiva de formação está em consonância com as políticas desenhadas para a América Latina as quais tem como principais articuladores os organismos internacionais (CEPAL, UNESCO, BANCO MUNDIAL).

Conforme Cabral Neto e Castro (2004), há um consenso nas propostas das agências internacionais de que a educação e o conhecimento se constituem em elementos geradores das transformações produtivas. É defendido por essas agências a existência de um novo paradigma do conhecimento que estaria interligado ao atual padrão de demandas requeridas pela revolução tecnológica e a globalização. Esses autores se reportando a Miranda (1997, p. 41), colocam que “esse paradigma seria menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não, apenas, fortemente cognitivo, mas também valorativo”.

O treinamento em serviço, na perspectiva enfatizada pelas agências internacionais, é adequado a esse novo paradigma, pois permite a aplicação imediata dos conhecimentos aprendidos no contexto de atuação do professor. A formação continuada, no atual contexto, passa ser operacionalizada por meio da formação em serviço, uma vez que essa estratégia é considerada menos onerosa e eficiente.

Segundo Santos (2003, p. 135)

O grande investimento em educação em serviço, neste caso, tem como objetivo melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor das competências básicas para o exercício do magistério. Enfatiza-se o domínio de esquemas de ensino, em vez do investimento na educação inicial que garante uma melhor formação do ponto de vista teórico [...] o investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico,

certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais.

Essa concepção de formação presente nas recomendações dos organismos internacionais vem sendo materializada no âmbito dos programas de formação de professores, o que tem acentuado uma vertente pragmatista e utilitarista com destaque para os conhecimentos práticos e desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, apenas, em elementos do contexto da sala de aula, em detrimento de uma formação teórica sólida voltada para a construção de uma visão mais ampla e crítica da educação que forneça elementos para o professor compreender criticamente a realidade social na qual ele atua, analisando, fazendo escolhas, construindo e criticando projetos educacionais (SANTOS, 2002; SHIGUNOV NETO, 2004; FREITAS, 1995).

No atual cenário de operacionalização das políticas de formação docente, a educação a distância é recomendada pelas agências internacionais como estratégia viável para formar os docentes para que sejam construídos conhecimentos e competências que venham a contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas dos professores, bem como favoreçam a compreensão das novas propostas curriculares (organização do ensino em Ciclos, interdisciplinaridade, projetos pedagógicos, criação dos parâmetros curriculares e avaliação dos sistemas de ensino em nível nacional).

Em consonância com esse propósito, a educação a distância tem sido utilizada no âmbito dos programas implementados pelo governo brasileiro, tanto naqueles direcionados para a formação inicial, quanto para a formação continuada. Essa estratégia de formação é considerada viável de ser implementada, pois atende a um número considerável de professores, é caracterizada como rápida e eficaz e seu uso é principalmente evidenciado na capacitação em serviço, já que possibilita aos professores o acesso a conhecimentos que podem ser aplicados de forma imediata em sua prática pedagógica.

O objetivo de empreender uma melhoria no nível de aprendizagem dos alunos, operacionalizar mudanças curriculares, possibilitar a atualização e a construção de novos conhecimentos, têm intensificado nos últimos anos, a realização de programas de formação continuada de professores.

Por isso, consideramos que a análise da configuração assumida pela formação, no âmbito de programas elaborados pelo governo federal, se torna atualmente importante para que seja ampliado o debate sobre as características assumidas pelo processo de formação, pela

concepção de formação docente que embasa a organização desses programas e como ela ocorre na prática, os modelos teóricos que estão implícitos nesses programas, o papel assumido pelos professores, os desafios e entraves surgidos no decorrer de sua implementação, bem como as contribuições para a prática pedagógica dos professores.

O interesse em estudar a política de formação continuada desenvolvida pelo governo brasileiro, focalizando o programa GESTAR, surgiu do nosso propósito em aprofundar os estudos integrantes da temática da formação de professores, iniciados ao longo de nossa trajetória acadêmica, enquanto aluna do curso de Pedagogia, pertencente à Base de Pesquisa *Marxismo e Educação* na qual atuamos como bolsista de Iniciação Científica durante quatro anos. Essa base desenvolveu, em uma de suas Linhas de Pesquisa, estudos acerca das políticas e experiências educacionais estabelecendo relações entre essas e o contexto social.

### **Delimitando o objeto de estudo**

O delineamento de novas demandas para o sistema educacional, a ênfase nos professores como os principais materializadores das reformas educacionais, o entendimento de que a formação continuada contribui para a construção de um novo perfil do profissional docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas se constituem em aspectos que atuaram como fatores significativos para a elaboração de programas privilegiando a formação continuada dos professores.

Nesse contexto, nos vários estados brasileiros, têm sido organizadas ações de formação continuada que visam atender às recomendações do Ministério da Educação no que se refere ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos professores enriquecerem o exercício de suas atividades docentes de novas formas de ensinar e aprender.

O programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) se insere, nesse cenário, como estratégia política de formação continuada em serviço de professores objetivando favorecer uma melhoria no desempenho escolar dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Dentre alguns dos objetivos desse programa, estão

provocar transformações na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes

curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem [...] que considere o aluno o sujeito da aprendizagem, e seja tratado como a personagem principal do processo educativo (BRASIL, 2002a, p. 12).

O curso piloto desse programa foi implementado, em janeiro de 2001, nos estados de Acre, Goiás, Mato Grosso e Rondônia, assim como nos municípios de Salvador (BA) e Campo Grande, MS. Várias expansões aconteceram e alguns estados concluíram o GESTAR I destinado aos professores do 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e já iniciaram o GESTAR II para os docentes do 6º ao 9º ano.

O município de Natal iniciou a implementação do GESTAR em 2002, contemplando oito escolas situadas na Região Administrativa Norte. Essa fase inicial assumiu um caráter de projeto piloto. Participaram, inicialmente, 250 cursistas entre professores, supervisores e diretores. Nesse mesmo ano, foi sugerido pela equipe do FUNDESCOLA nacional a expansão do programa GESTAR. E em 2003, mais seis escolas, situadas na Região Administrativa Oeste, passaram a participar desse programa, com 150 cursistas. Desse modo, a implementação do GESTAR no município de Natal contemplou 14 escolas e o primeiro grupo de oito escolas concluiu o programa no ano de 2005.

O GESTAR contempla a realização de um curso de formação continuada realizado ao longo de quatro semestres; a organização de um Sistema de Avaliação Diagnóstica dos alunos; a elaboração de atividades de auto-avaliação para os professores; e ainda, a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, que se constituiu em um recurso de apoio à aprendizagem dos professores.

O Programa GESTAR é dividido em oito módulos tendo como embasamento teórico os delineamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. Os fundamentos de sua proposta pedagógica expressa temáticas bastante atuais sobre a concepção de escola na qual os conhecimentos permitam aos alunos compreender a realidade e atuar sobre ela, o aluno como personagem principal do processo educativo. O professor é considerado como mediador e a avaliação possui um sentido investigativo/diagnóstico em que o professor organiza estratégias oportunizando o aluno a realizar aprendizagens.

Esse programa é desenvolvido na modalidade de educação a distância no período de dois anos com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas. Uma parte dos estudos acontece individualmente e a outra ocorre em uma escola-pólo, na qual os professores cursistas são acompanhados por um

professor formador que coordena as oficinas pedagógicas desenvolvidas nos momentos presenciais, além de acompanhar a prática pedagógica dos professores e orientar o estudo individual.

Analisar as contribuições do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar para o processo de formação pedagógica dos professores cursistas que dele participaram se constitui em um dos aspectos centrais do desenvolvimento dessa pesquisa. Mais especificamente, foi contemplada, nesse estudo, uma análise da configuração assumida pelo Programa GESTAR no município de Natal, situado no Estado do Rio Grande do Norte.

O estudo foi desenvolvido com a perspectiva de responder às seguintes questões:

- a) Quais as características assumidas pela formação continuada de professores no cenário das novas demandas educacionais?
- b) Como se configura a política de formação continuada de professores no âmbito das reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990 no Brasil?
- c) Quais as características assumidas pelo programa GESTAR enquanto política de formação continuada no município de Natal?
- d) Quais as contribuições e limites do programa GESTAR para o processo de formação dos professores?

No desenvolvimento do estudo, a reflexão sobre as questões foi norteada pelo entendimento de que a formação continuada deve ser compreendida como um processo dinâmico e permanente no qual o docente reflete, constrói e (re)elabora conhecimentos contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Ela deve estar em constante conexão com a prática pedagógica do professor, assim como dar continuidade à formação inicial, contemplando estudos que fundamentam, teoricamente, a atuação pedagógica do professor lhes fornecendo subsídios para atender aos desafios e exigências de sua profissão (LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 1999; IMBERNÓN, 2004).

Existe um número considerável de estudos que abordam o tema da formação continuada, analisando-a a partir de diferentes enfoques e dimensões. Neste trabalho, tomamos como referência a análise realizada por Nóvoa (1991), que sintetiza em dois grupos os modelos de formação continuada, denominando-os de estruturantes e construtivistas; a discussão elaborada por Veiga (2002) sobre duas perspectivas de formação de professores intituladas de tecnólogo do ensino e agente social e o debate promovido por Candau (2003), no qual situa o modelo clássico de formação e os principais eixos de investigação que vem fundamentando uma nova perspectiva de formação continuada. Consideramos relevante a discussão que esses autores fazem sobre os modelos teóricos de formação continuada,

porquanto auxiliam na compreensão de algumas características assumidas pelo programa GESTAR no cenário das políticas de formação continuada.

### **Objetivos do estudo**

O estudo objetiva a compreensão das características assumidas pela formação continuada de professores no atual contexto de reformas educacionais no Brasil, visa, ainda analisar aspectos da experiência de formação continuada em serviço de professores que foi desenvolvida no município de Natal por meio do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR. Mais especificamente, busca: a) Compreender como se configura a formação continuada de professores no cenário das novas demandas educacionais; b) situar a política de formação continuada de professores no âmbito das reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990; c) analisar as características assumidas pelo GESTAR enquanto uma ação de formação continuada de professores no município de Natal; d) explicitar como os professores participantes do programa GESTAR compreendeu as contribuições e limites desse programa para o seu processo de formação.

### **Demarcando os caminhos metodológicos e procedimentos técnicos**

A análise sobre a política de formação de professores em desenvolvimento no município de Natal, requer, necessariamente, proceder a uma reflexão sobre as relações estabelecidas entre uma experiência materializada num contexto particular com aquelas ocorridas no contexto mais amplo da sociedade.

Nesse sentido, buscar-se-á, neste trabalho, proceder a uma investigação na qual o objeto de estudo seja analisado, considerando as relações e mediações que ele estabelece com os acontecimentos situados no atual cenário.

Cardozo (1998), ao se referir à relação existente entre os elementos situados no contexto particular com aqueles do contexto mais geral, evidencia que a compreensão do particular requer a compreensão do geral em que esse particular está inserido, sem se perder de vista a relação e o condicionamento recíproco existente entre o todo e as partes.

Nessa perspectiva, compreendemos que a realidade não se constitui numa junção de partes isoladas, mas sim que elas estão inter-relacionadas no processo de construção da realidade social. Dessa forma, procuraremos, no decorrer desse processo de investigação considerar as variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que configuram o fenômeno estudado.

Sendo assim, além de estabelecermos uma relação dialética entre o objeto de investigação e o contexto social no qual ele se desenvolve, será considerado o entendimento de que a realidade não é estática, uma vez que ela está inserida num processo constante de mutação, o qual é impulsionado pelas contradições e tensões existentes na sociedade.

Segundo o que nos diz Castro (2001, p. 28),

Essa forma de encaminhar a análise do objeto de estudo permitirá perceber para além da aparência externa dos fenômenos, além da realidade imediata e penetrar nos seus elementos essenciais, suas causas e contradições o que nos permitirá chegar a um processo de abstração, essencial para o entendimento do objeto, podendo, então, relacionar fatos, situações iniciais com outras que adquirimos através de leituras e imagens ou informações e, a partir daí, estabelecer novas relações e construir conceitos.

Para Pereira (2001, p. 141), as pesquisas em educação que embasam seus estudos nessa ótica

Visam entender os fenômenos da educação na gênese e movimento dos próprios processos históricos, ou seja, não são 'retratados' sem cenários como na perspectiva positivista; também não são somente entendidos subjetivamente nos contextos, mas se desvelam na própria gênese e nos próprios processos históricos evidenciando constituições, permanências, mudanças [...].

Norteados por essa premissa o estudo deverá situar a experiência particular do município de Natal no contexto da política nacional, uma vez que a partir das diretrizes políticas estabelecidas pelas agências internacionais e pelo Governo Federal, o referido município organizou sua política de formação continuada de professores.

Para auxiliar na compreensão da realidade estudada, procuramos estabelecer uma relação entre o contexto de transformações que vem se configurando na sociedade, notadamente a partir da intensificação do processo de reestruturação do capitalismo, pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, do processo de globalização e produção de novos conhecimentos científicos com as novas demandas delineadas para o setor educacional.

Para operacionalizar a investigação sobre a experiência de formação continuada em serviço de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental desenvolvida pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), no período de 2002 a 2005, tomamos como unidade empírica uma escola situada na região metropolitana norte (periferia) do município de Natal.

Participaram do estudo a coordenadora geral do GESTAR na rede municipal de ensino da cidade do Natal, quatro professores e a coordenadora pedagógica da escola. Para a seleção da escola, foram definidos, como critérios, sua localização na Zona Norte de Natal e ter em seu quadro efetivo professores que cursaram todos os módulos do GESTAR. No que diz respeito aos sujeitos pesquisados, foram considerados os seguintes critérios: professores que durante o GESTAR estavam atuando em sala de aula; professores que se submeteram às provas de avaliação realizadas pelo GESTAR.

Os participantes dessa pesquisa possuem faixa etária entre 30 e 50 anos, cinco são do sexo feminino e um, do sexo masculino. Todos os professores atuam na escola há mais de cinco anos; dois professores lecionam no 1º ciclo; e dois deles, no 2º ciclo do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao nível de formação um professor possui Nível Médio, uma professora é graduada em Pedagogia, uma outra é Licenciada em Geografia. Essas duas últimas professoras participam de um curso de Especialização na área de Gestão Escolar.

A coordenadora pedagógica da escola pesquisada é graduada em Serviço Social, possui Licenciatura Plena em Letras, Especialização em Psicopedagogia e, atualmente, participa de um curso de Especialização na área de Gestão Escolar.

A coordenadora geral do programa GESTAR possui Licenciatura Plena e Bacharelado em Matemática. Fez um curso de Aperfeiçoamento em Matemática para o Ensino Fundamental e Médio e, atualmente, participa de um curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Natal em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Iniciou suas atividades na área da educação, em 1976, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Há 15 anos

atua na rede municipal de ensino de Natal com turmas do Ensino Fundamental e Médio. A partir de 2000, foi convidada a integrar a equipe Multidisciplinar do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Natal e, desde 2002, coordena o programa GESTAR na rede de ensino do município citado.

Na investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, pesquisa documental, entrevista semi-estruturada e observação.

A pesquisa bibliográfica permitiu fazer uma revisão da literatura existente acerca das transformações ocorridas na sociedade a partir do processo de reestruturação do capitalismo e de seus impactos no mundo do trabalho e na redefinição do papel do Estado em um contexto globalizado. Permitiu, também, caracterizar as novas exigências colocadas para o contexto escolar e para o profissional docente, bem como foram contemplados elementos referentes à configuração assumida pela formação continuada dos professores.

A pesquisa documental possibilitou sistematizar orientações dos organismos internacionais, de dispositivos legais e programas elaborados pelo Governo Brasileiro.

A entrevista semi-estruturada oportunizou coletar informações acerca da compreensão dos profissionais pesquisados sobre a configuração assumida pelo programa GESTAR em seu processo de formação continuada.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) explicitam que

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por umas das pessoas, como o objetivo de obter informações sobre outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio. Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Segundo o que afirma Brandão (2002, p. 40),

A entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encantamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos[...].

O foco da entrevista feita com os professores e com a coordenadora pedagógica da escola centrou-se na percepção que eles têm do GESTAR quanto aos conteúdos contemplados no programa e sua organização, material impresso utilizado, atividades de apoio à aprendizagem dos alunos, instrumentos de avaliação utilizados com os alunos e professores, política de formação continuada implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, contribuição desse programa para a sua formação pedagógica, os principais elementos trabalhados pelo programa que eles conseguiram assimilar, assim como a continuidade da proposta de trabalho sugerida pelo do GESTAR na escola pesquisada.

As entrevistas com os professores e a coordenadora pedagógica aconteceram em seu local de trabalho após o término das aulas. Todos, ao serem contatados para colaborar com a pesquisa, demonstraram, inicialmente apreensão, questionando se seriam avaliados pela pesquisadora no que se refere aos conhecimentos que exteriorizariam durante as entrevistas, mas mostraram intenção em colaborar para a realização do trabalho. Tivemos algumas dificuldades para a concretização dessa etapa manifestadas na determinação dos horários e lugar para a realização da entrevista.

No que se refere aos contatos estabelecidos com a Secretaria Municipal de Educação, convém destacar que, desde a primeira vez que estivemos nessa instituição, fomos tratados, de maneira receptiva, pela equipe do GESTAR.

Vale salientar que, no primeiro momento, não tivemos a oportunidade de conversar com a coordenadora do programa, devido estar participando de um evento promovido pela referida Secretaria. Fomos, então, recebidos por uma das formadoras do GESTAR que socializou conosco algumas informações sobre a sua implementação em nível nacional e alguns documentos desse programa. Posteriormente, conseguimos autorização e marcamos a entrevista com a coordenadora do programa que se mostrou receptiva, colaborando, pois com entusiasmo para a pesquisa.

A entrevista com a coordenadora do GESTAR foi centrada em aspectos organizacionais do programa no que diz respeito a sua elaboração e ao início da implementação no município de Natal e ainda, às características assumidas pelo programa.

Uma outra técnica de pesquisa que, também, foi utilizada no estudo, foi a observação, uma vez que nos possibilitou perceber e analisar alguns aspectos que se materializavam no desenvolvimento das oficinas e nos demais momentos vivenciados na escola.

Conforme o que afirma Vianna (2003), a observação se constitui em um processo empírico por meio do qual o observador utiliza a totalidade de seus sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais. Ela é destacada como relevante na realização de pesquisas qualitativas, dentre algumas de suas vantagens o referido autor assinala que a observação permite ao pesquisador o registro do comportamento no ato e no momento da ocorrência.

Nesse estudo, utilizamos a observação sistemática que, conforme nos diz Vieira (2001), consiste no uso de um roteiro com informações previamente elaboradas que servem como base para a organização dos registros.

Segundo o posicionamento assumido por Vianna (2003), é fundamental que o observador se questione sobre quando deve registrar os dados e como proceder para realizar esses registros. Conforme as orientações desse autor, o melhor momento para registrar os aspectos observados é no decorrer dos acontecimentos, pois isso evita possíveis deformações ocasionadas pelos lapsos de memórias, caso o observador deixe para fazer os registros em momentos posteriores à observação. Um outro aspecto também realçado, diz respeito à tarefa de delimitar o conteúdo a ser observado (categorias observacionais), uma vez que é impossível observar tudo e todos, fazendo um registro em pormenores.

Tomando como base essas idéias, tentamos, na maioria das vezes, fazer os registros nos momentos que estávamos realizando a observação, mas alguns deles eram inviáveis considerando que os sujeitos pesquisados, algumas vezes, questionavam sobre o que estava sendo escrito e se mostravam incomodados, de maneira que, em alguns momentos, nos retirávamos um pouco do ambiente observado para organizar os registros.

Foram elaboradas algumas categorias observacionais (conteúdo/aspectos a serem observados), pois tínhamos a compreensão de que, dada a complexidade e riqueza dos elementos observados (comportamentos, interações, posicionamentos), o fato de não elaborarmos tais categorias poderia nos levar a priorizar aspectos na observação que, posteriormente, não auxiliassem no estudo.

Nesse sentido, dentre alguns aspectos contemplados na observação realizada dos momentos presenciais do Programa GESTAR, destacamos o material utilizado no curso de formação continuada em serviço promovido por esse programa, tratamento dado aos conteúdos, estratégias utilizadas pelos formadores no desenvolvimento das oficinas, papel assumido pelos formadores e professores cursistas nesses momentos presenciais, avaliação dos professores sobre as oficinas e atividades realizadas, envolvimento nas atividades propostas pelos formadores e forma de avaliação proposta pelo programa.

Após a coleta de dados, concretizada de acordo com os procedimentos citados anteriormente, os dados foram categorizados. Em seguida, confrontamos os aspectos ressaltados pelos sujeitos nas entrevistas realizadas com aqueles registrados nas observações e pudemos constatar que houve uma inter-relação nos dados coletados. Isso demonstrou uma complementaridade dessas duas técnicas de pesquisa (entrevista e observação). Posteriormente, efetivamos a análise dos dados e, nessa fase, procuramos apreender as relações, mediações e contradições que constituem o fenômeno estudado visando superar as primeiras impressões acerca da problemática pesquisada.

### **Estrutura do trabalho**

O trabalho foi organizado privilegiando uma introdução na qual se buscou contextualizar e delimitar o objeto de estudo, definir os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. Além dessa introdução, o trabalho está organizado em quatro capítulos:

O primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e o surgimento de novas demandas que exigiram uma (re)configuração na atuação da escola e dos professores. Situa, também, a formação continuada no cenário das novas demandas educacionais, destacando a diferença de perspectiva explicitada no discurso dos dirigentes governamentais e dos estudiosos dessa temática, analisando o modo como a formação continuada vem ocorrendo no cenário da formação de professores. Por último, discute algumas idéias que visam contribuir para o surgimento de uma nova perspectiva que fundamente as ações de formação continuada e situa a educação a distância no cenário da política de formação de professores.

O segundo capítulo versa sobre as orientações oficiais para a política de formação de professores. Destaca os delineamentos dos organismos internacionais: CEPAL, UNESCO E BANCO MUNDIAL, para a área da formação continuada de professores, assim como analisa alguns dispositivos legais elaborados pelo governo brasileiro no contexto da reforma educacional materializada a partir da década de 1990.

O terceiro capítulo situa o programa GESTAR enquanto estratégia política de formação continuada em serviço de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Caracteriza esse programa evidenciando os fundamentos de sua proposta pedagógica; o currículo do curso de formação continuada desenvolvido; as competências a

serem desenvolvidas pelos professores cursistas; as diretrizes norteadoras das ações do programa e a modalidade de educação a distância utilizada para sua implementação.

O quarto capítulo analisa a experiência de formação continuada em serviço de professores desenvolvida pelo programa GESTAR no município de Natal, no período de 2002 a 2005. Situa as características assumidas pelo programa no referido município, ressaltando as dificuldades materializadas no decorrer do processo de implementação do GESTAR e as suas contribuições para o processo de formação dos professores cursistas.

## 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CENÁRIO ATUAL

### 1.1 As mudanças no mundo do trabalho e o delineamento de novas demandas para o contexto escolar

O processo de transformações em curso, impulsionou, na sociedade, o surgimento de novas demandas de organização em todas as suas instâncias. Mudanças significativas podem ser visualizadas na esfera política, econômica, cultural e social.

Schaff (1995) destaca que as transformações que estão ocorrendo, atualmente, na sociedade como a intensificação na produção de novos conhecimentos, a reestruturação econômica, nas relações sociais e a necessidade do indivíduo estar continuamente se atualizando, são resultantes da atual Revolução Técnico-Industrial que ele denomina também de Revolução da Microeletrônica.

O referido autor ressalta que a revolução da microeletrônica se insere no contexto das revoluções técnico-científicas<sup>1</sup> recentes. A primeira revolução técnico-científica

ocorrida entre o final do século XVIII e início do século XIX teve o grande mérito de substituir a força física do homem pela energia das máquinas (primeiro pela utilização do vapor e mais adiante sobretudo pela utilização da eletricidade). A segunda revolução, que estamos agora, consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços ( SCHAFF, 1995, p. 22).

Libâneo (1998) corrobora com os aspectos apontados por Schaff (1995) e afirma que o mundo contemporâneo está marcado por avanços nas áreas da comunicação e na informática, assim como por todo um conjunto de transformações tecnológicas e científicas, as quais vêm intervindo nas várias instâncias da sociedade.

---

<sup>1</sup> Para um estudo detalhado sobre as Revoluções técnico-científicas consultar SCHAFF (1995); Castells (1999).

Castells (1999) considera a microeletrônica como algo integrante da Revolução da Tecnologia da Informação e afirma que o processo atual de transformação tecnológica vem se expandindo e criando conexões entre diversos campos tecnológicos, por meio de uma linguagem digital. Para ele, vivemos em um mundo que se tornou digital.

O referido autor, porém, salienta que a produção e utilização das novas tecnologias fazem parte de um processo restrito e excludente no qual apenas os países detentores do capital atuam como criadores, enquanto aos países periféricos resta a tarefa de apropriação de algumas dessas novas tecnologias. A esse respeito, Castells (1999, p. 52), afirma:

Há grandes áreas do mundo e consideráveis segmentos da população que estão desconectados do novo sistema tecnológico [...]. Além disso, a velocidade da difusão tecnológica é seletiva tanto social quanto funcionalmente. O fato de países e regiões apresentarem diferenças quanto ao momento oportuno de dotarem seu povo do acesso ao poder da tecnologia representa fonte crucial de desigualdade em nossa sociedade.

Para Harvey (1993, p. 51), a produção e disseminação do conhecimento científico e técnico é um dos elementos que acentuam a luta competitiva, uma vez que “o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva”. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento proporciona aos países que produzem e utilizam as novas tecnologias uma maior possibilidade de competição no mercado. O conhecimento passa a ser considerado uma mercadoria a qual pode ser produzida e vendida àqueles que pagarem mais.

Faz-se necessário ressaltar que, no contexto de produção e disseminação das novas tecnologias, estavam sendo organizadas estratégias para superar a crise que havia se propagado no mundo capitalista e que culminou numa profunda recessão e quase esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista<sup>2</sup> no final da década de 1970 e início de 1980.

---

<sup>2</sup> O Taylorismo foi idealizado por Frederick Taylor no século XIX e tinha como um de seus objetivos a racionalização do processo produtivo e o aumento da produtividade por meio da introdução da gerência científica. Dentre os princípios do Taylorismo destacam-se: dissociação do processo de trabalho das especificidades dos trabalhadores, separação de concepção e execução, utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e execução. No que se refere ao Fordismo, podemos ressaltar que ele foi concebido por Henry Ford e se constitui em um conjunto de métodos de racionalização da produção em massa de produtos homogêneos, trabalho parcelado e fragmentado. Utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas (tayloristas). Esses dois modelos de acumulação se complementam e tal fato justifica a utilização do termo “taylorista-fordista”. Para um estudo aprofundado de aspectos relacionados ao Taylorismo ou Fordismo ver os estudos de CLARKE (1991); HARVEY (1993); BRAVERMAN (1997); CARDOZO (1998); ANTUNES (2000).

A partir desse momento, foram propostas ações para viabilizar a formação de um contexto de avanço do patamar científico e tecnológico do mundo do trabalho em escala mundial. Sobre esse aspecto, Cabral Neto (2001, p.4) nos diz que

para superar a crise, torna-se necessário ao capital engendrar novas condições de acumulação não mais nas bases anteriores que estavam se tornando improdutivas. Era preciso, pois, rearticular um conjunto de estratégias para construir um novo padrão de acumulação e de reprodução capitalista em novas bases. Essa alternativa vai ser viabilizada, dentre outras medidas, a partir do investimento mais intenso na produção de conhecimentos científicos e de sua aplicação tecnológica no sistema produtivo. Nesse contexto, observa-se o desenvolvimento da microeletrônica, especialmente da informática (base material das grandes descobertas desse momento), da biotecnologia (potencializadora da agricultura de forma intensiva) e dos novos materiais (a combinação das novas fibras sintéticas permite ultrapassar limites impostos pelos recursos naturais). Essas mudanças propiciam uma reorganização do processo de produção e do próprio trabalho.

Esse novo contexto de desenvolvimento do capitalismo exigiu uma outra forma de produzir e ressaltou a necessidade de que fosse organizado um modelo de gerência baseado na flexibilização e na integração de tarefas. Dessa forma, ocorreram, conforme explicita Macêdo (2002, p. 2), mudanças significativas no setor empresarial uma vez que

a acumulação não mais se apoia em um pilar organizacional como no taylorismo e muito menos no pilar tecnológico do fordismo. O novo padrão de acumulação flexível, hoje, sustenta-se a partir de uma nova forma de gestão do processo produtivo e em um novo padrão tecnológico onde se prioriza a eficiência e a eficácia das organizações o que tem provocado uma acirrada competitividade na produção. Esta competitividade combinada com a globalização da economia leva também a necessidade de novos formatos organizacionais.

Nunes, C. (2000) destaca, em seus estudos, que esse modelo produtivo tem, como veículo propulsor, o que, convencionalmente, vem sendo identificado como Revolução técnico-científica, Revolução Informática, Revolução da Automação, adjetivos da atual Revolução Industrial em processo de construção. Nunes, C..(2000, p.82) afirma que um dos aspectos enfatizados no processo de intensificação dessas revoluções é acentuar

o jogo de concentração e centralização de capitais à medida que a produção de novas tecnologias – fruto do investimento pesado em pesquisas científicas nas áreas de ponta, como por exemplo, a microeletrônica, informática, robótica, biotecnologia, física e química quântica, engenharia genética e nuclear – são incorporadas ao processo produtivo, alterando e transformando os métodos de produção (regidos pela automatização e robotização), tendo em vista a diversificação e ampliação da produtividade e do lucro proveniente dele.

Segundo Kuenzer (1999, p. 162), a partir das mudanças materializadas com a passagem da base eletromecânica para a microeletrônica a qual ela denomina de mudanças dos

procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

Esse processo intenso de transformações no mundo do trabalho repercute em todos os setores da sociedade. A educação que não está desvinculada do contexto social também sofre influências. Diante desse contexto, Castro (2001, p. 58) diz que

a educação passa a assumir um papel de destaque nesse contexto, pois as mudanças tecnológicas ao mesmo tempo que fazem com que o processo de trabalho se modifique, impulsionam novas formas de abordagem sobre a relação capital e trabalho. O momento atual passa a exigir uma reorganização do sistema educacional não só para atender a uma demanda por educação cada vez maior, mas também para atender às novas necessidades do estudante e ao novo perfil do profissional, pois os trabalhadores incluídos no processo vão precisar de novas capacidades intelectuais e comportamentais, fazendo da educação um importante pilar de desenvolvimento.

Nesse cenário, a instituição escolar é chamada a desempenhar múltiplos papéis, uma vez que a sua atuação não se restringe mais apenas à disseminação do saber historicamente

sistematizado pela sociedade. Suas atribuições estão voltadas também para estabelecer relações com a comunidade, elaborar e organizar recursos, informações educativas e projetos que lhe permitam concretizar a qualidade e a produtividade, assim como adequá-la às mudanças globais da sociedade contemporânea.

O perfil delineado para o trabalhador do terceiro milênio não se restringe mais às habilidades de ler, escrever e contar. Ele deve desenvolver habilidades que lhe permitam elaborar, constantemente, novos conhecimentos, analisar, criar, pensar, organizar estratégias, saber transmitir saberes e interagir.

No entendimento de Machado (1994), o modelo flexível impõe a exigência para que o trabalhador possua algumas características, dentre as quais: escolaridade básica, capacidade de se adaptar constantemente a novas situações, interpretar informações, atenção e capacidade de desenvolver trabalhos em grupo.

A escola, que era considerada uma instituição conservadora, na qual imperava o saber absoluto transmitido pelo professor, sem espaço para a participação dos alunos, a partir desse novo contexto de transformações, deverá se reorganizar de modo a preparar os alunos para se adaptarem a esse novo *cenário econômico*, o qual necessita de profissionais que estejam abertos às constantes mudanças, compreendam a importância de desenvolver trabalhos em equipe, sejam inovadores, criativos e críticos.

Ribeiro (2001, p. 2), ao discutir as novas demandas para o contexto escolar, esclarece a diferença entre o trabalhador exigido no modelo de acumulação taylorista-fordista, e o trabalhador necessário ao modelo de acumulação flexível afirmando que

neste novo contexto de inovações tecnológicas e flexibilização, é postulada a necessidade de um trabalhador mais qualificado diferente do operário do modelo taylorista-fordista. O empregado, que antes executava suas tarefas isolado, passa a trabalhar em equipe operando várias máquinas ao mesmo tempo. Desloca-se da função de mero executor para a de inspetor de qualidade do seu próprio trabalho. O modelo toyotista ou de acumulação flexível requer alguém com capacidade de análise para administrar os incidentes críticos que possam ocorrer no processo produtivo no sentido de identificá-los e resolvê-los em equipe. As transformações em curso demandam novos processos de educação e qualificação que apontem para a formação de indivíduos polivalentes, autônomos e críticos. A concepção de educação amplia-se para além das habilidades técnicas e cognitivas. Não basta apenas o trabalhador saber fazer, é preciso acima de tudo conhecer e aprender a aprender.

Nesse cenário em que novas produções científicas e tecnológicas contribuíram para a mudança radical das práticas produtivas em que a força-de-trabalho vem sendo substituída por equipamentos automatizados, como robôs e controles numéricos, alguns estudiosos (TIGRE, 1993; SCHAFF, 1995; GENTILI, 1998) chamam atenção para o fato de que em alguns anos não haverá emprego para a grande maioria da população economicamente ativa.

Para Tigre (1993, p. 31), somente terão acesso ao número restrito de empregos os profissionais com um grau elevado de qualificação, pois

o novo paradigma se difunde assimetricamente, trazendo distorções ainda maiores nos padrões mundiais de distribuição de riqueza. Os países mais beneficiados são aqueles com melhores condições infra-estruturais para incorporar novas tecnologias e aumentar a produtividade e desenvolver novos produtos e serviços. Isso inclui o sistema educacional, tanto básico, quanto superior, laboratórios e centros de pesquisas, redes eficientes de telecomunicações de dados, som e imagens e a capacidade de absorver novas formas de organização da produção.

Assim sendo, a escola tem como uma de suas finalidades educar o indivíduo tornando-o empregável numa sociedade em que o número de empregos é cada vez mais restrito. Dessa forma, trata-se de uma tônica de construir nas pessoas a “capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho, ou seja, educar para a procura efetiva e permanente de um trabalho provisório ou que não exista mais. Educar para lutar num mundo competitivo, pelos poucos empregos disponíveis” (NUNES, C. 2000, p. 84).

A educação escolar está sendo reconfigurada a partir de perspectivas defendidas por representantes de setores da política e da economia que subordinam a atuação dessa instituição à lógica das exigências do capital.

No âmbito dessas discussões, a educação básica emerge enquanto instrumento responsável pelo desenvolvimento econômico do país, pois esta, complementada com a qualificação profissional, teria a tarefa de inserir os indivíduos no mercado de trabalho. Segundo Costa (2001, p. 1), é importante ressaltar que o “discurso que defende a prioridade da educação básica, se restringe na prática ao ensino fundamental, em razão de apregoarem tal escolaridade como suficiente à atuação no mundo do trabalho e na vida social”.

Freitas (1995, p. 20) elenca os motivos pelos quais a educação básica adquiriu centralidade na agenda governamental, explicitando:

Por que, agora, esse repentino interesse pela educação e em especial pela educação básica? Por que, na atual crise do capitalismo, para serem recuperadas as taxas de acumulação de riqueza, deve-se mudar o padrão de exploração da classe. Tal mudança conduz a maiores exigências na preparação do trabalhador, demandando habilidades que não podem ser preparadas em treinamentos de curto prazo dentro da empresa. São habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular – ainda que não necessariamente dentro da escola pública.

Sobre esse aspecto, Nunes C. (2000, p. 86) afirma:

É no quadro da qualificação humana, na expectativa da qualificação do trabalhador que a escola aparece como “*locus*” privilegiado de sua preparação. Sob a égide de que, quanto mais tempo de escolaridade qualitativa melhor qualificado é o trabalhador, descortinamos os verdadeiros objetivos a fundamentarem o interesse repentino pela educação formal, ou seja, as habilidades e os saberes que agora o homem (trabalhador em potencial) deve possuir não passam de uma condição para a otimização dos processos de trabalho, dentro das novas normas de eficiência, qualidade e rentabilidade.

Faz-se necessário, nesse contexto, a elaboração de estratégias que busquem melhorar a qualidade da educação, pensando a escola como um espaço de construção de cidadãos integrantes de uma sociedade e que merecem ter acesso a conhecimentos necessários a uma atuação ativa, consciente de seus direitos e deveres. E não pensar a escola somente como um espaço de preparação de indivíduos para atuar no mercado.

É preciso conceber uma formação que articule a formação e a atuação política de um profissional cidadão, ou seja, que o aluno, em seu processo de formação, tenha a possibilidade de se apropriar e construir novos conhecimentos e habilidades técnicas. Mas tal processo não deve ser pensado, apenas, com fins econômicos para responder às demandas do mercado.

Dessa forma, conforme explicita Severino (1998), o currículo deve proporcionar a concretização de outros objetivos, dentre eles, a formação política e ética do estudante, para que ele compreenda o seu papel enquanto cidadão em uma sociedade marcada por relações de poder, exclusão e opressão. As suas ações devem ser norteadas por uma perspectiva de transformação, ao invés de passividade de modo que sejam mobilizados esforços para a materialização de formas alternativas de convivência que ultrapassem o individualismo e a competitividade buscando a construção de uma sociedade justa, equitativa e mais humana; o desenvolvimento pessoal e coletivo e uma participação política.

## **1.2 As novas exigências para o profissional docente em face das mudanças no mundo contemporâneo**

No âmbito das novas exigências para o profissional docente delineadas a partir das mudanças ocorridas em nível mundial, foi iniciado um amplo processo de discussões acerca do perfil do professor, necessário para atuar nesse contexto de um elevado grau de desenvolvimento tecnológico e intenso processo de produção e divulgação de conhecimentos. Nesse sentido, vem ganhando ênfase atualmente, nos debates educacionais, a discussão em torno de quais habilidades, capacidades e conhecimentos o professor deve possuir para que o seu trabalho pedagógico atenda às novas exigências de sua profissão.

Conforme Libâneo (1998, p. 43), o professor deverá atender às exigências educacionais, assumindo novas atitudes docentes, elencadas pelo referido autor com as seguintes recomendações:

Assumir o ensino como mediação (aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor); conhecer estratégias de ensinar a pensar; ensinar a aprender a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos; assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, computador, CD-ROM, etc); atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula e investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.

Inúmeras exigências têm sido colocadas ao professor, o que o desafia a mudar, melhorar, construir novas posturas profissionais que lhe dêem subsídios para responder às novas demandas educacionais, atuando em contextos cada vez mais diversificados. A figura do professor diante dessa nova conjuntura econômica, política e social também é redimensionada, pois ele, enquanto trabalhador, necessitará repensar o lugar que ocupa e a relevância do seu trabalho.

Cada vez mais as exigências em relação ao trabalho desenvolvido pelos docentes têm aumentado, uma vez que, atualmente, não basta apenas dominar os conteúdos a serem trabalhados, mas também devem refletir constantemente sobre sua prática, atuando como

mediador e facilitador do processo de aprendizagem de seus alunos e ter domínio sobre a linguagem dos meios de informação.

Conforme nos diz Castro (2001, p.66), o professor, em seu fazer pedagógico, deve ser capaz de

transpor conhecimentos para situações educativas de aprendizagem, permitindo a interação entre alunos e conhecimento. Dessa forma, o professor possibilita ao aluno a construção de seu próprio conhecimento, e ainda, que o aluno desenvolva as capacidades de leitura e interpretação de texto e da realidade, comunicação, análise, crítica, trabalho em equipe, habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Dessa forma, o trabalho docente não deve privilegiar, apenas, o saber escolar. Ele deve ter como ponto de partida o meio sociocultural do aluno, mas não deve se limitar a ele. Precisam ser formuladas estratégias de ensino-aprendizagem que permitam ampliar os conhecimentos da experiência cotidiana, no sentido de possibilitar aos alunos a reelaboração, em sua estrutura cognitiva, desses saberes, criando condições para que cheguem a um patamar mais elevado.

Para que o professor considere os conhecimentos cotidianos de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário desenvolver algumas habilidades, no sentido de

estar atento, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das dificuldades (SCHÖN, 1995, p. 82).

O professor deve, também, compreender que o seu papel não é o de atuar como transmissor de conhecimentos. Ele deve perceber que, sem ação do aluno, não há aprendizagem, pois qualquer tipo de conhecimento é construído na ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento.

Imbernón (2004, p.14), ao discorrer sobre os novos desafios propostos para a atuação docente, diz:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. [...] E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Nesse sentido, o que se propõe atualmente, nos debates educacionais realizados não só por dirigentes governamentais, como também, por estudiosos e profissionais da área, é que o professor deve possibilitar aos alunos a realização de aprendizagens, a partir de desafios que lhes permitam refletir sobre a realidade em que estão inseridos. Para isso, o professor deve atuar como mediador, percebendo que suas ações afetam o processo de aprendizagem de seus alunos podendo facilitá-lo, dificultá-lo ou bloqueá-lo.

Conforme Castro (2001, p. 69), o professor não deve se limitar a refletir sobre as situações ocorridas em sala de aula, ele deve refletir também sobre:

as condições sociais, políticas e econômicas sobre as quais sua prática ocorre, em segundo plano, deve se considerar as situações de desigualdade e injustiça que os alunos trazem para dentro da sala de aula [...] e por último desenvolver um compromisso político com a possibilidade de atuar como um intelectual transformador, na sala de aula, na escola e no contexto social.

Essa nova pedagogia exige que o professor conheça a importância do seu papel social, pois, apesar das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, seus benefícios se estendem principalmente para os detentores dos meios de produção e para aqueles que integram a elite da sociedade. Dadas as condições objetivas de exclusão e seletividade predominantes em nossa sociedade, apenas uma minoria terá acesso aos “ [...] postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, assim como a uma educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas” (KUENZER, 1999, p. 173).

Faz-se necessária, pois, a formulação de estratégias de formação de professores que considerem as mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade, as quais contribuíram para o surgimento de novas exigências para a profissão docente. Mas as ações em torno dessa temática não devem privilegiar, apenas, o delineamento de novas habilidades e conhecimentos que os professores devem dominar em seu fazer pedagógico, ou ainda, priorizar a organização de programas de formação de professores visando, apenas, adequá-los às demandas do mercado.

Dessa forma, devem ser organizadas estratégias de formação que proporcionem aos professores a elaboração de conhecimentos, possibilitando-os a atuar nesse cenário de constantes transformações, desenvolvendo atitudes críticas no seu fazer pedagógico, buscando refletir e reestruturar sua prática continuamente, bem como contribuir para a formação de sujeitos atuantes na sociedade que entendam a importância de exercerem seus deveres e lutarem por seus direitos.

O processo de formação docente deve fornecer elementos teórico-metodológicos que permitam, também, ao professor desenvolver seu trabalho pedagógico, primando por uma qualidade concreta levando os alunos a construir saberes de forma significativa, atuando como sujeitos do seu processo de aprendizagem.

Conforme nos diz Carrascosa (1996, p. 11):

Como resultado do próprio trabalho em sala de aula, estarão surgindo constantemente novos problemas que o professor deverá enfrentar. Assim, é necessário que os professores disponham de possibilidades de formação e atualização permanente, diversificada e de qualidade, sendo também garantidas facilidades de acesso a tais programas.

A elaboração do perfil do professor necessário para atuar no cenário atual traz à tona a discussão sobre a formação continuada, uma vez que ela vem adquirindo centralidade nos debates educacionais, pois passou a ser vista como uma possibilidade de atualização constante do professor em face da dinamicidade no processo de construção do conhecimento e no avanço acelerado da ciência e da tecnologia.

### **1.3 A formação continuada de professores no contexto das novas demandas do setor educacional**

O atual cenário caracterizado pelo acentuado desenvolvimento da ciência e da tecnologia demarca a provisoriedade e a dinamicidade do processo de produção de conhecimentos. Dessa forma, o que é considerado hoje como conhecimento válido, amanhã poderá não ser. A rapidez de produção, transformação e disseminação dos conhecimentos têm enfatizado a necessidade do surgimento de uma nova postura dos indivíduos, uma vez que tais elementos estão provocando mudanças significativas em todos os setores da sociedade.

O Relatório de Jacques Delors (2003, p. 104), ao se referir às mudanças ocorridas na sociedade, as quais impõem a necessidade de novas formas de atuação dos indivíduos ressalta:

O progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultantes da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente.

Esse debate em torno da formação continuada também foi incorporado ao campo da formação de professores que passou a ser enfatizado como um dos elementos que os possibilitam estar constantemente se qualificando de modo a corresponderem às exigências impostas pela nova ordem social.

Raimundo apud Nunes, C. (2000, p. 43), ao discorrer sobre a formação continuada dos professores nesse cenário de intensas transformações, afirma que

a rápida evolução dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, a evolução e o desenvolvimento tecnológico; a evolução das sociedades nos seus valores e nas suas relações interpessoais são aspectos que, hoje em dia, colocam importantes e decisivos desafios à formação dos professores. A formação contínua dos professores deverá, então, ter como objetivo ajudar a vencer e ultrapassar as dificuldades decorrentes do progresso científico e tecnológico, e das transformações sociais e culturais na sociedade.

No contexto atual de materialização das políticas neoliberais, a formação continuada emerge como um elemento que deve dar resposta às novas exigências delineadas pelo processo de reestruturação do capitalismo. Nessa perspectiva, devem ser desenvolvidas estratégias que possibilitem aos trabalhadores uma adaptação flexível às novas exigências do processo produtivo. De acordo com alguns estudiosos (TADEI, 1998; FRIGOTTO, 1996; NUNES, 2000), passa a ser enfatizada a necessidade de adequação da educação às necessidades advindas do mundo do trabalho.

Para Castro (2001, p. 76), essa idéia de colocar a atuação da educação sob a lógica do mundo do trabalho

não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos nem, muito menos ainda, criar fontes de trabalho, mas, que é da responsabilidade do sistema educacional promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade.

É no quadro de atendimento às demandas do mercado que estão sendo enfatizadas a realização de programas que qualifiquem os trabalhadores, preparando-os e dotando-os de competências exigidas pelo mundo dos empregos. Assim “a educação continuada passa a ser vista como uma estratégia utilizada para buscar a empregabilidade e a formação de professores” (Castro, 2001, p. 77).

Os profissionais da educação também reconhecem a relevância da formação continuada para a formação profissional do professor, mas criticam essa ótica que vem sendo enfatizada pelo discurso oficial de restringir o processo de formação continuada dos docentes ao aspecto de atualização dos conhecimentos e de adequação às demandas do mercado.

De acordo com o que afirma Frigotto (1996), o processo de formação dos professores tem sido submetido a uma perspectiva produtivista e unidimensional na qual a formação, qualificação e competência estão sendo subordinadas à lógica restrita da produção.

Nesse sentido, o referido autor torna explícito o que está por trás desses termos, destacados no discurso do governo federal, embasado nas proposições dos Organismos Internacionais, afirmando que a

formação se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; qualificação está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional

concreta; e, por fim, a competência explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados (FRIGOTTO, 1996, p.92).

A política de formação que vem sendo implementada pelo Estado Brasileiro possui como um de seus propósitos construir um novo perfil do profissional docente, que responda às exigências da educação do século XXI e atue em conformidade com as demandas advindas do processo de reestruturação produtiva.

Nunes, C. (2000), em seus estudos, analisa também esse aspecto de submeter a formação dos docentes à lógica produtivista do mundo do trabalho, explicitando que as propostas de formação de professores em consonância com essa lógica buscam definir um perfil do profissional docente compatível com as exigências do mundo do trabalho. Esse tem sido o foco central de organização e reformulação dessas propostas curriculares. Para Nunes, C. (2000, p. 88) esse fato nos instiga a depreender o “sentido político das mesmas: enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós (professores progressistas) estamos interessados em formar um novo homem”.

Conforme Bittencourt (2003, p. 71), nesse contexto, alguns educadores enfatizam a formação continuada como um direito dos professores. Essa mesma autora mostra a concepção da Associação Nacional dos Profissionais da Educação, quando diz:

a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada à formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento e aprimorar o trabalho pedagógico; 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, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

De acordo com Santos (2002), a literatura crítica que discute a temática da formação continuada de professores, também tem voltado suas análises para o papel social do professor, buscando reconfigurar a função social do docente, por meio da identificação e elaboração de novos objetivos e propostas que possam nortear sua atuação, contribuindo para a melhoria concreta da educação. No âmbito desse debate, o professor vem sendo caracterizado como um

profissional reflexivo, um agente social, ou como um intelectual crítico (SCHÖN, 1995; TARDIF, 2004; ZEICHNER, 1993).

Os teóricos críticos defendem a perspectiva de uma formação que possibilite ao professor se tornar um profissional comprometido com uma educação de qualidade, que possua atitudes de reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico, articule e redimensione suas ações, de forma a contribuir para o processo de aprendizagem de seus alunos e compreenda o ensino nas suas múltiplas determinações, buscando, constantemente, refletir se a sua atuação está contribuindo para a construção de um posicionamento crítico de seus alunos, frente aos saberes e à realidade social.

Segundo Imbernón (2004, p. 38), o processo de formação dos professores deve direcionar suas ações no sentido de contribuir para a construção de um “profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”.

Um outro aspecto que deve merecer atenção, no âmbito do debate sobre a formação continuada, é a sua articulação com a formação inicial, uma vez que esta não pode ser entendida como um fim em si mesma, que oferece todo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício da profissão docente. Ela deve ser vista como uma etapa do processo de formação profissional do professor.

