

|

VANDA TEREZA SILVA DA ROCHA

**GESTAR II LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra Silvia Elizabeth de Moraes.

**FORTALEZA-CE
2011**

VANDA TEREZA SILVA DA ROCHA

**GESTAR II LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Silvia Elizabeth de Moraes.

Aprovada em 14/06/2011.

Profa. Dra. Silvia Elizabeth de Moraes (Presidente)
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega Therrien
Universidade Estadual do Ceará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- R577g Rocha, Vanda Tereza Silva da.
GESTAR II língua portuguesa : concepções de professores das escolas municipais de Fortaleza /
Vanda Tereza Silva da Rocha. – 2011.
97 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Educação, currículo e ensino.
Orientação: Profa. Dra. Silvia Elizabeth de Moraes.
- 1.Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. 2.Professores de ensino fundamental – Educação
(Educação permanente) – Fortaleza(CE). 3.Professores de ensino fundamental – Formação – Fortaleza
(CE). 4.Língua portuguesa – Estudo e ensino – Fortaleza(CE). 5.Prática de ensino – Fortaleza(CE).
6.Escolas municipais – Fortaleza(CE). I. Título.

Dedico todo o esforço para realização deste trabalho, bem como os resultados que com ele já consegui e os que ainda virão, aos meus queridos filhos Pedro Rocha de Oliveira e Carolina Rocha de Oliveira (minha querida Caína) por serem, desde bem pequenos, bons estudiosos, sem carência nem exageros de conhecimentos e, primeiro que tudo, exemplos de pessoas “mó limpeza”, como eles dizem para os amigos que consideram confiáveis e de bom trato.

Dedico o caminho mais longo que transcorri para chegar até aqui, desde 1980, quando cheguei à Fortaleza, à minha querida irmã Milca Rocha, que me trouxe de Manaus para estudar e vivenciar as coisas boas do Ceará.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me permitiu caminhar em busca de uma educação mais comprometida com a classe menos favorecida, nas escolas públicas.

Ao meu marido Airton Oliveira que tornou possível minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

A minha querida sobrinha Karine da Rocha Queiroz pelo companheirismo e exemplo de pesquisadora.

Aos meus amigos e colegas de trabalho: Dalmário Heitor, Luiziana, Marcos, Micheline, Rosalina e Zuíla dos quais recebi, além da amizade e carinho, a ajuda necessária para diminuir as preocupações com o trabalho na SME de Fortaleza.

A minha querida amiga, Professora Dra. Cristiane Maria Marinho, pelos estudos que me ajudou a realizar, pelas opiniões sobre o texto e, ainda, pelos desafios propostos a mim como profissional.

Aos professores que contribuíram com a pesquisa, destinando parte de seu tempo para responder às questões propostas nas entrevistas.

À Professora Dra. Ercília Maria Braga de Olinda pelas orientações dadas no momento da qualificação e pela participação na banca examinadora.

À Professora Dra. Ana Maria Iório Dias pelo exemplo de pesquisadora comprometida com a educação pública e pela participação na banca examinadora.

À Professora Dra. Silvia Maria Nóbrega Therrien pela participação na banca examinadora.

Especialmente, agradeço à Professora Dra. Silvia Elisabeth Miranda de Moraes, minha orientadora, pela orientação segura do caminho a ser trilhado nesta pesquisa e pela compreensão demonstrada nos momentos em que foi difícil caminhar.

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que ‘os educadores também têm de ser educados’ – mantê-las de pé, e não deixá-las cair.

Mészáros

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada buscou analisar a concepção dos professores e formadores sobre o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), destinado a professores de Língua Portuguesa em exercício nas classes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. O Gestar II é um programa que utiliza o ensino a distância e tem como objetivo qualificar os professores da rede pública para desempenho mais significativo no ensino da Língua Portuguesa. O interesse pelo tema surgiu do envolvimento como formadora e coordenadora do programa Gestar II em Fortaleza. Teoricamente nos fundamentamos numa perspectiva histórica, respaldada em Ghiraldelli Jr (2006; 2009), Vieira e Gomide (2008) e Saviani (2008); numa perspectiva filosófica, com Adorno (1995); e numa perspectiva pedagógica Nóvoa (1991; 1992), Falsarella (2004), entre outros. Na metodologia optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa descritiva interpretativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas com 06 (seis) profissionais que participaram do GESTAR II, sendo 02 (duas) formadoras e 06 (seis) cursistas. As análises dos dados nos levou a compreender que para os respondentes o GESTAR II é concebido como positivo enquanto política de formação continuada de professor, no sentido em que favorece um melhor desempenho docente em sala de aula. A relevância deste estudo vem da possibilidade de ampliação dos estudos sobre os temas relacionados com a formação de professores e da contribuição para o desenvolvimento de estratégias eficazes para política de formação de professores no Sistema de Educação Municipal de Fortaleza.