Sobre essa questão, Rodrigues apud Nunes, C. (2000, p. 6) ressalta:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial válida para todo o sempre.

Sendo assim, a formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá para a atuação profissional do docente. Ela não consiste, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas deverá fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup>O conceito de saber utilizado nesse trabalho tem como embasamento teórico os estudos realizados por Tardif (2004). Esse autor atribui a noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber,

os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional (ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2004; LIBÁNEO, 2005).

De acordo com a perspectiva defendida nesse estudo, a formação continuada do professor deve ser compreendida como um processo dinâmico, que dá continuidade à formação inicial e deve ocorrer estabelecendo conexões com a prática educativa do professor. A formação continuada dos professores não pode ser pensada de maneira dissociada, como se não estabelecesse nenhuma relação com o processo de formação inicial e com a prática pedagógica docente (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 2003; VEIGA, 2002).

Dessa forma, a prática pedagógica do educador vem sendo tomada nas análises como um importante elemento para repensar a formação inicial e continuada. Segundo Pimenta (1999), investigações recentes sobre essa temática, têm evidenciado que, nas escolas e nas práticas pedagógicas, os agentes educacionais têm norteado seus trabalhos a partir da materialização de outras teorias em dissonância com aquelas que são elaboradas pelas recentes investigações das ciências da educação.

Segundo essa autora os cursos de formação inicial, conforme mostram as pesquisas<sup>4</sup>, pouco têm contribuído para a construção de uma nova identidade do profissional docente, uma vez que esse tipo de formação prioriza a elaboração e materialização de um currículo formal, embasado em conteúdos e atividades que se distanciam da realidade presente em nossas escolas. Esse currículo possui, como eixo organizador, uma perspectiva burocrática que não consegue captar as negações e contradições integrantes da realidade social.

No que diz respeito à formação continuada, Pimenta (1999) destaca que o aspecto mais evidenciado, nesse tipo de formação, tem sido a elaboração de cursos que priorizam a atualização de conteúdos do ensino. Esses cursos pouco têm contribuído para superar problemas que atingem o nosso sistema educacional, tais como o fracasso escolar e as desigualdades escolares. A prática pedagógica dos professores não sofre alteração significativa com a realização desses cursos, pois neles predominam a discussão de conhecimentos e situações, que na maioria das vezes, não fazem parte do contexto em que esses professores desenvolvem seus trabalhos.

---

saber-fazer e saber ser” (p.60). Para Tardif o saber docente é um saber que tem natureza social, uma vez que ele é construído estabelecendo relações com diversos saberes “provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (p.64).

<sup>4</sup> Pimenta (1999), destaca que para maiores esclarecimentos sobre essa questão, consultar os estudos de Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995.

A atual forma de organização dos cursos de formação docente tem contribuído para que, constantemente, seja questionada a validade dos conhecimentos neles trabalhados, devido ao fato de não estabelecerem relação, ou seja, estarem desvinculados, do contexto de atuação profissional do professor.

Segundo o que afirma Alarcão (2003), se a formação tem como um de seus propósitos melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na escola por seus agentes educativos, é imprescindível que eles sejam constantemente possibilitados a refletir sobre os problemas que a escola possui, como forma de estimulá-los a organizar meios que permitam ultrapassar esses problemas e avaliar as estratégias de atuação.

Dessa forma, é relevante que sejam consideradas as necessidades dos professores, suas dúvidas, anseios, assim como que sejam priorizados, também, elementos que fazem parte do contexto escolar, no qual ele desenvolve sua prática educativa. Ao discutir esse aspecto, Alarcão (2003, p. 115) afirma que

todos sabemos que qualquer formando é sujeito e não objeto de formação e que esta só é efetiva se for significativa para quem se forma [...]. Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultuosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver.

Para Alarcão (2003, p.100), a formação continuada do professor se constitui num

processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]. Ela deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

A formação continuada dos professores, de acordo com a perspectiva defendida por Alarcão (2003), deverá ser uma formação que não se limite ao desenvolvimento de ações de reciclagens ou treinamentos embasados em modelos preestabelecidos de aquisição de

habilidades de repetição, nos quais a discussão é estruturada, apenas, priorizando a transmissão de ações que os professores devem praticar para que alcance *bons resultados* na sua prática pedagógica.

Sendo assim, as ações de formação continuada devem propiciar, também, a atualização de conhecimentos, não se restringindo, porém a esse aspecto, mas valorizando a reflexão formativa, para que os professores possam se posicionar quanto aos elementos estudados, possibilitando a produção de novos saberes ou a conscientização daqueles já existentes.

No âmbito do debate sobre a formação continuada, confrontam-se diferentes perspectivas que respaldam a organização de vários modelos teóricos de formação. Tais perspectivas discutem e explicitam conceituações sobre a formação continuada, finalidades desse eixo da formação docente, as características assumidas por esse processo no âmbito das ações elaboradas pelas agências formadoras, o papel exercido pelo professor nesse eixo da formação docente e o lócus de formação a ser privilegiado.

Nóvoa (1991) analisa e sintetiza em dois grandes grupos os modelos de formação continuada de professores, intitulando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas. Nos modelos estruturantes, se organizam previamente programas/procedimentos/recursos utilizando-os em ações de formação continuada para diferentes grupos de professores, tendo como embasamento a lógica da racionalidade técnica. Os modelos construtivistas se organizam a partir dos contextos educativos e das necessidades dos indivíduos a quem se destina essa formação.

Esse autor reconhece que os modelos estruturantes, a curto prazo, são mais eficientes. Todavia, posiciona-se ressaltando a perspectiva dos modelos construtivistas, embasado na necessidade de pensar uma formação continuada que “contribua para a mudança da profissão docente” (NÓVOA, 1991, p. 21).

Os modelos construtivistas podem contribuir de maneira mais significativa para que haja mudanças na atuação pedagógica dos professores, pois partem das necessidades dos docentes e seus estudos teóricos fundamentam a realidade cotidiana, auxiliando nas reflexões coletivas e na organização de ações para superação de determinadas situações-problemas, surgidas no decorrer da prática educativa.

Segundo Candau (2003), as formulações do referido autor devem ser entendidas pelos educadores como modelos teóricos e não como modelos práticos de intervenção, uma vez que o próprio autor reconhece que eles não existem de maneira isolada na prática de formação dos professores.

Veiga (2002) também analisa, em seus estudos, duas perspectivas de formação de professores, intituladas de tecnólogo do ensino e agente social. A formação docente na perspectiva do tecnólogo do ensino apresenta um caráter meramente técnico-profissional e tem como características:

Está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício; está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista (VEIGA, 2002, p. 71).

A proposta de formação do professor, como tecnólogo do ensino, está presente na reforma educacional organizada pelo governo brasileiro na década de 1990 e continua sendo proclamada na política educacional materializada pelo governo vigente. Essa perspectiva de formação procura adequar os cursos de formação de professores às demandas do mercado.

Conforme Veiga (2002, p. 72-73):

Essa proposta parte da concepção de que o professor é um tecnólogo reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade. Sua ação situa-se no plano dos meios e estratégias de ensino; procura o desempenho e a eficácia na consecução dos objetivos escolares. A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada em competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático.

Tal como já foi elucidado, a formação de professores, tendo a competência como eixo estruturador do currículo, se constitui numa das principais orientações formuladas pelos documentos que tratam da temática da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Esse

fato mostra a dimensão instrumental e técnica que vem assumindo a formação de professores nesse novo contexto de atuação da sociedade, em que estão emergindo tantas exigências para os profissionais docentes.

Percebemos que a formação do professor vem assumindo, com bastante evidência uma característica fragmentada e produtivista, pautada em ações que são desenvolvidas visando, principalmente, atingir resultados quantitativos. Esses devem estar em conformidade com as propostas elaboradas pelos organismos internacionais, impregnadas de uma conotação economista, enfatizando a relação custo-benefício e a produtividade por meio da avaliação de resultados.

Veiga (2002) apresenta uma crítica à perspectiva do tecnólogo do ensino porque ela não contribui para uma formação teórica consistente que permita ao professor agir criticamente em seu fazer pedagógico. A referida autora elucida, ainda, que a perspectiva de formação do tecnólogo do ensino considera a competência como o eixo definidor tanto da organização curricular, quanto da organização institucional. Nesse sentido é destacado que

a preparação de professores, baseada em competências, desenvolve uma concepção utilitarista e fragmentária a partir da explicitação de uma taxionomia, ou seja, uma relação de itens que devem ser aprendidos para o exercício profissional e suas respectivas habilidades para colocar em prática as competências. Nesse sentido, as competências representam um parâmetro para a avaliação que permitirá o controle exato do conteúdo de ensino (VEIGA, 2002, p. 79).

A proposta de formação de professores que vem sendo enfatizada pela perspectiva da formação do tecnólogo do ensino se constitui em um conjunto de orientações sócio e politicamente descontextualizadas, pois parece homogeneizar a realidade de nossas escolas. Não considera a diversidade dos contextos educativos existentes no cenário brasileiro, assim como parece desconhecer a multiplicidade de questões práticas que se materializam no contexto social de atuação dos indivíduos.

A segunda perspectiva de análise da formação do professor, destacada por Veiga (2002), se constitui na proposta de formação do professor como um agente social. Essa perspectiva de formação está embasada nas idéias dos educadores que defendem uma educação crítica e emancipadora.

Um dos elementos que integra essa perspectiva é a formação teórica de qualidade que permite aos professores o acesso a todo um corpo teórico-metodológico de conhecimentos, capazes de torná-los profissionais críticos e conscientes da importância do seu papel social, bem como comprometidos com a “construção coletiva de um projeto alternativo e capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos” (VEIGA, 2002, p. 82).

Um outro aspecto destacado por Veiga (2002) é a unicidade entre teoria e prática. Essa proposta contempla a idéia de que a formação dos docentes deve ter como um de seus pilares a relação teoria e prática, que deve perpassar todo o processo de formação, não se realizando tal como ainda ocorre na maioria dos cursos, apenas quando está se aproximando do seu término.

Os docentes, nessa perspectiva do professor como um agente social, devem ser levados a conhecer e compreender os diferentes saberes que integram a sua prática, os quais foram identificados por Tardif (2004), como: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação pedagógica e saberes experienciais. Dessa forma, é importante que os professores compreendam que o saber<sup>5</sup> docente é constituído de diversos saberes. Ele é um saber “plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente” (TARDIF, 2004, p. 18).

Veiga (2002, p. 83), ao discutir os saberes docentes, afirma:

A construção e a aquisição de saberes docentes é um processo amplo e não-linear, devendo ocorrer da forma mais coletiva possível, refletindo sobre situações práticas concretas. Portanto, a formação deve propiciar ao professor o fortalecimento do vínculo entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações.

Essa proposta de formação do professor como agente social, considera importante que a formação continuada esteja articulada com a formação inicial, por meio da organização de estratégias que permitam aos professores, em pleno exercício, participarem, também, como agentes de formação dos futuros professores. Enquanto que a realização do processo de

---

<sup>5</sup> Para um estudo aprofundado sobre o saber docente ver TARDIF (2004); GAUTHIER & TARDIF (1998).

formação continuada dos docentes deverá estar centrado nas necessidades e situações vividas pelos professores em sua prática pedagógica.

Segundo Veiga (2002, p. 87), as idéias que norteiam essa proposta associa “o conceito de formação de professores, a uma idéia de inconclusão do homem. A formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida profissional. Por isso, ela não se conclui, é permanente”.

Conforme afirma Pimenta (1999, p. 30), ao analisar a importância de pensar a formação dos docentes como um projeto único o qual engloba a formação inicial e continuada:

A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Vale destacar que essa perspectiva do professor como agente social se contrapõe à proposta do professor enquanto um tecnólogo do ensino, visto que, na perspectiva do professor como agente social, ele é um indivíduo crítico e agente de mudanças, que direciona sua atuação para uma melhoria concreta da qualidade social da educação, enquanto que, na perspectiva do professor como tecnólogo do ensino, o docente atua aplicando métodos e técnicas descontextualizadas da sua realidade social de atuação, buscando a concretização de *resultados eficazes*.

Essa perspectiva de formação do professor como um tecnólogo do ensino está embasada na ótica da racionalidade técnica, a qual conforme explicita Imbernón (2004, p. 52), converte o profissional docente em “instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica”.

Tardif (2004, p. 65) critica a lógica de atuação dos professores tendo como influência a racionalidade técnica, presente nas propostas governamentais referentes à formação docente, as quais norteiam a organização dos cursos de formação de professores e diz:

A relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, com frequência, como casos únicos e estáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas.

Para Imbernón (2004, p. 38), faz-se necessária a organização de um tipo de formação que permita ao professor tornar-se um profissional crítico e investigador, um agente de mudanças que desenvolva constantemente maneiras de agir individual e coletivamente, como também consiga compreender que “embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo.

Várias iniciativas de renovação pedagógica vêm sendo enfatizadas e buscam por meio da formação continuada fornecer ao professor elementos que lhe permitam enfrentar os desafios que emergem do processo de constantes mudanças na sociedade. Sendo assim, conforme elucida Lima (2004, p. 57), para que sejam empreendidas mudanças significativas nas práticas educativas, é importante compreender que os programas de formação continuada

devem promover a aquisição e a construção de conhecimentos pelos professores sobre o trabalho de ensinar e a aprendizagem, estabelecendo relação com as teorias que as fundamentam, buscando aprofundamento teórico, no sentido de delinear e produzir uma prática crítica-reflexiva do saber e saber-fazer pedagógico.

No âmbito dos debates sobre a formação continuada, Candau (2003) realça que a maioria dos projetos e programas realizados situam-se na perspectiva do modelo clássico de formação. Para a referida autora, a ênfase nesse modelo de formação, é na reciclagem dos professores, com a predominância na realização de cursos, que podem ocorrer em diferentes níveis - aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação (*latu senso* ou *strictu sensu*) encontros orientados, congressos e simpósios.

Conforme Teodoro apud Nunes, C. (2000, p. 65) os cursos de formação continuada de professores, baseados na perspectiva do modelo clássico de formação, não contribuem para

que os professores cursistas redimensionem sua prática e introduzam inovações em seu trabalho pedagógico, pois

tradicionalmente, os conteúdos da formação contínua dos professores são centrados na aquisição de conhecimentos a transmitir e sobre os métodos e técnicas dessa transmissão, o que pressupõe uma organização que quase se reduz à realização de estágios e de cursos, créditos ou não, oferecidas numa espécie de catálogos de ações pela administração da educação, pelas instituições de ensino superior ou por associações de índole diversa.

O modelo clássico de formação discutido por Candau (2003), a perspectiva do tecnólogo do ensino explicitada no estudo de Veiga (2002), bem como os modelos estruturantes realçados por Nóvoa (1991), enfatizam uma concepção de formação centrada na transmissão de conhecimentos em que os professores são tidos como meros receptores de saberes elaborados por outros. Nas propostas de formação continuada embasadas por essas três perspectivas, os professores não participam da elaboração de seu processo de formação, uma vez que as ações são selecionadas e organizadas a partir das prioridades dos planejadores e formadores que “detêm” o processo de produção dos conhecimentos e resta aos docentes se apropriarem de conteúdos, técnicas e métodos que, muitas vezes, são desvinculados de seu contexto de atuação, necessidades e problemas reais que estes vivenciam.

Essas propostas de formação continuada estão pautadas por ações pontuais e paliativas que não proporcionam uma reflexão crítica sobre o papel social do professor, tampouco propiciam o acesso a uma base de conhecimentos que respaldem teoricamente a prática pedagógica docente e o auxiliem a perceber as diversidades e contradições presentes no cotidiano da escola, compreendendo que esse universo não está desvinculado de elementos situados no contexto social.

Candau (2003) assinala que foram desenvolvidas, ao longo dos anos, um conjunto de reflexões e pesquisas que mostram a necessidade de se construir uma nova concepção de formação continuada que ultrapasse a perspectiva clássica de formação. Candau (2003, p.55) afirma que os diferentes modelos de formação continuada, respaldados em distintas perspectivas, não se materializam “na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com os outros. No entanto, sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados” (p. 55).

Candau (2003, p.56) realça que o debate sobre a construção de uma nova perspectiva de formação continuada está focalizado em três teses, que, para ela, se constituem em uma síntese dos principais eixos de investigação, embasadas nas seguintes idéias: o locus da formação continuada deve ser a escola, todo processo de formação continuada deve reconhecer e valorizar o saber docente, os processos de formação continuada não devem promover ações homogêneas e padronizadas que não levam em consideração as diferentes etapas de desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, para essa autora, não se deve tratar da mesma maneira um docente incipiente em sua atividade profissional, com aquele que já “conquistou uma ampla experiência pedagógica ou com aquele que já está se situando em relação à aposentadoria”

Para explicitar seu posicionamento sobre o aspecto da escola se constituir em um locus de formação continuada, Candau (2003, p. 57) nos diz que:

Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas 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 prática 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 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.

Nóvoa (1991) corrobora com essa proposta e diz que é importante que os cursos de formação continuada sejam organizados levando em consideração as realidades das escolas, seus problemas e projetos de ação, ou seja, que tomem a escola como lugar de referência para a elaboração das propostas de formação continuada dos docentes e não priorizem em seus programas, apenas, os conteúdos acadêmicos.

A perspectiva de defender a escola como o locus do processo de formação continuada do professor, situa-se no entendimento de que essa pode ser vista como um espaço formativo, no qual os docentes possam adequar os programas de formação continuada às necessidades da

escola, por meio do desenvolvimento de estratégias organizadas de forma coletiva e colaborativa, as quais contribuirão para redefinir os conteúdos, construir saberes, redimensionar sua prática, fazer descobertas e melhorar seu desempenho profissional.

Canário apud Nunes, C. (2000) elucida que defender a escola como locus privilegiado para desenvolver os programas de formação continuada não deve ser confundido com a idéia de que os professores só aprendem e ampliam elementos de sua profissão no contexto escolar. Esse processo de construção permanente de aprendizagem do professor pressupõe a articulação de diferentes dimensões dentre elas, as de ordem pessoal, organizacional e profissional, que exigem uma conexão constante de diversas formas de aprender.

É relevante salientar que há controvérsias quanto à questão de centrar a elaboração e realização dos cursos de formação continuada dos docentes nas escolas, já que alguns estudiosos dessa temática, como Travassos (1991), destacam que as Instituições de Ensino Superior estão mais bem preparadas para desenvolver essa função, tanto em elementos teóricos, quanto em recursos humanos e físicos. Além de destacar esses aspectos, o autor afirma, ainda que, sendo a formação inicial realizada em nível superior, nada mais coerente que a formação contínua também tenha o mesmo estatuto.

Essa perspectiva de defender a escola como o locus da formação do professor vem sendo criticada, pois alguns estudiosos acreditam que, ao centrar o processo de formação continuada nas escolas, corre-se o risco de enfatizar, apenas, os conhecimentos práticos dos professores, sem dar-lhes a oportunidade de ter acesso a uma fundamentação teórica consistente.

Consideramos tal preocupação pertinente, visto que, conforme já foi elucidado, todo o conjunto de propostas da política educacional brasileira está sendo encaminhado tendo como embasamento a concepção de desenvolver cursos de formação voltados para o repasse de competências e habilidades que os professores devem se apropriar para desenvolver seu trabalho. Ao deslocar esse processo de formação para a escola, poderá se privilegiar apenas aspectos que fazem parte de sua prática sem oferecer oportunidade aos professores de discutirem questões mais amplas que os auxiliarão a compreender o seu papel social.

Todavia, não podemos negar que grande parte dos cursos de formação continuada, do modo como vêm sendo desenvolvidos, se constituem em ações fragmentadas e descontínuas que não favorecem à construção de aprendizagens que contribuam para o (re)dimensionamento da prática pedagógica dos professores e a melhoria de sua atuação. As ações de formação continuada tendem a não considerar o professor como sujeito de ação ativa e também construtor de saberes, já que tais cursos, quase sempre o tratam como se ele fosse

desprovido de conhecimentos, sem potencial para discutir ou construir saberes, de modo a desenvolver estratégias que contribuam para um (re)pensar crítico de sua ação educativa de maneira a ser promovida uma melhoria da qualidade do trabalho pedagógico na escola em que atua.

Os estudos sobre essa temática (CANDAU, 2003; BORGES, 2004) têm mostrado que tais ações de formação continuada privilegiam palestras ou cursos, nos quais os temas são escolhidos pela instituição organizadora ou pela Secretaria de Educação, sem, muitas vezes, consultar os docentes sobre as suas necessidades educacionais. Nesses cursos ou palestras os professores, apenas, atuam de forma passiva, ouvindo os ministrantes, que expõem seus conhecimentos, alguns desvinculados do contexto de atuação do professor, e por isso, sem nenhum significado para ele.

Consideramos pertinente essa proposta de organizar os cursos de formação tendo como locus a escola devido ao fato de estar concedendo ao professor a oportunidade de expor sua opinião acerca dos elementos que devem ser contemplados no seu processo de formação. Faz-se necessário, também, considerar que a escola, tal como destaca Nóvoa (1991), deve ser vista como um dos espaços de formação docente e não o único. Ao se considerar a escola como o único espaço de formação, não se está tratando de uma proposta inovadora e transformadora que poderá vir a contribuir para o processo de formação continuada dos professores, mas agindo de forma determinista e restringindo a um único espaço um processo tão amplo e dinâmico.

Conforme afirma Nunes, C. (2000, p. 71):

Os programas de formação continuada de professores pautados em um “modelo clássico”, não contribuem para que a escola torne-se o local privilegiado desta formação e assim, é preciso, então rever não somente o locus desta formação a ser desenvolvida institucionalmente como também o modelo epistemológico que a orienta. Neste aspecto, a institucionalização de professores reflexivos e pesquisadores ganha propósito no momento em que: disponibilizam-se tempo e espaço de discussão e debates coletivos na e sobre a prática; reconhecem-se e valorizam-se os saberes que os professores são portadores; partilham-se saberes, há trocas de experiências, desenvolvem-se projetos de pesquisas sobre os mais variados temas que analisam os perpétuos problemas que os professores vivenciam no seu cotidiano e de intervenção para a resolução de problemas concretos.

Segundo Alarcão (2003), em contraposição à racionalidade técnica e ao modelo clássico de formação continuada de professores, vem sendo construído um outro paradigma de formação de professores, o qual compreende o docente como um profissional envolvido num constante processo de formação e tem como um de seus propósitos contribuir para a construção de professores reflexivos<sup>6</sup>.

Esse paradigma enfoca a atuação dos professores e seus saberes e põe ênfase na necessidade de que sejam repensados os processos de formação docente, os quais devem estar embasados na perspectiva de valorização da prática como elemento de análise e reflexão do professor.

Nóvoa (1995), em seus estudos, ressalta a necessidade de ser desenvolvida no processo de formação dos docentes, a prática da reflexão, considerada um veículo possibilitador de construção de saberes e identidade profissional.

Imbernón (2004) também ressalta que o processo de formação dos professores - tanto inicial, quanto continuado - deve desenvolver estratégias favoráveis para que os professores possam elaborar conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam agir como um profissional reflexivo e investigador.

Conforme nos diz Imbernón (2004, p. 39)

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Schön (1995) defende, em seus estudos, a idéia de um praticum - reflexivo, como forma de tornar os professores capazes de refletir na e sobre a prática. Para esse autor, é relevante que sejam criadas situações que possibilitem aos docentes refletirem, constantemente, sobre os problemas e elementos inseridos em sua atuação.

Nessa perspectiva de formação docente, conforme ressalta Imbernón (2004, p. 39):

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

---

<sup>6</sup> Para um aprofundamento dessa temática, ver Schön (1995); Nóvoa (1995); Pimenta (2005).

Segundo Pimenta (1999, p. 31), esse novo paradigma da formação de professores tem contribuído para ampliar a discussão sobre a formação docente no que concerne a questões, tais como teoria e prática no trabalho docente, o professor como um profissional prático – reflexivo e o papel social da docência. Para a referida autora,

a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, em parceria com outras instituições de formação.

Convém salientar que a reflexão realizada pelo professor deve ultrapassar o universo da sala de aula e contemplar também aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais situados no contexto mais amplo da sociedade, já que os aspectos materializados, no cotidiano da sala de aula, recebem influência do cenário de violência, opressão, exclusão e desigualdade em que vivem nossos alunos, principalmente aqueles provenientes dos setores desprovidos economicamente de nossa sociedade.

O posicionamento crítico do professor com relação aos elementos que integram esse contexto permeado por contradições e negações em que ele atua, que é o contexto educativo, no qual estão envolvidos vários tipos de interesses e posicionamentos perante a realidade social, propiciará a ele desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos perceberem o seu potencial de transformação, no sentido de se tornarem sujeitos politicamente mais ativos e conscientes de sua condição social.

Embora esteja emergindo, há alguns anos, todo um conjunto de investigações e construções teóricas, que visam dar um novo formato à compreensão da formação docente e, conseqüentemente, reformular os cursos que desenvolvem o processo de formação desses profissionais, o que podemos perceber no que concerne à formação continuada de professores, é que essa ainda permanece sendo compreendida como um processo cumulativo de informações e conhecimentos, transmitidos aos docentes com a finalidade de dotá-los de formas de agir muitas vezes incompatíveis com as suas necessidades e descontextualizados da realidade de sua atuação profissional.

Em contraposição ao modelo de formação continuada que ainda predomina na maioria das estratégias desenvolvidas em que não são consideradas as reais necessidades pedagógicas dos docentes, Candau (2003, p. 64) afirma:

A formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Imbernón (2004) destaca que o docente deve ser visto, no processo de formação permanente, como sujeito e não objeto de formação, pois o profissional de educação por meio de sua atuação já construiu todo um conjunto de conhecimentos, os quais juntamente com aqueles trabalhados na sua formação inicial o auxiliam a desenvolver seu fazer pedagógico. Dessa forma, ele deveria participar do processo de elaboração dos programas de formação contínua destacando com outros atores educacionais os conteúdos e formas a serem privilegiados.

Segundo a perspectiva defendida por Tardif (2004), os professores assumem uma relação de exterioridade com os saberes, ou seja, não são dadas oportunidades de perceberem-se como sujeitos do seu processo de formação, uma vez que as Universidades e os formadores universitários assumem a posição de produzir conhecimentos científicos e pedagógicos e de organizar os programas de formação contínua, enquanto os docentes apenas assumem a tarefa de apropriação desses conhecimentos na trajetória de sua formação.

Tardif (2004, p.243) nos diz ainda que

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político [...]. SE quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

Sendo assim, faz-se necessário que sejam desenvolvidas estratégias de formação continuada que considere o professor como um sujeito importante na sua trajetória formativa, por meio do desenvolvimento de ações que lhe permitam (re)construir saberes, agindo como um ator que possui autonomia, criticidade e que reflete constantemente sobre a sua prática educativa buscando reorganizá-la a fim de desenvolver um trabalho de qualidade visando à melhoria da atuação da escola e das aprendizagens de seus alunos.

#### **1.4 - Educação a Distância: algumas notas sobre a sua configuração no cenário das políticas de formação docente**

A educação a distância, nos últimos anos, vem sendo destacada no contexto da política educacional brasileira, notadamente na área da formação continuada em serviço dos professores, como uma das medidas propostas para qualificar os docentes e dotá-los de conhecimentos e competências visando contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, assim como possibilitar o entendimento das inovações curriculares.

Dessa forma, a educação a distância é considerada, no âmbito dos programas e ações do governo brasileiro, como uma estratégia viável para atender à grande demanda de formação de professores, pois é tida como rápida e eficaz, devendo ser utilizada principalmente na capacitação em serviço, uma vez que permite o acesso a conhecimentos que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática.

Segundo Castro (2001, p. 167), a partir da década de 1990, o governo brasileiro iniciou a operacionalização de um conjunto de programas de educação a distância na área educacional, notadamente, na formação continuada dos docentes de maneira a atender a um duplo objetivo:

As recomendações dos organismos internacionais para a área, que apresentam a educação a distância como alternativa viável de superação das dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional, e a possibilidade de diminuir cada vez mais os investimentos do Estado na área educacional com programas de capacitação em massa que possibilitem atingir a população em grande número com menor custo.

Para essa autora, ao discutir a educação a distância no cenário atual, é pertinente situá-la no contexto mais geral da política educacional brasileira que é o da Reforma Educacional<sup>7</sup>. Nesse sentido, torna-se necessário considerar o contexto em que foram elaborados os planos de governos na área da educação, e, em especial, nos anos de 1990, os quais incorporaram na reforma educacional as teses neoliberais, como forma de modernizar o sistema educacional brasileiro dotando-o de novas formas de organização e, assim, atender às exigências da nova ordem social mundial.

Conforme Castro (2001), a educação a distância é recomendada pelos organismos internacionais como uma boa estratégia para ser implementada atingindo um número significativo de pessoas tanto fora quanto dentro da escola, além de empreender uma melhoria nos índices de aprendizagem e diminuir os gastos com a educação. É essa ótica que vem norteando as ações operacionalizadas pelo governo federal para a área da política de educação a distância.

Cabral Neto e Castro (2004, p. 120-129), abordam alguns princípios básicos da Reforma Educacional, operacionalizados no âmbito de programas que contemplaram a modalidade da educação a distância dentre os quais estão:

Atendimento em massa, a redução do investimento do governo na área da educação, programas focalizados e descentralizados, regulamentação centralizada na definição dos currículos e avaliação dos programas, descentralização na execução e uma legislação ambígua, que propicia a investida da iniciativa privada em setores antes considerados públicos. A educação a distância acha-se frouxamente regulada, na atual legislação brasileira, talvez em função do seu alto potencial de uso pelo mercado.

Um dos fatores que tem impulsionado o destaque da educação a distância nos debates e projetos educacionais foi o surgimento das novas tecnologias utilizadas, também, na educação a distância, bem como o entendimento de que, em face dos avanços conquistados pela ciência, se faz necessária a utilização de estratégias de ensino que levem em consideração a dinamicidade e a provisoriedade, características assumidas pelo conhecimento no atual contexto de acentuadas mudanças na sociedade.

---

<sup>7</sup> Para um aprofundamento sobre a Reforma Educacional Brasileira gestada pelos governos da década de 1990, consultar os estudos de CASTRO (2001); OLIVEIRA (2003); PERONI (2003).

A esse respeito, afirma Wickert (2005, p. 2):

As descobertas no campo científico nos proporcionam respostas e novas maneiras de pensar sobre velhos problemas. Muitas teorias são analisadas sob perspectivas diferentes, outras tornam-se totalmente obsoletas e novos princípios e perspectivas abrem portas e janelas às novas explorações. Assim cresce a necessidade da população por formação, aperfeiçoamento profissional permanente.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação<sup>8</sup> deu um novo impulso à educação a distância. As novas tecnologias estão abrindo um conjunto de possibilidades para o sistema educacional e é, nesse contexto, que os programas direcionados à educação a distância passam a compor o quadro brasileiro das reformas educacionais, visando “à universalização e a equidade do acesso; à melhoria da qualidade do ensino e à prestação de serviços educacionais mais eficientes e eficazes (CABRAL NETO; CASTRO, 2004, p. 120).

Castro (2001), ao realizar um estudo sobre a educação a distância enquanto uma estratégia política de formação continuada de professores, no contexto da reforma educacional da década de 1990, contemplou, dentre outros aspectos, uma análise de especialistas das áreas da educação a distância, formação de professores e da política educacional no que concerne à política de educação a distância implantada na década de 1990.

Os especialistas criticam a forma como a educação a distância vem sendo materializada no país, uma vez que são enfatizados, na maioria das vezes, programas desarticulados constituídos por ações fragmentadas, precariamente utilizadas, que acabam em muitas situações levando a ações de “desperdício de ordem financeira, humana e material do que a uma real política de educação a distância” (CASTRO, 2001, p. 203).

No que diz respeito à formação continuada dos professores, os especialistas consideram a educação a distância uma modalidade que poderá trazer contribuições para a formação contínua dos docentes, caso ela seja implementada, considerando a pertinência dos momentos presenciais para a discussão coletiva, tempo determinado para a formação, assim como sejam respeitadas as necessidades e realidades locais e regionais de sua clientela.

---

<sup>8</sup> Para um estudo detalhado sobre desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, consultar os estudos de Castells (1999).

A utilização da educação a distância também é considerada como apropriada no cenário atual da reforma educacional brasileira, uma vez que o Ministério da Educação tem o desafio de atualizar um contingente acentuado de docentes para atuar no ensino fundamental, além de ter que apresentar indicadores de qualidade. É nesse sentido que, nos últimos anos, tem sido implementado um grande número de programas que utilizam a educação a distância na formação continuada de professores, os quais são elaborados pelos órgãos governamentais como forma de atender também às recomendações dos organismos internacionais.

O estudo realizado por Castro (2001) constatou, também, que alguns especialistas entendem ser a escola um local ideal para a realização da formação continuada dos docentes por meio da educação a distância. Todavia, para essa autora, há alguns pontos discordantes, pois a escola possui uma autonomia limitada perante os elementos burocráticos coordenados pelo Ministério da Educação; a escola não participa da elaboração dos programas de formação continuada tampouco dispõe de tempo para a sua realização diante das inúmeras tarefas a serem realizadas em seu cotidiano.

Para essa autora, um dos elementos que contribuem para o êxito da formação continuada diz respeito à participação dos sujeitos (docentes) em todas as etapas do processo de planejamento e à realização da formação em serviço, de modo que seja considerado que transformar uma necessidade em objetivo significa não esquecer alguns fatores como limites da vida do professor, os resultados que se materializam na situação pedagógica, os interesses e objetivos do indivíduo, a existência de diferentes posicionamentos.

Entretanto, conforme Castro (2001, p. 241):

Não são essas características encontradas na formação continuada defendida pelos órgãos governamentais. Transfere para a escola as responsabilidades com a formação, mas por outro lado, não lhe dá condições físicas, financeiras para levar adiante essa formação. Aposta numa formação à distância em que prioriza os meios, os instrumentos técnicos, mas não se preocupa em avaliar os impactos que esses programas provocam no espaço escolar. Reduz a formação a treinamentos das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino [...].

Segundo Cabral Neto e Castro (2004), no cenário das ações implementadas pelo MEC têm sido realizados programas na área da educação a distância que se constituem em soluções paliativas, pois não resolvem de maneira qualitativa os problemas que ainda permeiam a educação (baixos índices de aprendizagem, grande déficit do sistema escolar, baixa

qualificação dos professores). Sendo assim, são enfatizados, “programas descontínuos, que visam, em curto prazo, não à melhoria da qualidade do ensino, mas à melhoria quantitativa, em termos de números de atendimento de alunos, e de professores capacitados, sem realçar o impacto que essas ações terão na melhoria da qualidade do sistema educacional” (CABRAL NETO E CASTRO, 2004, p. 121).

Lobo Neto (2001, p. 2, grifos nossos), explicita em seus estudos:

Sob o ponto de vista social, a EAD, como qualquer forma de educação, não apenas deve pretender ser, mas precisa concretamente realizar-se como uma prática social significativa e conseqüente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão. Como estratégia de ampliação das possibilidades de acesso à educação a EAD deve, portanto, aprofundar o compromisso do Projeto Pedagógico com o Projeto Histórico, Político e Cultural da Sociedade Brasileira. Do contrário não passará de uma falácia que esconde sua nulidade na proclamação de puras e insignificantes quantidades. **Como em qualquer forma de educação, as quantidades valem - e muito! - desde que, e somente quando, expressem qualidade.** Esta é a chave de compreensão e o critério básico de interpretação da legislação e das normas complementares que passam a reger o planejamento, a execução e a avaliação da educação a distância no cenário da educação brasileira. E o critério fundamental de reconhecimento da qualidade de qualquer programa de EAD - como o de qualquer processo educativo - é sua referência nas necessidades humanas, social e historicamente definidas. Não é verdade que o mercado - esta abstração de contornos e responsabilidades totalmente indefinidos e flutuantes - possa ser a origem dos parâmetros de identificação qualitativa. Estes vão encontrar-se na concretude das necessidades e aspirações das pessoas, que se realizam enquanto relacionadas com outras pessoas na construção do espaço coletivo da sociedade.

Reafirmamos, portanto, a tese de que não é qualquer tipo de educação a distância que poderá contribuir para o sistema educacional. Não é a descontinuidade de projetos, (característica marcante em nosso país), a importação e elaboração de pacotes engessados sem identificação com a realidade brasileira ou a má qualidade dos materiais que vêm sendo utilizados para a operacionalização dessa modalidade que irá contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e para uma boa formação do quadro de docentes que atuam no sistema educacional brasileiro.

Tal situação vem permeando a maioria dos projetos educacionais de educação a distância realizado em nosso país, principalmente no contexto atual. Isso tem contribuído para que um número cada vez maior de pessoas desacreditem nas potencialidades da educação a

distância. Não estamos desconsiderando a existência de experiências bem sucedidas, mas essas se comparadas às dificuldades que permeiam essa modalidade, se tornam mínimas.

Sabemos que o barateamento dos custos e a idéia de atingir a um número cada vez maior de sujeitos, é a ótica que vem permeando as propostas dos organismos internacionais, as quais vêm sendo incorporadas pelo governo brasileiro no contexto de redefinição do papel do Estado. Nesse sentido, a educação a distância no âmbito dos programas e estratégias do governo brasileiro, vem sendo enfatizada na área da formação de professores como uma estratégia viável, pois é considerada como rápida e eficaz, devendo ser utilizada principalmente na capacitação em serviço, pois permite o acesso a conhecimentos que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática.

Todavia, não podemos esquecer o fato de que, enquanto educadores comprometidos com a qualidade social da educação, devemos defender a formulação de políticas educacionais que enfatizem também além do aspecto quantitativo, o eixo qualitativo. Dessa forma serão implementadas ações que proporcionem aos docentes uma reflexão crítica de seu fazer pedagógico e do contexto mais amplo no qual a sociedade brasileira está inserida.

As propostas de formação, operacionalizadas no âmbito dos programas elaborados pelo governo brasileiro, não se ajustam à perspectiva de formação do professor como agente social, pois enfatizam elementos práticos em detrimento dos teóricos e consideram o educador como um aplicador de técnicas para alcançar resultados, muitas vezes, dissociadas da sua realidade de atuação pedagógica.

De acordo com a perspectiva defendida pela ANFOPE (2001, p. 14), a ação docente deve ser

considerada em seu sentido amplo, como trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se assim a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e de técnicas neutros descolado de uma realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos.

Segundo Cabral Neto (2005), as mudanças ocorridas no âmbito geral da sociedade, principalmente aquelas relacionadas ao mundo do trabalho e as relações sociais estão trazendo elementos que impõem a necessidade de uma formação mais rigorosa e consistente para os

docentes. Essa formação deverá contemplar “sólidos conhecimentos gerais e permitir uma permanente articulação entre teoria e prática” (CABRAL NETO, 2005, p. 26).

A perspectiva de educação a distância que vem sendo atualmente defendida nos debates educacionais é que nela estejam inter-relacionados o eixo quantitativo e qualitativo de modo que possam ser concretizados processos educativos que contribuam de maneira significativa para o processo de aprendizagem.

No âmbito da formação docente, faz-se necessário que, ao se empregar a educação a distância enquanto estratégia de formação continuada, tal processo deverá ser focalizado nas necessidades formativas dos professores, considerando também o contexto de sua atuação de maneira que os docentes participem ativamente tendo acesso a uma formação teórica de qualidade que lhe permita tornar-se um profissional crítico que reflita sobre o seu papel social e contribua para a consolidação de uma educação pautada no eixo qualitativo. Nesse sentido, reafirmamos a pertinência da educação a distância enquanto estratégia formativa desde que ela esteja embasada numa formação do professor como um agente social, aquele que reflete e atua criticamente em seu fazer pedagógico.

## **2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEAMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS PROPOSTAS DO GOVERNO BRASILEIRO**

As políticas governamentais implementadas atualmente estão alicerçadas em princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem uma opção de sociedade, de educação e de homem as quais se articulam com orientações dos organismos internacionais que evidenciam a necessidade de ajustar a educação às reformas do Estado e às mudanças ocorridas no paradigma produtivo.

Segundo Libâneo (1998, p. 76),

os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas conseqüências na educação, trazem novas exigências à formação de professores.

Nesse cenário, os educadores passam a enfrentar grandes desafios, pois terão que responder às *novas demandas* do aparelho produtivo, assim como atuarão como protagonistas centrais na reforma do ensino uma vez que lhes serão atribuídas às tarefas de elevar os padrões de qualidade propiciando aos sujeitos a construção de conhecimentos que os tornem capazes de responder às demandas do mercado.

Nesse sentido, o projeto educacional enfatizado pelos organismos internacionais e que vem sendo implementado por meio da reforma educacional do nosso país, põe em evidência a lógica da educação proporcionar o domínio de habilidades que estejam em conformidade com aquelas exigidas pelo atual paradigma produtivo, ou seja, a política educacional está sendo organizada de modo a buscar inter-relações entre a educação básica e as estratégias de desenvolvimento econômico. Dessa forma, vem sendo postulado no discurso dos dirigentes governamentais que, para um país construir a capacidade de competir internacionalmente, deverá considerar a educação um dos veículos impulsionadores.

Kapaz (1993, p. 45), coordenador do Pensamento Nacional das Bases Empresariais - PNBE, ao explicitar a concepção de educação que possibilite a formação do *cidadão ativo* em nossa sociedade, a qual contribua para a reconstrução do desenvolvimento do nosso país, diz:

Trata-se de uma educação que esteja voltada para os fatores determinantes da competitividade e da inserção de nosso país na economia internacional. Os novos atributos de qualificação exigidos nos postos de trabalho são radicalmente diferentes daqueles típicos dos processos que ainda dominam a produção no Brasil. São mecanismos que valorizam o raciocínio lógico, a capacidade de comunicação, de decisão e solução de problemas, a cooperação, a capacidade de aprender principalmente a valorização de uma visão global de uma percepção do todo. [...] As características do processo atual de desenvolvimento tecnológico apresentam novos desafios, com ênfase na questão dos recursos humanos, na medida em que a própria capacitação tecnológica implica capacidade de gerar inovações de produtos e processos, a partir do envolvimento dos próprios trabalhadores. Tais mudanças trazem profundas conseqüências no que se refere aos perfis ocupacionais e a organização do trabalho, apontando para um acesso ao mercado de trabalho qualificado que passa cada vez mais por critérios de seletividade definidos, de um lado, por uma nova concepção de processo educacional, e de outro, por uma nova visão de formação profissional.

Conforme Castro (2001), os desafios que vêm emergindo com a globalização da economia, avanços tecnológicos, novas formas de organização do trabalho e a redefinição do papel do Estado no plano político estão colocando novas exigências para a sociedade. Sendo assim, Castro (2001, p.87) ressalta que para ser elaborado um novo projeto de sociedade, que atenda as constantes mudanças, está sendo defendida uma perspectiva de educação que seja posta

a serviço do processo de modernização e atenda às novas exigências do mercado. Isso pressupõe uma adequação dos sistemas educacionais às políticas econômicas vigentes, que se apoiam na busca da produtividade para aumentar a competitividade no mundo globalizado presente neste final de milênio. A inserção do país no contexto da globalização, nas transformações científicas e tecnológicas, atribui à escola inúmeras tarefas, não enquanto a única instância responsável pela formação dos sujeitos, mas como aquela que exerce uma prática educativa social.

Essa é a ótica que vem permeando os projetos educacionais operacionalizados principalmente a partir da década de 1990, os quais segundo Cabral Neto (2005), integram um projeto mais amplo de disseminação da proposta neoliberal e de ajuste estrutural da política dos países latino-americanos os quais, vêm implementando todo um conjunto de reformas em suas várias instâncias, redefinindo também o seu papel no que se refere ao financiamento das políticas sociais.

O debate em torno da formação continuada dos professores tem sido intensificado não só por estudiosos e profissionais da educação, como também, tal como já foi referido nesse estudo, vem marcando as agendas das políticas educativas dos últimos anos. Esse tema está presente nas orientações dos organismos internacionais, os quais consideram a formação continuada dos professores um mecanismo relevante, capaz de propiciar a operacionalização das reformas educativas, bem como responder às demandas impulsionadas pelas transformações na sociedade.

A seguir serão discutidas as orientações das agências internacionais para a área da formação continuada de professores, assim como será realizada uma explanação sobre alguns dispositivos legais que fundamentam a política de formação de professores elaborada pelo governo brasileiro a partir da década de 1990.

## **2.1 – Recomendações dos Organismos Internacionais**

### **2.1.1 A atuação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**

A CEPAL e a UNESCO vêm elaborando, desde a sua criação, estudos que buscam orientar as ações para o campo educacional da América Latina. Nesse sentido, em 1979 foi realizada na cidade do México a conferência de Ministros da Educação e Economia, com a incumbência de identificar os problemas educativos da região e a partir daí, organizar o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE/1980-2000). Essa conferência além de reconhecer que as políticas educativas exercem um papel importante no desenvolvimento econômico dos países da região, também forneceu as bases de fundamentação do PPE.

Segundo Cabral Neto (2005), o PPE tem sido visualizado como um elemento de referência para auxiliar nas tomadas de decisões no campo educacional no continente latino-americano. Com a finalidade de avaliar as políticas educacionais que vem sendo implementadas e organizar novos planos de atuação, os ministros da Educação e Economia e seus representantes têm se reunido periodicamente. Essas reuniões, denominadas de

PROMEDLAC, já foram realizadas em países como o México,1984; Bogotá,1987; Guatemala 1989; Quito,1991; Santiago,1993; Kingston – Jamaica,1996; Bolívia,2001 e Cuba, 2002.

Dentre os objetivos do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe<sup>9</sup> estão o acesso de todas as crianças em idade escolar a uma educação geral mínima de oito a dez anos; alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas; melhoria da qualidade e eficiência da educação por meio das reformas necessárias.

Conforme Casassus (2000), no contexto das reformas realizadas na América Latina, ocorreram alguns marcos importantes que auxiliaram no processo de implementação das políticas educativas dos países da região. O primeiro deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que teve como um de seus principais propósitos fazer emergir um contexto político favorável para a realização das reformas. Para isso, foram explicitados aspectos que serviram para “orientar as políticas educacionais, para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado” (CASASSUS, 2000, p. 3).

O segundo marco destacado pelo autor consistiu no PROMEDLAC IV ocorrido em Quito, em 1991. A declaração organizada, nessa reunião, preconiza a necessidade de se operacionalizar uma nova etapa de desenvolvimento da educação visando responder aos novos desafios que vêm sendo colocados pela transformação nas atividades de produção, o que necessitará de um novo tipo de gestão. Dessa forma, foi determinado que

“a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento à outra. O novo tipo de gestão deveria facilitar: a abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade; o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação de tomada de decisões a novos atores e novos aliados; um vasto processo de descentralização; a passagem da ênfase da quantidade para a qualidade (CASASSUS, 2000, p. 4).

---

<sup>9</sup> O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe teve seu ciclo concluído no ano de 2000, sendo substituído pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC/2002-2017), o qual segundo a OREALC/UNESCO (2004, p.7), “da seguimiento a los esfuerzos desplegados por el Proyecto Principal de Educación (1980/2000)”, O objetivo do PRELAC consiste em promover mudanças nas políticas e práticas educativas, a partir da transformação dos paradigmas vigentes para assegurar a aprendizagem de qualidade, estendendo o desenvolvimento humano para todos ao longo da vida. As políticas educativas devem ter como prioridade fazer efetivo o direito a educação, a igualdade de oportunidade de forma a eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem das pessoas e a sua plena participação. É ressaltado que o século XXI emerge com altos índices de pobreza (211 milhões de pessoas) e de miséria (80 milhões), assim como, foi elucidado que “las políticas sociales no han cumplido lo papel redistributivo que se esperaba (p. 7). Foi constatado também que apesar das ações desenvolvidas ao longo do PPE, ainda persistem alguns problemas

O terceiro marco explicitado por Casassus (2000) foi a 24ª Reunião da CEPAL realizada em Santiago do Chile, em 1992, da qual participaram ministros da Economia e Finanças. Para Casassus (2000, p.4-5), o objetivo dessa reunião foi

analisar a conveniência de voltar a situar a educação e o conhecimento no cerne das estratégias de desenvolvimento. A teoria que sustentava esse objetivo fundamentava-se, por um lado, no fato de que as exigências de crescimento econômico na década de 1990 demandavam uma vez mais investimento em educação. Por outro lado, o crescimento sustentável requeria sociedades integradas e era a educação que poderia contribuir para esse propósito. Dessa maneira, a educação emergia como a única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressa no crescimento econômico e na integração social. Portanto, dessa reunião surgiu o conceito de que o investimento em educação seria o mecanismo para o desenvolvimento.

O quarto marco destacado pelo autor se refere ao PROMEDLAC V, ocorrido em Santiago, em 1993, tendo como um de seus propósitos elaborar e identificar ações que possibilitassem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens. Para isso, concluiu-se que seria necessário, no nível macro, a organização de programas nacionais de avaliação e o desenvolvimento de programas de discriminação positiva. No nível micro, a atenção foi voltada para a escola e seus processos.

Segundo Shiroma (2002), esse documento põe a educação como um elemento central tanto para o crescimento econômico, - com a incorporação de conhecimentos no processo produtivo - quanto para a justiça e equidade social. Dessa forma, a perspectiva preconizada por esse documento era que “a aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades técnicas fundamentais e a internalização de valores eram compreendidas como esteios da superação da pobreza” (SHIROMA, 2002, p.71)

Nesse contexto, conforme a referida autora, foram definidos três objetivos principais: a superação e prevenção do analfabetismo, a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade da educação. Tais objetivos foram expressos em dois eixos de ação: o eixo institucional e o eixo pedagógico. No primeiro, foi enfatizado o termo *profissionalização*, tanto dos profissionais que integravam o Ministério da Educação, quanto das secretarias estaduais e municipais da educação, porquanto se considerava que

---

dentre os quais foram destacados o analfabetismo, altos índices de repetência, abandono escolar e atraso escolar, ausência de políticas integradas de formação e carreira docente, limitações na gestão educativa e financiamento.

um dos pontos frágeis do sistema estava em seu mal gerenciamento, da União à escola. Para resolver a situação, previa-se a descentralização e a desconcentração da administração por meio estratégia da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino. De outro lado, planejava-se um sistema de avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar, exigindo a profissionalização dos que administram a educação, assim como a participação da “comunidade” nas discussões do projeto pedagógico e na verificação da sua realização (SHIROMA, 2002, p. 71).

O segundo eixo também aborda a profissionalização centrando o foco na ação educativa, notadamente na figura do administrador escolar e do professor. Nessa proposta tem-se o objetivo de melhorar os níveis globais da qualidade das aprendizagens para que sejam definidos os conteúdos e métodos de ensino e a organização necessária para essa qualidade. Dessa forma, para assegurar as competências básicas da aprendizagem, foi proposto no PROMEDLAC V, que seria necessária a realização de investimentos elevados na profissionalização docente por meio da formação, atualização e aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados.

Essa perspectiva enfatiza o eixo econômico, pois a formação do professor, segundo a lógica expressa pelos organismos internacionais, passa a ser vista como um elemento que, ao trazer melhorias para a aprendizagem dos alunos, estará repercutindo na produtividade dos sistemas educacionais e estes, por sua vez, auxiliarão no desenvolvimento econômico do país, caso alcancem índices satisfatórios e desenvolvam nos alunos habilidades exigidas pela atual ordem social.

Podemos observar que, no processo de implementação das reformas educacionais, vem predominando a ótica de sempre vincular a educação ao desenvolvimento econômico dos países, restringindo, dessa forma, sua atuação ao aspecto de propiciar a competitividade internacional e o desenvolvimento de todo um aparato técnico que responda às exigências delineadas pelo processo de reestruturação do capitalismo. Essa perspectiva é criticada por vários estudiosos (CASTRO, 2001; FRIGOTTO, 1993; CABRAL NETO, 2005) já que reconhecem uma acentuada vertente economicista nas proposições dos organismos internacionais.

Conforme Cabral Neto e Castro (2004), a ação dos PROMEDLAC, na década de 1990, sofreu um processo de (re)dimensionamento por meio de um conjunto de documentos elaborados pela CEPAL. Faz-se necessário, pois, esclarecer que a proposta que configura a atuação da CEPAL, na referida década, é a de reconhecer que a educação e a produção de conhecimentos se constituem em categorias relevantes para ultrapassar os desafios

vivenciados pelos países periféricos, tornando-os capazes de enfrentar a competitividade internacional.

Cabral Neto (2005) diz que a ênfase em colocar a educação como um dos componentes centrais para o progresso técnico na região da América Latina, justificada pela contribuição que ela presta ao desenvolvimento econômico, foi amplamente discutida na Conferência de Jomtien, realizada na década de 1990 e vem embasando as principais propostas da reforma educacional do referido período, como também vem fundamentando as ações do atual governo brasileiro.

Segundo Shiroma (2002, p. 63), o documento elaborado pela CEPAL, no ano de 1990, denominado de Transformación Productiva com Equidad reconhece a

urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava-se que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades de cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica.

Nesse documento, segundo Castro (2001, p. 90, 91 ), encontra-se a tese de que

a incorporação e difusão – deliberada e sistemática – do progresso técnico representam a força impulsionadora da transformação de sua compatibilização com a equidade e a democracia. O documento considera uma tarefa primordial e comum a todos os países: a transformação das estruturas produtivas da região em um marco da progressiva equidade social<sup>10</sup>. A proposta, segundo os seus idealizadores, não pretende oferecer uma receita de aplicação generalizada e única para todos os países, porém, ela se constitui em um conjunto de orientações que deverão ser adaptadas as situações particulares de cada país. Para que a América Latina tenha condições de sair do estágio de desenvolvimento em que se encontra e alcançar o crescimento sustentável, propõem-se fortalecimento da base empresarial; infra-estrutura tecnológica, abertura à economia internacional; formação de recursos humanos e incentivos a todos os mecanismos que favoreçam o acesso e a geração de novos conhecimentos.

---

<sup>10</sup> Essa autora nos diz que o documento em estudo traz em seu conteúdo uma concepção de que, mediante estas transformações, sejam criadas novas maneiras de crescimento as quais possibilitem concretizar alguns objetivos próprios de um entendimento atualizado de desenvolvimento tais “como crescer, consolidar os processo democratizadores, adquirir maior autonomia, criar condições que detenham a deterioração do meio ambiente e melhore a qualidade de vida de toda a população”(p. 90).

As idéias cepalinas vêm influenciando os projetos educacionais da região da América Latina e Caribe, mas, conforme o que afirma a referida autora, tais ações se intensificaram a partir da elaboração em 1992, do documento intitulado de Educação e Conhecimento: o eixo da Transformação Produtiva com Equidade – CEPAL/UNESCO (1995), traduzido para o Brasil somente em 1995.

Diante das transformações ocorridas na sociedade, esse documento evidencia que se constitui numa

Tentativa de delinear contornos da ação política e institucional capaz de oferecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tendo em conta as condições vigentes na década de 1990. [...] A estratégia sugerida busca contribuir para a criação, durante a próxima década, de condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico – capazes de transformar as estruturas produtivas da região (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 3, 4).

Dessa forma, o referido documento deixa claro que tem como propósito fornecer um conjunto de delineamentos para a área educacional, a partir do enfoque econômico, de modo a disponibilizar para os países da região latino-americana elementos que lhe permitam colocar a educação e o conhecimento como eixo central para a realização da transformação produtiva.

Enfatiza, ainda, que tais objetivos só serão concretizados com a implementação de uma ampla reforma nos sistemas educacionais “e capacitação de mão-de-obra da região, capaz entre outros efeitos, de gerar capacidade endógena de aproveitamento do progresso científico e tecnológico (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 5).

Essa perspectiva é criticada por Castro (2001), pois a referida autora defende que somente a educação e o conhecimento não são capazes de mudar a estrutura capitalista, e que esses elementos não atuam como os principais determinantes do desenvolvimento econômico e social do país, tal como é postulada por essa agência internacional.

Tais proposições têm suas raízes históricas na teoria do capital humano que busca traduzir, conforme Frigotto (1993, p. 41) quando diz que

o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos

determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Essa teoria que vem norteando as orientações das agências internacionais, também foi incorporada no discurso dos agentes governamentais, mas é bastante criticada pelos educadores (FRIGOTTO, 1993; CORAGGIO, 1998), por dotar a educação de um caráter alienante.

No entendimento de Castro (2001, p. 94),

A idéia central dessa teoria é de que a educação potencializa o desenvolvimento e que quanto mais instruído e melhor qualificado for o indivíduo, maiores serão as suas possibilidades no mercado de trabalho. A difusão dessas idéias dissemina o mito de ascensão social através da educação e aparece como solução para suprimir as desigualdades existentes entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. O que está subjacente a essa ótica é a vertente economicista que assume a educação, instrumentalizando adequadamente a mão-de-obra para o mercado de trabalho, aumentando a produtividade do sistema capitalista. Ao defender a tese da centralidade da educação e do conhecimento, como geradores das transformações produtivas, parece ser consensual, nas propostas dos organismos internacionais para as políticas da América Latina, que há a proposição de um novo paradigma do conhecimento que estaria associado ao atual padrão de exigências da revolução tecnológica e à globalização.

No âmbito dessas orientações, a formação dos professores passa a ser vista sob a perspectiva do treinamento em serviço por meio da educação a distância, uma vez que essa estratégia de formação permite uma aplicação imediata dos conhecimentos. A esse respeito é válido afirmar:

A maneira mais eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional [...] Além disto, os programas de capacitação docente

à distância permitem combinar formação com prática profissional e reduzem substancialmente os custos de capacitação de uma população dispersa (CEPAL/UNESCO,1995, p. 295,296).

Esses organismos elucidam que vários países da América Latina e Caribe já fizeram uso da modalidade de educação a distância para capacitar professores, principalmente aqueles da zona rural. E diz ainda, que, os meios instrucionais como o rádio, a televisão e a correspondência oferecem a vantagem de chegar àquelas escolas localizadas em regiões de difícil acesso, onde, geralmente há professores com formação pedagógica e acadêmica deficientes.

A experiência implementada pelo Brasil por meio do Logus II<sup>11</sup> é vista como exemplo de programa de capacitação docente a distância que ofereceu cursos por correspondência aos professores sem habilitação para tal função.

A CEPAL desaconselha, assim como o Banco Mundial, a ênfase na formação inicial e propõe um processo mais prático, em que os estabelecimentos de formação não devem privilegiar longas formações acadêmicas, pois o processo deve contemplar *preparação pedagógica breve*, na qual o professor, desde o início, já vá vivenciando “práticas diretas nas quais o aluno-professor assuma responsabilidades crescentes” (CEPAL/UNESCO,1995, p. 295, grifos nossos).

Cabral Neto (2005, p. 25), ao analisar as reformas educacionais delineadas a partir da década de 1990, destaca que tem sido enfatizada pelos organismos internacionais, a tese de que a educação e o conhecimento se constituem em um dos elementos centrais da atividade produtiva. Dessa forma, tem sido evidenciada a perspectiva de que os conhecimentos passam a ser entendidos a partir de alguns aspectos dentre os quais estão

a) a ação “aprendizagem pela prática” (saber fazer), o conhecimento orientado pela sua operacionalidade; b) o “uso de sistemas complexos” (saber usar), o que levaria a uma necessidade de aplicação imediata do conhecimento: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando; e c) a “interação entre produtores e consumidores” (saber comunicar), o conhecimento se confunde com a informação e o ato de conhecer se identifica cada vez mais com os procedimentos e acesso à informação.

---

<sup>11</sup> Segundo o documento Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade o programa Logus II combina o reforço das matérias do currículo e cursos de formação pedagógica. O currículo é dividido em módulos ou cursos breves sobre temas específicos, cada um com apoio de material escrito. Os participantes estudam em casa e voltam ao centro para fazer exercícios e provas. O centro oferece também outras atividades como grupos de estudo e discussão, aulas sobre temas especiais e etc.

Demo (2002, p. 72 - 73) se contrapõe a essa idéia e defende que

pela importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais -, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharias todas, direito, economia, psicologia etc). A idéia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais mal formados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso de cumprir as exigências da LDB com respeito as atuais normalistas. É absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade.

A CEPAL/UNESCO não concebe a formação inicial e continuada como etapas inter-relacionadas do processo de formação e profissionalização do educador, por isso, coloca que a formação continuada assume maior relevância ao longo da vida profissional do docente.

O posicionamento, assumido por Veiga (2003, p. 84), se contrapõe a essa perspectiva defendida pela CEPAL, uma vez que, para essa autora,

a formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Essa ótica defendida pela CEPAL se contrapõe à perspectiva defendida pelos profissionais da educação para os quais a formação inicial e a continuada se constituem em etapas de um mesmo processo, que perpassa pelo eixo da profissionalização docente, portanto não se concebe que uma seja mais relevante que a outra, tal como explicita o posicionamento da referida instituição.

Com o propósito de adequar a educação escolar ao novo cenário mundial, a UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Essa

comissão identificou as tendências da educação nas próximas décadas e, divulgou em 1996, seu relatório conclusivo conhecido como *Relatório de Jacques Delors*.

Nesse documento, foram assinalados novos objetivos à educação, visando à realização da pessoa na sua totalidade. Com base nessa perspectiva, realça, dentre outras proposições, as aprendizagens que funcionarão como pilares da educação nas próximas décadas, já que são consideradas como vias de acesso ao conhecimento e ao convívio democrático. Dentre essas aprendizagens, podemos destacar: aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a viver juntos.

Essas orientações colocam uma nova concepção de educação escolar, de ensino e de atuação do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. DELORS (2003, p. 152) coloca em seu relatório que

os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o processo da educação formal e da educação permanente [...], favorecendo a compreensão mútua e a tolerância.

No que diz respeito especificamente à formação docente, o documento afirma que os professores desempenham papel importante no processo de formação dos sujeitos e destaca a sua atuação como agente para operacionalizar mudanças na educação exigidas pelas transformações na sociedade. Nesse sentido, “são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS, 2003, p. 153).

O documento em estudo realça a urgência de uma formação adequada e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz. Além disso, afirma que “os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para melhorarem suas qualificações” (DELORS, 2003, p. 159).

Ele traz algumas recomendações para a formação continuada dos professores enfatizando que devem ser organizados programas principalmente por meio de tecnologias de comunicação e reafirma a preponderância desse eixo do processo de formação sobre a formação inicial afirmando que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial” (DELORS, 2003, p.160).

Acrescenta, ainda, que no processo de formação continuada dos docentes, sejam utilizadas estratégias da educação a distância, defendendo que esta se constitui em uma fonte de economia e permite que os professores continuem a exercer suas funções, pelo menos, em tempo parcial. Nesse sentido, a formação em serviço é recomendada, no Relatório Jacques Delors, com a justificativa de que, além de permitir aos professores permanecerem em seu contexto de trabalho, também contribui para a melhoria de suas competências pedagógicas, tanto no que se refere à teoria, quanto à prática (DELORS, 2003)

O referido documento sobre esse aspecto, diz:

Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores (DELORS, 2003, p. 162).

Esse relatório também ressalta que, no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, as tecnologias da informação e comunicação vêm trazendo amplas possibilidades de criação de ambientes culturais e educativos, o que poderão contribuir para diversificar as formas de conhecimento. Ressalta que há algumas diferenças quanto à apropriação e desenvolvimento dessas novas tecnologias entre os países ricos e em desenvolvimento, mas afirma que, ao defender o uso das novas tecnologias na educação, toma como embasamento as experiências que já vêm sendo acumuladas ao longo do tempo e explicita que a criação da Open University no Reino Unido fez emergir a educação a distância como uma via promissora para o desenvolvimento de ações educativas (DELORS, 2003).

As experiências, envolvendo o ensino a distância, vêm utilizando, desde seu surgimento, os cursos por correspondência, o rádio, televisão, suportes audiovisuais, o telefone e as teleconferências. Para os idealizadores desse relatório, o uso desses recursos na educação a distância varia de acordo com as particularidades de cada país. Todavia acrescentam que o rádio e a televisão são os recursos tecnológicos mais utilizados nos países em desenvolvimento.

No que concerne ao trabalho realizado pelos docentes, é explicitado no relatório Jacques Delors (2003) que, na sociedade da informação, o professor não deverá ser

considerado o único detentor de conhecimentos a ser transmitido na escola, pois várias possibilidades são colocadas às pessoas pelas novas tecnologias.

Dessa forma, segundo a perspectiva defendida nesse relatório, caberá ao docente desenvolver mecanismos de socialização do saber situando-se no constante processo de mudanças, assim como é enfatizado que a “formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, lhes confira um verdadeiro domínio desses novos instrumentos pedagógicos. A experiência, de fato, tem demonstrado que a tecnologia mais avançada não tem qualquer utilidade para o meio educativo se o ensino não estiver adaptado à sua utilização” (p. 192).

A educação a distância, utilizando as novas tecnologias é considerada no relatório como uma estratégia viável para profissionalizar os sujeitos, pois

tudo leva a crer que as novas tecnologias desempenharão um papel cada vez mais importante na educação de adultos, de acordo com as condições próprias de cada país, e deverão ser um dos instrumentos da educação ao longo de toda a vida<sup>12</sup> [...] Sendo já utilizadas com sucesso no contexto da formação contínua ministradas nas empresas, constituem um elemento essencial desse potencial educativo presente no seio da sociedade, que é preciso mobilizar na perspectiva do século XXI (DELORS, 2003, p. 162).

Castro (2001) faz uma crítica a esse documento no que concerne à ênfase dada às novas tecnologias e à educação a distância no processo de formação dos sujeitos. Para essa autora, não são questionadas as potencialidades da utilização dos recursos tecnológicos na educação, e explicita que tal fato se torna preocupante quando essas tecnologias são utilizadas no sistema educacional de países em processo de desenvolvimento, uma vez que esses países não dominam a área de criação e produção de novas tecnologias, assim como não possuem capital para investir nessa área. Sua atuação se restringe a incorporar, ou seja, consumi-las, o que poderá trazer conseqüências para o campo educacional desses países.

O posicionamento assumido por esse documento demonstra um grau de deslumbramento pelas novas tecnologias de tal forma que são, apenas, enfatizadas em seu conteúdo as vantagens trazidas pela sua utilização e não se leva em consideração que os recursos tecnológicos fazem parte de um aparato técnico, que, ao serem utilizados na

---

<sup>12</sup> Esse conceito é definido pelo Relatório Jacques Delors (2003, P.6) como sendo “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e de suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” .

educação, se não integrarem um projeto cuidadosamente planejado com objetivos educacionais e bem definidos, possivelmente não possibilitarão o aprendizado dos alunos.

Tal fato pode ser comprovado em programas de educação a distância que não consideram as necessidades e particularidades do grupo que participará do Curso, pois, muitas vezes, os conteúdos trabalhados não são significativos, além de serem realizados priorizando a utilização de recursos tecnológicos que apenas transmitem os conhecimentos sem propiciar aos alunos uma reflexão sobre o assunto.

Torres (1998, p.163), sobre esse aspecto, diz:

a fascinação com a tecnologia conduz muitas vezes a esquecer que também a tecnologia de ponta pode ser mal utilizada e mal aproveitada, que também a educação a distância pode reproduzir o modelo de ensino tradicional e transmissor do qual se pretende fugir (p.163).

Dessa forma, consideramos que não bastam, somente, recursos tecnológicos sofisticados que enfatizam a educação a distância apenas como uma estratégia massificada de transmissão e apropriação de conhecimentos e de redução de custo. Faz-se necessário considerar que essa modalidade de educação poderá trazer novas possibilidades para o sistema educacional, mas é preciso compreender que ela tem suas limitações e que sua atuação possui um cunho social, político e pedagógico, com a possibilidade de fornecer elementos para auxiliar no processo de melhoria dos padrões de qualidade do ensino, como também poderá trazer mais dificuldades para tal processo, falseando a realidade educacional, contribuindo assim, para a elaboração de dados quantitativos pelos órgãos governamentais não correspondentes à situação existente.

No ano de 2001, foi publicado, sob a coordenação da UNESCO, o *documento Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe* no qual procedeu-se a uma análise das mudanças ocorridas nas políticas educacionais dos países da região tomando, como referência, os objetivos e principais componentes do PPE.

Pode-se observar, portanto, mudanças significativas na forma de organização das políticas educacionais dos países da região. Para enfatizar tais mudanças, o documento destaca a modernização e eficiência da gestão, o incremento da participação da sociedade civil na educação, a implementação do processo de descentralização que permitiu uma maior autonomia das escolas na tomada de decisões pedagógicas, financeira e da gestão, a

reestruturação curricular para adequar o currículo aos novos desafios e demandas sociais e os avanços científicos e tecnológicos, criação de sistemas de avaliação para medir a qualidade da educação, organização de programas de formação para habilitar professores sem títulos, *a ênfase na formação em serviço como estratégia de formação docente*, a associação do salário docente ao seu desempenho, dentre outros.

É importante dizer que, mesmo o documento explicitando algumas mudanças no sistema educacional dos países latino-americanos, também elucida que

os esforços realizados pelos países para melhorar a qualidade da educação também tem sido insuficientes, pois esse continua sendo um dos temas pendentes em todos os países da região. Os altos índices de repetência e abandono escolar e os baixos níveis de aprendizagem, identificados em avaliações de nível regional e internacional, estão mostrando que os sistemas educativos da região não estão conseguindo que os alunos adquiram as competências básicas para inserir-se na sociedade e exercer plenamente sua cidadania. As reformas educativas em curso contemplam sua organização em elementos muito promissores para melhorar a qualidade da educação, mas não têm conseguido transformações significativas na prática, que resultem em uma melhoria dos processos e níveis de aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2001, p. 196-197).

O discurso da UNESCO de que a melhoria da qualidade da educação ainda é um objetivo não concretizado permanece apenas no nível da constatação, pois não há uma análise no sentido de se questionar ou refletir sobre os aspectos que impedem que tal processo culmine em resultados significativos para a melhoria do sistema educacional desses países.

Em alguns momentos a UNESCO enfatiza que a má formação do professor vem contribuindo para essa *ausência de qualidade*, mas é esquecido o aspecto de que a atuação docente está situada num contexto social, econômico e político no qual predominam profundas desigualdades e que nesse mesmo contexto a política educacional vem sendo reorganizada sob a ótica da política neoliberal que coloca a exigência de se responder às demandas do mercado, bem como, reduz os gastos e a atuação do Estado, principalmente para as políticas sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que a qualidade do ensino não será materializada apenas por meio da ação do professor, uma vez que ela está envolvida em inúmeras variáveis que permeiam o sistema educacional, as quais estão além do universo da sala de aula. Não estamos descartando a importância do compromisso social e político do

professor para com a realização de seu trabalho pedagógico no sentido de estar sempre buscando elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para que seus alunos construam conhecimentos e desenvolvam habilidades. É inconcebível que se coloque apenas nos professores a culpa por essa ineficiência no sistema educacional.

Essa temática da formação docente é contemplada no terceiro objetivo do PPE. O documento *Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe* elucida que a formação dos professores se constitui num componente fundamental em todos os programas de reforma educativa e a formação em serviço é considerada elemento significativo para a melhoria da qualidade da educação.

No entanto, observa-se que os programas de formação em serviço são constantemente alvo de críticas, pois

La falta de eficacia de este tipo de formación, porque no se producen cambios en los resultados del aprendizaje de los alumnos, los docentes cuestionam la pertinencia y la calidad de una formación “desde riba”, que no considera sus necesidades, está desligada de la práctica y tiene un carácter puntual, ya que es muy escaso el tiempo dedicado la formación (UNESCO, 2001).

No que diz respeito à formação continuada, ela se desenvolve principalmente por meio de cursos intensivos, realizados por níveis educativos e modalidades, associado com o ensino de temas específicos, como a aprendizagem da leitura e escrita, educação de valores, construtivismo ou projetos educativos de centro. Alguns países elaboram programas diferenciados para professores, supervisores e diretores.

Na década de 1990, segundo o documento *Balanço dos 20 anos do PPE* também foram organizadas algumas modalidades de formação continuada denominadas de inovadoras utilizando a formação em serviço apesar de possuírem um caráter focalizado. Dentre as estratégias de formação em serviço operacionalizadas, estão:

Formación em red, mediante modalidades a distancia o incorporando de forma masiva tecnologias de comunicación e información en las escuelas de educación básica y media; formación centrada en el conjunto de docentes de cada institución educativa. En algunos casos, la elaboración del proyecto educativo de la escuela contempla un componente de capacitación; en otros, la escuela contrata instituciones locales para desarrollar algunas acciones de formación. Otras modalidades son los grupos de formación en la escuela,

promovidos desde el nivel central de los ministerios de educación o los talleres de investigación pedagógica en la escuela incluye desde procesos gestionados supervisados en la forma centralizada desde la administración educativa hasta procesos de carácter autogestionario; Centros para la formación de maestros e intercambio de experiencias que abarcan el conjunto de escuelas de una localidad o provincia. Estas instituciones cumplen una función de centros de recursos para los docentes y, en algunos casos, también para la comunidad; formación de formadores a través de redes en las que se intercambian proyectos de investigación y se organizan talleres de formación continua; programas de postítulo para maestros, pasantías y cursos en el extranjero (UNESCO, 2001).

O referido documento deixa claro que, no decorrer dos 20 anos de elaboração e implementação do PPE mesmo tendo sido concretizadas algumas mudanças no currículo e na organização das instituições formadoras persiste ainda “una práctica tradicional que no recupera los saberes de los participantes ni promueve la reflexión acerca de su historia escolar previa ni potencia la investigación y relación con la práctica” (UNESCO, 2001).

Ao longo dos estudos realizados nos foi possível perceber que o aspecto de vincular a educação ao setor produtivo, ou seja, considerando-a um veículo propulsor para o desenvolvimento econômico dos países da região que havia sido enfatizado em documentos elaborados pelas agências internacionais no início da década de 1990, continua atuando como o foco de elaboração das políticas educacionais atuais. Dessa forma, vem sendo destacada a relevância de dar continuidade às reformas educacionais nos países da América Latina de maneira a adequar os sistemas educacionais desses países às demandas provenientes do sistema produtivo, promovendo uma educação que contribua para a construção de conhecimentos e habilidades requeridas atualmente.

Faz-se necessário, contudo, reconhecer que vem sendo incorporado a esse discurso a ótica de vincular a educação ao desenvolvimento humano, de forma que seja assegurado às pessoas o direito de realizarem aprendizagens ao longo da vida, não se restringindo a conhecimentos. Deve-se considerar, também, a dimensão ética, social, produtiva, cultural e política, desenvolvendo capacidades para a sua atuação na sociedade. Ao vincular a educação ao desenvolvimento humano, deve-se

inspirarse en principios éticos según los cuales la sociedad debe procurar a sus miembros una creciente igualdad de oportunidades para procurarse asegurarse su bienestar, y un acceso progresivo a las capacidades mínimas que le permita a todos los ciudadanos decidir autónomamente sobre sus proyectos vitales. Tal como planteara la CEPAL con el cambio de siglo, el desarrollo debe tener

como metas construir un clima social y humano de mayor seguridad y confianza mutua; consolidar un orden político democrático com más participación de las personas en la gestión y las decisiones públicas; difundir el bienestar hacia quienes tienen menos acceso a los beneficios de la modernidade; tomar forma en proyectos colectivos en que los ciudadanos adquieran un mayor sentido de compromiso y pertinencia respecto de la sociedad en que viven (CEPAL/UNESCO, p. 11, 2005).

A CEPAL/UNESCO (2005) reconhecem que a configuração assumida pela sociedade atualmente - em que há uma abertura no comércio e na produção de conhecimentos impõe - a exigência para que os países dependam cada vez mais de sua competitividade externa e tal fato requer a incorporação de conhecimento renovado ao sistema produtivo. Esse desenvolvimento exige mudanças educativas. Nesse sentido, é elucidado por essas agências internacionais que, há alguns anos, elas vinham destacando que

Al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad (p. 12).

Nesse cenário, os professores passam a ser vistos como protagonistas centrais das reformas educacionais, ou seja, a eles atribuindo um papel importante no processo de implementação das reformas educativas, mas também é enfatizada a sua responsabilidade pela má produtividade apresentada pelos sistemas educacionais dos países latino americanos.

É importante destacar alguns elementos introduzidos no discurso atual da UNESCO/CEPAL (2005), no que se refere à área da formação docente, que poderão contribuir para o (re)dimensionamento da formação de professores no âmbito das reformas educacionais. Nesse sentido, conforme o estudo realizado, observa-se um (re)direcionamento do ponto de vista da concepção de formação, considerando que vem sendo valorizada a formação inicial, caracterizada como “uno los factores más influyentes en el desempeño de los docentes. Contradictoriamente, en varios países la reforma a la formación inicial há estado ausente de las Reformas Educativas o Reformas Curriculares” (p. 91).

É notório que o desenvolvimento profissional se mantém mediante uma aprendizagem permanente do docente que fortalece seu ato de ensinar. Dessa forma, os resultados mostrados nas reformas educacionais e vários projetos evidenciam que não é só

La capacitación, formación en servicio o perfeccionamiento (dependiendo de los países) no produce el impacto deseado. Las competencias necesarias para ejercer la profesión y lograr que los estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente no se reducen solo a “habilidades instrumentales”. Hay un conjunto de elementos que determinan la manera cómo los docentes aprenden, enseñan, crean climas estimulantes para el aprendizaje, generan ambientes educativos en las escuelas y las aulas, se relacionan con sus colegas, familias y comunidades y pueden cumplir con los objetivos educativos (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 90).

Essas agências internacionais destacam que, apesar dos recursos investidos nas reformas educacionais para a área da formação em serviço (denominada formação permanente, aperfeiçoamento e capacitação), alguns problemas ainda persistem, dentre os quais foram destacados: a maioria dos países não possuem processos e mecanismo de certificação da qualidade; a formação em serviço se reduz, em muitos casos, a um conjunto de eventos sem conexão; não se reconhece seu impacto nas práticas pedagógicas e na vida escolar, e ainda, a realização de esforços para reverter as práticas tradicionais da capacitação docente de maneira a se criar e fortalecer os sistemas nacionais compostos por organizações e instituições qualificadas que articulem a formação inicial com a formação em serviço, garantindo, assim, a aprendizagem dos docentes. Mas essas ações têm encontrado algumas dificuldades que não foram explicitadas no documento.

Na região latino-americana ainda não foi contemplada a organização de um sistema integrado entre formação inicial e continuada. Apesar de se dar ênfase à formação inicial e formação em serviço, o que se percebe é que os dois eixos do processo de formação dos professores (inicial e continuado), se restringem à operacionalização por meio de programas de formação em serviço, que privilegiam aspectos práticos do processo da formação dos docentes em detrimento dos teóricos. Para enfatizar essa perspectiva prática da formação, é destacado que a estratégia de formação em serviço se constitui numa maneira de considerar os saberes dos professores e relacionar os conhecimentos estudados com a sua prática.

No atual contexto de materialização das políticas neoliberais, a formação em serviço vem sendo considerada pelo dirigentes governamentais como estratégia de redução de

recursos, bem como sua utilização evidencia o uso dos conhecimentos de forma pragmática e prescritiva, na qual enfatiza-se a atualização dos professores como forma de eles responderem às situações práticas de sua atuação profissional. Tal perspectiva traz implícita a ótica de considerar o professor como um técnico da educação, para o qual sua atuação deve privilegiar a elaboração de estratégias que permitam resolver os problemas de sua prática educativa e façam com que os alunos desenvolvam habilidades que são exigidas pelo mercado.

Essa concepção de formação traz elementos da perspectiva do professor como um tecnólogo do ensino discutida por Veiga (2002) em seus estudos. Tal perspectiva desconsidera o professor enquanto sujeito que constrói conhecimentos e possui potencial para refletir, criticamente, sobre o seu papel social. Dessa maneira, o docente é tratado, na maioria das vezes, como mero executor de ações formuladas por outros e para os quais bastam programas de formação que transmitam conteúdos e técnicas a serem aplicados em sua prática pedagógica. No processo de formação, é desconsiderada a importância de uma formação teórica de qualidade que possibilite ao docente respaldar a sua prática pedagógica.

### **2.1.2 Proposições do Banco Mundial**

As reformas e mudanças que vêm sendo empreendidas pelo governo brasileiro estão articuladas às mudanças ocorridas em âmbito internacional, assim como seguem as diretrizes formuladas pelos organismos internacionais (UNESCO, BIRD, CEPAL, FMI), destacando-se a atuação do Banco Mundial que se constitui, segundo Torres (1998), em uma das principais agências de financiamento internacional, que atua sobre os países subdesenvolvidos por meio do empréstimo de capital para que eles realizem projetos em diversas áreas.

Para operacionalizar sua atuação, o Banco Mundial, conforme Castro (2001, p. 108),

passa a editar um receituário, ou seja, um pacote de medidas, que devem ser adotadas pelos países em desenvolvimento. Alguns elementos são priorizados para a realização da reforma educativa, entre eles: prioridade para a educação básica; melhoria da qualidade; descentralização e autonomia das instituições escolares; maior participação dos pais e da sociedade civil nos problemas escolares e incentivo ao setor privado para atuar cada vez mais no campo educacional.

Sobre esse amplo movimento internacional de ações para implementar a Reforma Educacional na América Latina, Krawczyk (2000, p. 3), diz:

As políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto nas definições de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial. O poder crescente dos bancos, no âmbito político-educacional, obrigou os Estados nacionais adaptarem-se aos ritmos impostos para a Reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos.

Castro (2001) afirma que o próprio Banco Mundial reconhece que a sua contribuição está centrada no trabalho de assessorar os governos a operacionalizarem suas políticas educativas que estão articuladas a um projeto de sociedade global, pautado no ideário neoliberal. Faz-se necessário salientar que essa assessoria não se materializa de forma desinteressada, uma vez que ela está fundamentada no discurso de adequar as políticas educacionais às necessidades econômicas do modelo de acumulação capitalista vigente.

A reforma educacional<sup>13</sup>, operacionalizada nos países da América Latina, na década de 1990, permitiu a reestruturação do sistema de ensino, por meio da adoção de um novo modelo de organização e gestão da educação pública. Mas a atuação do Banco Mundial, no delineamento de propostas para a implementação da referida reforma, não considerou as particularidades do contexto e as necessidades de cada um dos países que compõem essa região.

Dessa forma, de acordo com o que destaca os estudos de Krawczyk (2000), essas reformas evidenciaram um caráter de homogeneidade, uma vez que foi imposta uma padronização de ações direcionadas para toda a região, sem levar em consideração as diferenças entre as culturas políticas, que interferem no processo de operacionalização da eventuais mudanças.

Segundo Torres (1998), as propostas desse organismo internacional para a educação são formuladas, basicamente, por economistas seguindo a lógica e a análise econômica. Dessa forma,

---

<sup>13</sup> Sobre a Reforma Educacional realizada na década de 1990 na América Latina e mais especificamente no Brasil, consultar PERONI (2003); CASTRO (2001); KRAWCZYK, (2000); CABRAL NETO, (1998).

a relação custo benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade. A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa (TORRES, 1998, p. 138).

No entendimento dessa autora, as orientações do Banco Mundial são voltadas para a lógica economicista de pensar a educação. E os indivíduos que compõem essa agência internacional de financiamento não analisam as questões educacionais buscando elaborar alternativas consistentes para superar os problemas que impedem o sistema educacional de obter resultados significativos, pois são apenas enfatizadas ações paliativas que, na maioria das vezes, não se adequam à realidade social em que estão sendo materializadas.

Segundo Torres (1998, p.139):

Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como no mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular, as políticas lingüísticas, a aquisição da lecto-escrita, a elaboração de textos escolares e outros materiais instrucionais, a avaliação da aprendizagem etc. Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economicistas para ser implementado por educadores.

No que se refere à formação dos docentes, as políticas elaboradas pelo Banco Mundial enfatizam a capacitação em serviço e desaconselham a formação inicial, uma vez que essa requer mais tempo e gasto excessivo de recursos.

Segundo estudos realizados por Torres (1998), o Banco Mundial compreende a formação inicial como um beco sem saída<sup>14</sup>, enquanto que denomina a educação a distância como avenida promissora. Esse organismo internacional denominou a formação inicial desse

---

<sup>14</sup> Tais denominações são provenientes de acordo com o que afirma Torres (1998), de uma série de estudos empreendidos pelo Banco Mundial, nos quais ele definiu o que não funciona (becos sem saída) e o que funciona (avenidas promissoras), utilizando tais estudos como elementos para nortear a organização de sua proposta, bem como dicotomizar suas escolhas políticas.

modo, após a realização de um conjunto de estudos sobre programas de formação de professores os quais destacaram vários problemas, dentre eles o aspecto de ela ser longa e o acentuado número de recursos destinados para a sua realização. A educação a distância é vista por esse Banco como uma alternativa de baixo custo, e portanto bastante recomendada. Dessa forma, vêm sendo realizados programas de capacitação em serviço a distância para os docentes.

A formação inicial vem cada vez mais sendo relegada a segundo plano, ao ser substituída pela ênfase na capacitação em serviço, pois

hoje, ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado a formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço (LIMA, 2004, p. 20).

No entanto, alguns estudiosos criticam essa posição assumida pelo Banco e defendem que a formação inicial dos professores é uma etapa, pois nela esses profissionais têm acesso a todo um conjunto de conhecimentos teóricos possibilitando refletir sobre conhecimentos mais amplos que fazem parte da pedagogia, sobre o contexto político-econômico da sociedade e a influência dele na educação. A formação inicial deve, também, nessa ótica, contemplar elementos da filosofia, da sociologia, da psicologia e da antropologia os quais contribuem para uma compreensão mais consistente do fenômeno educativo e para a formação do homem enquanto sujeito social e histórico (FREITAS 2002; FRIGOTTO, 1996; KUENZER, 1999).

A capacitação em serviço geralmente é trabalhada no sentido de propiciar os professores a refletir sobre elementos que constituem a sua prática pedagógica, ou seja, problemas que surgem no cotidiano da sala de aula e no contexto escolar. Ela enfatiza a construção de saberes e habilidades que permitirão ao docente desenvolver seu fazer pedagógico e alcançar resultados significativos na aprendizagem dos alunos.

Segundo Torres (1998, p.162), ao priorizar a capacitação em serviço o argumento utilizado pelo Banco Mundial é que:

Em geral, a capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial e recomenda que ambas aproveitem as

modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custos que as modalidades presenciais. Fazendo uma separação entre conteúdos e métodos, também para o caso da formação docente, o Banco Mundial 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.

Todavia, Torres (1998, p.162) se posiciona contra esse discurso do Banco Mundial e defende que há articulação entre formação inicial e capacitação em serviço uma vez que ambas

são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atuação permanentes do ofício docente. Em se tratando de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o do ensino, e falando do objetivo da melhoria da qualidade da educação, não podemos optar: tanto a formação como a capacitação são necessárias e se complementam. Assim como são necessários, complementares e inseparáveis num bom ensino ambos saberes: o das disciplinas (o que se ensina) e o pedagógico (o como se ensina). Porém, além disso, como sugerido por diversos estudos – muitos deles realizados na América Latina - a atitude e as expectativas do professor podem ser mais determinantes sobre a aprendizagem e o rendimento do aluno do que o seu domínio da matéria ou das técnicas de ensino .

É imprescindível que, na elaboração das políticas de formação dos docentes seja considerado o fato de que formação inicial e capacitação em serviço se complementam visto que ambas são etapas de um mesmo processo de formação e contribuem para a profissionalização e atualização permanente dos docentes. Priorizar apenas uma delas, tal como vem ocorrendo na política de formação de professores consubstanciada pelo governo brasileiro, é defender um tipo de projeto educativo que não prima por uma melhoria concreta na qualidade da educação.

Faz-se necessário, também, que os educadores se mobilizem procurando entender os pressupostos orientadores das atuais políticas de formação no sentido de desenvolver atitudes de reivindicar pelo seu direito de existir um processo de formação teórica, seja ele inicial ou continuado, que contribua de forma significativa para a sua atuação e não, apenas, buscando, evidenciar elementos práticos, que respondam principalmente, às demandas provenientes do processo de reestruturação produtiva.

Embora o discurso do Banco priorize, em suas propostas, a formação/capacitação em serviço, Torres (1998), entende que essa continua ocupando um lugar sem privilégio nas prioridades e estratégias desse organismo internacional, pois suas ações são direcionadas para os países em desenvolvimento, principalmente para a infra-estrutura, a reforma institucional e a elaboração de textos escolares. Nesse sentido, a formação docente, “continua sendo vista de forma isolada, sem atender às mudanças que seriam necessárias introduzir em outras esferas a fim de fazer do investimento em capacitação, um investimento útil e efetivo em termos de custo” (TORRES, 1998, p.161)

No entendimento de Castro (2001, p. 113)

As propostas do Banco Mundial estão mais preocupadas em alcançar objetivos de eficiência e produtividade do sistema educativo ditadas pela lógica econômica, assim, priorizam questões que vão lhe dar respostas a curto prazo. As propostas estão longe de enfatizar a construção de uma educação de qualidade comprometida não só com o processo de ensino aprendizagem, mas também com a valorização dos profissionais que participam do processo educativo, sem o qual é inviável qualquer proposta de transformação.

Segundo a referida autora, não se pode responsabilizar, apenas, o Banco Mundial pelo processo de implantação das políticas de educação em nível nacional, uma vez que há uma grande aceitação por parte dos governos dos países em desenvolvimento na implementação dessas políticas. Há um processo de negociação no qual algumas orientações podem ser acatadas ou não, na medida em que alguns países possuem a capacidade de contrapô-las e outros não.

Coraggio (1998, p.102), ao discutir os compromissos, e acordos estabelecidos entre os governos e os organismos internacionais, nos diz:

Não duvidamos que no processo de negociação dos créditos do Banco existam margens de liberdade, tanto naqueles diretamente associados à reforma da educação quanto nos que têm alguma relação com o meio ambiente do sistema educativo, como a macroeconomia. Essa margens, entretanto, podem não ser aproveitadas pelos governos que não tenham projetos nem conhecimentos e que estejam mais interessados no ingresso de dólares novos para poder pagar serviço atrasado da dívida ou para obter o aval do Banco e do FMI e aceder ao mercado dos capitais: governos, além do mais, confrontados por organizações sociais e políticas muito mais interessadas em provar que por trás de toda

política encontra-se o rolo compresso neoliberal, do que interessadas em pesquisar, experimentar e buscar alternativas válidas para o sistema educacional em crise.

Nesse sentido, Castro (2001) considera importante que sejam estabelecidas as possibilidades e os limites das relações entre o Banco Mundial e os governos que utilizam seus financiamentos, pois são os governos os responsáveis pelas políticas educativas implementadas em suas regiões as quais podem promover ou bloquear o desenvolvimento econômico, político e social.

A concepção de formação docente explicitada pelo Banco Mundial está pautada numa visão fragmentada e reducionista, já que não concebe a formação inicial e continuada como etapas inter-relacionadas do processo de formação dos docentes. Dessa maneira, esses dois eixos da formação são tratados como se fossem dissociados, havendo uma maior ênfase para a recomendação de programas que utilizam a capacitação em serviço, uma vez que ela é considerada como mais eficaz e menos dispendiosa.

Pode-se perceber que há uma maior preocupação com os elementos práticos do processo de formação docente do que com a realização de ações que estejam respaldadas por uma formação teórica consistente, o que se acentua mais ainda atualmente com a utilização da educação a distância enquanto estratégia de formação de professores, pois ela vem sendo usada como uma forma de disseminar elementos das reformas educativas (o currículo tendo como eixo focalizador as competências e práticas que estejam adequadas às demandas do mercado).

Nessa perspectiva de formação, tem prevalecido a realização de programas de formação continuada que valorizam a aquisição de conhecimentos para serem aplicados em sala de aula, algumas vezes de modo descontextualizado, manifestando uma concepção do professor como sujeito passivo, praticamente desprovido de conhecimentos. Esse aspecto tem sido criticado de maneira significativa por estudiosos (FALSARELLA, 2004; IMBERNÓN, 2004; ALARCÃO, 2003; TARDIF, 2004), que consideram o docente como um sujeito ativo que, ao chegar em um programa de formação continuada, já possui todo um conjunto de conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória formativa e nas experiências que vivencia em sua atuação profissional. Dessa forma, ele é capaz de participar, ativamente, discutindo e refletindo coletivamente nos estudos realizados, que, quando embasados em conhecimentos teóricos, permite uma constante articulação entre teoria e prática podendo contribuir para um (re)pensar crítico e um redimensionamento em sua prática pedagógica.

## 2.2 - Iniciativas do Governo Brasileiro

O governo brasileiro com o intuito de responder às exigências impostas pelos organismos internacionais e delinear o arcabouço de sua política educacional, elaborou, na década de 1990, um conjunto de dispositivos dentre os quais serão elencados nesse estudo: Plano Decenal de Educação Para Todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referenciais para a Formação de Professores e Plano Nacional de Educação.

### 2.2.1 Plano Decenal de Educação Para Todos

Dentre os principais documentos, formulados na década de 1990, que discutem a necessidade de adequar a formação dos docentes ao contexto de transformações ocorridas na sociedade merece realce o Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado a partir das orientações e recomendações oriundas da Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada na Tailândia em 1990.

Essa conferência se constitui na matriz teórica que serviu como referência para a formulação das políticas que materializaram a reforma educacional brasileira a partir da década de 1990, na área da Educação Básica.

Esse evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNDU e o Banco Mundial. Esses organismos internacionais buscavam chamar a atenção dos países para as desastrosas situações de analfabetismo e a má qualidade do ensino básico. Havia, também, o intuito de obter desses países o compromisso de mudar a situação existente.

Os países que participaram da Conferência citada anteriormente assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Após o evento, cada país, seguindo as orientações da Declaração Mundial de Educação e o que foi discutido nessa conferência, elaboraria seu Plano Decenal levando em consideração suas necessidades e particularidades.

Conforme Araújo (1994) nos mostra, somente, em 1993, é que o Brasil veio a oficializar o compromisso firmado na conferência de Jomtien, de elaborar o *Plano Decenal de*

*Educação para Todos* (1993 - 2003). No mesmo ano de sua elaboração, os responsáveis pelo plano foram apresentá-lo na Conferência Internacional, em Nova Delhi na Índia. A partir das diretrizes formuladas na elaboração desse plano, foram traçados objetivos e metas que deveriam ser concretizados no período de 10 anos.

Cabral Neto (1998, p. 38) afirma que

segundo essa lógica o Estado brasileiro, para a década de 1990, propõe o redimensionamento do sistema de ensino, através de novas formas de gerenciamento com vistas ao aumento da produtividade. Esse passa a ser, então, o pressuposto básico defendido pelo governo brasileiro em relação a política educacional, o qual está alinhado as diretrizes políticas das agências internacionais.

Sendo assim, o governo brasileiro pautado na agenda neoliberal passou a defender a necessidade de elaborar parâmetros de qualidade para orientar a gestão das políticas educacionais, pois, segundo as avaliações de agências multilaterais, o Brasil não gasta pouco em políticas sociais, ele gasta mal.

Segundo Souza (1998, p. 65), a partir daí, passou-se a enfatizar que “o tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício de uma cidadania plena”, deveriam ser refletidas de forma concreta no interior do contexto escolar para que fossem formuladas e operacionalizadas algumas ações que viabilizassem a produtividade do sistema educacional brasileiro.

O Plano Decenal de Educação – 1993, traça inicialmente, um diagnóstico da educação brasileira, no que se refere à forma como ela vem se materializando e identifica um conjunto de obstáculos e desafios a serem enfrentados, dentre os quais: baixa produtividade do sistema, evidenciada pela evasão e repetência; nível insatisfatório de qualidade do ensino; descontinuidade das políticas educacionais e desarticulação entre níveis de governo (BRASIL,1993).

Após caracterizar esse quadro da realidade educacional brasileira, o documento apresenta, na terceira parte, as estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo; na quarta parte, mostra as medidas e instrumentos de implementação do referido Plano, destacando um conjunto de ações que visam, segundo o seu discurso, melhorar a qualidade do sistema educativo e assegurar a equidade e a universalização associados à permanência. Dentre elas, destacam-se: estímulos à inovação;

desenvolvimento de novos padrões de gestão; eliminação das desigualdades educacionais; institucionalização dos planos estaduais e municipais; profissionalização e reconhecimento público do magistério; profissionalização da administração educacional e melhoria do acesso e da permanência.

No que se refere à formação de professores, o Plano considera que o trabalho desenvolvido pelos professores não tem contribuído para a realização de estratégias eficazes de ensino com resultados satisfatórios para o ensino fundamental e atribui tal fato à formação do professor. Nesse sentido, explicita:

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. Com o que se acentua o alheamento da cultura vivida pela escola em relação às reais condições sociais e às experiências cognitivas e existenciais concretas de seus alunos; e a incongruência entre o que ensina e as efetivas necessidades educativas destes, especialmente daqueles mais pobres e com maiores dificuldades de inserção sociocultural. Além disso, eles próprios revelam que mal conseguem ministrar, a cada ano, três quartos dos programas propostos; e, com frequência se verifica – mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada – que muitos demonstram pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam (BRASIL, 1993, p. 23-24).

Para reverter esse quadro e elevar os padrões de qualidade do sistema educacional brasileiro, o citado documento ressalta que devem ser postas em prática ações “voltadas para a reestruturação do processo de formação inicial e continuada, abrangendo as revisões dos currículos dos cursos do ensino médio e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício” (BRASIL, 1993, p. 45).

Expressa, ainda, a necessidade de profissionalização e a melhoria das condições de trabalho docente, além de explicitar a importância de aperfeiçoar o sistema de formação, expandindo a formação continuada, de modo que sejam desenvolvidas nos professores competências e habilidades requeridas pela nova ordem social, bem como o estabelecimento de uma justa remuneração que valorize a atuação desses profissionais da educação organizada por meio de ações compartilhadas pelas três instâncias do governo .

A educação a distância é tratada pelo documento como uma estratégia viável de ser utilizada para obter, por meio da formação continuada, uma melhoria na qualificação do

professor. Dessa maneira, priorizou-se a organização de programas utilizando a educação a distância com base em ações que deveriam ser intensificadas com a implementação do Plano.

Podemos perceber que, passados alguns anos de sua organização, as idéias preconizadas nesse plano estão sendo implementadas pelo governo brasileiro, o qual, a partir de todo um conjunto de dispositivos legais, vem redimensionando a sua política de formação de professores por meio de um intenso conjunto de leis, planos, programas, diretrizes, resoluções, decretos, pareceres.

Nunes, C. (2000) considera que nunca, em tão pouco tempo, foram editados tantos dispositivos legais para a área da formação de professores, e tal fato vem demonstrando o propósito do governo brasileiro oferecer um novo formato a essa formação e profissão.

Essa autora nos diz que tais formulações têm um grande impacto no trabalho docente, uma vez que ora o coloca como responsável pela má qualidade do ensino, ressaltando os baixos índices de produtividade do sistema educacional, ora o coloca como a figura mais importante para fazer esse mesmo sistema educacional otimizar sua qualidade.

## **2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Os anos 1990 também assistiram ao processo de debate sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, a qual atuou como um dos principais mecanismos para nortear a organização do novo modelo educacional em nosso país. De acordo com Scheibe (2003), a discussão em torno da formulação dessa Lei, foi iniciada, ainda na década de 1980, tendo a participação de um grupo de educadores.

No entanto, as formulações e propostas do referido grupo não se ajustaram às políticas de ajustes do modelo imposto pelo Banco Mundial aos governos latino-americanos, por isso foram desconsideradas no momento de sua elaboração. Assim, ao proclamar a Lei nº 9.394/96 foi implementada uma reforma autoritária que segue os moldes do ajuste neoliberal.

Severino (1998) explicita que, na elaboração dos dispositivos legais regulamentadores da referida Lei, a área em que mais foram efetuadas mudanças foi a formação dos profissionais da educação. A eles foi concedido “todo um título (art. 61 – 67), com repercussões nas Disposições Transitórias (art. 87), nos incisos III (capacitação em exercício, educação a distância), alínea 4 (formação em nível superior).

A Lei nº. 9.394/96 estabelece em seu artigo 61 e 62:

A formação dos profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo essa formação ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 14).

Segundo Souza Júnior (1998), ao fazer distinção entre os espaços de formação essa Lei dá continuidade à fragmentação que, historicamente, vem permeando a formação do educador. E, ao considerar ainda a modalidade normal oferecida em nível médio, não apresenta nenhuma inovação e enfatiza uma tendência que já vem desaparecendo nos países em processo de modernização.

Scheibe (2002, p. 54-55), ao analisar o modelo de formação que vem sendo preconizado pela LDB/96, afirma:

As novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da educação, que podemos denominar de “modelo dos institutos superiores de educação” no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passando a constituir-se numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior [...]. É preciso considerar, pois, o contexto no qual se desestrutura/estrutura a formação dos profissionais da educação no Brasil, neste início de século, para poder avaliar melhor o desafio que essa questão coloca para as nossas instituições de ensino superior. A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e seus cursos normais como locais preferenciais para essa formação. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional.

A visão de Scheibe (2002) não é consensual visto que alguns estudiosos, tal como, Gatti (2001), assinalam que o texto da LDB/96 inova ao abrir várias alternativas para o processo de formação dos docentes, propondo que ele ocorra em Institutos Superiores de Educação, integrados e Centros de Educação Superior.

O artigo 63 da Lei em estudo explicita que os Institutos Superiores de Educação deverão manter

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 15).

Souza Júnior (1998) possui opinião contrária à de Gatti (2001) e afirma que o artigo citado contribui para fortalecer o isolamento e a fragmentação da formação docente, no momento em que criou o curso normal superior. Além disso, acentuou a dicotomia ensino-pesquisa ao enfatizar que a formação possa ocorrer em instituições isoladas dedicadas exclusivamente à transmissão de saberes e programas de capacitação.

Scheibe (2001, p. 06) concorda com o posicionamento de Souza Júnior (1998), pois, no seu entendimento, o modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISE)

coloca também uma clara intenção de desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores. Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o Ensino Superior, os ISE, foram instituídos como local privilegiado para a formação destes profissionais em cursos voltados para o ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências, para a sua criação e manutenção, do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias.

De acordo com o artigo 67 da LDB/96, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do Magistério Público, os seguintes elementos: ingresso exclusivo por Concurso Público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive licenciamento com período remunerado para esse fim, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e avaliação (incluindo na carga horária de trabalho), além das condições adequadas de trabalho. O parágrafo único do referido artigo define que a experiência docente se constitui num pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério.

Em seu Artigo 87, a Lei 9.394/96 institui a Década da Educação (1997-2007) e deixa claro que, até o final desse período, só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Segundo o entendimento de Cabral Neto (2005, p. 26),

a ressalva a essas duas modalidades de formação – em serviço e através de treinamento – denota que a política delineada no instrumento legal está mais preocupada com os aspectos pragmáticos da formação do que com a formação do professor capaz de agir sobre a prática a partir de suas próprias reflexões. A opção por essa modalidade de formação atende a princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino.

Castro (2001) compartilha desse posicionamento e diz que a idéia de treinamento está vinculada a uma perspectiva de formação que focaliza a aquisição de habilidades específicas, isto é, está inter-relacionada com uma concepção de atividades docentes como algo que permite ensinar a alguém uma determinada tarefa. Essa perspectiva possui características daquela intitulada por Veiga (2002) em seu estudos de tecnólogo do ensino.

Essa perspectiva de formação vem sendo bastante criticada, uma vez que restringe o professor a um mero receptor de técnicas e práticas sem lhe propiciar uma reflexão fundamentada teoricamente em elementos importantes que deverão nortear seus estudos. Tal concepção de formação não prima pela concretização de uma melhoria efetiva na qualidade do processo de formação docente, pois, diante dos novos desafios que emergem das constantes mudanças ocorridas na sociedade, e do intenso número de exigências que a cada dia são impostas ao professor, tanto pelos órgãos oficiais, quanto pela realidade social, esse profissional deve ter acesso a uma formação mais rigorosa, com sólidos conhecimentos.

No Artigo 87, Inciso 3º, Alínea 3ª da Lei 9.394/96, a educação a distância é vista como uma modalidade recomendada para ser utilizada na realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício. Em atendimento a essa prescrição normativa a partir da década de 1990, foi intensificada a elaboração de programas de formação docente privilegiando tanto o eixo da formação inicial, quanto o da formação continuada. Tais programas buscavam além de responder às demandas de formação explicitadas no acentuado número de professores leigos<sup>15</sup> atuando no sistema educacional brasileiro, também adequar os conhecimentos dos professores às novas exigências de sua atuação.

Segundo o que afirma Freitas (2002), no âmbito da formação continuada, as políticas de formação docente têm privilegiado uma concepção pragmatista e conteudista que reduz o processo de formação continuada à realização de programas organizados pelo MEC em articulação com os municípios e instituições formadoras que implementam programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. Nota-se

---

<sup>15</sup> Conforme a Lei 9.424/96 esses professores são considerados leigos, pois embora estejam em exercício na carreira do magistério, não são habilitados para o exercício da docência no nível em que atuam.

que há uma tendência presente nas políticas de formação de professores em priorizar características que se aproximam da perspectiva de formação do tecnólogo do ensino.

Essa configuração também é assumida pelos programas elaborados contemplando o eixo da formação continuada, os quais centram sua atuação na atualização de conhecimentos dos professores e aquisição de novas formas de ensinar e aprender. Tais programas também se utilizam da educação a distância para sua operacionalização e vem expandindo-se em um ritmo bastante intenso em nosso país.

Os programas de educação a distância que vêm sendo materializados, no âmbito da política educacional, priorizam ações fragmentadas as quais não possuem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas. Muitas vezes, os conhecimentos privilegiados em tais programas não estabelecem relação com o contexto em que atuam os professores e tal fato inviabiliza que essas ações tenham uma contribuição significativa para um (re)pensar crítico do professor sobre a sua atuação pedagógica, o que poderia possibilitar a construção de novos conhecimentos, troca de experiências, reflexão crítica e uma possível melhoria na atuação pedagógica docente que repercutiria na aprendizagem dos alunos.

Para Castro (2001), a Lei 9.394/96 reflete o delineamento que vem assumindo a reforma educacional brasileira, a qual está em sintonia com as orientações dos organismos internacionais. Dessa maneira, a estratégia de “aliar a formação continuada dos professores a programas de educação a distância reflete a preocupação das políticas educacionais da década de noventa de serem coerentes com o projeto pedagógico criado para o continente Latino Americano pelos organismos internacionais” (CASTRO, 2001, p. 159).

É importante que os educadores compreendam o projeto político norteador dessa Lei, que visa, principalmente, adequar o sistema educacional brasileiro às exigências que estão emergindo do mundo do trabalho, mas que também reconheçam também os aspectos importantes advindos delas.

### **2.2.3 Referenciais para a Formação de Professores**

O documento *Referenciais para a Formação de Professores* traz, inicialmente, a idéia de que a formação dos professores deverá estar organizada de modo a contribuir para a formação de profissionais adequados às transformações que se processam atualmente na sociedade.

Esse documento questiona o sistema de formação dos docentes, da maneira como vem se processando e destaca alguns fatores que vêm contribuindo para a sua ineficácia, dentre os quais estão a inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, cursos de formação inicial inconsistentes que levam os professores a desenvolverem práticas que não propiciam resultados satisfatórios nas aprendizagens dos alunos, assim como a heterogeneidade intensa nas propostas de formação continuada no que diz respeito à oferta e qualidade dos cursos e à descontinuidade presente nas ações de formação em serviço.

Dentre as características presentes nos cursos de formação continuada de professores, o documento realça:

Cada nova política, projeto ou programa, parte da ‘estaca zero’, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados; não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente; não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores; destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços conquistados, não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas; organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo; realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço; é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente; utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados [...] – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos (BRASIL, 1998, p. 43 - 44).

No atual contexto de materialização das políticas de formação continuada no nosso país, tais características, ainda são bastante evidenciadas, uma vez que não há uma política de formação a longo prazo. É enfatizada a realização de programas para atender a situações emergenciais com resultados paliativos, que não respondem aos anseios e necessidades dos professores. Tais programas privilegiam a transmissão de conteúdos para serem aplicados em sala de aula, os quais, na maioria das vezes, são criticados pelos professores por não se relacionarem com o contexto de sua prática profissional.

Além disso, os professores são, quase sempre, vistos como meros espectadores nesse processo de *transmissão de conhecimentos* e não são possibilitados a socializar suas vivências

profissionais, as quais propiciam construção de conhecimentos, assim como lhes fornecem subsídios para a reconstrução de sua prática pedagógica (BRASIL, 1998).

O documento Referenciais para Formação dos Professores preconiza que as práticas de formação continuada dos docentes são reconhecidamente necessárias e enfatiza a tendência de desenvolvimento de iniciativas que contemplem a educação a distância de modo a atender a uma grande demanda de formação dos professores que atuam no sistema educacional brasileiro. Para tal processo, defende a idéia de que na formação profissional dos professores, sejam realizados cursos de educação a distância, que integrem situações presenciais, as quais não se restrinjam exclusivamente aos exames e avaliações finais.

Dessa forma, segundo esse documento, devem ser desenvolvidas estratégias com a presença de formadores e esses devem atuar como parceiros dos professores em seu processo de formação. O referido documento enfatiza, ainda, que esses momentos presenciais, quando ocorrem em pequenos grupos, num período pelo menos quinzenal, criam condições para uma aprendizagem mais significativa.

Ao explicitar a importância dos momentos presenciais, ressalta que eles devem integrar um espaço privilegiado nos programas de formação a distância. Dessa maneira, os momentos presenciais

não são importantes por si só, mas porque atendem a uma necessidade de supervisão que pede interação pessoal e experiências de troca e construção coletiva. Esses momentos presenciais podem ser organizados para grupos de supervisão, de estudo e de trabalho nas escolas do sistema educacional em que os professores atuam ou realizam estágios (BRASIL, 1998, p. 76).

Considera que os recursos tecnológicos podem atuar como instrumentos relevantes para a realização de mudanças e atualização do sistema educacional brasileiro e afirma que a utilização deles na formação dos professores estão inter-relacionados com os objetivos dessa formação, ou seja, “as condições e necessidades da formação definem que recursos devem ser utilizados e como utilizá-los apropriadamente” (BRASIL, 1998, p. 75).

Mesmo reconhecendo o potencial que o uso das tecnologias da informação e comunicação trazem para a educação a distância, esse documento destaca que elas não substituem a relação interpessoal. Por mais que sejam sofisticados os programas de computador, ou interativa a televisão, eles não são capazes de estabelecer vínculos com os cursistas, fator considerado essencial para a construção da aprendizagem. Também não

substituem “o trabalho conjunto, a atuação coletiva, a possibilidade de partilhar experiências, solucionar conflitos presentes nas relações, identificar dificuldades de compreensão e de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 76).

Esse aspecto da interação entre os sujeitos que compõem os programas de educação a distância vem sendo destacado na literatura como um fator relevante para o processo de aprendizagem dos alunos/cursistas, pois a troca de experiências e a reflexão coletiva possibilitam ultrapassar determinadas dificuldades e favorecem a aprendizagem. Várias ações que contemplam a educação a distância vêm sendo organizadas destacando-se os momentos presenciais como elementos importantes para compartilhar e construir novos conhecimentos.

Conforme o que afirma Castro (2001, p. 147), o uso da educação a distância na formação continuada se constitui em uma política intensificada no início da década de 1990. Todavia,

é ingênuo pensar que, equipando as escolas com televisão e vídeo cassete, se resolve o problema da qualificação do professor, principalmente quando não se promove antes uma adequada preparação para a utilização desses equipamentos. O problema da qualificação docente é muito mais complexo e envolve não só a formação, mas também as condições de trabalho e de salário que vão além de treinamentos aligeirados sejam presenciais ou à distância. É óbvio que, hoje não se desconhecem os recursos oferecidos pela educação a distância; deve-se, pois, aproveitar todos os potenciais apresentados por essa alternativa de educação. Mas antes de tudo, é necessário o estabelecimento de uma política mais ampla, voltada para a área e que seja capaz de considerar a realidade nacional e as diversidades regionais.

É relevante realçar que o documento em estudo reafirma a necessidade de realização do processo de formação contínua dos professores e destaca, tal como os documentos elaborados pelos organismos internacionais, que a formação dos professores é uma condição relevante para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, defende que o processo de formação continuada deve

propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1998, p. 70).

Esse documento traz em seu conteúdo a organização do currículo para a formação do professor, com base na construção de competências<sup>16</sup>. Ressalta a perspectiva de que a formação continuada dos professores deve privilegiar o desenvolvimento de estratégias, as quais sejam norteadas pelo entendimento de que

a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, freqüentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam soluções *a priori*. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares (BRASIL, 1998, p.59).

O referido documento coloca que, ao propor a realização do processo de formação dos professores embasado na perspectiva de competências, não pretende enfatizar os limites do tecnicismo, mas permitir ao professor aprender a

criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévias e externamente programadas por outros. O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas, diferenciadas (BRASIL, 1998, p. 62).

Esse discurso parece incorporar aspectos apresentados pelos educadores progressistas que defendem uma formação teórica que possibilite aos docentes entenderem o fenômeno pedagógico e atuar buscando continuamente refletir sobre a sua prática, buscando reestruturá-la e transformá-la de modo a promover continuamente uma melhoria em sua prática educativa. Entretanto, as idéias presentes na proposta dos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998), revelam um caráter pragmatista, que reduz a atuação do professor a atividades práticas. Sua proposta, baseada na ótica da construção de competências

---

<sup>16</sup> O documento compreende o conceito de competência como à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas.

está em conformidade com as exigências delineadas pelo processo de reestruturação produtiva, já analisadas nesse trabalho.

Barreto (2004, p. 1194) critica a ênfase na noção de competência e diz que o seu conceito na atualidade revela uma acentuada influência das novas demandas do mundo do trabalho. Dessa forma, afirma que

Se de um lado, a noção de competência envolve dificuldades teóricas, são muito claros os pressupostos assumidos nas propostas de formação baseada em competências: (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação correspondente ao desempenho docente “desejável”. Em outras palavras, trata-se da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes. O reducionismo é inevitável, ao passo que a sofisticação pode ser maior, considerando os novos recursos tecnológicos que podem cooperar com as competências .

Arroyo (1999, p. 149) critica as competências delineadas pelos documentos norteadores das políticas de formação de professores e afirma:

Rotulo de tradicional essa forma de pensar a formação de profissionais de educação básica porque é com essa lógica que temos equacionado em nossa tradição pedagógica as políticas de formação, os currículos e as competências requeridas dos mestres. Estes aparecem como super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta de novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou como se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das novas tecnologias. Nessa lógica, pensar nos currículos e nos cursos de formação será readaptá-los ao sempre inconcluso propósito de preparar os mestres super-heróis da escola, capacitá-los para dar conta do novo filme, das novas (sempre novas e tão velhas!) incumbências atribuídas pela lei.

A organização de competências que os professores devem dominar para atender aos novos desafios, tal como vem explicitado nos documentos oficiais, desconsidera que esses profissionais são agentes ativos na construção de seus saberes. Tais propostas parecem perceber o professor como um técnico que deve estar depositando em sua estrutura cognitiva

formas de agir para resolver determinadas situações, muitas vezes, inadequadas a sua realidade.

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de um processo de formação inicial e continuado que propicie aos professores o acesso a conhecimentos que dêem respostas ao desafios do cotidiano escolar, assim como desenvolva, nesses profissionais, atitudes de flexibilidade para mudanças, atualização constante, gosto pela escrita e leitura e domínio de conteúdo. Esses elementos se constituem em importantes patamares de competências exigidos pela sua própria função social.

#### **2.2.4 Plano Nacional de Educação**

O documento Plano Nacional de Educação, aprovado em 09 de janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172, evidencia que, para se adaptar às novas exigências consubstanciadas no campo da educação, os cursos de formação dos profissionais da educação, em quaisquer de seus níveis e modalidades deverão seguir os seguintes princípios:

sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; atividade docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar; vivência, durante o curso de formas de gestão democrática do ensino; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério e conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 68).

Esse documento ressalta que a qualificação dos docentes se constitui em um desafio. Nesse sentido, defende a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como forma de contribuir para o avanço científico e tecnológico, “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 de formação das pessoas” (BRASIL, 2001, p. 67). Tais prescrições se afinam com a proposta educacional do Banco Mundial e demais agências internacionais de financiamento, as quais vinculam o desenvolvimento produtivo e técnico dos países à educação realizada por eles.

É conveniente elucidar que esse documento também incorpora a ótica defendida pelo Banco Mundial no que concerne ao eixo da formação contínua dos docentes, pois, como já foi dito nesse trabalho, o referido organismo internacional salienta que a melhoria do ensino está mais centrada na formação continuada dos professores do que na formação inicial. Tal perspectiva é referendada pelo Plano Nacional de Educação quando diz que “esforços têm se tornado pouco eficazes para a melhoria da qualidade do ensino por meio da formação inicial porque muitos professores se deparam com a realidade muitas vezes desanimadora” (BRASIL, 2001, p.64).

Nesse sentido, a formação continuada é destacada por esse documento como sendo muito importante, visto que, devido às transformações realizadas no âmbito mundial, são exigidos conhecimentos cada vez mais amplos.

Esse documento, também, estabelece relações com as idéias preconizadas nos Referenciais para a Formação de Professores, concernente à ênfase na formação continuada em serviço dos professores. Dessa forma, essa formação poderá utilizar a educação a distância, a que

incluirá sempre uma parte presencial, constituída entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades dos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (Brasil, 2001, p. 68).

Acrescenta, ainda, que a valorização do magistério só será concretizada se forem formuladas políticas globais de formação contemplando os seguintes aspectos:

Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; 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; jornada de trabalho 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 em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001, p. 67).

Nesse sentido, é destacado que os quatro primeiros aspectos devem ser implementados pelos sistemas de ensino. Mas o quinto depende dos docentes e pode ser colocado em prática pelo “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.67).

No documento fica explícito o compromisso que o poder público deverá assumir no que diz respeito à garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração sendo preconizada para os professores a incumbência do bom desempenho na atividade.

O desempenho docente vem sendo destacado como um elemento a ser avaliado pela política educacional. Nesse sentido, a temática da avaliação por desempenho vem ganhando destaque nas discussões educacionais. Esse tema já vem sendo contemplado pelos organismos internacionais como proposta a ser implementada, a qual funcionará como um indicador da qualidade do trabalho docente, podendo estar associada ao seu salário.

A LDB/96, em seu artigo 67, parágrafo IV, respalda as proposições dessa política, destacando que a progressão funcional do docente, além de estar baseada na titulação ou habilitação, também contemplará a avaliação por desempenho.

Tal política vem sendo materializada de forma verticalizada sem contemplar uma discussão mais ampla com os professores no que se refere aos critérios que farão parte dessa avaliação. Dessa forma, os docentes estão sendo excluídos do processo de planejamento de uma política tendo a sua atuação profissional como foco de análise.

Não podemos desconsiderar o fato de que algumas questões contempladas no documento possuem características de algumas idéias da formação do professor como um agente social. Todavia, essa constatação permanece, no nível do discurso, pois, ao analisarmos as atuais políticas de formação, percebemos que, na prática, a ênfase é posta em programas de capacitação em serviço que focalizam aspectos práticos em detrimento dos elementos teóricos, explicitando uma concepção do professor como um tecnólogo do ensino, aquele que é treinado para executar ações sem conhecer os fundamentos do fazer; desarticulação entre a formação inicial e formação continuada, predominando uma

perspectiva de formação continuada enquanto complementação ou uma forma de suprir as lacunas da formação inicial; programas que desconsideram as necessidades formativas dos docentes. Tais aspectos atuam como entraves para uma política de formação docente que tenha como foco uma melhoria concreta na atuação do professor e na sua valorização enquanto profissional.

A concepção de formação docente predominante no contexto da política de formação de professores implementada em nosso país, é aquela que tem sido enfatizada pelas agências internacionais: CEPAL, UNESCO, Banco Mundial. Nesse sentido, a ótica da capacitação em serviço com a utilização da educação a distância vem sendo privilegiada na realização dos programas de formação docente, tanto no eixo inicial quanto continuado. Tais programas buscam conciliar a formação dos professores às novas demandas educacionais, para que eles adquiram formas de ensinar e aprender condizentes com as exigências da nova ordem social. Essa perspectiva de formação destaca os elementos práticos da formação docente e vem sendo classificada na literatura (FREITAS, 2002) como pragmatista e utilitarista.

Nos documentos da política educacional são valorizados alguns elementos que integram questões defendidas pelos educadores e estudiosos da área da formação docente. Dentre alguns dos aspectos contemplados, podemos citar: a melhoria das condições de trabalho e salário dos professores para que esses possam exercer seu trabalho educativo com dignidade; a relevância de uma articulação entre formação inicial e continuada de modo que seja favorecida uma melhoria na qualificação do professor; a existência de uma avaliação diagnóstica que mostre as necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores; sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; pesquisa como princípio formativo.

Na prática, porém, o que tem se verificado é uma tendência de culpabilização dos professores pela baixa produtividade no sistema educacional, associado às más condições de trabalho e baixos salários. No que diz respeito ao processo de formação continuada, a ênfase recai na organização de programas que utilizam a educação a distância como estratégia de implementação. Esses programas buscam soluções paliativas para os problemas do sistema educacional, que, na maioria das vezes, não atendem às necessidades e desafios vivenciados por aqueles que compõem o contexto escolar.

Portanto, a concepção de formação presente nos programas de formação de professores implementados pelo governo brasileiro parece assumir características da perspectiva de formação do professor como um tecnólogo do ensino debatida por Veiga (2002) em seus estudos. Essa situação nos permite constatar que, apesar das inúmeras

exigências e desafios colocados para o professor no contexto atual, seu processo de formação não lhe fornece subsídios necessários para que possa atuar de maneira significativa respondendo às exigências que, constantemente, lhe chegam. Isso inviabiliza o desenvolvimento de ações que contribuam, efetivamente, para uma qualidade do seu trabalho educativo.

### **2.3 Educação à distância no contexto da política de formação de professores**

No atual contexto de materialização das políticas neoliberais, no Estado Brasileiro, a educação a distância vem sendo enfatizada no cenário da formação de professores, pelo discurso oficial, como uma estratégia política possibilitando qualificar os professores, dotando-os de competências que lhes permitam contribuir para a superação de problemas que, historicamente, atingem o sistema educacional brasileiro.

Nesse processo, os professores vêm assumindo o papel de protagonistas da reforma educacional implementada desde a década de 1990. Eles são considerados os principais materializadores das políticas educativas elaboradas, como também os principais responsáveis pelo mau desempenho dos estudantes.

Conforme afirma Arroyo (1999, p.146):

Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a idéia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la.

É no âmbito dessa estratégia que o governo brasileiro vem utilizando programas de educação a distância, principalmente na formação continuada em serviço de professores. Tais ações seguem em conformidade com as orientações dos organismos internacionais privilegiando a relação custo-benefício e considerando que a formação dos docentes, seja

inicial ou continuada, utilize menos recursos financeiros se for operacionalizada na modalidade da educação a distância.

Segundo Castro (2001, p. 217),

A visão de educação a distância como capaz de baratear os custos da educação é muito anterior à década de noventa, podendo até mesmo associá-la ao próprio surgimento da modalidade, sempre ligada ao atendimento em massa e a redução de custos. No entanto, na década de noventa, associada às políticas neoliberais, ela ganha novo enfoque que é a redução dos investimentos do Estado em educação, passando a ser utilizada como estratégia de governo.

Barreto (2004) afirma que, buscando introduzir as novas tecnologias no contexto escolar e utilizando, para isso, a educação a distância, a Secretaria de Educação a Distância vem se fundamentando na existência de um sistema tecnológico, assumindo a característica de barato, acessível e de um simples manuseio. Dentre os aspectos contidos nas linhas de ação da referida Secretaria, estão:

Trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico; ampliar oportunidades onde recursos são escassos; familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano; dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento; oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; estender os espaços educacionais; e motivar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente, em qualquer estágio de suas vidas (p.1186).

Castro (2001, p. 169), ao analisar esse aspecto de introdução de novas tecnologias no sistema educacional brasileiro utilizando a educação a distância, afirma:

Esse conjunto de propostas parece tentar responder às necessidades concretas de um país marcado por profundas contradições. É visível a preocupação em usar a tecnologia como um instrumento político de educação, que vai proporcionar a formação do professor ou o cidadão de forma mais barata e econômica. Não existe a preocupação da incorporação da tecnologia como um meio de ensino, que possa ser incorporado de forma crítica e criativa. A postura do MEC em relação ao uso da tecnologia na educação caminha

no sentido de valorizar a técnica, o instrumento como capaz de mudar substancialmente o quadro da educação brasileira. Nesse sentido, deixa de ser um mero instrumento do trabalho do professor para ser o definidor da direção do trabalho pedagógico.

Podemos, dessa forma, perceber a ótica tecnicista presente nas propostas do MEC, em que as possibilidades das novas tecnologias são restritas à simples utilização da técnica e dos meios para operacionalizá-la. Não são consideradas, no desenvolvimento das estratégias de educação a distância, a importância de uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias contempladas para a sua implementação.

De acordo com Castro (2001, p.230), a política de educação a distância presente nos projetos educacionais organizados pelo governo brasileiro

é uma política bastante questionada, pois se por um lado, proporciona uma melhoria quantitativa no que se refere ao nível de qualificação do professor, por outro lado, compromete a qualidade da formação, porquanto as ações desencadeadas muitas vezes não são precedidas de um planejamento cuidadoso que leve em consideração a clientela a qual se destina, nem vêm acompanhadas de um instrumental que permita o acompanhamento e controle desses programas.

Com base nos estudos realizados, podemos depreender que a política de educação a distância que vem sendo implantada pelo governo brasileiro é marcada principalmente por programas planejados de forma pouco adequada, ações fragmentadas e descontínuas que não vêm trazendo contribuições significativas para o cenário da formação de professores, porque sua organização, na maioria das vezes, prioriza aspectos de uma realidade que não atende às necessidades pedagógicas dos docentes e não lhes possibilitam empreender reflexões críticas sobre seu fazer pedagógico, assim como desenvolver estratégias que permitam uma melhoria em sua atuação profissional.

Embora conheçamos algumas limitações da política de educação a distância que vem sendo implementada no contexto brasileiro, consideramos que ela deve ser também visualizada como uma estratégia viável de materialização de processos educacionais.

Todavia, para que sua operacionalização possa trazer algumas contribuições, é importante, tal como já foi elucidado nesse trabalho, que seu planejamento aconteça de forma responsável e criteriosa, levando em consideração as particularidades dessa modalidade de

ensino, possibilitando assim, ao aluno, realizar aprendizagens com autonomia, potencial crítico e criativo.

No que diz respeito à educação a distância ser utilizada no processo de formação dos professores, compreendemos que ela poderá trazer algumas contribuições, desde que esse processo não se restrinja a enfatizar *receitas prontas* ou conhecimentos práticos da atuação do professor considerando-o como um agente passivo em seu processo de formação. Tal perspectiva vem embasando a maioria dos programas de formação dos professores que utilizam a educação a distância.

Nesse sentido, é imprescindível que, nos cursos de educação a distância, sejam propiciadas situações de aprendizagem nas quais os docentes tenham acesso a conhecimentos teóricos que os auxiliem a compreender a complexidade de seu fazer pedagógico entendendo que esse também se constitui numa prática social e que estabelece relações com elementos situados no contexto mais amplo da sociedade. Esses cursos também deverão contribuir para o professor compreender-se como uma pessoa capaz de elaborar conhecimentos e estratégias de superação dos desafios que, constantemente, surgem em sua prática educativa.

Outro aspecto relevante diz respeito ao conjunto de orientações práticas sugeridas pelos diversos documentos analisados nesse trabalho, as quais traçam um perfil do *novo* professor, destacando conhecimentos que eles devem possuir para que sua atuação esteja adequada às demandas do mercado. Faz-se necessário explicitar que essas elaborações buscam estar em consonância com as discussões mais amplas que vêm sendo realizadas por diversos estudiosos acerca de conhecimentos e habilidades que os professores devem ter para desenvolver seu trabalho educativo, respondendo às necessidades educacionais que estão sendo colocadas pelas transformações que vêm se processando em nossa sociedade.

Entretanto, no processo de elaboração dessas *propostas* educacionais, o governo brasileiro privilegia, apenas, a perspectiva de atender às demandas do mercado, enfatizando a noção de competências a serem construídas e a maioria dos aspectos pedagógicos ficam apenas no nível do discurso proferido nos documentos, uma vez que não são dadas condições que permitam aos professores o acesso a um processo de formação teórico-metodológica consistente, seja ele inicial ou continuado, bem como *condições de trabalho adequadas* para que desenvolvam o seu trabalho pedagógico em consonância com as questões relevantes nos debates educacionais.

Como exemplo dessa realidade constatada, podemos destacar a avaliação contínua, o trabalho diferenciado considerando as particularidades e necessidades de cada aluno, o trabalho com a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade entre outros, que são aspectos

bastante discutidos na literatura atual, mas que, no contexto de atuação dos professores, algumas vezes são inviáveis de ser trabalhados porque não há condições objetivas que permitam tal materialização. E esse fato contribui para que alguns professores mais comprometidos, socialmente, com os aspectos educacionais se sintam angustiados e impotentes.

Não estamos aqui defendendo a idéia de que diante dos desafios e obstáculos que emergem no seu contexto de atuação, os docentes cruzem os braços e não busquem estratégias para superar os desafios com os quais se deparam. Esse não se constitui o nosso propósito, se não estaríamos nos contrapondo à perspectiva defendida nesse trabalho que é a de compreender a educação, como uma construção social envolvida num processo permeado por contradições e negações, que deve contribuir para o processo de formação e emancipação do indivíduo.

Estamos, apenas, com esse exemplo buscando levantar alguns aspectos importantes que podem contribuir para o fato de não apontar o professor como o único responsável pelos problemas que permeiam o sistema educacional, uma vez que a atuação desse profissional não ocorre de forma isolada, ela está envolvida num processo mais amplo no qual a nossa sociedade se situa.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2004, p. 65), as políticas educacionais embasadas no projeto hegemônico neoliberal, ao apresentarem o jargão de melhoria da qualificação do professor

Na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores. De um lado, os professores estão sendo obrigados a se “qualificar” e de outro lado o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. Avaliamos, portanto, que o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade.

No que se refere ao processo de formação continuada dos professores, os programas educacionais estão privilegiando aspectos técnicos e contribuindo para que o professor direcione seu olhar e atuação para elementos restritos ao universo de sua sala de aula, sem estabelecer relações desta com elementos contraditórios do contexto social.

Assim, os docentes não são estimulados a refletir criticamente sobre as políticas que norteiam a sua atuação tampouco sobre os problemas que permeiam o seu fazer pedagógico. São privilegiados nesse processo, *receitas práticas* de como realizar e utilizar determinados enfoques para se concretizar resultados. Tais orientações, se perdem no cotidiano pedagógico, pois, na maioria das vezes, não possuem relação com a realidade vivenciada pelo docente em seu contexto de atuação.

Segundo o posicionamento assumido por Nunes, C. (2000, p. 128), ao analisar as políticas de formação de professores organizadas pelo governo brasileiro,

No momento político atual da educação brasileira a definição e implantação de políticas de formação do professor para a educação básica por parte do poder oficial se confrontam com os anseios e as expectativas de diversas entidades representativas da comunidade científica e educacional, que ao longo dos últimos anos, expressam diretrizes políticas de formação de professores e de valorização do magistério que não têm sido consideradas pelo referido poder, ignorando, de certa forma, as pesquisas e as experiências de formação exitosas que vêm sendo desenvolvidas pelas Faculdades/Centros de Educação de forma satisfatórias.

Nas atuais políticas de formação de professores, fica evidente que, apesar dessa temática ser apontada no discurso proferido pelo governo brasileiro como importante para o processo de melhoria da qualidade do ensino, as suas ações são de desvalorização e de desmantelamento das Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação de professores.

Atualmente, vem ganhando ênfase, nos debates governamentais, a idéia de que o profissional da educação precisa acompanhar as inovações técnicas. No entanto, ao analisarmos tal discurso com um posicionamento crítico, podemos compreender que ele restringe os educadores a meros executores de ações que devem seguir a lógica do mercado, assim como empobrecem seu papel social, que se constitui em formar indivíduos para atuar na sociedade, conscientes de seu papel de agentes transformadores exercendo seus deveres e lutando por seus direitos.

Consideramos importante a elaboração de políticas de formação que preparem esses profissionais para as mudanças que estão ocorrendo constantemente na sociedade, não delineando, apenas, estratégias que focalizem só as questões técnicas, mas também as

peçoais, porquanto a esses sujeitos é dada a tarefa de auxiliar na formação de um cidadão consciente e apto para enfrentar as exigências da sociedade.

Faz-se necessária a formulação de uma política de formação profissional para o magistério que considere essa formação como um direito construído socialmente e que promova o alcance de uma valorização profissional concreta e não camuflada por valores quantitativos enviados aos organismos internacionais. Os resultados dessa política de formação devem voltar-se para o contexto escolar, pois é nele que a prática educativa do professor é materializada todos os dias.

É imprescindível, também, que cada indivíduo da sociedade assuma seu papel na luta em defesa por uma educação pública, assim como por uma universalização do ensino que esteja associada à melhoria do padrão de qualidade de forma concreta e não camuflada, pois, só assim, poderemos dar os primeiros passos rumo a um ensino verdadeiramente democrático.

### **3 GESTAR: UMA ESTRATÉGIA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO A DISTÂNCIA**

#### **3.1 – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar: elementos de uma caracterização**

Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) é um programa de gestão pedagógica da escola, concebido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e tem como um de seus propósitos possibilitar a melhoria do desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, combater os baixos índices de aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada em serviço a distância de professores.

Esse programa foi organizado após o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ter constatado, em 1999, um baixo índice de desempenho dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Após tal constatação, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA<sup>17</sup>) foi designado pelo Ministério da Educação para elaborar um programa que contribuísse para reverter o quadro de ineficiência na aprendizagem dos alunos nas áreas citadas. Desse modo, o FUNDESCOLA se constitui no principal organizador do GESTAR.

Para que o GESTAR pudesse ser operacionalizado era destacado como necessário que fosse realizada, inicialmente, uma visita técnica da equipe do referido órgão à Secretaria de Educação do Estado ou Município que tivesse o propósito de participar do programa de modo a ser apresentada a sua proposta, assim como, identificar as condições de implementação.

Constituem também atribuições do FUNDESCOLA: realizar seminários de capacitação dos coordenadores do GESTAR com o propósito de discutir as estratégias de implementação desse programa, disponibilizar material que possibilite sua divulgação nas escolas, elaborar cursos para a formação dos formadores, distribuir um kit completo em CD-Rom do material instrucional do GESTAR para a realização de impressão descentralizada,

---

<sup>17</sup> O Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA se constitui num programa do Ministério da Educação - MEC, o qual é financiado com recursos do FNDE/MEC e com recursos oriundos de empréstimos junto ao Banco Mundial. Ele é desenvolvido em parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Dentre as suas estratégias estão: “aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais, melhorar as condições de ensino e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem de seus filhos” (BRASIL, MEC/FUNDESCOLA, 2005, p. 01). Para maiores informações sobre o FUNDESCOLA consultar AMARAL SOBRINHO (2001); BRASIL, MEC/FUNDESCOLA, (2002).

enviar a prova diagnóstica a ser impressa e o programa informatizado, visando apoiar a correção das provas, orientar as Secretarias no processo de aplicação das provas e realizar cooperação técnica às equipes que implementam e coordenam o programa.

O GESTAR é realizado, apenas, em escolas públicas de Ensino Fundamental situadas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste as quais integram as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), atendidas pelo FUNDESCOLA.

Conforme o Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a, p. 12,13), o objetivo geral desse programa é concretizar transformações

Nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da Matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;

Na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-se às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente;

Na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola;

Na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas.

Esse documento elucida que as ações integrantes do GESTAR pretendem fornecer um conjunto de orientações para a escola e para o aluno, possibilitando, assim, o desenvolvimento de situações que favoráveis à concretização de aprendizagens. É destacado que o programa “é mais do que um curso de formação continuada, incluindo outras ações articulada de intervenção na prática cotidiana do cursista (BRASIL, 2002a, p. 11).

Nesse sentido, esse programa contempla um curso de formação continuada em serviço, realizado, no decorrer de quatro semestres; um Sistema de Avaliação Diagnóstica dos Alunos; a organização de atividades de auto-avaliação para os professores, bem como de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e Matemática funcionando como recurso de Apoio à Aprendizagem dos Alunos.

### Ao priorizar as áreas citadas anteriormente

A intenção é qualificar o professor nas duas áreas para, no processo de ensino e aprendizagem, dar condições às crianças para a aquisição, desenvolvimento e domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática, e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam (BRASIL, 2002a, p. 12).

A perspectiva enfatizada no programa é a de estimular no professor o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a sua atuação docente de maneira que ela se manifeste em seu trabalho pedagógico e favoreça a criação de uma cultura escolar norteada por uma reflexão constante que contribua para uma melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

Devido ao aspecto do programa ter sido elaborado visando à implementação em diferentes regiões do país, a proposta do GESTAR consiste em realizar um processo de formação continuada em serviço que considere a formação inicial dos professores e a sua prática, de maneira que tal processo não se reduza a “um treinamento tecnicista ou a uma capacitação que pressuponha “dar capacidade” ao professor para o exercício de seu trabalho” (BRASIL, 2002a, p. 17). Nesse sentido, tendo como base os aspectos ressaltados anteriormente, são delineadas as seguintes diretrizes:

- Valorizar a articulação entre a formação e o projeto da escola.
- Estimular uma perspectiva reflexivo-crítica que ofereça aos professores os meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da auto-formação.
- Considerar os saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida.
- Compreender que a formação continuada em serviço passa pela experimentação e inovação de modos de trabalho pedagógico.
- Respeitar o tempo para acomodar as inovações e as mudanças e para refazer as identidades.
- Revestir o processo de formação da especificidade do conhecimento didático.
- Imprimir ao processo as dimensões coletiva e individual.

### 3.2 – Os Fundamentos da Proposta Pedagógica do GESTAR

O Programa GESTAR fundamenta-se nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Considera alguns aspectos estabelecidos pela Constituição de 1988, sobre os fins da educação no que se refere ao pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho e nas proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI nº 9.394/96.

Esse programa possui, como eixos estruturadores de sua proposta pedagógica, os seguintes fundamentos:

a) Educação de qualidade: um conceito

Conforme explicita o documento em estudo uma educação de qualidade deve contribuir para a realização do ser humano facilitando o seu acesso a conhecimentos produzidos socialmente e orientando o sujeito a construir/utilizar múltiplas linguagens e conhecimentos histórico-sociais, científicos e tecnológicos. Deverá também ser contemplada uma educação que propicie o desenvolvimento de valores culturais e políticos de uma sociedade democrática, solidária e participativa.

Um outro aspecto ressaltado é que tal perspectiva, ao nortear a materialização do processo educativo, possibilite preparar o indivíduo para o mundo produtivo de acordo com as demandas advindas do sistema econômico,

Não no sentido de dar-lhe formação para a ocupação de um determinado posto de trabalho, mas de desenvolver-lhe capacidades básicas para: a) compreender e transformar o mundo produtivo; b) comunicar-se adequadamente nas formas oral e escrita; c) trabalhar em equipe; e d) exercer a função produtiva de maneira criativa e crítica (BRASIL, 2002a, p. 13).

b) Concepção de escola

A escola é considerada uma agência com a responsabilidade de fornecer a educação básica aos cidadãos. Para isso, deverão ser criadas as condições possibilitando ao aluno o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente.

Nesse sentido, é destacado que na sociedade atual, estão sendo exigidos dos indivíduos conhecimentos que lhe permitam compreender a realidade e operar sobre ela. Dessa forma,

tais conhecimentos deverão funcionar como “instrumentos para o desenvolvimento e a socialização dos sujeitos e para o seu exercício da cidadania (BRASIL, 2002a, p. 13).

c) Concepção de aprendizagem

O aluno é compreendido, na proposta, como o sujeito da aprendizagem, devendo ser tratado como o principal protagonista do processo educativo. Nesse sentido, é elucidado que qualquer proposta de ensino e de organização pedagógica deve levar em consideração os conhecimentos já construídos pelo aluno e o desenvolvimento que ele já concretizou.

Tomando como base essas considerações, o programa vincula a sua proposta pedagógica como adequada do princípio construtivista de que

O sujeito constrói ativamente o objeto do conhecimento, isto é, o sujeito aprende basicamente a partir de suas ações sobre os objetos, e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo (BRASIL, 2002a, p. 14).

Dessa maneira, a aprendizagem é considerada um processo de construção de conhecimentos que acontece com a atuação do sujeito sobre o objeto, ou seja, com o seu agir e pensar.

Entretanto, o Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a) coloca que o processo de aprendizagem não é construído pelo indivíduo de maneira isolada, pois ele estabelece relações com o meio e com outros sujeitos os quais auxiliam no seu processo de apropriação e construção de conhecimentos e novas formas de agir. Dessa forma, é destacado por esse documento que, além de considerar as contribuições da perspectiva construtivista, também são enfocados, na proposta, elementos da perspectiva sócio-interacionista.

Sendo assim, a construção do conhecimento é mediada pelas relações interpessoais, ou seja, tal processo ocorre do social para o individual. Na interação do sujeito com o meio social são propiciadas algumas condições relevantes para a concretização de aprendizagens que contribuirão para o seu processo de desenvolvimento.

A proposta do programa orienta que, no processo educativo, seja desenvolvida uma atividade significativa do sujeito sobre o objeto de conhecimento, de forma que o aluno relacione os conhecimentos contemplados no processo de ensino-aprendizagem com aqueles elaborados em seu processo de vivência.

Para a aprendizagem ser construída, o aluno atribui significado ao que está sendo estudado. Mas tal processo não ocorre partindo apenas dele, uma vez que, tal como já foi elencado, os significados dizem respeito a conhecimentos construídos no social, a partir da relação estabelecida com o outro. Dessa forma, devem ser criados pela escola espaços de conhecimentos compartilhados.

d) Concepção de avaliação

É elucidado que a forma como o programa compreende a avaliação reflete as concepções de ensino e aprendizagem adotadas.

Nesse sentido, é criticada pelo programa a perspectiva de entender a avaliação como um processo em que os alunos reproduzem os conhecimentos transmitidos, considerados como informações *definitivas*. Em tal processo, é ressaltado que os erros e as dúvidas são elementos pertencentes ao fracasso, demonstrando uma distância entre o desempenho do aluno e o *aluno ideal*.

Partindo das críticas a esse tipo de avaliação que visa apenas controlar os conhecimentos apropriados pelos alunos, o programa propõe que o trabalho avaliativo tenha um sentido “investigativo/diagnóstico, a partir do qual o professor vislumbra novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem” (BRASIL, 2002a, p. 15).

Nesse contexto, os erros e as dúvidas são compreendidos como etapas importantes do processo educativo e a análise deles possibilitará ao professor compreender como os alunos estão construindo os conceitos e interpretando os fatos.

Essa maneira de conceber a avaliação vem sendo enfatizada nos debates atuais como uma possibilidade de compreender a construção da aprendizagem do aluno de forma contínua, num processo dinâmico com o propósito de ensinar e aprender.

O aluno atuará de forma ativa nesse processo e o professor auxiliando-o poderá investigar, problematizar e analisar as aprendizagens concretizadas entendendo os erros como um conjunto de elementos a serem considerados para que as dificuldades sejam superadas.

e) Papel do professor

No âmbito das discussões atuais sobre a posição assumida pelo aluno no processo de aprendizagem em que se destaca o seu papel enquanto ser ativo que age sobre o objeto de conhecimento, é questionado pelo programa a função assumida pelo professor nesse processo.

Nesse sentido, é explicitado que na perspectiva construtivista da educação, é o professor “quem organiza as situações de aprendizagem e quem estabelece a mediação entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido (BRASIL, 2002a, p. 15).

O papel do professor sofre um processo de redefinição no que se refere a sua função, uma vez que ele deixa de ser visto como o único detentor do saber e passa a ser visualizado como um facilitador da aprendizagem, aquele que auxiliará o aluno a aprender.

Segundo a proposta pedagógica do programa GESTAR, o entendimento do papel do professor como mediador entre o aluno e o conteúdo passa a exigir de sua atuação a capacidade de formular estratégias de modo a organizar um contexto favorável para que a aprendizagem se concretize. Dessa maneira, é explicitada a necessidade do docente construir uma postura investigativa que lhe possibilite acompanhar e intervir no processo de aprendizagem dos alunos.

f) Concepção de formação continuada em serviço

Os novos desafios colocados para o papel do professor na atualidade impõem, de acordo com o Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a, p.15), a necessidade de serem organizados programas de formação continuada em serviço, pois a formação inicial “geralmente alcançada pela conclusão de um curso de nível médio profissionalizante, já não é mais suficiente”.

Nesse programa, a formação continuada é entendida como

O processo permanente e sistemático de atualização de um profissional, tendo em vista o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimento e da divulgação cada vez mais rápida desse conhecimento pelos meios de comunicação (BRASIL, 2002a, p. 16).

No entanto, é enfatizado que, apesar da constante necessidade de atualização dos professores, não significa que a formação continuada aconteça apenas, por meio da acumulação de cursos. A formação continuada deve estabelecer “uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola” (BRASIL, 2002a, p. 16).

Essa relação, segundo o documento, deve ocorrer norteadas por um processo contínuo de ação → reflexão sobre a ação → ação. Sendo assim, o processo de formação continuada em serviço deve contribuir para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva do docente em relação a sua prática para que ele possa a partir de um suporte teórico organizado, refletir criticamente e aprimore sua ação ou a reformule.

A reflexão sobre a prática docente é colocada como processo no qual a teoria e a prática se articulam, como forma de proporcionar a construção de um *novo olhar* sobre a sua

ação pedagógica, o que contribuirá, segundo a proposta do programa, para a autonomia profissional e não apenas para o aspecto de reproduzir práticas ou confirmar teorias elaboradas por outros indivíduos.

g) Concepção de competência

O conceito de competência é considerado complexo e integrado por múltiplas determinações. Nesse sentido, para elucidar sua compreensão sobre o termo é explicitado que

Ser competente é diante de uma situação-problema, identificar os pontos importantes que ela apresenta; mobilizar recursos disponíveis (conhecimentos/saber; habilidades/saber fazer; atitudes/ser); articular esses recursos em vista dos pontos identificados; tomar a melhor decisão/fazer o encaminhamento adequado ((BRASIL, 2002a, p. 16).

O desenvolvimento de competências, no processo de ensino-aprendizagem, é visto pelo programa como exigência para a formação docente, tanto no eixo da formação inicial, quanto da formação continuada, de maneira que seja considerado o processo de ação – reflexão sobre ação – reorientação da ação.

Tal perspectiva é justificada como estratégia de promover transformações na atuação pedagógica dos professores para que eles desenvolvam conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes para empreender um trabalho reflexivo-crítico sobre a sua prática contribuindo para a melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

### **3.3 – O currículo do curso de formação promovido pelo GESTAR**

O currículo do curso de formação continuada em serviço realizado pelo GESTAR é composto por atividades de estudo individual a distância e atividades presenciais voltadas para o estudo dos conteúdos que contemplam as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Dentre as atividades que integram o curso estão:

a) Atividades individuais à distância

São destinadas ao estudo sistematizado dos conteúdos contemplados pelo curso, que está organizado em oito cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa, oito cadernos de Teoria e Prática de Matemática, quatro cadernos de Temas Psicopedagógicos, sete cadernos

de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos de Língua Portuguesa, sete cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos de Matemática.

b) Atividades presenciais

São desenvolvidas por meio das sessões semanais ocorridas em reuniões e oficinas de trabalho, sendo destinadas a:

a) Atendimento às dificuldades específicas dos professores, em plantões individuais; b) acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula; c) avaliação das atividades individuais realizadas a distância. As Sessões Presenciais Semanais serão conduzidas, alternadamente, pelos formadores (um de Língua Portuguesa e outro de Matemática), cada um com frequência quinzenal; já que os professores participarão de ambas, semanalmente (BRASIL, 2002a, p. 21).

As atividades presenciais são desenvolvidas compreendendo as Sessões Presenciais Introdutórias tendo como objetivo apresentar aos professores os materiais didáticos a serem utilizados nas atividades individuais a distância de modo que seja facilitado o seu contato inicial com os objetivos e os conteúdos de cada novo caderno de Teoria e Prática (TP) e dos Temas Psicopedagógicos e Sessões Presenciais de Avaliação que são destinadas a apresentação dos trabalhos concernentes ao semestre, avaliação dos resultados concretizados pelo Programa naquele período e ao planejamento das ações para o semestre seguinte. São realizadas, ao final de cada semestre letivo, em encontros de 4 horas. Os professores formadores coordenam as atividades, reunindo-se com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar.

### **3.3.1 – Competências a serem desenvolvidas pelos professores cursistas**

Tomando como referência o objetivo geral do Programa GESTAR e levando em consideração os aspectos evidenciados pelos fundamentos e diretrizes da sua proposta pedagógica, são elencadas as seguintes competências a serem construídas pelos professores:

a) Quanto ao ensino e à aprendizagem

⇒ Dominar conceitos básicos e relações entre conceitos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, numa perspectiva atualizada e interdisciplinar dessas áreas.

- ⇒ Dominar conceitos básicos e relações entre conceitos do campo de conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando as especificidades da faixa etária correspondente aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.
- ⇒ Planejar situações de aprendizagem efetiva e de qualidade, considerando a realidade cultural e as expectativas dos alunos, sua maneira de aprender e as características das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.
- ⇒ Desenvolver situações de aprendizagem, de modo a mobilizar interesses, experiências e conceitos prévios dos alunos e a estimulá-los a construir novos conhecimentos.
- ⇒ Fazer uma gestão democrática da classe, incentivando os alunos, adequando o tempo didático às suas necessidades, promovendo a circulação de informações, estimulando a participação e respeitando diferentes pontos de vista.

b) Quanto à avaliação

- ⇒ Identificar conceitos básicos e relações entre conceitos no campo da avaliação, de forma a situá-la como parte integrante do processo educacional.
- ⇒ Construir instrumentos adequados a cada objetivo e modalidade de avaliação.
- ⇒ Analisar os resultados e o significado pedagógico da avaliação.
- ⇒ Desenvolver disponibilidade para estabelecer, na escola, uma cultura de avaliação integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

c) Relativamente às atividades de apoio à aprendizagem

- ⇒ Analisar o desempenho dos alunos e interpretar defasagens e dificuldades apresentadas por eles em relação à aprendizagem.
- ⇒ Organizar o processo de retomada das aprendizagens não ocorridas, em sala de aula ou em grupos especiais.

d) Relativamente às próprias responsabilidades e desenvolvimento profissional

- ⇒ Dominar o conhecimento do PDE e a Proposta Pedagógica da escola, participando da respectiva formulação/reformulação, e situando sua própria atividade docente no marco desses documentos.
- ⇒ Mostrar disponibilidade para rever conhecimentos e pontos de vista, a partir da proposta do Programa GESTAR e de orientações atualizadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática.

- ⇒ Elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento.
- ⇒ Participar da elaboração de projetos coletivos de estudo e de desenvolvimento da equipe escolar, mostrando disponibilidade para colaborar e para socializar saberes e conquistas pessoais.
- ⇒ Avaliar e rever sua própria atuação, empenhando-se em um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional.

### **3.4 – A modalidade de Educação a Distância adotada pelo GESTAR para a sua implementação**

A escolha pela modalidade de educação a distância para a realização do GESTAR é justificada pela proposta do programa, devido aos professores cursistas serem profissionais que já atuam e pela dispersão geográfica das escolas onde eles trabalham.

Faz-se necessário destacar que o GESTAR, embora seja desenvolvido na modalidade de educação a distância, contempla em sua implementação momentos presenciais, nos quais são realizados o acompanhamento da prática do docente e o apoio à sua aprendizagem.

Com o propósito de respaldar a escolha pela modalidade de educação a distância para desenvolver o programa GESTAR, são apresentadas algumas vantagens dessa estratégia, dentre as quais:

O local para a realização do estudo é determinado pelo aluno; a articulação entre o estudo e o trabalho que o aluno realiza se faz de forma significativa; a continuidade do estudo, no decorrer de um período longo, permite a assimilação e o amadurecimento de novos conceitos, a articulação com o trabalho em tempo real, o acompanhamento e a avaliação da prática pedagógica; os materiais elaborados para atender as características da modalidade de educação a distância apresentam a articulação necessária entre as várias partes de uma organização modular, a linguagem, a clareza, a objetividade indispensáveis, a seleção de conteúdos teóricos bem estruturados, a quantidade de informação adequada aos tempos e às necessidades dos alunos; o estudo e a prática dos alunos são acompanhados e assistidos por formadores preparados especialmente para essa finalidade (BRASIL, 2002a, p. 17).

Considerando as possibilidades advindas da educação a distância para o desenvolvimento do programa, é destacado que o seu processo de operacionalização deve ser

realizado utilizando três sistemas integrados: Sistema Instrucional, Sistema de Apoio a Aprendizagem e Sistema Operacional.

### 3.4.1 Sistema Instrucional

O sistema instrucional é formado por um conjunto de materiais disponibilizados para o professor cursista, visando ao desenvolvimento do currículo do curso. Dentre os materiais que integram o sistema instrucional do programa GESTAR, estão:

a) Cadernos de teoria e prática (TP)

O GESTAR é organizado de maneira que sejam estudados 2 TP (caderno de Teoria e Prática) de Língua Portuguesa; 2 TP de Matemática e 2 cadernos de Temas Psicopedagógicos por semestre. Cada caderno de Teoria e Prática tem 3 unidades. Cada unidade, em média, possui 3 seções. As seções se constituem em subdivisões das unidades e são sempre começadas com os objetivos específicos.

Cada um dos cadernos de Teoria e Prática possui:

- a) uma página de apresentação do bloco ou TP; b) 3 unidades de conteúdo específico; c) uma Lição de Casa, a cada unidade, para ser concluída na Sessão Presencial de Avaliação, no final de cada módulo; d) comentários sobre as respostas esperadas dos professores em relação às atividades integradas propostas; e) uma bibliografia comentada; f) oficinas de formação na versão para o professor (BRASIL, 2002a, p. 25).

É explicitado pelo Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a) que, ao considerar a perspectiva construtivista no processo de aprendizagem para realizar o estudo dos fundamentos teóricos e das condições didáticas para a utilização dos conteúdos, são possibilitados ao professor o acesso a elementos que permitem o desenvolvimento de estratégias de apropriação do conhecimento e de sua utilização na sala de aula.

b) Instrumentos de avaliação da aprendizagem

O GESTAR tem como um de seus elementos integrantes, a avaliação diagnóstica<sup>18</sup> dos alunos em caráter de avaliação externa. Tal avaliação recebe essa denominação porque,

---

<sup>18</sup> Conforme explicita o Manual do Processo de Avaliação Diagnóstica (2002b, p. 9) essa avaliação diz respeito “ao conjunto de questões elaboradas para aferir o conhecimento da criança nas áreas de Matemática e Língua

É organizada e implementada pela Secretaria de Educação e não somente pelo professor da turma; seus resultados não devem ser somados aos resultados das avaliações escolares de desempenho do aluno. Vale destacar que essa avaliação não tem por finalidade estabelecer uma relação de comparação entre as escolas, portanto, não haverá em nenhuma fase do Programa divulgação dos resultados específicos das escolas ou professores (BRASIL, 2002b, p. 10).

Essa avaliação ocorre ao longo do processo de implementação do programa, em quatro momentos:

- 1º Momento (Avaliação de Entrada): primeiras duas semanas do início do ano letivo;
  - 2º Momento (Avaliação Intermediária 1): no final do primeiro ano de implantação do programa;
  - 3º Momento (Avaliação Intermediária 2): no final do segundo ano de implementação do Programa;
  - 4º Momento (Avaliação Final): seis meses após o término das atividades de formação continuada do professor.
- A avaliação de entrada é aplicada apenas para os alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade, e as demais avaliações são aplicadas para os alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade nas escolas em que estão implementando o Programa (BRASIL, 2002b, p. 10).

O professor recebe 60 descritores do desempenho desejável em Língua Portuguesa e 30 em Matemática, que servirão como auxiliares para avaliação de desempenho de seus alunos. Esses descritores são organizados sob a forma de habilidades abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

A avaliação diagnóstica tem como eixo embasador o aspecto investigativo e evidencia as habilidades e competências construídas pelos alunos no decorrer dos quatro primeiros anos de suas aprendizagens. A partir desse tipo de avaliação, os professores cursistas devem identificar as principais dificuldades demonstradas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem de modo a ser organizado um (re)planejamento de sua ação pedagógica com a finalidade que tais dificuldades sejam superadas.

É ressaltada a importância dos docentes na participação do planejamento, correção da avaliação diagnóstica, na análise dos instrumentos, assim como na discussão dos resultados

---

Portuguesa. São questões abertas e fechadas e uma produção de texto. A organização e elaboração da avaliação diagnóstica foram planejadas a partir da definição de um conjunto de descritores de desempenho esperados pelos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e, posteriormente, considerando uma matriz curricular para a formação dos professores, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”.

obtidos pelos alunos como forma de favorecer a construção de uma postura pedagógica que venha a contribuir na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

#### c) Atividades de apoio à aprendizagem

As atividades de apoio à aprendizagem se constituem em situações didáticas propostas e servem, como referência, para o planejamento docente. Elas podem ser utilizadas, conforme elucidada a proposta do Programa, em salas de aula regular ou em aulas de reforço pedagógico, podendo ocorrer de acordo com a forma de trabalho considerada pertinente pela escola.

Sua organização consta de 7 cadernos de apoio à aprendizagem da área de Língua Portuguesa e 7 cadernos de Matemática. Nesses cadernos, são apresentadas aos alunos situações de aprendizagem, sob a forma de estudo dirigido, nas quais constam orientações metodológicas para os professores. Elas são complementares aos cadernos de Teoria e Prática.

É ressaltado pelo GESTAR que é possível a utilização dessas atividades na realização das aulas. Para isso, o docente deverá explorá-las em contexto significativos, uma vez que elas foram elaboradas visando propiciar o desenvolvimento de determinados conteúdos e habilidades.

### **3.4.2 Sistema de Apoio à Aprendizagem**

O apoio à aprendizagem dos professores cursistas ocorre mediante a atuação dos dois formadores (um para cada disciplina). Eles se constituem nos orientadores do processo de formação continuada em serviço dos professores. Eles devem acompanhar e assessorar a escola no processo de implementação do GESTAR.

Dentre algumas de atribuições estão: estudar para desempenhar o papel de formadores; coordenar e planejar as sessões presenciais introdutórias, sessões semanais e de avaliação; planejar e acompanhar a prática do professor; fazer uma articulação entre o Programa GESTAR e proposta pedagógica da escola; acompanhar e orientar a ação do coordenador da escola no processo de acompanhar a prática cotidiana do docente, assim como orientar e acompanhar o desenvolvimento das atividades de apoio à aprendizagem.

Os formadores deverão se organizar de modo que se estabeleça em cada Caderno de Teoria e Prática uma relação entre as Sessões Presenciais Introdutórias, as Atividades Individuais a Distância e as Sessões Presenciais Semanais.

### 3.4.3 Sistema Operacional

O Sistema Operacional é constituído pelo planeamento e a implementação do programa GESTAR, compreendendo uma carga horária de 384 horas. Dentre os elementos que compõem o Sistema operacional, está a organização do tempo dos professores cursistas, da comunidade escolar e do formador.

Tal como já foi referido, o programa desenvolve o processo de formação continuada dos docentes, utilizando material escrito auto-instrucional, elaborado para auxiliar nesse processo de formação.

Para realizar as atividades integrantes de cada Caderno de Teoria e Prática (TP) é explicitada a necessidade do professor dedicar:

- a) 4 horas para a Sessão Presencial Introdutória, a ser realizada num Sábado, abrindo o período de 6 semanas; como foi dito, é nesse momento que os professores entram em contato com os objetivos e os conteúdos de cada novo volume dos Cadernos de Teoria e Prática;
  - b) 5 horas semanais, fora do horário de trabalho, para o estudo individual à distância, do Caderno de Teoria e Prática e para a consulta aos cadernos de sugestões de atividades de apoio à aprendizagem dos alunos;
  - c) 2 horas por semana, na escola, para as Sessões Presenciais Semanais – reuniões e oficinas de trabalho – conduzidas pelos formadores de Língua Portuguesa e de Matemática (uma área em cada semana);
  - d) 4 horas para a Sessão Presencial de Avaliação, a ser realizada ao final do semestre, com a participação de toda a comunidade escolar.
- (BRASIL, 2002a, p. 29).

No processo de acompanhamento das atividades do GESTAR (curso de Formação Continuada em Serviço, Avaliação Diagnóstica dos alunos, e Atividades e Apoio à Aprendizagem), deve ser disponibilizado tempo para que todos que compõem a comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, pais e outros), tenham a oportunidade de participar da Sessão Presencial de Avaliação de modo a avaliar e planejar o trabalho da escola.

No que se refere ao aspecto da organização do tempo do formador, é especificado pela proposta do programa que as atividades individuais e coletivas devem ser coordenadas pelos dois formadores (um para cada disciplina). Desse modo, a escola, semanalmente, terá a presença de um deles, de maneira a desenvolver o caráter de continuidade desse processo de formação continuada em serviço.

Conforme o Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002), ao longo do programa, os formadores devem ter um tempo disponível para planejar as atividades presenciais (Sessões Presenciais Introdutórias, Sessões Presenciais Semanais e Sessões Presenciais de Avaliação), e também, realizar estudos investindo em sua formação. É sugerido que os formadores se reúnam, coletivamente, para desenvolver estudos e atividades já citadas, possibilitando a organização de grupos de estudos visando à troca compartilhada de conhecimentos em seu processo de formação.

Em síntese, podemos destacar que o programa GESTAR situa-se no âmbito do debate sobre a necessidade de ações de formação continuada, buscando empreender mudanças na atuação pedagógica dos professores e possibilitando o acesso a formas de ensinar e aprender que repercutam no processo de aprendizagem dos alunos.

Tal processo de formação tem assumido características que enfatizam uma perspectiva mais prática e operacional da atuação do professor. Nesse sentido, tem prevalecido a organização de estudos visando, principalmente atender às necessidades do sistema educacional, por meio da organização de estratégias de formação que na maioria das vezes, homogeneizam as necessidades formativas dos professores, sem considerar a diversidade dos contextos de sua atuação profissional.

Por isso, identificamos que o GESTAR, seguindo a tendência de outras experiências de formação continuada implementadas pelo governo brasileiro, assume características da perspectiva de formação do tecnólogo do ensino caracterizada por Veiga (2002), do modelo clássico de formação, debatido por Candau (2003) e dos modelos estruturantes identificados por Nóvoa (1991), nas ações de formação continuada.

A utilização da educação a distância enquanto estratégia de formação continuada dos professores, tem sido enfatizada no âmbito dos programas elaborados pelo Ministério da Educação. Essa perspectiva é recomendada pelos organismos internacionais, pois favorece a aplicação imediata dos conhecimentos estudados na prática pedagógica dos professores, reduzindo os custos dos programas pelo fato de atender, ao mesmo tempo, a um número significativo de docentes, em regiões consideradas dispersas geograficamente. A análise do programa sugere que tais características foram contempladas em seu processo de elaboração e implementação.

#### **4 OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE O GESTAR NO MUNICÍPIO DE NATAL**

As novas demandas impostas ao sistema educacional em face das transformações na sociedade, somadas às recomendações delineadas pelas prescrições normativas fizeram emergir um novo cenário na formação de professores.

Nesse contexto, os estados da federação vêm implementando um conjunto de estratégias para responder às novas exigências delineadas pelo Governo Federal por meio da realização de programas de formação continuada de professores, numa perspectiva de se trabalhar conteúdos e técnicas que venham contribuir para uma ação mais efetiva no ensinar e aprender e, conseqüentemente, possibilitando a melhoria da atuação pedagógica dos professores.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), no município de Natal, desenvolvido no período de 2002 a 2005, situa-se nesse cenário enquanto estratégia política de formação continuada de professores que visa, entre outros propósitos, qualificar os docentes, propiciando a aprendizagem de conteúdos e o acesso a uma nova perspectiva de como abordá-los em sala de aula, para que sejam desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem que repercutam em uma melhoria no nível de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Esse programa foi implementado no referido município em 2002, materializando o empenho da Secretaria Municipal de Educação em empreender melhorias na atuação pedagógica de seu corpo docente de forma a elevar o desempenho dos alunos dos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme afirma a coordenadora do programa no município de Natal, a proposta do GESTAR foi apresentada à Secretaria de Educação, no ano de 2001, pela equipe do FUNDESCOLA. Dessa forma, não houve a participação de técnicos da Secretaria do município citado na elaboração do programa. Tal aspecto é destacado no seguinte depoimento da coordenadora

Olhe eu diria que foi o MEC, o FUNDESCOLA. Quando a gente tomou conhecimento, eu enquanto professora da Rede Municipal de Ensino, elemento da Secretaria, já nos foi apresentado como uma proposta, o programa todo já pensado [...] (GOUVEIA, 2005).

No processo de operacionalização do programa GESTAR, a Secretaria de Educação designou um coordenador para auxiliar na implementação e acompanhamento do referido programa, além de, dois formadores, um para a área de Língua Portuguesa e outro para Matemática, os quais participaram de cursos de formação promovidos pela equipe do FUNDESCOLA em nível nacional com a finalidade de conhecer os fundamentos teóricos da proposta do programa, as suas estratégias de realização e a sua matriz curricular. Tais aspectos foram elencados pela Coordenação do programa em apresentações realizadas nas escolas. Para elucidar esse processo, a coordenadora afirma que

Ainda em dezembro de 2001, o coordenador foi à Brasília fazer uma fundamentação para ter uma compreensão melhor do programa, pra poder retornar à Natal e fazer a mesma sistemática que foi feita com a Secretaria, ou seja, eu ia às escolas, fazia a exposição do programa, mostrava todo o material, dizia a nossa proposta, qual seria a sistemática adotada pelo trabalho e a escola tinha a liberdade de aderir ou não [...] (GOUVEIA, 2005).

Todavia, faz-se necessário destacar que tal processo de seleção das escolas, nesse primeiro momento, não se constituiu em uma ação das próprias escolas manifestarem o interesse em participar do programa. Isso fica explícito na fala da coordenadora quando ela diz que

Vale salientar que nesse primeiro grupo não houve é [...] Digamos assim [...] Não foi tão democrático como eu estou colocando, houve de certa forma uma indicação do Departamento de Ensino, junto com o Setor do Ensino Fundamental, uma indicação de algumas escolas baseado em alguns critérios. Tipo assim: a gente precisa de uma escola que apresente um nível satisfatório e uma escola que apresente um nível mais baixo pra gente ver se o programa vai causar impacto ou não. Você tá entendendo? Houve essa preocupação. Escola que possui uma administração que é bem resolvida, que tem uma boa atuação com uma escola que a gente diria que não é tão bem resolvida. Você sabe, as administrações são bem diferentes. Então, teve alguns critérios nesse sentido. De forma que se escolheu 8 escolas, onde eu fiz a visita, de certa forma na minha fala eu encaminhei como sendo um privilégio da escola estar sendo escolhida, né, porque realmente era uma indicação, onde se falava diretamente com o diretor: - Olha a gente tá tentando. E o diretor dizia: - É vá lá pra ver se o pessoal vai querer. Quer dizer, esse próprio diretor conduzia para que se quisesse. E de certa forma, por não ser essa situação assim tão 100% democrática, eu diria que nós tivemos algumas resistências sim (GOUVEIA, 2005).

Tal já foi colocado, a seleção das escolas ocorreu por indicação da própria Secretaria e tal fato inviabilizou uma mobilização dos agentes educativos da escola, no sentido de demonstrarem interesse em participar do GESTAR. Isso gerou desconfianças sobre a contribuição que ele traria para a prática pedagógica dos professores e alguns até chegaram a considerar uma obrigação a sua participação. Tais aspectos foram registrados em conversas informais que mantivemos com docentes da escola pesquisada.

Faz-se necessário, porém, ressaltar que a participação de alguns agentes da comunidade escolar no programa como diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores, embora tenha sido instituída pela Secretaria, é um indicador de que há uma compreensão de que as ações materializadas na escola ocorrem mediante construções coletivas, ou seja, não é apenas o professor que deve participar de cursos de formação continuada em serviço como forma de (re)dimensionar sua atuação pedagógica para trazer melhorias ao trabalho desenvolvido na escola. Essa estratégia de desenvolver o programa com a participação dos demais agentes educativos pode contribuir para que as ações realizadas na escola sejam discutidas coletivamente, não focando, apenas, como atribuição dos professores.

Inicialmente participaram do programa 8 escolas da Região Administrativa Norte, com o caráter de experiência piloto pois “ia se observar se aquilo ia dar certo ou não” (GOUVEIA, Natal, 2005).

Dentre as escolas integrantes desse grupo estão: Escola Municipal Santa Catarina com a participação de 9 professores; Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Palmira de Souza com 28 professores; Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Dalva de Oliveira com 22 docentes; Escola Municipal Professor Herly Parente com 8 professores; Escola Municipal Monsenhor José Alves Landim com 10 docentes; Escola Municipal Prof<sup>o</sup> Amadeu Araújo com 14 professores; Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Adelina Fernandes com 14 docentes.

Nessa região, o programa GESTAR foi iniciado com 250 cursistas entre professores, supervisores e direção. Devido à rotatividade excessiva no quadro de docentes da Rede Municipal de Ensino de Natal freqüentaram esse programa aproximadamente 350 cursistas, entretanto, apenas 100 conseguiram concluir. Sobre o aspecto da rotatividade de professores no quadro das escolas que participaram do programa no município de Natal, é explicitado por GOUVEIA (2004, p. 03) no Relatório Parcial do Programa GESTAR que

Esta rotatividade se dá mais acentuadamente no turno intermediário, visto que a maioria destes professores são contratados provisoriamente, e nos demais turnos além de alguns professores nesta mesma condição, verifica-se ainda,

alguns afastamentos (com as respectivas substituições) para tratamento de saúde, para cursos, licenças especiais e licença maternidade.

Segundo a coordenadora do programa, ainda no ano de 2002 em outubro, foi sugerido pela equipe do FUNDESCOLA nacional que fosse implementada a expansão do programa no município de Natal. A referida coordenadora considerou que “estava muito cedo pra gente avaliar o programa no sentido de verificar se ele seria satisfatório ou não” (GOUVEIA, 2005).

Mesmo demonstrando cautela para a realização de tal processo, a expansão foi concretizada no ano de 2003, contemplando 6 escolas da Região Administrativa Oeste, agora totalizando 14 escolas integrantes do programa<sup>19</sup>. A sistemática de divulgação adotada pela coordenação do programa nas escolas da Região Metropolitana Oeste foi semelhante àquela utilizada com o primeiro grupo de escolas. Dentre as 6 escolas que integram esse segundo grupo, estão: Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Maria Cristina Osório Tavares; Escola Municipal Prefeito Mário Eugênio Lira; Escola Municipal Prof<sup>o</sup> Francisco de Assis Varela Cavalcante; Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Ivonete Maciel.

Esse grupo de escolas foi iniciado com 150 professores cursistas, mas devido ao aspecto da rotatividade e após o curso de formação continuada em serviço deixar de acontecer na escola, alguns professores desistiram de participar, alegando a falta de disponibilidade, uma vez que trabalham em 2 turnos, o que coincide com o horário das sessões presenciais semanais (Oficinas).

#### **4.1 – Política de formação continuada: construindo uma análise a partir da percepção dos atores pesquisados**

Ao avaliar a política de formação continuada desenvolvida pelo GESTAR, a coordenadora do programa ressalta a importância desse eixo da formação para estimular o professor a promover uma melhoria na feitura de seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, critica a configuração assumida por algumas ações de formação continuada afirmando que

Para mim a formação continuada ela tem que ter uma coisa que tenha princípio, meio e fim. Então, muitas vezes existem algumas formações que eu

---

<sup>19</sup> É necessário explicitar que o curso de formação continuada em serviço realizado pelo GESTAR na Região Metropolitana Norte foi concluído em 2005.

considero pontuais e que chamam de formação continuada. Eu acho que existe diferença de por exemplo: você fazer um curso sobre adição, eu vou fazer uma formação sobre adição. Então, pra mim aquilo é pontual, um assunto que está sendo discutido aprofundado e tal... Mas uma formação continuada ela tem que passar necessariamente pela vivência de uma prática, certo? No caso com relação ao GESTAR a proposta é ora ser assim (GOUVEIA, 2005).

Conforme Falsarella (2004) as ações de formação continuada implementadas pelas várias instâncias educativas acontecem de forma fragmentada e pontual, não configurando um projeto articulado. Essas, muitas vezes, ocorrem sem estabelecer relação com as realidades das escolas, considerando os professores como meros receptores de conhecimentos.

Ao discutirem a necessidade de vinculação, ou seja, a inter-relação entre o processo de formação continuada e a prática pedagógica dos docentes, estudiosos (ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2004; FALSARELLA, 2004), ressaltam que tal processo tenha como elemento norteador as necessidades e dificuldades vivenciadas pelos docentes em sua atuação por meio de estratégias que permitam ao professor fundamentar teoricamente sua ação pedagógica e refletir sobre problemas do contexto escolar de forma a construir ações para resolvê-los.

A coordenadora do GESTAR destaca a pertinência da formação continuada como forma de complementar as lacunas da formação inicial, já que essa não estabelece sintonia com a realidade das escolas. Sobre esse aspecto ela afirma:

Olhe, eu sou favorável porque pela minha experiência infelizmente essas formações ainda têm um caráter compensatório, por que infelizmente aí está a formação inicial está chegando muito falha, muito! E aí hoje uma formadora até falou assim: que a formação inicial das graduações, ela está muito longe da realidade das escolas. Aqui no município se está constatando isso, só em chegar no ambiente da escola eles dizem: Eu não vou ficar aqui! Eu não quero. Quer dizer, muitas vezes nem chegou na sala de aula, porque o ambiente da escola lá, se bem que a realidade das escolas já melhorou por que tem escola reformada. Mas pra quem sai lá do Campus Universitário, da UNP... Então a capacitação continuada, a formação continuada, eu diria até que é um mal necessário. Se você considerar o mal como aquilo que não se cumpre e se propõe pois sempre fica a desejar, mas eu acho que pior seria se não tivesse essas tentativas [...]Mas eu lamento ainda essa formação continuada ser até hoje compensatória, por que com todas essas mudanças a gente ver que as Universidades, os Centros de formação de professores não estão preparando os profissionais para essa realidade que a gente tem aí nas escolas públicas (GOUVEIA, 2005).

Convém elucidar que esse aspecto explicitado pela coordenadora do programa GESTAR de que a formação inicial “está muito longe da realidade das escolas”, vem sendo objeto de debate entre estudiosos. Pimenta (1999, p. 16) elucida que algumas pesquisas realizadas

Têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Sendo assim, tem sido enfatizada a necessidade de se estabelecer relação entre o contexto concreto de atuação da escola e o processo de formação docente contemplando tanto o eixo da formação inicial quanto continuada. Alguns autores (ALARCÃO, 2003; PIMENTA, 1999; FALSARELLA, 2004), têm centrado suas análises na prática pedagógica dos professores, valorizando seus saberes e considerando-os como “sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões da gestão da escola e dos sistemas” (PIMENTA, 2005, p. 36).

Conforme nos diz essa autora

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas da sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, o processo de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (PIMENTA, 2005, p. 36).

Todavia, é pertinente destacar que alguns estudos sobre a formação docente (ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2004; NUNES, 2000) se contrapõem à perspectiva de considerar a formação continuada, apenas, como uma etapa para suprir lacunas da formação inicial. Essa visão de *suprir deficiências* foi elucidada pela coordenadora do programa GESTAR em sua análise sobre a relevância da formação continuada.

Contra-pondo-se a esse entendimento, Borges (2004, p. 57), ao analisar a relação entre a formação inicial e continuada, afirma que

Precisamos ter presente que a formação inicial se constitui o primeiro estágio da formação continuada, a qual deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira profissional e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional. Portanto, deve-se rever a visão hoje em voga de que a formação continuada tenha papel principal na formação docente em relação a formação inicial.

Para Garcia M. (1999), a formação de professores deve ser compreendida como um contínuo, que mesmo sendo formado por fases que se diferenciam claramente pelo seu conteúdo curricular “deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns” independente do nível de formação que se esteja contemplando.

Nesse sentido, tal como já foi abordado nesse trabalho, há uma articulação entre esses dois eixos da formação docente, uma vez que a formação inicial se constitui na primeira fase do processo de formação profissional do professor, enquanto a formação continuada atuará como um processo dinâmico dando continuidade aos estudos, reflexões e aprendizagens construídas estabelecendo relações com a prática educativa do docente e possibilitando (re)pensar sua atuação pedagógica.

Essa perspectiva de articulação e continuidade entre os dois eixos da formação docente foi explicitado no discurso dos professores. Tal aspecto pode ser evidenciado na fala da Professora 3 (FAGUNDES, 2005), quando ela diz que

Uma das mudanças em minha prática, que foi reforçada no GESTAR, mas eu já venho com isso desde a época do curso de Pedagogia nos estudos realizados, que é a minha postura quanto a dar oportunidades ao aluno de se colocar de mostrar realmente o que ele sabe, dar oportunidade ao aluno, mesmo naquela forma rebelde que eles têm de mostrar o que é que eles estão aprendendo em todos os sentidos. O que é que eles estão aprendendo, o que é que está agradando, o que é que está desagradando. Eu passei a permitir, a entender que nesse processo de ensino-aprendizagem o valor maior está exatamente no aluno. Não tem sentido a minha prática se eu não prestar atenção, mas é prestar atenção mesmo no meu aluno. Eu acho que apesar de já ter mudado muito, eu acho que ainda tenho muito a mudar, eu acho que isso daí foi o mais forte. E eu coloco que isso eu não consegui só com o GESTAR não.

Conforme afirma Alarcão (2003), a formação continuada se constitui em um processo que se materializa ao longo da vida profissional do docente em continuidade com a formação inicial, estabelecendo uma inter-relação com a prática pedagógica do professor de forma a contribuir para melhorar a sua atuação.

Ao analisar a política de formação contínua que vem sendo implementada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Natal (SME), os professores explicitam que estão sendo propiciadas ações em que eles têm acesso a discussões teóricas que atualmente fazem parte do debate educacional, o que na opinião deles contribui para a atualização de seus conhecimentos e na concretização de novas aprendizagens.

De acordo com o que nos diz a Professora 2 (NEVES, 2005)

Eu daria um 8,0 a política de formação continuada do município, porque sempre tem encontros, antes do início das aulas, no meio do ano e tem épocas que não, que elas pecam nas palestras, trazem coisas não muito interessantes. Mas sempre, na maioria das vezes trazem temas interessantes, atuais, que está em questão e assim, eu acho que tudo que aprendi de[...] por que como eu fiz Geografia, não tive a formação em Pedagogia e muita coisa eu aprendi na formação continuada do município, ao longo desse tempo que eu tenho todinho, desses programas novos. Então eu acho muito válida.

Segundo o posicionamento assumido pela Professora 3 (FAGUNDES, 2005), as ações desenvolvidas pela SME

são uma oportunidade que a gente tem né de conhecer pessoalmente e ouvir pessoalmente estudiosos da educação. Eu acho que é um dos momentos mais importantes que eles nos proporcionam. É um momento em que eu estou tendo a oportunidade de ampliar meus conhecimentos, pra dali o que eu estou recebendo ali, não é pra ficar guardadinho comigo ali, aquilo ali vem pra mim pra que eu, com é que se diz, distribua de alguma forma aquele conhecimento que eu estou adquirindo, pra que ele sirva pra melhorar a minha prática do dia-a-dia, seja lá em que função eu esteja. É assim que eu me sinto, quando eu estou ali, eu sou espectadora mesmo, estou querendo melhorar, aprender muito, descobrindo as coisas pra melhorar .

As duas professoras (2,3), ao analisarem a política de formação continuada implementada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) realçam uma tendência ainda bastante incorporada pelos professores, que é a de tratar alguns pesquisadores, como

produtores de conhecimentos e se perceberem como meros espectadores que participam de ações de formação contínua para adquirir conhecimentos e aplicá-los na sala de aula.

Tardif (2004, p. 41) destaca, em seus estudos, que os professores têm uma relação de exterioridade com os saberes, uma vez que “as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores competem apropriarem-se desses saberes, no decorrer de sua formação”.

Nesse sentido, Imbernón (2004), chama a atenção para o aspecto de que o professor deve atuar no processo de formação continuada como sujeito e não objeto de formação, pois ele no decorrer de sua vida profissional, já construiu um conjunto de conhecimentos, que juntamente com aqueles elaborados na sua formação inicial atuam como elementos auxiliares no desenvolvimento de sua atuação pedagógica. Esse autor considera pertinente que o professor junto com outros atores educacionais tenha a oportunidade de participar definindo as formas e conteúdos para a realização de ações que envolvam a formação continuada.

Ao analisar a política de formação continuada que vem sendo implementada no município de Natal, o Professor 4 (ARAÚJO SOBRINHO, 2005) tece algumas críticas afirmando que

No geral dos 6 anos que eu estou na educação a maioria das capacitações para mim foram terríveis, por que muitas vezes vieram dizer aquilo que a gente já sabia, pra justificar recursos ou talvez pra não deixar passar em branco a capacitação que tem no meio do ano e início do ano, mas muitas vezes só falaram aquilo que a gente já sabia, não teve realmente nenhuma capacitação. E, muitas das coisas o município decide e joga de cima pra baixo e o professor tem que se adaptar, se adequar ao que estão solicitando. O próprio trabalho em ciclos por exemplo não foi uma coisa planejada, estudada, passada de forma lenta e eficaz para os professores. Simplesmente é Ciclo e agora se adaptem. Não houve uma capacitação grande quanto a isso, o trabalho com cadernetas, como seria o trabalho com os alunos, simplesmente passaram pra gente e agora vai aprender na raça, na marra e vamos lá. A mesma coisa que está acontecendo agora com essa mudança do Ensino Fundamental para 9 anos. Não foi uma coisa planejada e passada ao longo do ano pra gente pra que chegasse o final do ano a gente já tivesse toda uma experiência, toda uma bagagem pra poder trabalhar não. Está sendo jogado e vamos lá, vamos ver o que acontece, certo? E vamos aprender fazendo. Talvez seja essa a política da Secretaria: aprenda fazendo.

A coordenadora pedagógica da escola pesquisada, faz também, algumas críticas à política de formação continuada desenvolvida pela SME destacando que as estratégias são insuficientes. Dessa forma, ela elucida que

o que a gente tem por parte da Secretaria realmente são aqueles encontros semestralmente, a gente tem aquela primeira semana, né, que faz aquela festa toda e depois é chamado pra um curso ou outro com duração de 3 dias, mais de forma específica, Educação Especial de forma ainda... mas normalmente chama um professor, 2 professores ou então só um Supervisor como se a gente fosse dá conta de passar tudo aquilo ali pra os professores e isso não é feito porque não há tempo na escola, então eles acham que passando pra um professor que eles chamam de professor multiplicador, que seria o coordenador ou supervisor, eles acham que isso dá conta de ser repassado e que atinja todos os professores e isso não acontece nunca por que a gente, eu normalmente participo de vários cursos desses, volto pra escola com a cabeça cheia de idéias, vou fazer isso, isso e isso. Fico viajando. Quando chego aqui, vamos parar. Não, não pode. Vamos parar, não, não pode. Não tem como ser isso num Sábado por que é um dia de descanso. Então fica que a gente termina não repassando isso pra o professor e se concentra normalmente numa pessoa ou duas da escola ou na direção ou equipe pedagógica. Ao professor mesmo, esses que acontecem durante o ano não chega (COSTA, 2005).

Critica, ainda, o aspecto de que em alguns cursos de formação continuada o coordenador pedagógico, assim como o supervisor não tem a oportunidade de participar, pois são direcionados somente para professores que atuam diretamente na sala de aula. Ela considera essa decisão inconcebível e diz:

Se hoje eu estou na coordenação, amanhã eu posso estar em sala de aula, por que eu sou professora, né, antes de ser coordenadora eu sou professora, e eu vou ficar sem receber, e eu não estou orientando aluno, não estou orientando professor? Por que a gente termina fazendo tudo, bombril mesmo. Como é que eu fico fora sem receber essa formação, por que é que eu não tenho direito a ter essa formação? Então ela não atinge ao todo, ainda é feita de forma muito segmentada. Isso eu acho extremamente prejudicial (COSTA, 2005).

Faz-se necessário destacar que o GESTAR não segue essa configuração, uma vez que, nesse programa, foi aberta a possibilidade de professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores participarem dessa estratégia de formação continuada. Tal aspecto foi bastante elogiado pelos professores.

Ao analisar a concepção de formação continuada dos docentes, pudemos constatar que eles enfatizam a perspectiva de atualização de conhecimentos por meio da participação em cursos e palestras promovidas pela SME, nos quais se apropriam de conhecimentos para serem aplicados em sala de aula. Mas também, destacam a importância de ações de formação continuada que estimulem a troca de experiências entre pares; que os conhecimentos teóricos estabeleçam relação com os desafios vivenciados nas escolas e que as estratégias de formação continuada sejam organizadas contemplando todos aqueles que compõem a escola sem fragmentar ou excluir alguns sujeitos.

Alguns dos aspectos reivindicados na fala dos professores vêm sendo contemplados na literatura que discute a formação continuada, mas os estudos realizados vêm constatando que, embora esteja, havendo algumas mudanças no que diz respeito à importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional do professor, enquanto uma oportunidade de (re)pensar a sua atuação pedagógica buscando estratégia para melhorá-la, ainda há uma ênfase em propostas pontuais que não estabelecem relação entre si, as quais são elaboradas, muitas vezes, sem considerar as necessidades formativas dos docentes e o seu contexto concreto de atuação.

#### **4.2 – O processo de formação continuada em serviço dos docentes**

O curso de formação continuada em serviço, realizado pelo GESTAR, contempla a modalidade de educação a distância com momentos presenciais. Os momentos a distância são compostos pelo estudo do material instrucional em que os professores fazem leituras e atividades relacionadas ao que foi contemplado nas seções (subdivisões das unidades de cada caderno de teoria e prática). Os momentos presenciais ocorrem, semanalmente, alternando-se os encontros com os professores formadores de Língua Portuguesa e Matemática, cada um com a frequência quinzenal. As oficinas pedagógicas que acontecem nos momentos presenciais tem a duração de aproximadamente 2 horas. No que diz respeito às oficinas de Psicopedagogia, essas eram realizadas antecedendo o início do estudo de cada caderno de Teoria e Prática de Língua Portuguesa e Matemática.

Os momentos presenciais, conforme a proposta do programa, deveriam ser constituídos por

Atendimento às dificuldades específicas dos professores, em plantões individuais; acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula e avaliação das atividades realizadas a distância (BRASIL, 2002a, p. 21).

Na experiência analisada, os momentos presenciais contemplaram, apenas, a realização de oficinas pedagógicas, o que parece demonstrar que o município de Natal não atendeu a algumas das orientações do programa GESTAR em nível nacional.

#### **a) O Material Instrucional utilizado no GESTAR**

O meio instrucional utilizado para a operacionalização do programa se constitui em material impresso (módulos), nos quais são discutidos temas referentes ao processo de construção de aprendizagem e ao desenvolvimento de estratégias que permitam o entendimento de como trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática favorecendo uma aprendizagem significativa dos alunos.

O programa traz em sua proposta, a ótica de construir a competência discursiva e textual que, segundo o Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a, p. 40), é “adquirida pelo aluno na e pela atividade de linguagem em atividades de leitura e produção de texto, inseridas em situações lingüisticamente significativas”. Dessa maneira, é focalizado o desenvolvimento de situações de ensino abordando o texto de maneira dinâmica como forma de possibilitar ao aluno, a partir do estudo de diferentes tipos de textos (poemas, história em quadrinhos, jornalístico, textos epistolares, informativos e narrativos ficcionais) ler, compreender a sua estrutura, interpretá-los, produzir textos, discutir temas de seu cotidiano relacionando-os ou contrapondo-os ao assunto tratado pelo texto, bem como contribuir para a construção do gosto pela leitura.

Na área de matemática, o programa enfoca a perspectiva de que os conteúdos tenham sentido para o aluno, permitindo a compreensão do processo de realização das operações e as idéias nelas contidas. Dessa forma, enfatiza-se a resolução de problemas como estratégia para abordar os conteúdos ao invés de se trabalhar com questões descontextualizadas que privilegiam procedimentos mecânicos de cálculo. É proposto que o docente organize situações didáticas desafiadoras que estimulem a construção de conceitos pelos alunos, a criatividade, análise e raciocínio lógico.

Ao abordar os temas Psicopedagógicos, objetiva-se proporcionar aos professores momentos de estudo e discussão sobre temas que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem como forma de respaldar, teoricamente, a prática pedagógica dos docentes.

A análise dos módulos do programa feita pelos professores cursistas destaca a qualidade desses materiais e a sua organização no que diz respeito aos conteúdos contemplados. Sobre esse aspecto a Professora 2 (NEVES, 2005) afirma que

A organização dos conteúdos e a sua seleção, eu pelo menos achei muito favorável. Não achei que nada fugiu dos conteúdos, não. Foram vistos conteúdos bem especificados, detalhados em cada módulo, bem separados. Também os módulos não estavam assim... a gente precisava de um assunto lá na frente e ele foi visto num tempo descontrolado. Não teve isso não. Foram bem organizados. É muito bom o material.

Avaliando os conteúdos abordados nos módulos a Professora 3 (FAGUNDES, 2005) declara:

Eu achei que os conteúdos que foram trabalhados, pelo menos o que está lá, são bem relevantes, são importantes demais pra que a gente tenha conhecimento, que a gente estude e aprenda. Tem muita coisa lá que mesmo com o estudo que a gente fez a gente não aprendeu, digamos assim, pelo menos da forma que se coloca e se propõe e eu acho muito interessante, muito bom. Muito relevante, não tinha nada que eu dissesse, não a gente não precisa estudar isso. Por que a gente questiona muito: - Eu não sei pra quê estudar isso, que não vai servir de nada na nossa vida, prática. Lá eu não vi nada que não tivesse um sentido, um valor muito grande pro dia-a-dia do aluno. Eu achei muito importante. Um material de altíssimo nível, de conteúdos, em termos da própria organização, um material de altíssimo nível, eu acho.

Além desses aspectos, em conversas informais com os professores cursistas pudemos constatar a avaliação favorável que eles fazem dos módulos do programa. Dessa maneira, é destacado que a linguagem do material é clara, possui objetividade e conseguia fazê-los compreender os conteúdos que estavam sendo abordados. As atividades propostas foram consideradas como instigantes e desafiadoras, principalmente aquelas que com base nos estudos realizados, questionavam como o docente desenvolveria sua atuação pedagógica para trabalhar um determinado conteúdo.

De acordo com o posicionamento assumido pela coordenadora pedagógica da escola pesquisada, esses questionamentos realizados ao longo dos estudos, propiciavam situações nas quais o professor refletia sobre a sua prática, dialogava com os colegas sobre a sua forma de tratar os conteúdos, compartilhando experiências. Nessas ocasiões, “você se chocava com formas diferentes de se trabalhar, as metodologias acabavam se chocando de acordo com o perfil de cada professor” (COSTA, 2005).

Conforme Soletic (2001, p.77), dada a configuração assumida pelos processo de ensino e aprendizagem na educação a distância em que o tempo e o espaço não têm uma exigência coordenada, esses adquiriram uma maior flexibilidade, ou seja, o docente não tem uma “recepção imediata das preocupações, dificuldades e perguntas que surgem no momento de aprender”.

Esse aspecto faz com que a comunicação do material adquira uma grande relevância, uma vez que o texto se torna o responsável “por estabelecer a relação entre os participantes, despertar o interesse, gerar perguntas valiosas, antecipar dificuldades, apresentar resoluções, estimular a agir” (SOLETIC, 2001, p. 78).

Na perspectiva explicitada por Salgado (2005, p. 2), o bom material impresso deve “suprir a ausência do professor, possibilitando uma adequada interação do aluno com o conhecimento”. Nesse sentido, o autor do material impresso deve estabelecer uma *conversa* com o aluno de maneira a criar espaços para que o leitor (aluno) através do seu próprio estilo mostre o que leu, reflita sobre as informações do texto e

das entrelinhas, exercite a operacionalização e uso dos conceitos e das relações aprendidas e avalie a cada momento como está seu desempenho. Isso significa dar ênfase mais à aprendizagem do que ao ensino, buscando desenvolver um aprendiz ativo e seguro em relação ao caminho percorrido.

No programa GESTAR, os módulos contêm situações-problemas, perguntas que permitem ao professor cursista relacionar os conhecimentos que estão sendo trabalhados com aspectos de sua experiência (atuação pedagógica), análise de situações (casos). Ao final de cada seção foram organizados quadros intitulados de: *Lembrete*, que busca chamar a atenção do cursista para aspectos importantes a serem considerados na abordagem dos conteúdos estudados no Caderno de Teoria e Prática (TP); *Resumindo*, que dá uma revisão breve dos elementos estudados na seção e o quadro *Indo à Sala de Aula*, o que sugere e estimula o

cursista a realizar atividades embasadas no estudo realizado, possibilitando uma articulação entre os assuntos estudados e a sua utilização em sala de aula, assim como auxilia o professor a avaliar a sua compreensão sobre a proposta do programa.

Tais atividades favorecem uma relação e atuação ativa do professor cursista na construção de novos conhecimentos e na compreensão da proposta do programa propiciando a análise e reflexão sobre os assuntos estudados.

Conforme o Relatório Anual do Programa GESTAR elaborado em dezembro de 2003, nos estudos a distância, os professores cursistas utilizam os cadernos de Teoria e Prática (TP's), nos quais os conteúdos dirigidos à sua formação teórica alternam-se com as atividades propostas aos alunos. Esse relatório ressalta que nos momentos presenciais são desenvolvidas

Oficinas de Psicopedagogia – realizadas em uma escola pólo, pelo psicopedagogo e o coordenador do GESTAR, onde agrupamos quando do início de cada TP, todos os professores de cada três escolas, fazendo sempre revezamento desta escola pólo.

Oficinas Semanais – realizadas na escola, com revezamento dos formadores de Língua Portuguesa e de Matemática. São sessões organizadas pelas formadoras com atividades práticas e desafiantes.

Observação da Prática do Cursista – nesta ida semanal à escola, a formadora visita as salas de aulas para observação da prática pedagógica do professor, bem como, do ambiente de sala de aula, dos cadernos e trabalhos dos alunos (GOUVEIA, 2003, p. 06).

## **b) As Oficinas de Psicopedagogia desenvolvidas pelo programa**

No decorrer da observação e nas conversas informais com os docentes, pudemos perceber no tocante às oficinas de Psicopedagogia, que esses professores tinham apreço por esse tipo de atividade, pois alegaram que os temas trabalhados se aproximam de sua realidade de atuação.

A oficina de Psicopedagogia em que tivemos a oportunidade de realizar observação contemplou o tema: Dificuldades do Processo de Ensino e de Aprendizagem<sup>20</sup>. Nela, os professores destacaram alguns aspectos de sua prática pedagógica como: relação professor-

---

<sup>20</sup> Faz-se necessário explicitar que a análise realizada sobre a oficina de Psicopedagogia se restringe àquela que tivemos a oportunidade de realizar observação, de modo que não estamos generalizando os aspectos evidenciados para as demais oficinas dessa área ocorridas ao longo do curso de formação continuada em serviço promovida pelo programa GESTAR.

aluno; aluno-aluno; metodologia utilizada; dificuldade de compreensão dos conteúdos e indisciplina.

Tomando como base a observação feita, pudemos constatar que, embora tenha havido uma discussão sobre os aspectos citados, ainda predominou uma perspectiva do professor enquanto objeto de conhecimento, pois a formadora (pessoa que coordenou essa oficina) assumiu o papel de detentora do saber, deixando transparecer em seu discurso uma constante reprovação pelas estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com as situações do cotidiano de sua sala de aula.

Tal fato foi censurado, posteriormente pelos professores, pois alguns afirmaram que se sentiram constrangidos diante dos colegas por terem sido criticados constantemente. A hipótese construída a partir do que foi assinalado é que os saberes dos professores não foram considerados como pertinentes. Mesmo tendo contemplado um tema no qual os docentes se sentiram motivados a discutir suas vivências, a forma como foi conduzido o processo de ensino e aprendizagem nessa oficina desconsiderou a relevância dos saberes que os docentes possuem, além de ter parecido sugerir que a maneira como os professores agiam estava *errada*.

Consideramos que não há receitas prontas ou forma correta de como lidar com as situações que se materializam no contexto escolar, pois cada escola possui suas particularidades. Embora não estejamos desconsiderando a pertinência das pesquisas e construções teóricas que versam sobre a escola, as quais embasam perspectivas que nos auxiliam a refletir sobre aspectos inerentes a esse contexto educativo, não podemos tomá-las como dogmas, ou seja, verdades inquestionáveis, mas sim como um elemento para emprendermos uma análise crítica da prática pedagógica, buscando suscitar questionamentos e atitudes transformadoras para entender os desafios que emergem no cotidiano da escola.

Nesse sentido, consideramos que o professor, ao desenvolver sua atuação pedagógica, o fará de forma diferente de outro docente, uma vez que esta atuação é embasada por saberes construídos ao longo de sua trajetória formativa.

Para Tardif (2004, p. 18), o saber dos professores provém de fontes variadas e de diferentes momentos da história de vida e de sua carreira profissional. Nesse sentido, o referido autor, em seus estudos coloca que

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Imbernón (2004) ressalta, em seus estudos, a necessidade de o professor ser compreendido no seu processo de formação contínua como sujeito e não objeto. Para esse autor, é pertinente que sejam possibilitadas situações que induzam os professores a refletir sobre a sua prática docente. Tal processo deve ser permeado pela valorização do profissional docente enquanto agente ativo de sua formação com o propósito de se contrapor a perspectiva que considera os professores como desprovidos de saberes e meros executores de ações formuladas por outros.

Faz-se necessário esclarecer que a atitude demonstrada pela formadora deixa evidente a falta de entendimento sobre o papel que assume a mediação pedagógica do professor-formador na modalidade da educação a distância que não é a de ministrar aulas sobre os temas estudados, mas enfatizar a aprendizagem e não o ensino, de maneira a facilitar a concretização de aprendizagens pelos alunos (cursistas) auxiliando-os a construir o pensamento crítico, autonomia, criatividade, a habilidade de analisar e problematizar os conhecimentos estudados

Nesse sentido, para esclarecer dúvidas e possíveis dificuldades de compreensão dos conteúdos estudados, será importante que o cursista participe de situações em que sejam promovidos diálogos, trocas de experiências e trabalhos em grupo, contribuindo assim, para enriquecer o seu processo de aprendizagem ao invés de serem fornecidas respostas tidas como prontas e acabadas.

### **c) As Oficinas de Língua Portuguesa e Matemática: estratégias de construção de novos conhecimentos?**

No que se refere ao desenvolvimento das oficinas semanais, foi constatado que alguns professores demonstram empenho na realização das atividades propostas, executando-as com interesse e concentração. Enquanto outros permanecem conversando sobre questões de sua prática cotidiana em sala de aula (indisciplina, atividade que está realizando, satisfação pelo progresso de alguns alunos, dentre outras questões), Alguns professores ressaltam aspectos de sua vida pessoal.

Nas sessões presenciais semanais em que se desenvolvem as oficinas pedagógicas, conforme a observação efetuada, a discussão sobre as dúvidas e dificuldades que os professores estão tendo para compreender a proposta do programa e trabalhá-la em sala de

aula fica fragilizada, uma vez que a maioria deles não faz o estudo individual do caderno de Teoria e Prática, alegando falta de tempo em sua rotina diária.

Dessa forma, para desenvolver os trabalhos da oficina, seja ela de Língua Portuguesa ou Matemática, a formadora aponta os objetivos e as instruções para a sua realização. Os professores são divididos em duplas ou grupos com a incumbência de responder a algumas questões referentes à unidade de estudo do caderno de Teoria e Prática prevista para aquele dia. Ao finalizar essa tarefa, um dos componentes socializa para os demais as respostas de seu grupo.

Faz-se necessário destacar que alguns professores, nesse momento, fazem questionamentos à formadora a qual socializa a questão com o grande grupo, estimulando uma discussão sobre o tema que está sendo trabalhado na oficina pedagógica. Foi possível observar que nas oficinas de Língua Portuguesa e Matemática, as formadoras valorizam os aspectos ressaltados pelos professores e os estimulam a socializar suas experiências, mas também pudemos constatar um certo nível de angústia nessas formadoras ao perceberem a ausência de leitura do material por parte de alguns professores.

É pertinente registrar a avaliação positiva que os professores cursistas fazem da atuação das professoras formadoras de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que esse é um dos aspectos que, constantemente, é criticado nos programas que utilizam a educação a distância, tendo em vista que algumas pessoas designadas a atuar como tutores/professores formadores apresentam, às vezes, dificuldade em compreender e trabalhar os conhecimentos contemplados pelo curso, o que dificulta o auxílio no processo de aprendizagem dos cursistas.

Na experiência analisada, pudemos constatar por meio dos depoimentos do professores, assim como nas observações o domínio de conteúdo e o conhecimento da proposta do programa, por parte das formadoras de Língua Portuguesa e Matemática. Um trecho do meu diário de campo elucida esse aspecto:

As duas professoras formadoras demonstram conhecimento sobre a proposta do programa, assim como, domínio dos conteúdos que estão contemplados de modo que explicitam as idéias com clareza, segurança, sempre se dispondo a discutir as dúvidas manifestadas por alguns cursistas. Elas respeitam a opinião dos professores cursistas quando um deles critica algum aspecto do programa e sempre estimulam o professor a fazer estudo dos módulos (Diário de Campo, 2005).

## Segundo a avaliação da Professora 2 (NEVES, 2005)

Achei interessante, elas sempre traziam uma proposta, um roteiro. Elas eram muito bem preparadas, todas que passaram aqui na escola. Não tinha problemas de você sentir segurança em quem estava ministrando o curso. E a metodologia das oficinas não tinha como ser de outra forma não. Sempre traziam coisas interessantes, entre uma coisa e outra sempre traziam bastante informações.

O posicionamento assumido pelas professoras formadoras de estimular a discussão sobre os temas estudados, a troca de experiências e conhecimentos entre os professores se adaptam às orientações proclamadas pelas diretrizes dos programa GESTAR no que diz respeito ao aspecto de considerar os saberes dos professores, sua prática e sua experiência.

A postura adotada pelas formadoras de considerar como pertinentes os saberes dos professores cursistas também condiz com um dos princípios explicitados por Mediano (2003 p. 96), ao analisar a formação em serviço de professores, quando essa ressalta a importância de ver “o professor como um sujeito portador de um saber que quer aperfeiçoar, a partir de sua prática. Como um sujeito pensante e crítico, se lhe for dada a oportunidade de pensar e refletir”.

A metodologia das oficinas pedagógicas segundo essa autora, se constitui em estratégias participativas e dialogantes, utilizando o trabalho coletivo como o principal meio para auxiliar na construção do conhecimento.

Os professores da escola pesquisada, ao avaliarem as oficinas pedagógicas, explicitaram que elas eram bem organizadas, traziam atividades instigantes que estimulavam o trabalho em grupo e propiciavam momentos de refletir sobre a prática, trocar experiências com os colegas, bem como conhecer uma proposta de trabalhar os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática que se diferenciava de sua maneira de abordá-los.

A Professora 3 (FAGUNDES, 2005), ao discorrer sobre os momentos de realização das oficinas pedagógicas, afirma que

Elas eram muito boas. A gente estava aprendendo uma forma de trabalhar os conteúdos de forma interessante que desafiava o aluno a pensar. E se colocava muito que o valor daquilo estava não só em a gente aprender, mas em a gente aprender e trabalhar com o aluno. Por que tinha muita gente que dizia: - Menina eu nunca estudei dessa forma, nunca entendi isso desse jeito. Então

elas diziam muito: - Não guardem isso e esqueça de passar pros alunos não. Do jeito que você está achando interessante descobrir isso agora, passe essa informação pro aluno. O valor, que era pra gente entender todo tempo, que elas batiam sempre na mesma tecla era: o que estava sendo passado pra gente, o valor maior era levar essa forma como a gente estava aprendendo, essa nova forma de trabalho pros alunos, por que eles iriam gostar .

Embora alguns professores não lessem o material instrucional do curso, tal como previa as orientações do programa, o que impossibilitava o desenvolvimento da oficina pedagógica se concretizar de forma mais dinâmica, esses momentos presenciais foram considerados por eles como um espaço significativo de troca de experiências e saberes. Segundo os docentes, esses momentos lhes faziam pensar e discutir sobre o seu trabalho pedagógico.

O depoimento do professor 4 (ARAÚJO SOBRINHO) mostra aspectos dos momentos presenciais ocorridos no programa GESTAR

As oficinas com os professores, assim para nós que estamos aprendendo como professores, eu achei muito boas. A questão da troca de experiências, de repente eu encontrei em algumas situações uma forma de passar o que eu aprendi com uma outra colega. Olha tenta assim! E isso, como os encontros que a gente tinha até pra planejamento, era durante o GESTAR, havia essas trocas de experiências durante o GESTAR, então isso ajudava muito. Em muitas situações, já que foi um curso de mais de dois anos, era o único momento que a gente tinha para trocar experiências ou idéias com o grupo de forma geral. Então em algumas situações eu mudei, de repente trabalhar uma tempestade de idéias antes de uma interpretação textual ou antes de uma produção de texto e essas coisas a gente foi aprendendo durante as reuniões, os encontros do GESTAR (Entrevista, Professor 4, 2005).

A coordenadora pedagógica da escola corrobora com os aspectos abordados por esse professor, reafirmando a importância dos momentos presenciais promovidos pelo GESTAR reconhecendo que as oficinas pedagógicas promoveram

o espaço de troca de experiências entre os professores. A gente ter ali pra junto com o colega, dizer não eu faço assim, eu aplicaria assim e o colega chegar e dizer não, eu acho que não daria certo por isso, isso, por que eu já [...] Não mas por quê? Então esse momento dessa troca foi extremamente rico! Foi extremamente rico esse momento porque a gente poderia, tinha ali na hora a

opinião do colega sobre aquilo e dizia não, faça assim e eu acho que assim sairia melhor. Ouvir, falar, discutir. Esse momento do GESTAR foi muito rico (COSTA, 2005).

Os elementos realçados por esses docentes se articulam com o pensamento de Ferreira (2001, p.10), quando afirma que a oficina pedagógica se constitui em um momento que propicia aos seus participantes a reflexão e a troca de experiências “marcados pelo exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de novas facetas do conhecido e a ousadia de reelaboração, entendida como construção/desconstrução/reconstrução do saber”.

Essa mesma autora aponta alguns elementos que permitem identificar alguns aspectos que caracterizam a oficina pedagógica. Dentre eles, estão:

Reflexão e troca de experiências. Isso implica um repensar, um confronto de diferentes realidades e teorização sobre o vivencial, ou seja, confrontar a prática com a teoria e avançar na construção coletiva do saber;

Produção coletiva. A Oficina pressupõe criar coletivamente. Nesse sentido, exige esforços, comprometimento e competência, como também empenho na realização das tarefas particulares para que se possam obter resultados consistentes;

Descoberta de alternativas de solução para os impasses fundamentados na necessidade de transformar a realidade educacional, atualmente tão adversa; confrontar experiências e criar estratégias (FERREIRA, 2001, p. 10).

Essa perspectiva de troca de experiências e momentos de reflexão coletiva nos quais os professores-formadores e cursistas tem a oportunidade de discutir as aprendizagens que estão sendo realizadas, as dúvidas e as dificuldades vem sendo destacados na literatura (LITWIN, 2001; ARETIO, 2001; LOBO NETO, 2001) como características relevantes de estarem presentes nos programas de educação a distância uma vez que estes ao mesmo tempo que diminuem a “distância” entre formadores e alunos e o isolamento também contribuem para o processo de realização de aprendizagens.

Nóvoa (1995, p. 26) ressalta a importância de espaços de troca de experiências nas ações de formação continuada como forma de possibilitar ao professor se perceber como agente ativo de sua formação, pois “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Para a coordenadora do GESTAR, o momento das oficinas é algo significativo para o processo de aprendizagem dos professores, uma vez que possibilita a discussão das aprendizagens realizadas e as dúvidas que surgiram. Nesse sentido, a referida coordenadora destaca que o posicionamento adequado dos professores com relação às oficinas seria que

Eu acho que seria mesmo que ele entendesse, dúvidas que ele adquiriu a partir da leitura do material e é como eu disse naquele momento, nem sempre o que ele está vendo aqui, ele vai poder levar pra sala de aula e no entanto você pode ter dúvida ali ao ler e a oficina pode lhe esclarecer. Até por que as vezes a sua dúvida é a de outros colegas também (GOUVEIA, 2005).

De acordo com a perspectiva defendida pela coordenadora do GESTAR, o momento de realização das oficinas não foi aproveitado de forma significativa pelos professores cursistas devido à ausência de leitura do material por parte de alguns. Sobre esse aspecto, elucida que

O que a gente sentiu é que em geral os professores eram muitos omissos. Quer dizer, eles não liam o material, não liam e aí a gente percebe isso que alguns colegas que faziam a leitura, eles se inibiam, não é que eles se inibiam de questionar, é que eles se inibiam que tinham aquela responsabilidade [...] Alguns que a gente percebia que até estudavam as vezes até falavam com o formador lá fora e a gente percebia que ele se inibia de se mostrar querendo conhecer aquilo que estava sendo discutido. A gente tem essa compreensão também. Até por medo de retaliações, dos colegas dizerem que ele está querendo aparecer, coisas do gênero (GOUVEIA, 2005).

Monteiro e Giovanni (2000, p.131) afirmam que, no processo de realização de diferentes ações envolvendo a formação continuada, os comportamentos e as atitudes dos docentes variam, podendo explicitar “o desejo e o esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo”.

Hernandez (apud MONTEIRO; GIOVANNI, 2000, p. 133), ao discutir as atitudes manifestadas pelos professores diante das aprendizagens ocorridas em situações de formação contínua, esclarece algumas regularidades, intituladas de

a) *refúgio no impossível* (apesar de reconhecerem a importância de uma informação nova, os professores não reconhecem a possibilidade de sua adoção ou adequação à prática); b) *desconforto de aprender* (resistências ao esforço exigido pela aprendizagem); c) *revisão da prática não resolve problemas* (os próprios professores consideram mais eficaz receberem “receitas” de como ensinar do que se submeterem a um processo de reflexão sobre a prática); d) *aprender ameaça a identidade* (medo de negar ou contrariar a própria bagagem de conhecimentos e experiências anteriores); e) *separação entre a fundamentação e a prática* (os professores se apegam a uma falsa definição de papéis, segundo a qual, cabe a eles a execução e à universidade a investigação e busca do conhecimento).

Sobre o aspecto destacado pela coordenadora referente à ausência de leitura do material, percebemos também que alguns professores não liam o material por não estarem considerando significativo para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico a participação no curso promovido pelo programa (aspecto explicitado por alguns em conversas informais registradas em nosso diário de campo), enquanto outros, devido à falta de tempo para o estudo por terem dupla ou tripla jornada de trabalho lamentavam não estar aproveitando as contribuições do programa da forma como gostariam e consideravam relevante para a melhoria de sua atuação pedagógica.

Convém explicitar que, na escola pesquisada, foi possível identificar a existência de dois grupos: um que não considerava a proposta do GESTAR pertinente para a sua atuação pedagógica e que participava, apenas, porque a escola aderiu à implementação do programa, enquanto um outro grupo de docentes elucidava a importância da realização desse programa explicitando que este trazia em sua proposta uma forma de trabalho classificada como inovadora que se diferenciava do trabalho desenvolvido por eles e que esse aspecto contribuiria para o processo de aprendizagem dos alunos.

Consideramos pertinente tecer algumas observações sobre essa aparente falta de interesse manifestada por alguns professores. Um trecho do meu Diário de Campo exemplifica algumas atitudes dos professores:

Alguns docentes marcam consulta médica no horário das oficinas, outros pedem para sair mais cedo justificando ter um problema para resolver. Alguns professores manifestam a vontade de que a formadora não compareça.

Pudemos constatar, nas observações realizadas, que há uma certa falta de motivação por parte de alguns professores em participar das oficinas desenvolvidas. Alguns comentavam que “não vejo a hora desse curso acabar [...]”.

Sobre esse aspecto a professora 3 (FAGUNDES, 2005) nos diz que

Teve professores que não valorizaram, como eu acho que deveria, não percebeu a importância disso. Não estou generalizando. Tinha muita gente que quando era dia de GESTAR chegava e dizia: - Vige, hoje é dia de GESTAR! Eu não lembro de nunca ter feito isso. Mas tinha gente que estava ali e sabia que o horário era 11h30, 11h20, mas quando dava 11h ficava: - Professora, apreça aí um pouquinho! Entendeu, eu acho que isso deixa bem claro que o compromisso não era como deveria, como se esperaria que fosse. Tá certo, muita gente entrou e o programa já estava acontecendo na escola, não foi uma escolha deles, tem isso, mas tem gente que estava lá desde o início e que também não estava mostrando interesse.

A coordenadora do programa GESTAR critica a postura adotada por esse grupo de professores que, segundo ela, não demonstra, compromisso e interesse em participar do programa e afirma que

Nós temos aquele percentual significativo de pessoas completamente indiferentes, completamente alheias, que muitas vezes até por não compreender o programa, saí desvalorizando, dizem: - A mim não acrescentou nada não, eu não vi nada de novo. Entendeu? Mas eu digo a você com certeza que quem se posiciona dessa maneira não se deu ao trabalho de ler o material e de interagir com o material. Seria aquele grupo que não queria capacitação nenhuma (GOUVEIA, 2005).

Tal fato é um indicador de que esses docentes não se sentiam instigados a conhecer e estudar a proposta do programa. Eles parecem estabelecer uma relação de exterioridade com a proposta, ou seja, não tomaram como significativos para si os elementos contemplados ao longo do curso de formação continuada em serviço proposto pelo GESTAR.

O processo de formação continuada implementado pelo GESTAR na experiência analisada, seguiu a tendência dos programas de formação docente elaborados no âmbito da política de formação de professores de nosso país. Nesse sentido, enfatizou-se a realização do programa privilegiando a ótica da capacitação em serviço, por meio da modalidade de

educação a distância, que, no atual cenário, responde à necessidade de aplicação imediata dos conhecimentos. Essa estratégia é considerada pelos organismos internacionais como mais eficaz para ser utilizada na formação docente, por permitir uma aprendizagem voltada para a prática.

No estudo realizado, pudemos constatar que o aspecto do programa utilizar a educação a distância enquanto estratégia de realização, encontrou alguns desafios que parecem ter interferido em todo o processo de formação continuada dos professores cursistas, pois eles não dispunham de tempo em sua rotina diária para se dedicar aos estudos referentes aos momentos a distância do curso promovido pelo GESTAR. Por isso, muitas vezes, freqüentavam as oficinas sem terem cumprido as atividades solicitadas pelo formador na sessão presencial anterior. Isso impossibilitou uma discussão mais significativa sobre as dificuldades e dúvidas que os professores apresentavam para compreender o programa e o desenvolvimento das atividades em sala de aula, tomando, como base, a sua proposta pedagógica.

É válido destacar, porém, que, embora exista esta fragilidade, os professores fizeram uma avaliação favorável das oficinas pedagógicas, afirmando que elas proporcionavam a troca de experiências e a realização de novas aprendizagens.

O programa GESTAR, embasado na perspectiva de promover mudanças na prática pedagógica dos professores teve suas ações focalizadas na aquisição de conteúdos e nas diferentes formas de como abordá-los, tendo, como objetivo tornar sua atuação mais eficaz no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, foram priorizadas estratégias que visavam que os professores além de compreenderem os conteúdos escolares, também conhecessem novas formas de como trabalhá-los visando melhorar o nível de aprendizagem dos alunos.

Portanto o programa GESTAR enfatizou, na prática, uma concepção de formação voltada à aquisição e atualização de conhecimentos a serem aplicados em sala de aula, assumindo, assim algumas características da perspectiva de formação do tecnólogo do ensino discutida por Veiga (2002). Mas também observa-se que a proposta do referido programa é embasada em idéias atuais consideradas pelos pesquisadores (MASETTO, 1997; TEBEROSKY & COLOMER, 2003) como relevantes para que as ações educativas atendam aos novos desafios colocados para a escola, favorecendo, assim, construção de novas aprendizagens de maneira dinâmica e criativa.

### **4.3 – A implementação do GESTAR e o acompanhamento da prática pedagógica dos professores cursistas**

No que concerne ao acompanhamento da prática pedagógica do cursista é ressaltado pelo Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a), que o docente uma vez por semana terá suas atividades em sala de aula observadas por um formador, com a incumbência de resolver dúvidas e dificuldades do processo de implementação da proposta do programa na escola.

Todavia, na experiência de operacionalização do GESTAR, aqui no município de Natal, foi colocado pela coordenação do programa que essa atividade não ocorreu de forma sistemática. Esse aspecto foi explicitado, também, pelo Relatório Anual elaborado em 2003, no qual foi justificado que, apenas, um carro era usado para transportar as formadoras que compõem as duas equipes (Zona Norte e Zona Oeste), além do demorado percurso ocasionado pelo distanciamento das escolas, o que impossibilitava na maioria das vezes, a sua chegada em tempo adequado para realizar a observação das aulas.

Além de uma equipe para acompanhar e auxiliar os professores na compreensão dos conteúdos, assim como na implementação da proposta do programa na escola, a coordenadora do GESTAR ressalta a necessidade e a importância do supervisor da escola no processo de acompanhamento da prática do professor cursista. Sobre esse aspecto ela diz:

essa parceria como você colocou ela deveria vir com o supervisor da escola, porque se ele fosse um elemento do programa presente, atuante, assimilando o que estava acontecendo lá. Ele era pra ser essa pessoa que iria fazer essa parceria com o professor (GOUVEIA, 2005).

No período de realização da pesquisa na escola, nos foi possível constatar que a supervisora compreendia o seu papel, que segundo ela consistia em acompanhar e auxiliar os professores em seu trabalho pedagógico. A referida supervisora, porém, lamentava não dispor de tempo para desempenhar, de maneira significativa, essa ação, uma vez que, conforme tivemos a oportunidade de presenciar, constantemente estava envolvida com os aspectos burocráticos da escola (preenchimento de cadastro dos alunos para carteira de estudante; digitação de dados para o Censo Escolar, dentre outros). Além disso, após iniciar a implementação do GESTAR na escola, as reuniões pedagógicas destinadas ao planejamento

coletivo foram suspensas. Caso isso não tivesse ocorrido, não haveria aula na sexta-feira, pois o horário antes do recreio seria utilizado para o planejamento e o seguinte seria destinado ao desenvolvimento das oficinas.

A direção da escola ressaltou que a Secretaria poderia criticar essa atitude, pois estaria sendo retirado tempo da carga horária do aluno, isto é, o professor estaria trabalhando menos tempo diretamente com o aluno. Em vários momentos, presenciamos situações nas quais os professores explicitavam a necessidade de se reunirem um dia da semana para planejar coletivamente ou discutir problemas do contexto escolar (agressividade dos alunos, indisciplina, dificuldades de aprendizagem), mas na maioria das vezes não obtinham sucesso.

Sobre esse aspecto, o Professor 4 (ARAÚJO SOBRINHO) explicita que

houve uma situação muito complicada junto à Secretaria de Educação, que já que a gente parava pro GESTAR, a gente acabou perdendo o nosso tempo pra o planejamento de forma coletiva. Teve um ano que o planejamento era dado na porta da sala de aula, olhava pra o professor que trabalhava no Ciclo comigo e dizia assim: - O que é que tu tá dando? O que é que tu vai fazer essa semana? Onde é que tu está na questão de conteúdos pra que a gente possa trabalhar de forma igual. Então muitas vezes aconteceu desse planejamento ser dado na porta da sala de aula! Então eu não posso nem considerar que esse foi um planejamento, entendeu? Então se a gente parava pro GESTAR perdia um período pra planejamento.

Os desafios apresentados, anteriormente, faziam com que os professores conversassem sobre as suas dificuldades ou dúvidas durante o recreio das crianças ou antes de iniciar o horário de expediente (7h da manhã), tendo em vista que tanto a supervisora quanto a coordenadora pedagógica chegavam um pouco mais cedo.

Os aspectos destacados, segundo a nossa compreensão, atuaram como entraves para a operacionalização do trabalho a ser desenvolvido pela supervisora, bem como para o papel que ela, segundo a coordenadora do GESTAR, deveria desempenhar no que diz respeito ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo docente em sua atuação pedagógica, as quais deveriam contemplar as sugestões do GESTAR.

Podemos depreender que essas questões reforçam o debate que já vem sendo evidenciado pela literatura que discute as ações de formação contínua, de que os programas dessa área da formação docente não levam em consideração as condições reais de trabalho dos docentes, ou seja, eles não são elaborados de forma a se adequar às especificidades e condições concretas de organização e funcionamento das escolas. Ao contrário, é a escola

que, juntamente com a sua comunidade escolar, deve se adaptar, tal como ocorreu na experiência da escola pesquisada, promovendo algumas alterações em sua maneira de lidar com aspectos do cotidiano escolar, além de driblar os conflitos que permeiam seu entorno de forma a responder às necessidades de implementação.

#### **4.4 – O Programa GESTAR no município de Natal: os desafios de sua implementação**

Proceder-se-á nesse item, a uma discussão destacando alguns desafios na operacionalização do GESTAR no município de Natal. Foram realçados os seguintes aspectos: o fator tempo e o processo de desenvolvimento do GESTAR, acompanhamento da prática pedagógica dos professores, a evasão ocorrida no desenvolvimento do curso de formação continuada em serviço implementado pelo GESTAR e o processo de avaliação implementado no Programa GESTAR.

##### **a) O fator tempo e o processo de desenvolvimento do GESTAR**

Ao analisar o processo de operacionalização do programa no município de Natal, a coordenadora diz que um dos maiores entraves se constituiu na ausência de leitura do material instrucional do curso por parte de alguns professores. Sobre esse aspecto a coordenadora se pronuncia:

Se eu tivesse uma varinha mágica que pudesse dizer vamos modificar isso daqui era o professor ler o material e conseqüentemente ir para a oficina com questionamentos, porque aí seriam outra coisa. O primeiro ponto seria que houvesse um estalo dos professores, uma consciência, vamos ler o material porque a proposta é linda, o material é rico. Então eu vou ler o material, vou fazer a oficina consciente, vou pra discutir minhas dúvidas, vou até pra polemizar. Também pode tem muita coisa lá que de repente você não concorda (GOUVEIA, 2005).

Esse aspecto apontado pela coordenadora do GESTAR foi também citado pelos professores enquanto uma dificuldade materializada durante a sua participação no programa.

A ausência, muitas vezes, de leitura do material foi justificada pela falta de tempo. Conforme nos diz a professora 1 (DINIZ, 2005),

A dificuldade que eu sentia mais era não ter tempo para estudar. É um curso muito bom. Mas o tempo era muito curto pra gente trabalhar aquilo e estudar. Eu acho que a maior dificuldade foi essa, o tempo para estudar. Eu poderia ter aprendido mais se tivesse mais tempo.

De acordo com os professores, o fator tempo, ou seja, a dificuldade em conciliar as suas atividades profissionais diárias - considerando que a maioria desses docentes possui dupla ou tripla jornada de trabalho - com os estudos individuais a distância atuou como uma dificuldade para cumprir as exigências do programa.

Segundo a proposta do programa GESTAR, o professor deve realizar o estudo individual a distância fazendo leituras e respondendo às questões da unidade do caderno de Teoria e Prática conforme a disciplina que será trabalhada na oficina pedagógica naquela semana. Além disso, o docente deverá, constantemente procurar relacionar o que está estudando no programa com a sua prática pedagógica, de modo que contemple, sempre que possível, a elaboração e desenvolvimento de atividades que estejam embasadas na proposta didática do GESTAR.

Para explicitarmos o não cumprimento de tais tarefas, segue o depoimento da coordenadora pedagógica da escola pesquisada:

A gente estudou por módulos, que eram cadernos de teoria e prática. A gente levava atividade e terminava que não cumpria as atividades que eram solicitadas pelo professor formador. Então, o que é que acontecia? Normalmente como a gente não cumpria essa parte terminava ficando falho (COSTA, 2005).

Conforme nos diz a coordenadora do GESTAR, essa falta de leitura do material traz

como consequência uma oficina com pouca participação, sem motivação, quer dizer, pouca interação desse professor e conseqüentemente ele não assimila as orientações, para levar à sala de aula essa inovação que o programa propõe (GOUVEIA, 2005).

Tivemos a oportunidade de constatar durante o nosso período de observação na escola pesquisada, a maioria dos participantes da oficina se restringiam a realizar a atividade proposta e socializá-la quando a formadora solicitava, sem exteriorizar dúvidas ou complementar com aspectos de sua prática pedagógica. Apenas, poucos professores discutiam apresentando questionamentos sobre as atividades desenvolvidas ou as comparavam com algum trabalho que estava desenvolvendo com seus alunos.

Para Litwin (2001, p. 13), a educação a distância se constitui em uma modalidade detentora de características específicas, pois é “uma maneira particular de espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam”, na qual não há uma presença física constante do professor.

Segundo Niskier (1999), a educação a distância utiliza técnicas de auto-instrução em seu processo de operacionalização. Nela, os meios instrucionais são considerados relevantes, já que também auxiliarão a sua realização<sup>21</sup>. Nesse sentido, a educação a distância necessita de um perfil de aluno adequado a essa nova forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem o qual necessita ser criativo, autônomo, ter iniciativa de buscar a sua auto-formação e construir novos conhecimentos e, ainda, desenvolver a atitude de investigação e pesquisa.

No contexto de atuação dos professores da escola pública brasileira, o acúmulo de tarefas e os desafios vivenciados no seu cotidiano pedagógico, somado aos baixos salários, jornadas duplas e triplas e condições precárias de trabalho atuam como dificuldades para que essas habilidades requeridas pela educação a distância sejam construídas.

Os professores da escola pesquisada, como já destacamos, declararam em conversas informais que a falta de tempo ocasionada pelo número de atividades que esses desempenham, seja na escola ou em casa (atividades domésticas, planejamento, pesquisas sobre temas para serem abordados nas aulas, correção de atividades, elaboração de relatórios, dentre outras), se constituem em uma barreira para que sejam cumpridas as atividades do GESTAR correspondentes ao estudo individual a distância dos Cadernos de Teoria e Prática (TP's).

---

<sup>21</sup> O meio instrucional mais utilizado nas experiências de Educação a Distância realizadas no Brasil se constitui nos materiais impressos. Segundo Gonçalves (1996), tal fato se justifica, pois esse é o recurso pedagógico cujo a maioria daqueles que organizam os programas de Educação a Distância dominam a sua linguagem. Os outros recursos disponíveis (rádio, a televisão, o computador, o satélite, a correspondência bilateral de materiais escritos ou gravados), exigem domínio de conhecimentos técnicos que poucos profissionais da área educacional possuem, enquanto que aqueles que dominam a linguagem desses meios, segundo a perspectiva defendida pela autora, na maioria das vezes não conseguem elaborar programas educacionais de qualidade.

É relevante que, ao serem elaboradas ações de formação continuada em serviço dos docentes utilizando a modalidade da educação a distância algumas variáveis apontadas pelos professores da escola pesquisada (ausência de tempo para a realização de estudos a distância) sejam consideradas, uma vez que as condições objetivas de sobrevivência os impossibilitam de se dedicar de forma significativa aos momentos de estudo a distância. Tal fato compromete a compreensão dos conhecimentos contemplados pela ação de formação contínua realizada, assim como influenciam diretamente os programas de educação a distância no que se refere às possíveis contribuições que estes poderão trazer para o sistema educacional.

Com isso não estamos defendendo a extinção de ações de formação continuada que contemplem a estratégia da educação a distância, mas, apenas, reconhecendo a excessiva dificuldade que os professores em serviço vivenciam para poder conciliar as sessões de estudo individual a distância com as exigências de sua vida profissional.

Um outro aspecto que se constituiu também em uma dificuldade no processo de operacionalização do GESTAR, diz respeito à perda de alguns professores cursistas quando a realização do curso de formação continuada em serviço foi deslocado da escola para um outro espaço devido ao déficit de carga horária dos alunos.

Segundo a coordenadora do programa, durante os anos de 2002 a 2004, o curso acontecia na escola, no horário de trabalho do professor. Para justificar a mudança ocorrida foi explicitado que

Na realidade a gente trabalhava com 200 dias letivos com 800 horas de aula com o aluno. Então o que acontecia: como o aluno assistia aula até a hora do intervalo e ia embora para poder haver a formação do professor uma vez por semana, a gente contava aquilo como dia letivo, então a gente achava que estava cumprindo os 200 dias letivos. Mas aí a partir do final de 2004, começou a haver o questionamento sobre as horas. Então na hora que o aluno está liberado da escola, então o aluno não está mais computando hora pra ele. Então foi quando a promotoria da educação questionou com o município, que não podia mandar o aluno para casa dentro dessas 800 horas. Então por isso, que a partir de 2005 as escolas da Zona Oeste não puderam dar continuidade a formação como era até 2004. A gente teve que reorganizar (GOUVEIA, 2005).

Essa reorganização implicou a desistência de um número acentuado de professores, que foi reduzido de 150 para 75. Para esclarecer tal situação, convém colocar que os docentes

após essa mudança, não dispunham de tempo para participar do curso, porquanto foi constatado que vários deles possuem dupla ou tripla jornada de trabalho.

## **b) O Acompanhamento da prática pedagógica dos professores**

A não realização de um acompanhamento sistemático da prática do professor cursista para auxiliar na implementação da proposta do programa também se constituiu em uma dificuldade. Para explicitar um dos motivos dessa dificuldade de acompanhamento por parte da equipe da Secretaria, a coordenadora nos deu o seguinte depoimento:

Os formadores dentro da proposta do programa também deveriam fazer observações das aulas até para constatar se o professor está fazendo a proposição do que está aprendendo no programa adequadamente, no caso, na sua sala de aula. Mas aí por questões outras a gente diria que essa etapa não se cumpriu e não se cumpriu porque o formador tinha a carga horária muito grande e trabalhava com 8 escolas, fazia 16 oficinas por semana, pois era uma oficina em cada turno. Quer dizer, a gente tinha um dia na Secretaria que era a segunda-feira que o formador ficava na Secretaria e os outros dias ele ia pra escola. Então, o correto seria esse formador chegar cedo na escola pra dar tempo ele fazer observação naquele horário que antecede o intervalo. Só que não dava tempo porque quando o carro saía da Secretaria era com muitos profissionais para deixar em escolas diferentes. Aí, quando chegava era na hora do intervalo, quase na hora de começar a oficina (GOUVEIA, 2005).

Segundo a professora 3 (FAGUNDES, 2005), o acompanhamento realizado foi inconsistente, de modo que

Eu acho que poderia ter sido melhor. Poderia ter dado um apoio maior. Uma cobrança maior também, não uma cobrança no final com uma prova, mas uma cobrança em termos de: - Deixe eu ver seu planejamento! Como é que você faz seu planejamento? Você está mesmo trabalhando em cima do que a gente tá propondo? Por que a gente se propôs a fazer isso! Quando a gente aceitou que o GESTAR fosse realizado na escola, a gente se comprometeu a trabalhar dessa forma. Claro que a gente podia cometer erros, que a gente estava aprendendo também, mas que tivesse sido feito isso: Deixe eu ver como você fez! Deixe eu ver como foi o resultado desse trabalho com os alunos! Eu acho que devia ter sido feito isso.

Essa professora teve a sua sala visitada uma vez por uma professora formadora do GESTAR e disse ser importante alguém que conhecesse a proposta do programa observasse como ela estava desenvolvendo seu trabalho. Para explicitar como se deu esse momento, ela nos deu o seguinte depoimento:

Nesse dia, eu estava fazendo uma atividade e devido a dificuldade de alguns escreverem, a gente fazia o seguinte: conversava sobre o texto, lia o texto, quem sabia ler e queria era dada a oportunidade, quem quisesse ler lia, não era obrigado, tem que ler. A leitura pelo professor, a leitura pelo aluno que quisesse fazer essa leitura, depois a gente ia fazer uma discussão sobre o texto. Na questão de interpretação, que sempre tinha, como é que era feito: eu fazia a pergunta eles respondiam, todo mundo, se tivesse uma divergência de opinião a gente conversava bastante, quando já estava bem saturada a discussão a gente chegava a um consenso. Então, essa resposta eu colocava lá no quadro e eles escreviam (FAGUNDES, 2005).

Após essa observação, foi iniciada, posteriormente, a oficina pedagógica daquele dia: a de Língua Portuguesa. Nela, a professora formadora procedeu a uma análise, segundo a Professora 3, do que havia sido observado e foi destacada uma crítica quanto ao procedimento de essa professora registrar, no quadro, a resposta para os alunos escreverem, pois era relevante que fosse dada a oportunidade de cada um escrever do seu jeito.

Houve uma discussão sobre esse aspecto e, na oportunidade, foi explicitado pelos professores que, nas séries iniciais, a maioria dos alunos têm dificuldade para escrever e que o professor, ao sistematizar as informações no quadro, o estava fazendo, considerando a discussão sobre o texto em estudo. Segundo a Professora 3, a professora formadora não desconsiderou esse aspecto, mas reafirmou a importância do docente estar constantemente possibilitando aos alunos situações nas quais eles tenham a oportunidade de registrar a sua escrita.

A referida professora considerou também oportuno o momento em que a professora formadora teceu alguns comentários quanto às intervenções, e, assim, se pronunciou:

Ela disse que achou muito bom a maneira que eu estava trabalhando. Elogiou o fato de eu atender a todos. Não tinha aquele negócio, se alguém me chamasse porque estava com uma dúvida, eu desconversava. Ela prestou muita atenção nisso, por certo ela viu em algum momento isso. Ela disse também que: - Eu achei interessante em -----, é que ela mesmo numa sala numerosa, ela conseguiu atender a todos que recorria, que chamavam! Ela fez uma observação quanto a isso também (FAGUNDES, 2005).

Conforme essa professora, o acompanhamento da prática pedagógica do docente cursista se faz necessário no desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço, principalmente quando nesses estão sendo sugeridas formas de se compreender e trabalhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de maneira que se diferencia do modo como o professor desenvolve a sua atuação pedagógica. Esse aspecto auxiliaria em uma compreensão mais consistente da proposta pedagógica do programa, assim como na superação de possíveis dificuldades surgidas no decorrer do processo.

O Professor 4 (ARAÚJO SOBRINHO), critica a ausência de um acompanhamento sistemático da prática pedagógica do professor cursista afirmando que

Na minha sala nunca houve um acompanhamento. A gente estava trabalhando em sala de aula, tentando mudar e aderir. É algo difícil você ter uma prática e de repente você mudar essa prática, as vezes dá até uma resistência em você mesmo em querer mudar e você vai mudando aos poucos lentamente, uns mais rápido, outros menos, cada um em seu ritmo. Então essa é a parte negativa do GESTAR, que a gente teve um bom conhecimento, uma boa aprendizagem, mas se talvez tivesse acompanhamentos nas salas [...].

Segundo o posicionamento da coordenadora do programa, a ausência de um acompanhamento sistemático, somado à não realização de um estudo consistente do material instrucional, dificultou a concretização de resultados mais significativos na prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, foi ressaltado que

Se você pudesse fazer esse professor ler esse material, fazer a oficina com interesse e o formador ir realmente à sala de aula pra cobrar isso, verificar a aula e questionar com o professor por ele ter usado algo indevidamente ou fora da metodologia que a gente da sugerindo, ou até elogiar ou acrescentar alguma coisa, ver essa aula do professor. Eu acho que essas duas coisas poderiam assim levar uma mudança significativa dos resultados (GOUVEIA, 2005).

Para a coordenadora o não compromisso por parte de alguns gestores e supervisores atua como um fator desmotivador do comprometimento dos docentes para com a implementação do programa na escola. De acordo com a proposta do GESTAR (BRASIL, 2002a, p. 12), toda a equipe pedagógica e administrativa da escola deveria participar desse programa, uma vez que ele se constitui em uma estratégia de “provocar transformações na

ação pedagógica da direção e do corpo docente” como forma de se trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Todavia, foi destacado que alguns gestores (direção e vice-direção das escolas) nunca participaram do programa e justificaram que não dispunham de tempo devido às constantes reuniões e demais atividades de sua função. Enquanto outros participavam e até trocavam ou desmarcavam compromissos para não faltar as sessões presenciais semanais (oficinas pedagógicas). A coordenadora do GESTAR elogia esse grupo de gestores das escolas afirmando que “um gestor que tem essa posição ele tem a compreensão que tem que conhecer a proposta, que é uma proposta pedagógica. O GESTAR é uma proposta pedagógica, é uma intervenção pedagógica” (GOUVEIA, 2005).

É explicitado, também, que alguns supervisores não participavam das sessões presenciais semanais realizadas no decorrer do programa e tal fato inviabilizava uma atuação significativa desse profissional no acompanhamento da implementação da proposta do GESTAR no trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes. Sobre esse aspecto, foi realçado que

Nós tivemos casos de supervisores que quando foi feita a primeira [...] que a gente faz uma frequência controlada né, que quando foi no primeiro ano que a gente foi dar um balanço, fomos para uma reunião com os diretores e supervisores, tinha uma supervisora que estava com um índice escandaloso de faltas. Eu lembro que na época a diretora de Ensino Fundamental disse: - Fulana como é que isso se explica. Você é supervisora da escola. Não é no seu horário de expediente como é que você não está? E aí a supervisora justificou: - Ah! É por que eu não dá tempo. Na hora do GESTAR eu tenho outras coisas pra fazer. E aí foi dito: Mas não pode. Você tinha que eleger isso aqui como prioridade (GOUVEIA, 2005).

Entretanto ela afirma que alguns supervisores realmente se comprometem e participam do programa. Para evidenciar esse fato, nos foi informado que

Nós temos escolas onde o supervisor tem uma atuação que encanta a gente. Uma pessoa que qualquer dúvida, um feriado, um impressado, o que seja, que às vezes acontece, esse supervisor tinha o compromisso de ligar e perguntar: E aí? Vai haver oficina ou não? O pessoal está pensando em impressar. O que vocês acham? Tá entendendo? (Entrevista, Coordenadora Geraldo Programa GESTAR no município de Natal, 2005).

Na perspectiva defendida pela coordenadora do GESTAR, seria pertinente que fosse feito um acompanhamento sistemático de modo que o trabalho desenvolvido pelas escolas da rede tivesse um auxílio. Mas lamenta que durante esse processo de realização do programa “a gente não pôde intervir, por enquanto a gente só pôde identificar” (GOUVEIA, 2005).

Nesse sentido, considera que o mais adequado para que esse processo fosse construído, produzindo uma melhoria no desenvolvimento do trabalho do professor, seria que a Secretaria de Educação desse município oferecesse uma estrutura ampla na qual “se fizesse uma parceria maior dentro da própria Secretaria para que a gente pudesse intervir, auxiliar os professores” (GOUVEIA, 2005).

O não acompanhamento de forma sistemática da prática pedagógica do professor cursista, tal como já destacamos, atuou como um entrave para a compreensão e efetivação da proposta do GESTAR na escola pesquisada, uma vez que os professores não dispuseram de auxílio concreto para superar as dificuldades de implementar a proposta do programa. Embora se destaque no Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a) que esse acompanhamento seria disponibilizado pelo professor formador e coordenador da escola, na prática o que ocorreu foi a falta de tempo do professor formador para fazer o acompanhamento devido ao acentuado número de oficinas que ele coordenava.

Além disso, o tempo destinado para às oficinas foi considerado reduzido (aproximadamente 2 horas) para discutir dificuldades, dúvidas, a maneira como os docentes estavam (re)organizando sua prática pedagógica a partir dos estudos realizados no programa, o impacto das estratégias sugeridas na aprendizagem dos alunos e, ainda, desenvolver a oficina pedagógica concernente à unidade estudada pelo professor no caderno de Teoria e Prática (TP) no momentos de estudo individual a distância.

Conforme o posicionamento da Professora 3 (FAGUNDES, 2005)

O que ainda prejudicou um pouco foi o tempo. Eu acho assim, eram coisas tão importantes, a gente estava com uma necessidade de absorver tudo, que o tempo foi pouco. Não é nem que a gente parasse, por que geralmente em encontros a gente esquece o que é ... Não era isso, não existia isso não. Mas eram tantos conhecimentos, coisas tão boas que o tempo era curto. As oficinas eram muitas boas, mas às vezes ficavam prejudicadas pelo tempo. A gente tinha que fazer as coisas correndo, por isso que as vezes precisava de um tempo maior, a gente acabava fazendo tudo corrido em função do tempo.

Seria pertinente que, além das atividades da oficina, também fosse destinado um tempo para se discutir como os professores estavam compreendendo a proposta do programa, suas dúvidas, as dificuldades, críticas, assim como que os docentes tivessem a oportunidade de socializar para os colegas possíveis contribuições que o programa havia proporcionado ao desenvolvimento de sua atuação pedagógica.

No que se refere ao papel do coordenador pedagógico (ou do supervisor da escola), pudemos perceber a dificuldade desses profissionais para responder às demandas do número de tarefas e desafios que lhe chegam diariamente. Isso faz com que se acentue a dificuldade em acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, auxiliando-os nos conflitos surgidos, uma vez que esses estão se deparando com uma proposta de trabalho que exige o (re)dimensionamento não só de suas ações educativas, como também o questionamento e até em alguns momentos o *abandono* de formas de organizar sua ação pedagógica que já estavam arraigadas em sua atuação profissional.

O programa GESTAR previa para a sua implementação, além da utilização de materiais impressos e da orientação dos professor formadores, a implantação de um serviço de comunicação para possibilitar a interação constante entre professores cursistas com os colegas, os formadores e a agência responsável pela operacionalização do programa (BRASIL, 2002a). Entretanto, esse serviço de comunicação não foi implantado e os professores não tiveram de maneira consistente um sistema de apoio para auxiliar em seu processo de aprendizagem. Dessa maneira conforme destaca a professora 1 (DINIZ, 2005), “só no dia das horas presenciais que a gente podia tirar dúvidas”.

Como já foi dito pelos professores e constatado na observação realizada na escola, o tempo de aproximadamente duas horas não era suficiente para que o professor formador pudesse trabalhar as oficinas pedagógicas sobre o tema estudado pelos professores cursistas nos momentos previstos para o estudo a distância, bem como atender as dificuldades específicas dos professores em plantões individuais, e, ainda, acompanhar as atividades realizadas pelos professores cursistas em sala de aula tomando como elemento norteador a proposta do GESTAR, tal como foi previsto no Guia Geral (BRASIL, 2002a) do referido programa.

Essas tarefas se constituem em uma sobrecarga para o professor formador de maneira que, para auxiliar no processo de acompanhamento das aprendizagens concretizadas pelos professores cursistas, é extremamente necessário que a Secretaria de Educação (SME) utilize outros meios disponíveis que já vêm sendo utilizados em várias experiências que utilizam a educação a distância em nosso país, tais como, correio eletrônico (Internet), telefone os quais

ampliam as possibilidades de interatividade, auxiliando nas aprendizagens dos cursistas e contribuem também para que o professor formador desenvolva a sua atuação de maneira mais significativa.

**c) O processo de avaliação implementado no Programa GESTAR: investigando aprendizagens consolidadas ou executando um mecanismo de controle?**

Os professores também consideram uma falha do programa GESTAR, a forma como eram organizadas e realizadas as provas que integram o Sistema de Avaliação Diagnóstica dos alunos. A Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada informou que considera relevante a perspectiva que fundamenta esse sistema de avaliação, pois

Ele observa a questão da entrada do aluno e ao final do ano é feita uma avaliação que permite ao professor perceber alguns avanços na aprendizagem. A crítica que eu tenho a fazer ao programa é por que a primeira prova que eles fizeram foi uma prova onde pegou, tá aqui, a prova um caderno, uma quantidade imensa de questões, tá aqui bota pro menino, troca o professor de sala, não pode ser o professor dele, ninguém fala, ninguém abre a boca, parecia até que era um Vestibular, pra amedrontar mesmo. Sabe assim aquela coisa que jogava isso daqui, ninguém pode ler, ninguém pode dizer nada. Isso aí eu achei que foi um absurdo, foram feitas críticas e na outra avaliação já houve uma certa sensibilidade por parte do pessoal e o professor ficou na sala, leu a prova pra os alunos. Já houve uma diferença (GOUVEIA, 2005).

A Professora 3, (FAGUNDES, 2005) corrobora com o que foi destacado pela Coordenadora Pedagógica e critica o rigor utilizado no momento de aplicação das provas, assim como o fato de os professores do 2º Ciclo serem impedidos de auxiliar os alunos no momento da leitura da prova, afirmando que

Esses momentos dessas avaliações foi muito criticado e talvez tenha sido uma das falhas do programa, que era o quê? Os alunos de 1ª série, o professor, por que levou-se em consideração o fato de muitos alunos não saber ler na 1ª série, então os professores eles liam, eles podiam ler a prova para os alunos, simplesmente ler. Entendeu? Pra que eles fossem marcando. Agora os demais alunos o professor não podia, não lia a prova pros alunos. Tá certo os alunos já

sabem ler, mas as vezes você lê de um jeito que a compreensão... A gente sabe muito bem disso, que tem gente que decodifica mas não compreende, né? Tem muito disso. E eles ficaram prejudicados, o que eu acho que passou uma informação errada da própria capacidade do aluno. Entendeu? Outra coisa, a professora, eu acho assim tinha um rigor de Vestibular e eu acho que para a criança não precisava disso tudo. O professor da sala era trocado, quem aplicava a avaliação com a minha turma não podia ser eu, tinha que ser outro professor e eu questiono isso aí. Eu acho que é uma coisa pra ser pensada e ser colocada. E foi colocado nos encontros o que a gente sentiu com relação a isso aí .

Segundo o posicionamento assumido pela Professora 2, (NEVES, 2005)

O que eu acho pior não foi a aplicação das provas, por que isso aí deu pra gente contornar, consegui aplicar. Agora, a forma que foi corrigida não foi legal. Por que a forma que foi corrigida eles seguiram um padrão, botaram lá umas pessoas e quando você confrontava a prova do menino com o que foi corrigido, as vezes ele errava assim: colocava uma interpretação que podia ser considerada, mas na hora da correção não foi considerada. Tipo consideravam erro, o que estava certo. Não na produção de texto. Na produção de texto não, porque tinha umas regras lá e eles seguiram isso aí. Mas a outra parte de Português[...] Matemática não, já não teve esse problema .

No encontro para devolução das provas dos alunos, conforme consta nos escritos do nosso diário de campo, alguns aspectos relativos à prova de Língua Portuguesa foram bastante criticados. Os professores explicitavam que, nas questões subjetivas, não eram consideradas as respostas dadas pelos alunos, as quais possuíam sentido e se relacionavam com a questão que havia sido proposta.

Esse fato levou os professores a depreenderem que essas questões também possuíam um gabarito e que, possivelmente, a pessoa que corrigiu o estava seguindo, sem considerar a forma como o aluno havia organizado a sua resposta.. Os docentes disseram para a professora formadora que não concordavam com a análise realizada por quem corrigiu as provas, assim como destacaram que talvez essa forma de correção tenha repercutido nos resultados o que contribuía para que eles fossem bastante questionáveis.

A Coordenadora Geral do Gestar (GOUVEIA, 2005) explica a organização do Sistema de Avaliação Diagnóstica da seguinte forma:

Dentro da proposta do programa, quando você inicia o programa, você faz uma avaliação de entrada, exatamente para o professor perceber o nível de conhecimento do seu aluno, porque a avaliação contempla as habilidades, quer dizer, na avaliação você identifica as habilidades alcançadas ou não. Ela é muito bem elaborada. Em geral ela tem duas três questões para avaliar uma habilidade e só é considerada satisfatória se ele fizer 50%. Então o professor recebe o mapa por habilidade, onde ali você ver o aluno Francisco da Silva tem habilidade I e III, o aluno fulano tem todas as habilidades, o outro aluno não tem nenhuma, você tem ali naquele mapa a fotografia da sua aula, isso tanto para a avaliação de entrada como a de saída .

Conforme o que afirma o Manual do Processo de Avaliação Diagnóstica do GESTAR (BRASIL, 2002b), a avaliação diagnóstica tem como finalidade investigar as habilidades e competências adquiridas pelos alunos. A partir de sua realização, o docente deverá identificar as dificuldades explicitadas pelos alunos e realizar um (re)planejamento de sua atuação pedagógica de modo a contribuir para a realização de avanços no processo de aprendizagens de sua turma.

Tal aspecto foi colocado pela Coordenadora do GESTAR destacando que “após a avaliação de entrada, o que é que você tem que fazer? A partir dali, você vai replanejar as atividades do aluno para fazê-lo avançar a partir do nível que ele se encontra” (GOUVEIA, 2005). Todavia, é reconhecido por ela que o próprio processo de aplicação das provas demora um pouco uma vez que essas avaliações vêm de Brasília. Após a aplicação,

tem todo o processo de correção, processamento no computador ou até mesmo uma série de coisas até a gente fazer a devolutiva, leva de volta pra escola, o professor vai ler suas provinhas tem o seu mapa e fazer uma análise disso e a partir daí ele replaneja suas atividades. Qualquer que seja o tempo ele pode digamos pegar aquela prova e dar pra o aluno dele e ele mesmo fazer uma correção ali, e ver se o aluno avançou, tá entendendo? Ele poderia fazer isso. E de qualquer maneira replanejar, mesmo que esteja chegando um pouco tarde. Mas se ele oportunizar o aluno refazer a prova, ele vai verificar se o aluno melhorou ou não. E quando é no final do ano a gente faz a avaliação de saída. Aí que eu digo que tá bonitinho, porque você percebe o nível que o seu aluno está no início e um outro nível na saída. Nos anos subseqüentes ao programa ele fica só fazendo avaliação de saída. O 1º ano de escolaridade não faz a de entrada só faz a de saída. a gente sentiu uma grande diferença quando você faz a avaliação de entrada e a avaliação de saída. Eu tenho uns dados e posso até lhe dar, não hoje porque a gente tá em reforma aí. A gente pode até pegar uma escola ou várias escolas, então você percebe claramente esse avanço de entrada e de saída da avaliação diagnóstica. Isto quando é entrada e saída do mesmo ano. Agora quando é o outro ano, não tem nenhuma relação. Você tem professor que conseguiu aqui esse desenvolvimento satisfatório, quando é no outro ano a prova da turminha dele está em um nível lá em baixo. Uma coisa que a gente percebe também é o seguinte: Nem o professor dá continuidade

com uma turma no ano seguinte, nem quando ele muda de turma demonstra aquele nível com seus novos alunos. Por que o ideal era que o professor fosse o professor do 1º ano e no 2º ano continuasse sendo o professor dessa turma, pois é esse professor quem sabe o que o menino assimilou ou deixou de assimilar, pra ter essa continuidade (GOUVEIA, 2005).

É relevante ressaltar que os professores da escola pesquisada não consideram o aspecto de devolução da prova enquanto uma estratégia que servirá como análise e ponto de referência para (re)planejar suas ações, uma vez que discordam de alguns aspectos que são desconsiderados no momento da correção das provas, tal como já foi elucidado. Desse modo, foi destacado pelos docentes e pela coordenadora pedagógica que eles utilizam a avaliação contínua para analisar as aprendizagens concretizadas ou não pelos alunos. Ela “é feita continuamente, a cada atividade, a cada participação, a cada etapa o aluno está sendo avaliado, imagina-se que ele esteja sendo avaliado todo dia. Não há aquele dia determinado para aplicação de provas não. Há de ser através de Relatório e de uma avaliação contínua” (COSTA, 2005).

A sistemática de avaliação adotada pelo programa utilizando o instrumento prova também consistiu em um outro aspecto criticado pelos docentes. De acordo a Coordenadora do GESTAR (GOUVEIA, 2005)

Inicialmente não tinha avaliação com o professor. O programa quando foi implementado não se cogitou isso. Eu diria que se teve a ilusão (FUNDESCOLA e nós) que haveria uma conquista completa, que os professores iam se envolver, se apaixonar e que ia ser tudo maravilhoso. Eu diria que fomos um pouco inocentes, quem elaborou a proposta e nós. Com o passar do tempo ao sair do piloto para uma coisa maior, o FUNDESCOLA foi vendo que não era bem assim e que era preciso fazer uma sistemática de cobrança. Eu acho que a coisa caminhou por aí. Foi uma forma de dar um chega mesmo nos professores, ou vocês se comprometem, participam com interesse, aprendem ou no final não vão ter o certificado. Por que agora a gente vai fazer uma prova. Não estava havendo uma motivação, não é nem uma motivação, um aproveitamento maior e melhor do programa. Então o FUNDESCOLA decidiu avaliar, mas houve um tempo hábil pra isso, acho que foi no 2º ano, concluído o 2º ano. Olha vamos amadurecer a idéia de aplicar uma prova. É necessário que eles demonstrem desempenho mesmo. Tem que ver se assimilaram mesmo o que foi proposto. Inclusive, quem foi mais atento percebeu que a avaliação cobrou mesmo dos dois últimos módulos. Exatamente a partir de quando o professor sabia que ia ser avaliado. Houve essa preocupação didática digamos assim.

Ainda segundo a coordenadora, a prova atuou como um mecanismo para averiguar se os cursistas estudavam o material disponibilizado para a operacionalização do programa. Para evidenciar esse aspecto, foi destacado que

Foi uma possibilidade até pra verificar também se as pessoas leram o material, leram só. E tanto é, que a de matemática onde um percentual de 80% não alcançou o percentual tolerável de acerto (mínimo 75%) e a muitos destes quando a gente perguntou como é que está o material de vocês? E eles disseram: - Professora, está lá do jeito que eu recebi. Eles não mentem, e agente fala: - Se dêem o trabalho de ler e interagir um pouquinho com o material, responda aqueles questionamentos e depois venham fazer a prova. E eles tiraram 90, 100 na segunda oportunidade. Só é estudar. Por que também, agente há de convir, que não houve essa compreensão. As oficinas, elas não eram uma reprodução do TP, pois o TP é volumoso. Quer dizer, tem muitas situações didáticas propostas no TP, o Indo à sala de aula. Então a oficina contempla os conteúdos do TP, uma questão didática para cada item do conteúdo. Mas lá no TP tem vários. Então, na hora que o professor ler o TP e interagir respondendo aqueles questionamentos, ele assimila tudo, pois o livro, material é muito bem elaborado. E a gente teve essa comprovação, porque na hora que foi dada a oportunidade do professor fazer a prova pela segunda vez, todos eles conseguiram os 75% (GOUVEIA, 2005).

De acordo com o posicionamento assumido pelos professores ao adotar a prova como único instrumento avaliativo, não foram considerados os fundamentos teóricos explicitados na proposta pedagógica do programa.

Para a Professora 2 (NEVES, 2005) a sistemática de avaliação utilizada pelo programa foi uma falha, pois

o programa é todo baseado em você contextualizar tudo, as atividades, ter o apoio lá do TP quando você tem dúvidas. E fomos avaliados tradicionalmente. Era pra no decorrer do programa a gente ir tendo aquelas avaliações, eram pra ser colocadas assim. E não uma prova como foi feito com os meninos. Você aplicar um programa e avaliar com uma prova. Apesar que quando elas foram corrigir as provas, elas (professoras formadoras) consideravam não só o que estava preparado, mas a forma que tinha sido respondida a questão. Ainda bem que quem corrigiu as provas foram as professoras que aplicaram o programa. Mas que eu achei muito fraco por ter avaliado dessa forma, já que pela dimensão do programa e aquilo que era colocado.

Com a finalidade de explicitarmos o clima de preocupação reinante na escola pesquisada quando se aproximou o dia de realização das provas (Língua Portuguesa e

Matemática), recorremos a alguns trechos registrados no Diário de Campo. Nessa semana ia ser realizada uma prova para avaliar os conhecimentos assimilados pelos professores durante o curso de formação continuada em serviço promovido pelo GESTAR. Um clima de medo e incerteza havia se instalado na escola. Dentre algumas das falas que retratam esse processo, podemos destacar:

- Tenho que estudar, se não vou tirar zero!
- Eu vou me dar mal. Não tenho tempo de estudar. (Alguns cursistas concordam).
- Estou preocupada porque já faz muito tempo que não estou em sala de aula.
- Será que se acertarmos menos de 75% temos o direito de fazer outra prova? (Alguns cursistas responderam que achavam que sim).

Durante a prova<sup>22</sup>, os professores se mostraram apreensivos sobre o destino dela. Dentre algumas questões direcionadas à professora formadora registramos: Para onde as provas irão? Quem avaliará? Será que tiraremos boas notas e receberemos o certificado? Desde o início da prova a professora formadora tentou acalmar os cursistas, ressaltando que aquele momento se tratava apenas de uma atividade diagnóstica, que visava perceber quais conhecimentos eles haviam assimilado. Dessa forma, a professora formadora de Língua Portuguesa, que coordenou a realização da prova de Matemática elucidou que: “- Dá até para fazer uma reflexão de sua atuação profissional!”

Numa época em que se discute a importância da avaliação contínua enquanto possibilidade de acompanhamento do processo de construção das aprendizagens dos alunos, o posicionamento de desconfiança e medo nas atitudes e falas dos professores revelam o quanto a avaliação ainda pode assumir um caráter ameaçador e punitivo. Vários deles estavam questionando se o fato de não obter um bom resultado implicaria punição.

O programa GESTAR traz no Manual do Processo de Avaliação Diagnóstica (BRASIL, 2002b), uma concepção de avaliação enquanto processo investigativo de permanente diagnóstico. Nesse sentido, o processo de aprendizagem do aluno e o constante (re)planejamento das ações educativas do docente devem estar inter-relacionados com a finalidade de propiciar a concretização de novas aprendizagens. O professor estará constantemente buscando perceber as dificuldades do aluno, interpretando-as e desenvolvendo estratégias para superá-las.

---

<sup>22</sup> É importante destacar que participei do programa como professora cursista durante os 4 meses que antecederam sua finalização na escola na qual desenvolvi a pesquisa, de modo que estive presente no processo de realização das provas tendo como principal objetivo a coleta de dados para o desenvolvimento desse estudo.

Ao privilegiar a prova como a única estratégia para avaliar as aprendizagens dos docente, destacando que ela funcionaria como forma de verificar se os cursistas estariam fazendo estudo do material, bem como ao afirmar que só receberiam o certificado aqueles que obtivessem um nível satisfatório nas provas (mesmo que, depois, aqueles que não alcançaram tenham feito uma 2ª prova), o programa GESTAR manifestou um descompasso entre o discurso evidenciado pela sua proposta e a sistemática de avaliação utilizada na prática.

Os professores cursistas da escola pesquisada, disseram que teria sido mais relevante, se, ao final do curso, tivesse sido solicitado um trabalho para ser apresentado em um evento com a participação de todos os cursistas, tendo como objetivo exporem atividades desenvolvidas a partir dos estudos realizados ao longo do GESTAR, bem como as contribuições desse programa para a sua atuação pedagógica. Isso, certamente, possibilitaria a troca de experiências com outros colegas dessa rede de ensino.

O acompanhamento da prática pedagógica dos professores cursistas poderia ter funcionado como estratégia pertinente de avaliação, se tivesse sido realizado de maneira sistemática, pois oportunizaria o professor a perceber como o cursista estava compreendendo a proposta do programa e como estaria organizando a sua atuação pedagógica tomando como embasamento as aprendizagens realizadas no decorrer do curso.

O número de oficinas a ser trabalhada pelo professor formador, bem como o número de participantes do programa, acentuaram as dificuldades para que o processo de acompanhamento acontecesse. Todavia, esse fato não justifica que, para finalizar o programa, tenha se privilegiado a prova enquanto único instrumento de avaliação, uma vez que essa escolha além de ter sido contra a perspectiva de avaliação que fundamenta a proposta do GESTAR, não garantiu, enquanto instrumento de controle, que, ao finalizar o processo de participação, os professores tenham dado continuidade utilizando a sua proposta.

#### **4.5 – Contribuições do GESTAR para o processo de formação pedagógica dos professores cursistas**

Apesar de algumas dificuldades evidenciadas no processo de implementação do GESTAR, na experiência analisada, observa-se uma avaliação favorável por parte dos professores quanto às contribuições do programa GESTAR para a sua formação pedagógica.

Realçaremos a seguir alguns aspectos apresentados pelos professores como contribuições desse programa.

#### **a) Os conteúdos contemplados no Programa GESTAR**

Ao proceder uma avaliação do programa, a coordenadora situa a amplitude dos conhecimentos trabalhados por ele, os quais focalizam conteúdos que compõem o currículo da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade). Para a coordenadora, essa é uma oportunidade do professor revisar conhecimentos de modo a desenvolver seu trabalho em qualquer ano de escolaridade uma vez que “existe professor que só quer trabalhar com alfabetização, tanto por motivação, quanto por não ter domínio dos conteúdos das séries mais avançadas” (GOUVEIA, 2005).

Dessa forma, para esclarecer esse aspecto da proposta do programa atender à primeira etapa do Ensino Fundamental, a coordenadora nos deu o seguinte depoimento:

Digamos o professor quando inicia a gente inicia com sessões de ensino, com questões... Então o primeiro módulo é pra todo mundo, quer dizer independente do nível em que você esteja trabalhando faz parte da sua formação ter aquela fundamentação. E o módulo 2 começa a trabalhar os conteúdos por ano de escolaridade digamos assim. Naquele primeiro momento que estão todos vendo volume 2, então o professor que está trabalhando lá no 2º Ciclo que representa o 3º, 4º ano de escolaridade ele não dá aquele conteúdo que vá utilizar lá necessariamente, tá entendendo? Então é isso que a gente precisa ter compreensão, quer dizer o professor ele faz uma formação completa, ao longo de 3 anos ele vê todo o conteúdo, a proposta metodológica para todos os anos, daquela faixa do ensino fundamental. Então é aí onde ele vai fazer as adequações, quer dizer às vezes ele tá vendo um conteúdo, vamos colocar aqui como exemplo, a adição aí nos AAA você tem atividades que envolvem um nível mais elementar para aquele professor que está no primeiro ciclo digamos, como também atividades com operações num nível mais aprofundado que o professor lá do 4º ano aproveitaria (GOUVEIA, 2005).

Para a coordenadora, é pertinente que o professor tenha a compreensão da amplitude do programa, entendendo que ele “ao longo de 3 anos, vê todo o conteúdo, a proposta metodológica para todos os anos, daquela faixa do Ensino Fundamental”. Nesse sentido, é

criticado o posicionamento assumido por alguns professores de não manifestarem interesse em determinados momentos do programa, justificando que os conteúdos estudados, não são compatíveis com o nível de escolaridade em que ele está atuando. Como forma de se contrapor a essa postura foi feito o seguinte questionamento:

Então quer dizer, não deveria haver uma motivação? Porque eu tô trabalhando aqui com alfabetização e vou trabalhar no GESTAR com números racionais? Vai dar a oportunidade dele ver números racionais. Mesmo que eu não vá trabalhar na minha série com números racionais, vai que eu vou para outro nível de escolaridade e tenha que trabalhar números racionais (GOUVEIA, 2005).

Fica explícito, nos depoimentos da coordenadora, a oportunidade que o GESTAR deu ao professor na aprendizagem dos conteúdos escolares, tendo em vista que na rede de ensino há um número significativo de professores que não possuem domínio dos conteúdos do nível de escolaridade em que lecionam.

Para Mediano (2003, p. 97), é relevante que, ao se desenvolverem cursos de formação continuada em serviço, seja trabalhado de modo integrado forma e conteúdo, pois “não adianta trabalhar metodologias se o professor não tem os conteúdos básicos de Português, Matemática [...]”.

Esse aspecto foi contemplado pelo programa, pois, ao propor uma perspectiva de trabalho que se diferenciava da maneira como os professores organizavam sua atuação pedagógica, fator colocado por eles em conversas informais durante o período de observação, nos foi possível perceber que o GESTAR não enfatiza, apenas, a aquisição do domínio de técnicas a serem adquiridas pelos docentes para aplicação em sala de aula. Sendo assim, ao propor novas estratégias a serem adotadas pelo professor, em sua prática, oportuniza a aprendizagem de conteúdos escolares, o que consideramos relevante para a realização de um trabalho pedagógico que contribua para a concretização de progressos nas aprendizagens dos alunos.

Além disso, nos estudos realizados nas oficinas de Psicopedagogia, mesmo com as limitações citadas anteriormente nesse trabalho, os professores eram estimulados a (re)pensar a sua prática pedagógica tomando como base elaborações teóricas.

Sobre a integração conteúdo e a forma de trabalhá-lo, aspecto contemplado pelo GESTAR, a Professora 3 (FAGUNDES, 2005) nos diz que

eu passei a ter uma compreensão diferente da forma que se trabalhava determinados conteúdos. Essa de você trabalhar conteúdos, mostrando a partir de conceitos. Não conceitos já prontos, mas também criar. Fazer o aluno construir seus próprios conceitos. Não trazer os conceitos já elaborados prontinhos, mas procurar trabalhar de uma forma que eles mesmos construam os conceitos deles. Mas assim, por exemplo na Matemática, eu sabia que você tem que trabalhar fazendo com que o aluno compreenda, que tenha o sentido das coisas, mas o GESTAR mostra a forma de fazer isso. Que é muito fácil você chegar e fazer assim: - Ah! Você tem que trabalhar os conteúdos de forma que o aluno compreenda e que faça sentido pra ele. Tá é dito isso. E como? De que forma eu posso fazer isso? E o GESTAR diz. O GESTAR fala e mostra quais as formas de se trabalhar, é, pra que tenha sentido, pra que faça sentido pro aluno. É isso que é importante, não é simplesmente a teoria. Não foi só mostrado que tem que ser assim e você se vire pra descobrir como é que você vai realizar isso daquele jeito.

Mesmo alguns estudiosos considerando que os programas de formação contínua, ao sugerirem estratégias de como trabalhar determinados conteúdos, estão respaldados por uma visão aplicacionista de aquisição de técnicas, não podemos desconsiderar o fato de que algumas dessas estratégias se constituem em um auxílio para os professores compreenderem que aspectos podem ser privilegiados de maneira a favorecer a realização de um trabalho pedagógico que contribua para a aprendizagem dos alunos. Mas é importante que elas sejam compreendidas pelos docentes como *sugestões*, ou seja, uma possível maneira de encaminhar a sua mediação e não como a *única forma de se abordar esse conteúdos*.

Para auxiliar o professor no desenvolvimento da proposta do programa são disponibilizados, também, módulos intitulados de “Cadernos de Apoio a Aprendizagem dos Alunos”, nos quais constam situações didáticas relacionadas ao conteúdo abordado pelo módulo “Caderno de Teoria e Prática” para estudo do docente. Os primeiros materiais citados são constituídos de atividades propostas que podem ser utilizadas pelo professor em seu planejamento, caso considere pertinente. Nelas são indicadas “a) procedimentos metodológicos a serem observados na condução de cada atividade em sala de aula; e b) as respostas esperadas pelos alunos em relação a cada uma das atividades propostas” (BRASIL, 2002a, p. 26). Segundo esse documento, as atividades sugeridas podem contribuir para encaminhar o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos.

Conforme a avaliação realizada por alguns professores cursistas, as atividades sugeridas pelo GESTAR são muito importantes e auxiliam o docente a compreender a proposta desse programa. Para a coordenadora pedagógica da escola, as atividades

contemplam “propostas muito boas, muito inovadoras, interessantes, atividades muito instigantes para as crianças. As propostas sempre bem atuais e desafiadoras” (COSTA, 2005).

No entanto, alguns docentes criticam as atividades sugeridas pelo programa, elucidando que elas não se adequam ao nível da aprendizagem da turma. Na perspectiva do professor 4 (ARAÚJO SOBRINHO, 2005)

existe alguns níveis de conteúdos e até de habilidades que fica além por mais que a gente queira adaptar para os nossos alunos, eu acho que seria mais adequado para alunos de 5ª série por exemplo. Bom seria que os nossos alunos estivessem nesse nível, mas infelizmente a realidade é outra.

A professora 3 (FAGUNDES, 2005) admite que constantemente era criticado o nível das atividades e nesses momentos se argumentava que o nível estava muito alto. Mas ela discorda desse posicionamento, afirmando que como forma de se promover uma reflexão coletiva sobre esse aspecto era questionado:

De que nível nós estamos falando? Nós temos que nivelar nosso aluno a que nível? Se isso aqui tá muito alto pro nosso aluno, não é por que a gente não tem trabalhado, não tem tido a oportunidade de trabalhar de uma forma que esse “nível” dele também cresça, que ele tenha condições, por que eu não achava que tinha nada ali, tinha sim, porque se eu estou numa sala de 1ª série, vou falar em termos de série, porque é assim que lá coloca, eu não vou querer passar um conteúdo de 4ª, mas dentro do que era colocado pra 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, aí eu fazia aquela coisa do, essa atividade de matemática da 1ª série está muito alta pro nível dos meus alunos. Existia e era sugerido que fossem feitas adaptações, sem fugir da idéia, entendeu? Mas que eu não podia desconsiderar e outra coisa de repente dizer de repente pegar uma atividade como aconteceu da gente discutir e dizer: - Será que ele não tem condições de trabalhar isso aqui? E a gente se surpreendia quando passava a atividade .

A coordenadora do GESTAR destaca a possibilidade de adequação dos conteúdos às especificidades do grupo de alunos com o qual o professor esteja trabalhando. Sobre esse aspecto ela nos diz que apesar de ele ser uma proposta que já veio toda elaborada

Na realidade o professor ele só tem a ‘obrigatoriedade’ de seguir o programa com relação ao curso que ele está fazendo. Mas o uso disso na sala de aula, o professor é livre para fazer as adequações (GOUVEIA, 2005).

Depreendemos, a partir dos aspectos destacados pelos professores, que alguns deles não compreendem o fato de que o GESTAR é um programa elaborado para ser implementado em nível nacional e que pela sua própria configuração, em seu processo de organização, desconsiderou os contextos escolares específicos. Nesse sentido, é impossível que ele atenda às especificidades de cada contexto escolar no qual está sendo operacionalizado.

Dessa forma, a escola que considerar pertinente desenvolver as suas proposições, deverá organizar estratégias coletivas envolvendo seu agentes educativos (professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores) de modo a (re)estruturar alguns aspectos que integram a proposta do GESTAR para que sejam atendidas algumas particularidades do contexto concreto da escola.

#### **b) A prática pedagógica dos professores cursistas: as mudanças e permanências**

Ao discutir o aspecto da mudança na prática pedagógica dos professores, foi ressaltado pela coordenadora geral do GESTAR que ainda não tinha sido feita uma análise avaliativa por parte da coordenação do programa, tendo em vista que ainda não foi elaborado o relatório conclusivo da etapa que foi finalizada na região administrativa norte em 2004. Dessa forma, foi realçado que “nós temos depoimentos da gente se emocionar, de professores que dizem assim: - Ah! Depois do GESTAR eu não consigo ser mais como eu era antes” (GOUVEIA, 2005).

A referida coordenadora considerou importante a realização de um Seminário no ano de 2003, no qual o grupo de docentes das escolas da região metropolitana norte deu depoimentos julgados pela equipe do programa como satisfatórios, explicitando que,

O programa quando começou não havia credibilidade, que as coisas que (aquela postura que as pessoas têm), que as coisas que vem lá de cima as pessoas não conseguem ver com bons olhos, naquela época 1 ano e meio de programa, perto de fazer 2 anos onde eles estavam maravilhados (GOUVEIA, 2005).

No que se refere às aprendizagens realizadas ao longo do programa, os professores citam aquelas relativas à compreensão de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que ainda tinham dificuldades; elementos relativos a metodologias diferentes de como abordar os conteúdos, a elaboração de estratégias de ensino compreendendo a importância do sentido que elas devem ter para o aluno, bem como, a organização de atividades tendo o entendimento de quais aprendizagens podem ser concretizadas a partir de sua realização.

No entendimento da Professora 2 (NEVES, 2005), a sua participação no GESTAR lhe propiciou

Esclarecer um monte de dúvidas em relação a base de Português e Matemática pra trabalhar com os meninos. Como é que eles entendem isso aí? Como é que vai ser construído, porque a gente teve uma formação que vinha com uma orientação de você ensina, Português não que muita coisa eu já sabia. Mas matemática da construção do número, do algoritmo. Então esclareceu muita coisa de matemática que eu não... que eu não tinha conhecimento. E português também, mas eu acho que o que aconteceu? Talvez a gente já tivesse esses conhecimentos, mas ele foi aproveitado pra sistematizar isso aí, por que agora você consegue arrumar sistematizado. O que é pra trabalhar de texto narrativo? Então eu sei o que é que eu quero. Quais são as características do texto. O que é que eu vou cobrar dos meninos e o que eu vou avaliar depois. Eu acho que sistematizou o que a gente até talvez já tivesse conhecimento.

De acordo com o que afirma a Professora 3 (FAGUNDES, 2005) o programa GESTAR lhe oportunizou a compreensão da importância de

levar em consideração a aprendizagem do aluno, o conhecimento do aluno, o aluno ia aprender, a questão do aprender a aprender, a gente junto com o aluno. O que foi muito colocado durante todo o tempo no GESTAR foi trabalhar a matemática se preocupando com que o aluno, ele entenda os conceitos. O aluno ele não tinha que fazer as coisas mecanicamente, fazer por fazer. Quando eu digo ao aluno, quando eu estou falando de adição pro meu aluno, ele não só tem que entender que aquela cruzinha vai juntar mais com, quer dizer, ele só tem que entender o que é adicionar, o que é os conceitos, quer dizer, trabalhar fazendo com que ele compreenda por que aquilo, como é que se dá aquilo, ter uma compreensão mais profunda das coisas. Eu achei isso muito interessante.

Os aspectos citados pelos professores cursistas no que se refere às aprendizagens propiciadas pelo programa GESTAR estão em consonância com uma de suas orientações no

que se refere à oportunidade de possibilitar a construção de conhecimentos relativos às duas áreas contempladas por esse programa, a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e a elaboração de situações didáticas que favoreçam ao aluno se apropriar dos conhecimentos trabalhos.

Para os professores os conteúdos trabalhados no GESTAR que mais auxiliaram no desenvolvimento de sua prática pedagógica foram aqueles relacionados aos diferentes tipos de textos; coesão e coerência textuais; aspectos relativos a escrita e (re)escrita dos textos; organização do Sistema de Numeração Decimal (agrupamentos e trocas e sua representação); operações com números naturais.

Conforme nos diz a Professora 2 (NEVES, 2005)

Os conteúdos que mais me ajudaram foi os tipos de textos que foram vistos. Eu trabalhava o texto, mas trabalhava assim, sabia o que era pra trabalhar leitura, interpretação essas coisas. Mas assim as características do texto, suporte, já começar desde a 1ª série, desde o 1º ciclo pra você ter uma continuidade lá na frente, que ele vai precisar. Então conteúdos tanto em relação ao texto de como você trabalha, como matemática desde o básico a construção do número. até as outras coisas como as operações matemáticas e as suas idéias.

Segundo Herneck e Mizukami (2002), o domínio do conteúdo a ser trabalhado com os alunos consiste em um elemento relevante para que os professores organizem situações educativas que venham a contribuir para a concretização de aprendizagens. Além desse aspecto, essas autoras destacam, também, que conhecer o nível de aprendizagem dos alunos, o contexto escolar, currículo e outros componentes curriculares das séries iniciais do Ensino Fundamental são relevantes para o desenvolvimento da atuação docente.

Sacristán e Pérez Gomez (2000, p. 120), reafirmam a importância dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem já que “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”. Mas acrescentam que em sua atuação pedagógica, o docente deverá abandonar a idéia de ser o transmissor e fonte da informação e do saber. Para isso, consideram imprescindível que ele assuma o papel de facilitador e mediador das aprendizagens dos alunos promovendo a participação ativa deles nesse processo.

Os professores cursistas destacaram que o programa GESTAR também contribuiu para que eles compreendessem as dificuldades de aprendizagens dos alunos e as considerassem

como uma etapa do processo de elaboração dos conhecimentos. Sobre isso, a Professora 3 (FAGUNDES, 2005) nos deu o seguinte depoimento:

O GESTAR também trabalhou a valorização do erro do aluno, mas essa compreensão que eu tenho com relação aos erros dos alunos, não é uma coisa que veio só com o GESTAR não, essa coisa de perceber que o erro tem valor. Eu vi muitas declarações de professores no momento lá das discussões exatamente sobre isso. E quando você procura fazer de todo jeito e os alunos erram? O aluno só vive errando! E foi colocado o seguinte: - Como é que você avalia esse erro? O que é esse errar? Então houve uma discussão, uma nova maneira de se colocar também, fazer o professor compreender de uma forma diferente essa questão do erro. O GESTAR também trabalhou, mostrou isso. do não dizer se ferrou, de você falar assim com o aluno, mas de você estar sempre mostrando pra ele, fazer o aluno entender, não é só o professor entender que ele está em um processo de aprendizagem, é fazer o aluno entender isso. Olhe isso aqui é natural, você está fazendo assim agora porque você está aprendendo. Se você já soubesse você não estaria aqui[...] Isso ficou bem[...] Até hoje eu faço isso com os meus alunos. A ponto deles já estarem dizendo pros pais.

O posicionamento explicitado por essa professora de considerar as dificuldades e os *erros* dos alunos como um elemento de seu processo de aprendizagem se inter-relaciona com o que destaca o Manual Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a, p.1) quando nele se afirmou que os erros e as dúvidas são entendidos como altamente educativos. A análise deles é fundamental para que o professor compreenda como os estudantes estão interpretando os fatos e construindo os conceitos.

Conforme o que nos diz Cócico (1996, p. 97),

A criança que erra está convivendo com uma hipótese de trabalho não-adequada. Nem por isso deixa de estar num momento evolutivo no processo de aquisição do conhecimento. Ao educador cabe diagnosticar o erro e, por meio dele, observar com transparência o desenvolvimento de seu aluno.

O professor deverá atuar compreendendo a relevância das dificuldades explicitadas pelos alunos e não enfocando-as como responsabilidade exclusiva deste. Dessa forma, o docente poderá utilizá-las como um dos eixos para (re)pensar a sua atuação pedagógica de maneira a avaliar em que nível está contribuindo ou não para o processo de concretização de

aprendizagens. Tendo conhecimento das dificuldades dos alunos poderá (re)dimensionar o seu trabalho pedagógico de modo que em seu planejamento sejam elaboradas estratégias para vencer/ultrapassar tais dificuldades.

Essa ótica de perceber as dificuldades dos alunos foi elucidada no discurso dos professores cursistas, mas destacaram, também, que desenvolver o trabalho por meio dessa perspectiva é mais difícil, pois vários desafios são colocados os quais vão desde aspectos relativos a condições de trabalho inadequadas até as próprias limitações de sua trajetória formativa.

Um outro aspecto importante destacado pelos professores cursistas foi a articulação entre os conhecimentos trabalhados ao longo do curso de formação continuada promovido pelo GESTAR com a sua atuação pedagógica. Os docentes ressaltam que contemplavam em seu planejamento pedagógico não só as atividades que o programa propunha, como também, procuravam respaldá-lo pela proposta do referido no que diz respeito ao papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, avaliação contínua, desenvolvimento de atividades que tivesse sentido para o aluno.

Conforme o que afirma a Professora 3 (FAGUNDES, 2005)

Durante o momento do curso, eu acho que a maioria, não quero pecar por exagero, mas eu acho assim, eu tentei durante muito tempo fazer meu planejamento em cima do que propõe o GESTAR, exatamente usando as atividades do GESTAR, mesmo quando não tinha as atividades que vinham da Secretaria eu reproduzia em estêncil e passava pra eles, até por que o que tinha lá na proposta era muito interessante, era muito rico. Quando eu elaborava uma aula baseada no que o GESTAR colocava era uma aula riquíssima, então eu procurava o máximo seguir isso aí. Todas as minhas aulas eu fazia atividades do GESTAR.

Essa professora cursista afirma que, mesmo quando não utilizava atividades sugeridas pelo GESTAR, procurava desenvolver as aulas, considerando aspectos da proposta teórica do programa.

O Professor 4 (ARAÚJO SOBRINHO, 2005) diz, também, que procurou fazer uma articulação entre os conhecimentos estudados no programa com o seu planejamento pedagógico, mas explicita que nem sempre isso ocorreu de forma concomitante. Dessa maneira, ele assinala que

Eu no particular sim, mas de forma geral não teve essa articulação sempre. Mas quando coincidia ou não coincidia a gente adaptava o conteúdo que a gente estava vendo no curso com a nossa série ou ciclo. O que acontece é que algumas vezes a gente estava vendo um determinado conteúdo, mas comum em Matemática e o aluno não estava nesse nível desse conteúdo muitas vezes ou então ainda ia chegar, então a gente não podia de imediato adaptar esse conteúdo que a gente estava vendo a sala de aula. Tinha que esperar o momento certo, muitos conteúdos trabalhados pelo GESTAR foram trabalhados em sala de aula sim, mas muitas vezes tinha que esperar o momento certo.

Esse aspecto dos professores cursistas articularem os conhecimentos estudados ao longo do Gestar com o seu trabalho pedagógico consistiu em uma das proposições desse programa explicitada da seguinte forma:

Relacione sempre o que está estudando com a sua prática de sala de aula; quando tiver oportunidade dada a correspondência entre o que está estudando e o desenvolvimento de seu plano de ensino em sala de aula, elabore situações didáticas a partir das contribuições desse estudo (BRASIL, 2002a, p. 10).

Os professores cursistas explicitam que a sua participação no programa possibilitou a realização de algumas mudanças em sua prática pedagógica no que diz respeito a: organização e seleção dos conteúdos; papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem; encaminhamento das atividades pedagógicas; estabelecer relação entre as atividades realizadas e habilidades a serem construídas pelo aluno; desenvolvimento de situações didáticas que tenham sentido para o aluno; compreensão do planejamento pedagógico como um elemento importante da atuação docente.

Segundo o que afirma a Professora 1 (DINIZ, 2005)

Antes do GESTAR eu procurava em livros, pegava os livros da 3ª série e trabalhava os conteúdos dos livros. E depois do GESTAR já vinha mais a proposta da escola em cima daquilo ali.

Para a Professora 2 (NEVES, 2005), a participação no GESTAR propiciou que ela (re)pensasse algumas das estratégias utilizadas para desenvolver sua ação pedagógica, pois destaca que

Esclareceu muita coisa que era visto sempre e ficava na dúvida. Como é que eu vou trabalhar isso? O texto é informativo e agora vou cobrar o quê? Vou só trabalhar a informação, dá as características. Ah! Mas esse é um texto diferente. É diferente por quê? Então eu acho que mudou muita coisa.

Conforme a Professora 3 (FAGUNDES, 2005)

Durante muito tempo a gente se baseava no livro, fazia aquele planejamento anual, o que é que se trabalha na 1ª série? Isso, isso e isso. O que é que se trabalha na 2ª série? Isso, isso e isso. Hoje eu não vejo assim não. Hoje eu levo em consideração o que é que é realmente importante naquele momento pra que meu aluno aprenda. Qual é o conteúdo que vai ajudá-lo dentro desse processo de aprendizagem, que vai fazer ele crescer enquanto pessoa. É tanto que o livro que a gente recebe e usa. Mas eu trabalho dentro do que eu acho que é importante pra ser trabalhado, dentro do que eu planejei que seria trabalhado. Eu trabalho assim. Hoje eu desconsidero os conteúdos e desconsidero mesmo, se eu achar que tem, pode ser até que eu mude de idéia depois, mas se eu achar que tem alguma coisa que naquele momento que para o meu aluno não tem sentido, eu não trabalho.

No que diz respeito ao planejamento pedagógico, os professores cursistas explicitaram que foi um dos primeiros temas estudados no GESTAR, o que auxiliou na compreensão de sua importância para a organização de uma atuação que tenha clareza sobre o caminho a ser seguido no processo de construção das aprendizagens dos alunos.

Entretanto, os docentes lamentam não organizar seu planejamento contemplando as orientações delineadas pelo programa, assim como, aquelas que integram os estudos realizados por pesquisadores dessa área. De acordo com o que foi destacado nas conversas informais e na entrevista ainda predomina em sua prática pedagógica o roteiro de atividades a ser realizado naquele dia. Tal situação foi justificada pela ausência de tempo, mas todos explicitaram a necessidade de mudar essa forma de planejar.

A Professora 3 (FAGUNDES, 2005) sobre esse aspecto assim se posiciona

Não acho legal. Meu planejamento ultimamente tem sido um roteiro de atividades, não gosto. É uma coisa que eu tenho tentado e que o próximo ano, é um dos planejamentos do próximo ano, é mudar essa forma de planejar. O meu planejamento pode até não ter mudado. Mas a minha maneira de pensar sobre ele, é, mudou e mudou assim, não vou dizer que não foi suficiente ainda pra mudar a ação, porque o que impede de fazer a coisa da forma como eu sinto necessidade que aconteça ainda é infelizmente, a gente usa o tempo como desculpa, mas não é, é tempo mesmo.

A Professora 2 (NEVES, 2005) ressalta que a sua prática de planejar também não mudou, pois ela ainda encontra dificuldades para fazer o registro de seu planejamento, justificando a ausência de tempo já que desenvolve suas atividades de docente em duas escolas. Mas ela explicita que

Mudou mesmo a questão da compreensão do que você vai privilegiar do que você quer daquilo ali. Quando você vai fazer, você já sabe o que quer. Se eu vou trabalhar texto narrativo, eu já sei o que eu quero. Ele vai saber isso e isso, mesmo que eu não coloque lá no papel, porque tem que colocar né. Mas que por causa do tempo não faz, mas eu já sei o que é que eu quero dali, já está muito bem definido e amarrado.

Para a Professora 1 (DINIZ, 2005), a sua participação no GESTAR lhe possibilitou construir o hábito do registro, assim como, ter uma clareza sobre o desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, foi destacado que o seu planejamento mudou, pois

Eu já sabia o que é que eu ia fazer na sala de aula. Quanto ao ensino, aos objetivos, eu já sabia o que é que eu queria dos meninos. Antigamente eu dava conteúdo e achava que era só aquilo. Não mais agora eu tenho uma intenção, com qual objetivo eu vou trabalhar tal conteúdo, o que eu quero alcançar com isso. O GESTAR mudou muito na aquisição da aprendizagem, do saber dos conteúdos. Eu fiquei mais segura em relação aos conteúdos. Aprendi a trabalhar até registrando o que os meninos faziam, que eu não tinha esse cuidado de registrar, não tive essa orientação do registro. Registrar o que se fazia na sala, eu não tinha esse cuidado não. Aí através desses encontros os professores começaram a pedir para que se fizesse isso.

As aprendizagens e mudanças destacadas no discurso dos professores estabelecem relação com algumas das competências elencadas no Guia Geral do GESTAR (BRASIL, 2002a) no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de situações de aprendizagem que levem em consideração as experiências e conceitos prévios dos alunos de modo que possibilite a construção de novos conhecimentos; procurar adequar as atividades ao nível de aprendizagem dos alunos e considerar as suas necessidades nesse processo; a organização de uma gestão democrática da classe estimulando ao aluno posicionar-se exteriorizando seu

ponto de vista e respeitando o dos outros, bem como, a relevância do docente avaliar sua própria atuação pedagógica.

**c) A continuidade da proposta pedagógica do GESTAR no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores**

No que se refere à continuidade de utilização da proposta do programa GESTAR no cotidiano da escola, nos foi possível constatar por meio das observações realizadas e em conversas informais com os professores cursistas que durante a sua participação no programa a maioria deles utilizavam os conhecimentos e estratégias propostos pelo programa, o que foi praticamente abandonado após o seu término.

Esse aspecto pode ser evidenciado no depoimento da Professora 1 (DINIZ, 2005), no qual sentimos uma incerteza quando a cursista foi questionada se ainda contemplava os conhecimentos e sugestões didáticas propostos pelo GESTAR:

(Silêncio), uso de acordo com (silêncio), por que aqui é assim a gente trabalha com (silêncio) Deixe eu ver... Eu uso, porque eu estou trabalhando agora Ruth Rocha, então a gente tem que lembrar o que aprendeu e aplicar em sala de aula.

A Professora 2 (NEVES, 2005) nos diz que

Uso. Mas também não uso tudo. Também não vou dizer que a pessoa é perfeita. Mas eu sempre tento utilizar. Eu trabalhei textos em quadrinhos, fui lá no TP ver o que tinha de mais importante, peguei algumas sugestões e como eles têm os livros... Mas eu fui lá, me informei primeiro. Sempre vou lá e recorro.

Mesmo os docentes tendo elencado várias contribuições do programa para a sua formação pedagógica, assim como terem ressaltado que a participação no GESTAR possibilitou algumas mudanças no desenvolvimento de sua atuação pedagógica, tais aspectos

não garantiram que, em sua prática pedagógica, os professores adotassem de maneira significativa a proposta do GESTAR.

Isso fica patente pelo fato de que, após o término do programa, várias reuniões pedagógicas foram realizadas sem que nenhum dos docentes tenha citado a contribuição que a proposta do GESTAR poderia trazer para o desenvolvimento das ações educativas. Podemos citar uma exceção, que foi no planejamento coletivo para tratar de aspectos referentes ao Projeto Pedagógico de Literatura Infantil<sup>23</sup>. Na ocasião, foi sugerido pela coordenadora pedagógica da escola que, para fundamentar a atuação dos docentes no tema a ser desenvolvido nesse projeto, esses fizessem um estudo do Módulo 7 do GESTAR que discute o tema Literatura Infantil.

Segundo a Professora 3 (FAGUNDES, 2005) a escola não desenvolve seu trabalho pedagógico utilizando a proposta do GESTAR. Dessa forma justifica da seguinte maneira:

E por que que eu digo não? Porque exatamente por essa falta de observação se realmente todo mundo estava compreendendo, comprometido com a proposta e estava trabalhando dessa forma. Então muita gente estudou, e eu estou até falando mal dos meus colegas, mas eu estou falando o que eu sei, estava lá presente e tudo, mas nunca desenvolveu nada da forma como foi colocado lá não. E eu digo isso e não estou supondo não! Então eu não posso dizer que a escola realmente assumiu isso aí não.

A Professora 1 (DINIZ, 2005) fala da importância da proposta do GESTAR, mas salienta que para desenvolvê-la requer tempo para estudos e planejamento. Por isso, afirma que

Pena que a gente não tem tempo de estar aplicando em sala de aula porque se envolve com projeto, outras coisas, e dificilmente a gente trabalha com esse referencial teórico e essa metodologia.

Conforme o posicionamento assumido pela coordenadora pedagógica da escola (COSTA, 2005), os professores utilizam,

---

<sup>23</sup> Esse projeto foi intitulado de Conhecendo autores, formando leitores. Ele tinha como objetivo contribuir para a construção do gosto pela leitura nos alunos.

Não como a gente gostaria, que utilizassem, até mesmo como tem uma rotatividade de professores, a gente termina que alguns, muitos deles não tem esse material. Atualmente, são poucos os professores da escola<sup>24</sup> que tem esse material e isso dificulta de certa forma um pouco.

Além desse aspecto da rotatividade, que contribuiu, também, para a escola não adotar de forma concreta a proposta do GESTAR, um outro fator diz respeito à ausência de um eixo norteador (referencial teórico) que fundamente o trabalho a ser desenvolvido na escola.

Desse modo, cada professor possui sua própria proposta de trabalho, que não está articulada a dos demais. Mesmo ocorrendo, quinzenalmente, um planejamento coletivo, na época da pesquisa, nos foi possível perceber que havia um trabalho individualizado, no qual cada professor com suas dúvidas e dificuldades tentava vencê-las.

É relevante destacarmos que alguns docentes conversam com a coordenadora pedagógica e demais colegas sobre as dificuldades surgidas no cotidiano da escola, como também socializam os trabalhos que vêm desenvolvendo com os alunos. O comportamento desses professores, porém, não garante uma unidade na ação educativa desenvolvida, o que fica explícito na fala da coordenadora pedagógica<sup>25</sup> quando ela diz que “termina-se cada um trabalhando do seu jeito” (COSTA, 2005).

Mesmo essa escola não tendo adotado a proposta do programa GESTAR, a coordenadora (COSTA, 2005) diz que uma das contribuições advindas desse programa, foi estimular os professores a (re)pensar a sua atuação pedagógica, pois ela considera que o GESTAR trouxe uma abordagem nova e isso “mexeu com o estilo de cada professor”. Dessa forma, considera que

Acho extremamente interessante porque de certa forma provoca, acho que provoca no sentido de que é inovador, a proposta é inovadora. Isso mexeu um pouco com o quadro de professores no geral porque inclusive a gente poderia

<sup>24</sup> Na época em que a entrevista foi realizada apenas 4 professores, a coordenadora pedagógica, a diretora e vice-diretora haviam participado de todo o GESTAR. De modo que 3 professores mudaram de escola, 1 professora pediu exoneração do cargo, a Supervisora foi morar em outro país e 2 professoras começaram a participar do programa quando ele já havia sido iniciado.

<sup>25</sup> A coordenadora pedagógica da escola demonstra responsabilidade, empenho na realização de seu trabalho e conhecimento teórico sobre questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Os professores constantemente solicitam seu auxílio diante das dificuldades ou dúvidas. Entretanto, sua atuação na escola pode ser denominada de “faz tudo”, o que perpassa desde organizar festas comemorativas, auxiliar a direção no preenchimento de documentos e sua elaboração para enviar à SME, socorrer alguma criança que está passando mal ou se acidentou na escola, dentre outros desafios que surgem. A sua presença é sempre solicitada nos momentos conflituosos, principalmente após a supervisora da escola ter se ausentado. Dessa forma, não são dadas condições para que seja realizado um acompanhamento sistemático do trabalho que vem sendo desenvolvido pelos docentes.

nas próprias discussões que eram feitas junto com o professor formador, você via bem que, por que tinha assim, tinha atividades que a gente estudava o conteúdo e tinha questões assim: como é que você aplicaria isso na sala de aula? Então, nessa hora você se chocava com formas diferentes de se trabalhar. As metodologias acabavam se chocando de acordo com o perfil de cada professor. Então como o GESTAR é bastante inovador, quem não tivesse ainda ou disposto a isso, que tem muitos que resistem às mudanças, determinados procedimentos e aquilo chocava, porque você via e dizia não, mas é assim, como é? O GESTAR tem um embasamento teórico muito bom e proporcionou essa necessidade por que, por que isso? Porque que as atividades meio que chocou com os aspectos que era considerado na cabeça de muita gente como, não, eu estou fazendo certo, correto, quando se chegou uma outra proposta meio que a gente faz uma, mesmo que não queira, mesmo que resista, você termina tendo que abrir os olhos pra outras formas de se trabalhar. Essa possibilidade eu acho que é extremamente positiva, por que fez com que o grupo de certa forma crescesse em termos de procedimentos, em termos de auto-avaliação, eu acho que houve crescimento nesse sentido.

A mudança é um processo que demanda tempo, além de ser extremamente complexo, pois envolve não só fatores organizacionais, como também pessoais. Não podemos desconsiderar que o GESTAR se constituiu em um programa organizado para ser implementado em nível nacional, fato já discutido nesse trabalho, e que, por isso, não considerou aspectos específicos inerentes a cada contexto escolar. Houve de certa forma um confronto entre a sua proposta e aquela já desenvolvida pelos professores na escola.

Por isso, é pertinente esclarecer que não é simplesmente a participação dos professores e demais agentes educativos em programas de formação continuada que não consideram o seu contexto concreto de atuação, que garantirá a concretização de mudanças na forma de desenvolver sua atuação pedagógica, tal como, possivelmente, pensam os dirigentes governamentais.

Garcia M. (1999, p. 47), ao discutir o aspecto da mudança dos professores, situa que esse termo

Está cada vez mais no discurso pedagógico, e tal deve-se ao fato de que, em geral, a mudança se tem vindo a assumir como um valor por si mesma. As propostas de reforma procuram mudanças a nível escolar e de classe, ainda que pareça existir um maior consenso quanto a necessidade de mudança, do que sobre a direção que essa mudança deverá seguir.

Para esse autor, ao analisar o processos de mudança dos professores, é necessário dar um destaque para a dimensão pessoal da mudança, no sentido de se pensar sobre se pretendemos que algo mude. Segundo ele, alguns estudos recentes demonstram que

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas etc., que influenciam a sua atividade profissional (GARCIA M., 2000, p.47).

Segundo Falsarella (2004, p. 10), o professor, ao chegar em um programa de formação continuada, traz consigo conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória profissional, pois ele não é uma tábula em branco, de forma que “o novo é incorporado a estruturas já existentes. Quando lhe é apresentada uma proposta de mudança, certamente o professor sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas; o novo provoca-lhe conflitos”.

Essa mesma autora, ao discorrer sobre a inovação enquanto estratégia de provocar mudanças na prática pedagógica do professor, diz que ela

Não vem simplesmente substituir o já estabelecido. Pelo contrário, vai imiscuindo-se, infiltrando-se no já existente, sendo testada aos poucos, confrontada com a realidade, avaliada. Sofre transformações, ajustes, o professor vasculha seus próprios conhecimentos em busca de ganchos, de referenciais teóricos e práticos que lhe permitam interpretar a nova proposta, aderir, descartar ou camuflá-la. Daí que, diante de uma proposta de mudança, a visão do reformador é muito diferente da visão do professor, aquele que deverá implementá-la (FALSARELLA, 2004, p. 180).

Ezpeleta, 1998 apud FALSARELLA, 2004, situa que, nesse processo, os professores se questionam sobre o que será exigido que mudem, o quanto se fará necessário em esforços e sacrifícios e o quanto isso irá significar em ganhos ou perda de poder, prestígio e status para o docente dentro da escola. A ação de “substituir práticas já incorporadas, que são realizadas como rotina, demanda tempo, dedicação, esforço. E isso não é pouco em sistemas de educação como o brasileiro, em que os professores são sobrecarregados” (FALSARELLA, 2004, p. 180).

Sabemos que em cada escola o processo de materialização de aceitação ou não de uma proposta tida como inovadora, assume características particulares tendo em vista as especificidades do grupo de docentes que a compõe, bem como fatores que integram a organização do trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, embora as escolas sejam tratadas como homogêneas no processo de elaboração de programas de formação continuada, organizados pelas instâncias governamentais, há aspectos que as diferenciam uma das outras os quais influenciam no processo de entendimento, aceitação ou não e implementação de estratégias inovadoras. Dentre alguns desses aspectos podemos destacar: nível de formação dos professores; percursos de sua trajetória profissional; modelo de disciplina adotado na escola; relação estabelecida entre o corpo docente e a direção da escola; forma como os atores integrantes da escola atuam, se relacionam, se avaliam, criticam e organizam as ações a serem desenvolvidas, entre outros.

Conforme Nóvoa (1999), mesmo a escola estando integrada a um contexto cultural mais amplo, cada escola constrói a sua cultura interna com um nível de características que lhe concede uma particularidade própria, ou seja a torna diferente das demais. Essa particularidade é expressa em valores, ideais e crenças de seus membros.

Dessa forma, segundo o que nos diz Falsarella (2004, p. 85), a cultura escolar não deve ser “entendida como via de mão única a influenciar os membros da escola, mas como uma construção em que todos os atores participam da própria socialização e da socialização dos demais”.

A escola possui sua própria cultura organizacional, construída por todos os seus atores em um processo de interação no qual são compartilhados os conhecimentos, crenças, formas de agir, estilos de vida e comportamentos. Sendo assim, cabe destacar que ações de formação contínua que busquem empreender mudanças na escola, sem considerar os fatores discutidos anteriormente, encontrarão desafios praticamente intransponíveis, pois, tal como já destacamos nesse trabalho, a participação em ações de formação continuada que não levam em consideração o contexto de atuação dos professor serão pouco significativos para o desenvolvimento de sua atuação pedagógica.

Tal como pudemos constatar na escola pesquisada, o sentido de contemplar a proposta do programa GESTAR se efetivou, apenas, enquanto os professores estavam participando do curso de formação continuada operacionalizado por esse programa. Após seu término, a maioria deles não deram continuidade, em sua prática pedagógica, à perspectiva sugerida pelo GESTAR.

Dentre alguns fatores que poderão ter inviabilizado o processo de continuidade da proposta do GESTAR na experiência analisada, está o fato do programa, ao ter sido concebido, desconsiderar os contextos, particulares, ou seja, esse programa foi organizado para ser operacionalizado em três regiões brasileiras (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) e tal fato impossibilitou, que em sua configuração, ele atendesse às particularidades de cada contexto.

Nesse sentido, não foi o programa GESTAR que se adequou às especificidades de cada contexto escolar, mas a escola que promoveu algumas mudanças em sua rotina para atender às exigências de implementação desse programa.

Um outro fator que merece realce é o fato de os professores não terem participado do processo de elaboração do programa, destacando suas necessidades formativas e principais dificuldades que vivenciadas em seu contexto concreto de atuação. Desse modo, mesmo considerando que o GESTAR trouxe algumas contribuições para a formação pedagógica dos professores, dentre elas possibilitar o estudo de conteúdos escolares, articulando-os com uma perspectiva diferente daquela que norteava o trabalho pedagógico dos docentes, não podemos desconsiderar que o programa teve como foco principal para sua elaboração atender às necessidades do sistema, ou seja, reverter o quadro de baixo desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa é uma tendência presente na política educacional brasileira, pois, constantemente, se elaboram programas de formação docente para *resolver* problemas do sistema educacional brasileiro. É configurado um quadro em que

os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas na prática, não são dadas a esse profissional as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele (LUDKE ; BOING, 2004, p. 1175).

Parece que ainda não foi compreendido pelos dirigentes governamentais o fato de que, apenas a participação dos professores em programas de formação não garante que ocorra mudanças em sua prática pedagógica. Ficou explícito na experiência analisada, que os professores reconhecem as contribuições do programa GESTAR para a sua formação pedagógica e até destacam algumas mudanças que ocorreram, mas elas não atuaram como veículos possibilitadores para dar continuidade em sua atuação pedagógica com a perspectiva de trabalho sugerida pelo GESTAR.

Reafirmamos a importância de ações de formação continuada que considerem os professores como sujeitos ativos em seu processo de formação, por meio da elaboração de propostas em que esses participem discutindo quais as suas necessidades formativas, formas de desenvolvimento adequadas ao seu contexto de atuação e que permitam uma maior interação e troca de experiências, ou seja, que façam o professor compreender que ele não é um mero receptor de informações uma vez que já construiu todo um conjunto de conhecimentos ao longo de sua trajetória formativa - fator importante para o desenvolvimento de seu processo de formação continuada.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser organizada privilegiando um conjunto de estratégias que articulem os conhecimentos teóricos com os saberes que o professor traz consigo, possibilitando-os a construção da atitude de constante auto-avaliação, promovendo assim, melhorias em sua atuação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto de materialização da política de formação continuada de professores em nosso país, além de ser enfatizada a realização de programas que buscam responder às exigências da nova ordem social e as proposições dos organismos internacionais, também vêm sendo desenvolvidas ações para atender às demandas do sistema educacional, ou seja, resolver problemas que atuam como entraves para a sua produtividade (repetência, abandono escolar, nível de desempenho insatisfatório dos alunos na área da leitura e escrita, conhecimentos matemáticos). Nesse cenário, os professores passaram a ser destacados como os principais sujeitos para atuarem no processo de mudanças, assim como, são responsabilizados pelos problemas relativos a má qualidade do ensino.

Dessa forma, podemos constatar a existência de inúmeras experiências envolvendo programas de formação continuada, os quais buscam empreender mudanças na prática pedagógica dos professores por meio de estratégias que visam à aquisição de conteúdos e técnicas considerados mais eficazes no que se refere ao ato de ensinar e aprender.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), se insere, nesse cenário, enquanto uma estratégia política que contempla a formação continuada em serviço de professores utilizando, para sua implementação, a educação a distância. Tal aspecto está em consonância com as recomendações dos organismos internacionais: CEPAL, UNESCO, BANCO MUNDIAL, os quais consideram que o processo de formação contínua dos docentes deve ocorrer utilizando estratégias da educação a distância, uma vez que ela é considerada uma alternativa de baixo custo, atende a uma grande demanda de professores, além de permitir que eles continuem a exercer suas funções e adquirir conhecimentos que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática.

O GESTAR traz uma compreensão da educação a distância enquanto uma possibilidade do indivíduo ter acesso a processos educacionais de maneira flexível, sem a exigência da coordenação dos tempos e espaços dos professores e alunos. Essa se constitui em uma das principais características elencadas pelos estudiosos da área (ARETIO, 2001; NISKIER, 1999), para os quais a educação a distância se constitui em diferentes formas de se organizar estudos, em que não é exigida a imediata supervisão e presença dos professores formadores/tutores com os alunos em sala de aula. Dessa forma, ela pode ter ou não momentos presenciais, “mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados

fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação” (MORAN, 2006, p. 1).

No caso do programa GESTAR, o curso de formação continuada em serviço a distância ocorreu contemplando momentos presenciais nos quais trabalhavam-se as oficinas pedagógicas, além dos estudos individuais a distância em que os professores tinham a incumbência de fazer leituras dos cadernos de teoria e prática (TP’S). No que se refere às oficinas pedagógicas, consideramos que essa estratégia permitiu uma maior integração entre os cursistas e o professor formador, no sentido de que as atividades aconteciam sempre em dupla ou grupo o que permitia a discussão. Ademais, possibilitava a troca de experiências, tanto entre os componentes do grupo, quanto nos momentos de socialização das atividades.

Os professores formadores de Língua Portuguesa e Matemática procuravam auxiliar os professores cursistas na realização das aprendizagens, valorizando seus conhecimentos e, quando eram solicitados a responder alguma dúvida, socializavam os questionamentos com o grande grupo, buscando possibilitar discussões sobre os temas estudados e confrontar os pontos de vistas, de maneira que não direcionavam o processo de ensino-aprendizagem agindo como detentores do saber.

Nesse sentido, podemos destacar que, no programa GESTAR, havia momentos interativos que possibilitavam a discussão coletiva das aprendizagens, assim como das dúvidas e dificuldades de entendimento da proposta desse programa. Tal fato se constitui em um aspecto que vem sendo discutido enquanto um elemento importante de integrar programas que contemplem a estratégia da educação a distância, uma vez que Lobo Neto (2001) realça que, constantemente, se fazem críticas a educação a distância, com a justificativa de que ela é uma educação distante, na qual o aluno se sente isolado. Esse autor critica essa idéia e ressalta que já existem experiências que mantêm a interação dos cursistas com os professores formadores/tutores, o que facilita o processo de realização das aprendizagens.

Um outro aspecto relevante de discutirmos diz respeito ao meio instrucional utilizado pelo programa GESTAR para a realização do curso de formação continuada em serviço a distância, no qual foi privilegiado a utilização de material impresso (módulos).

Segundo Castro (2001, p. 260), a ação de selecionar o meio para desenvolver qualquer programa de educação a distância é fundamental. Nesse sentido,

é necessário identificar qual dos recursos tecnológicos pode se adequar à finalidade e aos objetivos que queremos alcançar. É claro que o meio, por si

só, não define a ação e a forma como ela deve ser trabalhada; o seu uso de forma progressista ou conservadora vai depender muito mais da proposta pedagógica do curso e da metodologia que se pretende utilizar.

Conforme Salgado (2005), atualmente, tem sido destacado que, para um curso de educação a distância ser atual, necessita ser veiculado por TV, Internet ou ambas. Essa autora ressalta que isso se constitui em um equívoco, uma vez que, para se chegar ao aluno, nenhum meio deve ser desprezado, de maneira que todos eles possuem suas vantagens e desvantagens. Dessa forma, Salgado (2005, p.3) afirma que no material impresso a ser utilizado na educação a distância

É fundamental que se consiga estabelecer uma comunicação de mão dupla. Para isso, o estilo do texto deve ser dialógico e amigável: o autor tem de "conversar" com o aluno, criar espaços para que ele expresse de sua própria maneira o que leu, reflita sobre as informações patentes no texto e as das entrelinhas, exercite a operacionalização e o uso dos conceitos e das relações aprendidas e avalie a cada momento como está seu desempenho. Isso significa dar ênfase mais à aprendizagem do que ao ensino, buscando desenvolver um aprendiz ativo e seguro em relação ao caminho percorrido.

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que o material impresso contemplado no processo de operacionalização do GESTAR atende a algumas das características citadas por essa autora, uma vez que o referido material utiliza um estilo mais coloquial, de fácil compreensão, expressando com clareza e objetividade as informações e articulando os textos com atividades propostas aos cursistas. Isso significa dizer que, nos módulos disponibilizados para o estudo a distância dos professores, se percebe que os textos apresentados e as atividades sugeridas estão interligados, fazendo com que o professor cursista ao realizar as leituras, inclua também seus conhecimentos prévios, dialogando com o que está proposto nas atividades, o que contribui para o processo de realização das aprendizagens.

Sempre ao finalizar o estudo dos textos, há atividades que exigem do cursista refletir e registrar a maneira como ele trabalha em sua atuação pedagógica, o tema que está sendo contemplado, assim como há um item denominado de *Indo à Sala de aula*, no qual o professor é estimulado a desenvolver atividades propostas no módulo, de maneira que ele possa avaliar a sua compreensão sobre os aspectos estudados.

Belloni (2001) nos diz que, um dos aspectos que deve ser considerado como relevante no processo de planejamento da educação a distância se refere à identificação de necessidades do grupo ao qual o programa é destinado, de maneira que se procure, em seu processo de organização, conhecer e identificar a clientela. Todavia, no contexto brasileiro, os programas educacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), buscam atender situações emergenciais que repercutem em resultados paliativos. Esses programas são elaborados desconsiderando as necessidades concretas dos docentes e enfatizando a aquisição de conteúdos e metodologias para serem aplicados em sala de aula.

Além desse aspecto, os professores não participam em nenhuma fase do processo de elaboração de tais programas, ou seja, não são dadas aos docentes a oportunidade de serem ouvidos sobre as suas necessidades formativas, dificuldades e problemas enfrentados em seu cotidiano pedagógico.

A eles é dada, na maioria das vezes, apenas o papel de adquirir conhecimentos e propostas produzidas por outros sujeitos que, as vezes, nem conhecem o contexto de atuação dos professores em uma escola pública. Faz-se necessário destacar que essa idéia de que os professores, em seu processo de formação continuada, se apropriam de conhecimentos para aplicar em sua prática pedagógica, norteia a realização dos programas de formação continuada elaborados pelos agentes governamentais, uma vez que seus formuladores parecem entender que o desenvolvimento de programas organizados de cima para baixo sem considerar as especificidades das inúmeras escolas de nosso país garantirão que os docentes se desfaçam de práticas construídas ao longo de seu processo de atuação pedagógica e as substitua por aquelas que estão sendo propostas.

Conforme o que nos diz Falsarella (2004, p. 172), ao analisar a diferença de perspectivas entre professores e reformuladores

O professor não chega a um programa de formação como uma folha em branco a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz uma bagagem de conhecimentos teóricos e de representações sobre as quais sejam a função da escola e o seu papel dentro dela. As estratégias de que ele lança mão em sala de aula foram formadas no decorrer de anos de trabalho, testadas e retestadas no dia-a-dia.

Nesse sentido, é pertinente que os diferentes programas de formação continuada ao serem elaborados favoreçam a possibilidade dos professores se constituírem em seres ativos

nesse processo, bem como que os conhecimentos trabalhados estabeleçam uma relação significativa com o contexto de atuação dos docentes, propiciando que eles percebam a importância que a proposta poderá trazer para a sua trajetória formativa e prática pedagógica. Dessa forma, os estudos realizados deverão contribuir para um (re)pensar crítico de sua atuação pedagógica favorecendo a reestruturação da referida como forma de melhorá-la.

Conforme nos foi possível constatar, os docentes e técnicos da Secretaria de Educação do município de Natal, não participaram do processo de elaboração do GESTAR, uma vez que esse foi organizado pelo FUNDESCOLA enquanto política de formação e teve seu material elaborado por especialistas do Instituto de Qualidade da Educação (IQE), localizado em São Paulo.

Dessa forma, o GESTAR segue a tendência das políticas materializadas pelo governo brasileiro em elaborar propostas que configuram ações focalizadas as quais são definidas a partir das necessidades do sistema. Nesse processo, Mendes (2002) ressalta que ainda não foi propiciado um espaço no qual o professor possa atuar de maneira significativa participando das decisões relativas ao processo educativo, tampouco, no que diz respeito à organização de experiências que envolvam a formação continuada.

A concepção de formação continuada que embasa o programa GESTAR situa a formação continuada em serviço enquanto um processo permanente de atualização profissional em face da produção e divulgação cada vez mais rápida dos conhecimentos. Enfatiza a relação da formação continuada com a prática no cotidiano e a reflexão sobre ela enquanto uma estratégia de autoformação.

Alguns dos aspectos contemplados pelo programa ao discutir a concepção de formação continuada em serviço que respalda as suas ações também vêm sendo enfatizados no debate educacional entre pesquisadores da área da formação docente. É necessário, porém, destacar algumas diferenças de perspectivas.

Dessa maneira, mesmo considerando que a formação continuada contribua para o processo de atualização dos conhecimentos, estudiosos (ALARCÃO, 2003; PIMENTA 1999; IMBERNÓN 2004), criticam as propostas que enfatizam somente esse aspecto. Essa visão de formação possui características da perspectiva de formação do tecnólogo do ensino (VEIGA, 2002), do modelo clássico de formação (CANDAU, 2003) e dos modelos estruturantes de formação contínua (NÓVOA, 1991). Para esses autores, as ações de formação continuada que deslocam seu eixo somente para a atualização de conhecimentos estão respaldadas pela idéia de que o professor não se constitui em um sujeito que possui saberes, para o qual basta o papel de receptor de informações a serem adquiridas. Nesse sentido, vem sendo destacado que

o processo de formação continuada dos docentes deve ser constituído de ações que enfatizem a posição atuante dos professores no qual seus saberes sejam valorizados por meio de estratégias que favoreçam a (re)pensar e (re)dimensionar a sua atuação de maneira crítica.

A tendência de realizar a formação continuada dos docentes, utilizando a formação em serviço, foi contemplada no processo de organização do programa GESTAR. Tal aspecto vem sendo preconizado pelos Organismos internacionais: UNESCO, CEPAL, BANCO MUNDIAL e incorporada nos programas de formação continuada operacionalizados em nosso país, como uma forma de possibilitar a aplicação imediata dos conhecimentos aprendidos à realidade de atuação dos professores. Para Cabral Neto e Castro (2004, p. 113), tal situação denota que a política de formação docente que vem sendo implementada está

Mais preocupada com os aspectos pragmáticos da formação do que com a formação do professor capaz de agir sobre a sua prática a partir de suas próprias reflexões. A opção por essa modalidade de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade do ensino.

Vale ressaltar que, embora o GESTAR em seu processo de operacionalização tenha enfatizado uma visão pragmatista dos conhecimentos trabalhados ao longo do programa, faz-se necessário destacar que sua proposta pedagógica traz alguns elementos que fazem parte dos debates educacionais atualmente, os quais emergiram de investigações educativas e reflexões realizadas pelos educadores/pesquisadores.

Dentre alguns desses elementos, podemos destacar: considera o aluno como sujeito da aprendizagem e principal protagonista do processo educativo; destaca a importância de respeitar seus conhecimentos prévios, elaborados em seu processo de vivência; o professor é tido como o mediador do processo de aprendizagens dos alunos; a avaliação é entendida como um meio para diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos e é com base nela que o docente (re)elaborará sua atuação pedagógica, organizando situações de ensino-aprendizagem que contribuam para a concretização das aprendizagens; os erros são tidos como etapas importantes do processo educativo, dentre outros.

Todavia, mesmo tendo explicitado questões que estão sendo bastante debatidas e contempladas nas análises de estudos que focalizam a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, durante a implementação do programa, tal como já elucidamos, nos foi possível constatar que as ações desenvolvidas priorizavam estudos que

não possibilitavam uma reflexão teórica consistente sobre os conhecimentos estudados, de maneira que se direcionava o estudo principalmente para como os professores poderiam utilizar tais conteúdos na sala de aula de maneira a contribuir para a aprendizagem dos alunos.

No que se refere à perspectiva de reflexão sobre a prática destacada pelo GESTAR, percebe-se que ela focaliza esse processo na sala de aula, ou seja, o professor é estimulado a refletir somente sobre aspectos relativos a sua atuação pedagógica na sala de aula e tal processo não ultrapassa esse contexto.

Essa forma de tratar o conceito de reflexão sobre a prática vem sendo criticada por estudiosos (PIMENTA, 2005; IMBERNÓN, 2004; SACRISTÁN, 2000), os quais afirmam que a mera reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, favorece ao professor atuar de forma restrita, de maneira que a sua ação tende a centrar-se em aspectos particulares ocorridos na sala de aula, sem situá-los no contexto mais amplo da sociedade, ou seja, é desconsiderada a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos.

Castro (2001) corrobora com o que diz Pimenta (2005), enfatizando que os professores não devem refletir somente sobre as situações em sala de aula, mas focalizar esse processo também nas condições políticas, econômicas e sociais sobre as quais a sua prática pedagógica se materializa, de forma que percebam as situações de injustiça e desigualdade que os alunos trazem para sala de aula, assim como atuem como um intelectual transformador que exerce suas ações pedagógicas com compromisso político, na sala de aula, na escola e no contexto social.

Pimenta (2005, p. 41) chama atenção para o fato de que nas propostas do governo brasileiro para a área da formação docente

percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso por exemplo, do conceito de professor reflexivo, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar.

Segundo Castro (2001), a incorporação do referencial de professor reflexivo consubstanciado na reforma educacional implementada em nosso país não considera o professor enquanto um agente transformador. Para Castro (2001, p.70), a maneira como vem se configurando a política de formação docente parece enfatizar mais os comportamentos

práticos do professor em uma perspectiva do aprender fazendo, uma vez que acredita que o conhecimento na ação orienta boa parte das atividades do professor. Há nessa perspectiva uma valorização do conhecimento prático, produzido no cotidiano do professor em detrimento de uma forte formação teórica que o ajude a reelaborar a sua prática.

Um outro aspecto que merece atenção se refere ao fato do GESTAR focalizar o curso de formação continuada em serviço dos professores na aprendizagem de conteúdos escolares como uma das estratégias para melhorar o desempenho dos alunos na área de Língua Portuguesa e Matemática. Essa ação está em consonância com as proposições do Banco Mundial uma vez que, conforme Torres (1998, p. 162), esse organismo internacional defende que o “conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento do aluno que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de um amplo repertório de habilidades de ensino”.

O desenvolvimento de competências, enquanto um eixo estruturador do currículo, se constitui em dos aspectos contemplados nas orientações dos organismos internacionais para a área da formação docente. O programa GESTAR atende a essa recomendação e também reconhece a construção de competências como necessária para a formação docente tanto em seu eixo inicial, quanto continuado.

Conforme Veiga (2002), essa perspectiva de formação vem sendo proposta enquanto parte de um projeto maior, gestado internacionalmente pelo Banco Mundial com ênfase na denominada educação por resultado que estabelece padrões de rendimento. Nesse contexto, o professor vem sendo entendido como determinante mais importante para o performance dos alunos.

Dessa forma, de acordo com essa autora, são enfatizados o planejamento dos meios e as estratégias de ensino que favoreçam o desempenho e a eficácia na concretização dos objetivos escolares, de maneira que o processo de formação é direcionado para o desenvolvimento de competências a serem utilizadas no exercício técnico-profissional.

O GESTAR atende a essa perspectiva, uma vez que suas ações são materializadas no sentido de que os professores construam competências para no exercício de sua prática, desenvolver estratégias que permitam aos alunos a compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de maneira que sejam alcançados melhores resultados em seu desempenho. Nesse sentido, procura-se uma melhor eficácia na concretização dos objetivos escolares, enfatizando que isso ocorrerá principalmente pela atuação realizada pelos professores.

Dessa forma, observa-se que os planos governamentais enfatizam que as aprendizagens dos alunos dependem principalmente do trabalho do professor, sem considerar as suas condições de trabalho, os desafios que ele vivencia no cotidiano escolar, assim como a influência que alguns fatores do contexto social exercem na ação educativa do docente. Portanto, a proposta de formação continuada em serviço implementada pelo GESTAR enfatizando o desenvolvimento de competências está voltada, notadamente, para um aprendizado prático e utilitarista.

Nesse sentido, percebe-se também que o referido programa visa atender às demandas do sistema educacional por meio de ações que se constituem em propostas externas às escolas, assim como não possibilita a participação ativa dos professores em seu processo de elaboração. O GESTAR, ao ser organizado por um grupo de especialistas que compõem instituições da região centro-oeste do país, não possibilitou que fossem consideradas as particularidades e as diferenças entre os contextos escolares em que o programa foi implementado. Dessa maneira, foram homogeneizadas as necessidades formativas dos professores, dúvidas e os desafios que estes vivenciam no seu contexto de atuação profissional.

Conforme nos diz Sacristán (2000), tal aspecto consubstancia a ótica que vem predominando nas reformas educativas, nas quais se enfatiza o aumento de consultores e especialistas na organização das propostas e programas educacionais. Os professores não participam dos processos decisórios, atuando como meros executores de modelos pré-estabelecidos.

Apesar do GESTAR ter sido realizado na escola, ele não atende ao debate presente na literatura sobre a perspectiva de considerar a escola como o locus privilegiado do processo de formação continuada do docente. Isso se deve ao fato de ele não ter sido elaborado coletivamente pelos professores a partir de suas necessidades formativas, considerando o contexto concreto das escolas e em íntima relação com o seu projeto educativo. Como já abordado, esse programa visa atender principalmente às exigências do Governo Federal em reverter o quadro do baixo desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Canário (2004) afirma que, a lógica da formação de professores centrada na escola é diferente daquela apresentada nas propostas de formação contínua precedidas por um *catálogo* de ações as quais possuem como alvo um público anônimo de *consumidores*. Dessa maneira, a formação centrada na escola se constitui em um processo elaborado de forma coletiva em quem se problematiza as situações. Sendo assim, “uma vez identificado um

conjunto articulado de problemas, não há “uma solução” a descobrir, na medida em que os problemas de natureza social são em regra indeterminados, isto é, admitem uma pluralidade de “soluções” (CANÁRIO, 2004, p.81).

Esse autor afirma que as práticas de formação continuada que possuem uma configuração instrumental, integrantes de estratégias verticais e que têm como propósito empreender mudanças, estão embasadas em duas idéias: a primeira se refere ao aspecto de que a formação vai ensinar ao professor colocar em prática “soluções” exportadas; a segunda consiste no entendimento de que a formação “se constitui como uma resposta a necessidades “reais”, suscetíveis de serem conhecidas a partir de procedimentos técnicos” (CANÁRIO, 2004, p. 81).

Nesse sentido, afirma-se que a formação centrada na escola pressupõe um planejamento que exige uma revisão crítica de tais idéias. Corroboramos com o autor citado quando ele afirma que, nos últimos anos, foram propostas muitas “soluções” para os diversos aspectos presentes na escola. Tais proposições, materializadas no contexto das reformas educativas, produziram todo um conjunto de “soluções”, exportadas para as escolas, juntamente com campanhas de “persuasão”. Todavia, essas soluções não impediram que os problemas também continuassem a crescer e a persistir.

Consideramos que questionar, discutir e buscar construir ações que rompam com essa perspectiva de considerar os professores como meros executores de propostas formuladas por outros é um caminho viável que já vem sendo trilhado por alguns estudiosos (MARIN, 2004; PIMENTA, 1999; MEDIANO, 2003), os quais consideram que se faz necessária a valorização de ações conjuntas entre escolas e Universidades, projetos coletivos que reconheçam e valorizem os conhecimentos dos professores, bem como sejam capazes de possibilitar de forma significativa a esses profissionais fundamentarem teoricamente sua atuação pedagógica e (re)pensá-la de maneira crítica, buscando melhorá-la.

Ao analisarmos a experiência de formação continuada em serviço dos professores materializada no município de Natal por meio do programa GESTAR, não pudemos deixar de perceber o empenho da Secretaria de Educação desse município em realizar mudanças na qualidade do ensino de sua rede, evidenciando, para isso, a realização de programas de formação dos professores, atendendo, dessa forma, às prescrições normativas do governo federal.

Pudemos, ainda, constatar que a política de formação desse município organiza o processo de formação contínua dos professores principalmente por meio dos programas elaborados pelo Ministério da Educação, que tende a desenvolver estratégias que parecem

homogeneizar as necessidades formativas e os contextos educacionais, tornando difícil atender às particularidades das demandas de cada realidade educacional manifestadas pelos diferentes contextos escolares de nosso país.

Dessa forma, consideramos que os descompassos entre a proposta nacional do programa e as características assumidas por ele na experiência analisada não devem ser intitulados de fracassos ou incompetência dessa instituição, pois, como destacamos ao longo desse estudo, a realidade social é multifacetada, inserida em um processo dinâmico e contraditório. Isso nos permite afirmar que os desafios vivenciados, ao longo do programa, devem se constituir em elementos que favoreçam um amplo debate sobre a materialização assumidas pelos programas de formação que não tomam como pressuposto a importância de considerar a realidade concreta em que serão trabalhados e a efetiva participação em sua elaboração daqueles que são os principais interessados para que o seu processo de formação contínua contribua para uma melhoria na sua atuação profissional, os professores.

Por isso, reafirmamos a necessidade de serem desenvolvidas de ações de formação continuada que estabeleçam relação com o contexto concreto de atuação dos professores, tornando esse processo significativo, ou seja, que permita ao docente por meio de estudos respaldar teoricamente sua prática pedagógica e compreendê-la de forma crítica, sempre buscando construir coletivamente estratégias de (re)pensá-la de maneira a superar os desafios vivenciados. Nesse contexto, a participação ativa dos professores e a consideração de seus conhecimentos e saberes como pertinentes para o seu processo de formação continuada se fazem necessários, uma vez que, como já foi dito, os professores não chegam aos programas de formação como “folhas em branco”, uma vez que, ao longo de seu processo de formação e atuação pedagógica, eles estão inseridos num constante processo de construção e (re)elaboração de conhecimentos e saberes.

Além desse aspecto, faz-se necessário considerar que não é, apenas por meio de programas elaborados pelas instâncias governamentais que se concretizarão os processos de mudanças na escola, pois cada contexto escolar possui a sua cultura organizacional manifestada por diferentes aspectos (modos de agir, conhecimentos, crenças, hábitos) que também influenciam nos processos de mudanças. No caso da escola pesquisada, ficou evidenciado que ela teve que promover uma (re)organização em sua rotina escolar para atender às exigências de implementação do programa, o que acarretou por algum tempo a não realização do planejamento coletivo, fator criticado de forma marcante pelos professores.

A dificuldade em dar continuidade à proposta do programa se materializou principalmente porque o processo de mudanças demanda tempo, o que ainda não se

concretizou de maneira efetiva na escola pesquisada. Aliada a essa dimensão do tempo no processo de mudanças, pudemos constatar também que a maioria dos professores que atualmente exerce atividades pedagógicas na escola, não participaram do programa, ou seja, a excessiva rotatividade existente na rede de ensino desse município também atuou como um entrave para a concretização da continuidade da proposta do programa na escola.

Consideramos que um dos aspectos que poderiam ter contribuído para uma continuidade do programa na experiência pesquisada seria que após sua conclusão fossem organizados alguns momentos que contemplassem debates e reflexões coletivas envolvendo a equipe do programa GESTAR e os professores que participaram do programa. De maneira que em tais momentos fossem socializados alguns aspectos como: a compreensão da proposta do programa pelos professores, as ações realizadas no desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem norteadas pelos estudos realizados ao longo do programa, como os professores observavam os rebatimentos dessas ações nas aprendizagens dos alunos, as contribuições do programa para a sua prática pedagógica e os desafios vivenciados pelos docentes para continuar contemplando a proposta do programa no desenvolvimento de suas ações educativas.

O que estamos colocando, ao destacarmos esses elementos, é a necessidade de um acompanhamento mais significativo por parte da equipe técnica da Secretaria de Educação no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como forma de possibilitar uma aproximação e um diálogo que suscite reflexões críticas e construtivas sobre a realidade educativa desse município de maneira que ultrapasse o discurso de culpabilização dos professores pelos maus resultados e o de que as ações são sempre impostas de maneira verticalizada por essa instituição.

Embora tenhamos constatado esses limites na experiência analisada, não podemos desconsiderar a avaliação positiva feita pelos professores sobre o programa GESTAR, pois foram elencados vários aspectos considerados como significativos para a sua formação pedagógica e para um (re)pensar da atuação desses profissionais.

A troca de experiências foi citada como um fator bastante significativo, pois os professores tinham a oportunidade de refletir, coletivamente, sobre as aprendizagens realizadas, de analisar as atividades sugeridas pelo programa destacando as suas possíveis contribuições para a concretização de novas aprendizagens pelos alunos e adequando-as ao nível de sua turma, aquelas julgadas mais relevantes de serem trabalhadas.

A oportunidade de terem acesso ao estudo de conteúdos que integram o seu trabalho pedagógico também se constituiu em um aspecto contemplado na experiência de formação

continuada em serviço proposta pelo GESTAR, uma vez que os professores cursistas tiveram acesso não só à aprendizagem dos conteúdos, como também, a uma outra perspectiva de como abordá-los, forma essa que vem sendo bastante difundida nos debates educacionais.

Essa perspectiva de organizar o processo de ensino-aprendizagem evidenciava a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, sua posição de agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, abordar os conteúdos de maneira que esses tivessem um significado para a criança, possibilitando a elaboração de estratégias em que elas atuassem de maneira ativa na construção e compreensão dos conceitos, ao invés deles serem trabalhados de forma mecânica. O papel do professor, enquanto mediador, era discutido e destacado como um dos elementos importantes no processo educativo, de forma que as dificuldades materializadas seriam consideradas como fatores possibilitadores de novas aprendizagens pelas crianças.

Portanto, mesmo considerando alguns limites no processo de operacionalização do programa na experiência analisada, são inegáveis as contribuições do programa GESTAR para o processo de formação pedagógica dos professores, uma vez que ele possibilitou um (re)pensar dos professores a respeito de sua atuação pedagógica, participar de situações de troca e ampliação de conhecimentos já concretizados, resultantes de suas trajetórias formativas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.

AMARAL SOBRINHO, J. **O plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001. Série Documentos, n.2.

ANFOPE. **Boletim ANFOPE**, ano VII, n. 15, dez., 2001.

ANTUNES, Ricardo. As respostas do capital a sua crise estrutural: a reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: BOITEMPO, 2000.

ARÁUJO, Marta Maria de. **Notas para Compreensão do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 2003)**. Natal: DEPED/ UFRN, 1994.

ARAÚJO SOBRINHO, A. L. **Avaliação do Programa GESTAR**. Entrevistadora: Valcinete Pepino de Macêdo. Natal, 2005.

ARETIO, Lorenzo García. Para uma definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, **Educação a distância: referências e trajetórias**. Brasília: Plano Editora, 2001.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: [s.n.], 1994.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da Rede Pública de ensino de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2004.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2002.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução De Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do GESTAR**. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do processo de avaliação diagnóstica do GESTAR**. Brasília, 2002b.

BRASIL, MEC/FUNDESCOLA. **Manual de operação e implementação do Projeto Fundescola II e III.** Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, MEC/FUNDESCOLA. **O que é o FUNDESCOLA.** Disponível em: <<http://www.fundescola.org.br>>. Acesso em 03 de jan. 2005.

CABRAL NETO, Antônio. **Reformas educacionais e a política de formação de professores.** In: Congresso de formação continuada e profissionalização docente. João Pessoa: Ed. Universitária (UFPB), 2005.

CABRAL NETO, Antônio. **Gestão educacional no atual cenário brasileiro: limites e desafios.** Natal, [2001?]. (Texto digitado).

CABRAL NETO, Antônio. **Política Educacional Brasileira: novas formas de gestão.** Simpósio de Política Educacional: Tendência da década de 90. Reunião Anual da SBPC, 50. Natal – RN, 1998.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A formação do professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTTO, Oswaldo H.; CABRAL NETO, Antônio (Orgs.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar.** Natal: UFRN, 2004.

CARDOZO, Maria Pires Barros Cardozo. **As transformações no mundo do trabalho e nas formas de exploração e qualificação dos trabalhadores: um estudo do pólo confeccionista de Rosário.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1998.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da social democracia? **Lua Nova**, n. 24, set. 1991.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papyrus, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. **Magistério: construção cotidiana.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria Aline; MIZUKAMI, Maria da. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARRASCOSA, Jaime. Análise da formação continuada e permanente dos professores de Ciências ibero-americanos. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Formação continuada e permanente dos professores de ciências ibero-americanos.** Campinas: Autores Associados: NUPES, 1996.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, nº 114, nov. 2000.

CASTELLS, Manuel. **A era da Informação.** São Paulo: Paz e Terra. 1999.v.1.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **“Um salto para o futuro”** – Uma solução na capacitação do professor?1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Tecnologia e educação a distância: O Programa TV escola como estratégia de formação de professores.**2001.Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **As Transformações no Mundo do Trabalho e nas Formas de Exploração e Qualificação dos trabalhadores.** 1998. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1998.

CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília: IPEA/INEP, 1995.

CEPAL. UNESCO. **Invertir mejor para invertir más. Financiamento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe.** Santiago do Chile, 2005.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Didática de alfabetização: decifrando o mundo.** São Paulo, FTD, 1996.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Clarice Gomes. **Educação, Competência e Empregabilidade: conceitos que caminham lado a Lado.** São Paulo [2001?]. Texto digitado.

COSTA, M. A. M. da. **Avaliação do Programa GESTAR.** Entrevistadora: Valcinete Pepino de Macêdo. Natal, 2005.

DELORS, Jacques et al. **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2003.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: ED. Plano, 2000.

DINIZ, M. H. da S. **Avaliação do Programa GESTAR.** Entrevistadora: Valcinete Pepino de Macêdo. Natal, 2005.

DEMO, Pedro. Professor e o seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

FAGUNDES, S. M. da S. **Avaliação do Programa GESTAR.** Entrevistadora: Valcinete Pepino de Macêdo. Natal, 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFERN, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Plano Decenal de Educação: consenso e coopitação. In: BENASSI, Sérgio (Org.). **Plano Decenal: educação a serviço de todos ou educação a serviço de poucos?** Campinas: D4 Publicidades, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: \_\_\_\_\_. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas en América Latina: balance de una década**. PREAL, Santiago do Chile, n. 15, set. 1999. Disponível em: <http://www.preal.cl> Acesso mar. 2004.

GARCIA, Walter E. A regulamentação da Educação a Distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

GAUTHIER, Clemon & TARDIF, Maurice. **O saber profissional dos professores: fundamento e epistemologia**. Quebec/Canadá: Universidade de Laval, 1998. Texto Digitado.

GATTI, Bernadete A. **A Formação de Professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas**. XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste.\_\_\_\_\_, 2001. Disponibilizado em CD-room.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GONÇALVES, Consuelo Tereza Fernandez. **Quem tem medo do ensino a distância.** 1996. Disponível em: < [http://intelecto.net/ead\\_textos/consuelo.html](http://intelecto.net/ead_textos/consuelo.html)>. Acesso em: 24 maio 2005.

GOUVEIA, M. A. S. **O processo de implementação do GESTAR no município de Natal.** Entrevistadora: Valcinete Pepino de Macêdo. Natal, 2005.

GOUVEIA, M. A. S. **Relatório Anual do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.** Natal, 2003.

GOUVEIA, M. A. S. **Relatório Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.** Natal, 2004.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna.** São Paulo:Loyola, 1993.

HERNECK, Heloísa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolett. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolett; REALI, Aline Maria M. Rodrigues (ORGS.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas.** São Carlos: EDUFScar, 2002.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

KAPAZ, Emerson. **Educação para competitividade.** Em Aberto: Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília, n. 59, 1993.

KUENZER. Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: HADDAD, Sérgio; CAMPOS, Maria Malta; KRAWCZYK, Nora. **O cenário educacional latino-americano limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.

LEITE, YOSHIE U. F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1995.

LEITE, Lígia Silva; Christina, Marília Teixeira da Silva. **A educação a distância capacitando professores:** em busca de novos espaços para a aprendizagem. 1998. Disponível em: < [http://www.intelecto.net/ead\\_textos/ligia-cris.htm](http://www.intelecto.net/ead_textos/ligia-cris.htm) >. Acesso em: 24 maio 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a formação continuada de professores. In: **Congresso de formação continuada e profissionalização docente.** João Pessoa: Ed. Universitária (UFPB), 2005.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores: passado, presente e futuro. In: Maciel, , Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

LITWIN, Edith. O bom ensino na educação a distância. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOBO NETO, Francisco José S. Educação a Distância sem distanciamento da educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância:** referências e trajetórias. Brasília: Plano Editora, 2001.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez. 2004.

MACÊDO, Jussara Marques de. **Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente.** XXV Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

MAGGIO, Mariana. O Tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MATA, Maria Lutgarda. Revolução tecnológica e educação: perspectiva da Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco. **Educação a distância: referências e trajetórias**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MENDES, Sonia Regina. **A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados**. São Paulo, [2002?]. Texto Digitado.

MERCER, Neil; ESTEPA, Francisco J. González. La educación a distancia y la creación del conocimiento compartido. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

MERCER, Neil; ESTEPA, Francisco J. González. A educação a distância, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade de discurso internacional. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2004.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. 2006 Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm>>. Acesso em 26 de mar. 2006

NEVES, J. de A. **Avaliação do Programa GESTAR**. Entrevistadora: Valcinete Pepino de Macêdo. Natal, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: In. Loyola, 1999.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: \_\_\_\_\_. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1999.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de Educação a Distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n.5, 1992. n. 5, dez. Brasília, 1994.

NUNES, Ivônio Barros. Educação a Distância e o mundo do trabalho. In: LOBO NETO, **Educação a distância**: referências e trajetórias. Brasília: Plano Editora, 2001.

OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Maria de F. Rodrigues. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PICONEZ, Stela. **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores** – unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2004.

PRETI, Oreste. Educação a Distância e Globalização: desafios e tendências. In: \_\_\_\_\_. **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

RAMALHO, Betânia leite. **Representações e profissionalização docente**: um estudo com professoras experientes do ensino fundamental. 2006 Disponível em [http://www.13endipe.com/paineis/paineis\\_autor/T1702-1.doc](http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1702-1.doc). Acesso em: 12 jul. 2006.

RESTREPO, Bernardo. Âmbito conceitual de um sistema de Educação a Distância. In: \_\_\_\_\_. LOBO NETO, **Educação a distância**: referências e trajetórias. Brasília: Plano Editora,, 2001.

RIBEIRO, Carla Vanz dos Santos. **Mutações no mundo do trabalho e profissão docente.** Local, [2001?]. Texto digitado.

RUMBLE, Greville. A tecnologia da educação a distância em cenários do terceiro mundo. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Materiais escritos nos processos formativos a distância.** Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/eadtx3a.htm>>. Acesso em: 10 de jul. 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 2003.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; A. L. Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Nova LDB e a Política de Formação de Professores: Um Passo a Frente e Dois Atrás.** São Paulo, [1998?]. Texto Digitado.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática: as conseqüências sociais da Segunda Revolução Industrial.** Tradução: Carlos Eduardo Jordão Machado e Luís Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: Análise e Perspectivas.** XXVI Reunião Anual da ANPED. Poço de Caldas, 2003. Disponibilizado em CD-room.

SCHEIBE, Leda. **Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: Vicissitudes e Perspectivas.** XX Simpósio Nacional de Política e Administração da Educação: Momentos e Movimentos/ANPAE. Salvador, 2001. Disponibilizado em CD-room.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DPS&A, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação do professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

SOLETTIC, Angeles. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUZA, José dos Santos. **A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90.** Revista da FAEEBA, Bahia: Salvador, n. 10, jul./dez. 1998.

SOUZA JÚNIOR, Luiz de. **Formação Docente e Profissionalização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** IN: Anuário do GT Formação de Professores. Natal: EDUFRN, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TADDEI, Emilio H. “Empregabilidade” e formação profissional: a “nova” face da política social na Europa. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TIGRE, Paulo Bastos. **Informática como base técnica do novo paradigma**. São Paulo em Perspectiva, v. 7, n. 4, p. 26-33, out./ dez. 1993.

TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática da formação contínua de professores: papel das Instituições de Ensino Superior. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Jorge Mirian; Haddad, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e nova LDB. In: \_\_\_\_\_. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Técnicas de coleta e análise de dados: instrumentos para saber mais. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. **O futuro da educação a distância no Brasil**. 1999  
Disponível em:< [http:// www.intelecto.net/ead\\_textos/lucia1.htm](http://www.intelecto.net/ead_textos/lucia1.htm)>. Acesso em 24 maio 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa:  
EDUCA, 1993.

# **ANEXOS**

## ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

### IDENTIFICAÇÃO

NOME:

---

IDADE: \_\_\_\_\_

GRAU DE INSTRUÇÃO:

- ( ) ENSINO MÉDIO
- ( ) LICENCIATURA PLENA
- ( ) MESTRADO
- ( ) DOUTORADO

TEMPO DE MAGISTÉRIO \_\_\_\_\_

CICLO: \_\_\_\_\_ ANO DE ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: \_\_\_\_\_

### **AValiação DO PROGRAMA GESTAR**

1. Como você foi informado sobre o GESTAR?
2. O que levou você a participar do programa?
3. Qual sua opinião sobre os seguintes aspectos do GESTAR:
  - ⇒ Referencial teórico do programa;
  - ⇒ Metodologia adotada;
  - ⇒ Atividades realizadas e sugeridas;
  - ⇒ Seleção e organização dos conteúdos;
  - ⇒ Material impresso distribuído;
  - ⇒ Atividades de apoio a aprendizagem;
  - ⇒ Instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos;
  - ⇒ Sistema de apoio a aprendizagem do professor;
  - ⇒ Avaliação realizada ao término do programa com os professores.

4. Durante sua participação no programa foi realizado algum tipo de articulação entre os conhecimentos trabalhados no curso e a elaboração de seu planejamento pedagógico?
5. Que aprendizagens o curso lhe possibilitou realizar ?
6. Quais conteúdos do programa mais lhe ajudaram na sua prática pedagógica? Quais aqueles que você sentiu mais dificuldades?
7. No planejamento e na realização das atividades em sala de aula, você usa os conteúdos e as estratégias sugeridas pelo GESTAR?
8. Após a participação no GESTAR, houve alguma mudança na sua prática pedagógica no que se refere a:
  - ⇒ Seleção e organização dos conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática;
  - ⇒ Encaminhamento das atividades;
  - ⇒ Planejamento pedagógico;
  - ⇒ Relação professor-aluno;
  - ⇒ Processo de avaliação;
  - ⇒ Dificuldades de aprendizagem dos alunos;
  - ⇒ Erros cometidos pelos alunos (como são considerados e realizada a intervenção)
  - ⇒ Conhecimentos prévios dos alunos.
9. Como você avalia a política de formação de professores que vem sendo realizada pela SME, e mais especificamente a que foi implementada pelo GESTAR?
10. Quais contribuições e dificuldades você observou na realização do GESTAR?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

## IDENTIFICAÇÃO

NOME:

\_\_\_\_\_  
IDADE: \_\_\_\_\_

## GRAU DE INSTRUÇÃO

- ( ) ENSINO MÉDIO  
( ) LICENCIATURA PLENA  
( ) MESTRADO  
( ) DOUTORADO

TEMPO DE MAGISTÉRIO \_\_\_\_\_

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA GESTAR**

1. Qual o referencial teórico que norteia o trabalho pedagógico realizado na escola?
2. Como é realizado o planejamento pedagógico na escola?
3. Como você foi informado sobre o GESTAR?
4. O que levou você a participar do programa?
5. Qual sua opinião sobre os seguintes aspectos do GESTAR:
  - ⇒ Referencial teórico do programa;
  - ⇒ Metodologia adotada;
  - ⇒ Atividades realizadas e sugeridas;
  - ⇒ Seleção e organização dos conteúdos;
  - ⇒ Material impresso distribuído;
  - ⇒ Atividades de apoio a aprendizagem;
  - ⇒ Instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos;
  - ⇒ Sistema de apoio a aprendizagem do professor;
  - ⇒ Avaliação realizada ao término do programa com os professores.

6. Em que aspectos o programa mais ajudou em sua atuação pedagógica?
7. No planejamento e na realização das atividades em sala de aula, os professores contemplam os conteúdos e as estratégias sugeridas pelo GESTAR?
8. Na sua percepção, os professores usam os conhecimentos construídos durante a participação no programa?
9. Você observou alguma mudança na prática pedagógica dos professores, após a participação no GESTAR? Quais?
10. Como você avalia a política de formação de professores que vem sendo realizada pela SME, e mais especificamente a que foi implementada pelo GESTAR?
11. Quais contribuições e dificuldades você observou na realização do GESTAR?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO GESTAR NO MUNICÍPIO  
DE NATAL

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

---

IDADE: \_\_\_\_\_

GRAU DE INSTRUÇÃO

- ( ) ENSINO MÉDIO  
( ) LICENCIATURA PLENA  
( ) MESTRADO  
( ) DOUTORADO

TEMPO DE MAGISTÉRIO \_\_\_\_\_

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO GESTAR NO MUNICÍPIO DE NATAL**

1. Por que o GESTAR foi elaborado?
2. Quem participou de sua organização?
3. Qual o programa ou projeto ao qual o GESTAR está vinculado?
4. Houve participação dos professores do ensino fundamental de escolas públicas no processo de elaboração do GESTAR?
5. Como se efetuou no município de Natal, a organização e implementação do GESTAR?
6. Houve uma adequação do programa nacional às particularidades do RN?
7. Como as escolas foram selecionadas para participar do programa?
8. A Secretaria de Educação tem alguma informação se houve mudança na prática pedagógica dos professores, após sua participação no GESTAR?
9. Qual sua opinião sobre a sistemática de avaliação utilizada com os professores ao término do GESTAR?
10. A Secretaria de Educação realizou alguma análise avaliativa do programa?
11. Qual sua avaliação sobre a política de formação continuada que vem sendo operacionalizada em âmbito nacional e mais especificamente no município de Natal?
12. Quais as dificuldades vivenciadas no processo de implementação do GESTAR?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)