Palavras-chave: Formação Continuada; Língua Portuguesa; GESTAR II.

ABSTRACT

The research presented here sought to analyse the Scholar Apprenticeship Management Program (GESTAR II), a program of continued formation on Mathematics and Portuguese Language teachers in effective exercise, from the 6th to the 9th series of the Fundamental Teaching. The aim was to identify the conception of Portuguese Language teachers who work in public schools of Fortaleza District, partners as an educator or as a course follower of GESTAR II, about this program as a proposal to a continued formation of teachers. Individuals were selected by using some previously determined criterions such as: participation as an educator or a course follower on the already mentioned course; tasks with classes from the 6th to the 9th series of the Fundamental Teaching; availability and interest in taking part on the investigation. To collect data, the option was for an interpretative, discriptive and qualitative approach from the perception of individual collaborators of this research through interview, which inquired about the proposal of the Program and about the material used as an aid to course followers and pupils' studies. Data collected in interviews with six professionals who took part either as an educator or as a course follower in GESTAR II were analyzed with the theoretical and methodological referential support of this program and with information collected in the bibliographical research. The task was concluded with the analysis of data collected by the researcher.

Key-words: Continued Formation. Portuguese Language. GESTAR II.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - REFERENCIAIS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 1.1 Formação inicial
- 1.2 Formação continuada
- 1.3 A formação de professores numa perspectiva emancipatória

CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

- 2.1 Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional 9394/96
- 2.2 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
- 2.3 Referenciais para Formação de Professores

CAPÍTULO III – GESTAR II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

- 3.1 Contextuando o GESTAR II
- 3.2 Caracterização
- 3.3 GESTAR II Língua Portuguesa
- 3.4 GESTAR II nas escolas públicas municipais de Fortaleza

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

- 4.1 Contato com o objeto de estudo
- 4.2 Abordagem Qualitativa
 - 4.2.1 Pesquisa Bibliográfica
 - 4.2.2 Análise Documental
 - 4.2.3 Seleção dos sujeitos
 - 4.2.4 Entrevistas

CAPÍTULO V – O GESTAR II NA CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

- 5.1 O que dizem os professores e formadores sobre o GESTAR II

CONSIDERAÇÕES FINAIS

INTRODUÇÃO

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática.

Minayo (2003, p.90).

No Brasil, o tema formação de professores da Educação Básica vem adquirindo grande importância nas últimas décadas, decorrente dos esforços do Ministério da Educação para melhorar a qualidade do ensino. Pelos mesmos motivos se faz sempre presente nos programas de pós-graduação das diversas universidades brasileiras e em artigos publicados em revistas especializadas em educação. A importância do tema vem do reconhecimento da competência docente como fator relevante na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e da escola como local privilegiado para o professor desenvolver tal competência, com a ajuda de cursos de formação continuada que priorizem a relação entre os estudos teóricos e a prática pedagógica.

O Ministério da Educação (MEC), através de políticas públicas voltadas para a Educação, demonstra compreender que a formação de professores deve ter como referência não apenas a prática docente, mas também conhecimentos teóricos integrados ao dia-a-dia da escola. Resulta de tal compreensão a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, composta por universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos. Cada Centro de Pesquisa mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica, em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Os Referenciais para Formação de Professores (MEC, 2002) apresentam a formação inicial como o conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que auxiliam os futuros professores no início da profissão docente e servem de base para a construção de novos conhecimentos necessários para o exercício de suas atividades profissionais e a formação continuada como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Apesar da grande preocupação com a formação de professores, demonstrada nas políticas públicas que envolvem este tema, com a análise dos resultados da Prova Brasil,

avaliação dos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental público, pode-se observar que tal preocupação não é suficiente para produzir grandes mudanças do cotidiano da escola.

Observa-se, também, que a participação dos professores em cursos de formação continuada é uma realidade nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, mas persiste a dúvida sobre a contribuição de tais cursos para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos. Constata-se, cada vez mais, a distância existente entre os estudos teóricos e as práticas de sala de aula, resultante da grande dificuldade em se por em prática propostas e modelos inovadores. Assim, ao pesquisar sobre formação de professores, encontramos propostas ainda fora do contexto no qual atuam os professores.

Neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) incentiva a participação dos professores das escolas públicas municipais em diversos cursos de formação continuada, mas somente em 2010 iniciou estudos para implantação de uma política que dará origem a um novo currículo e a uma nova forma de realizar o planejamento pedagógico, que oportunizará momentos de discussão mais apurada acerca de como vem sendo realizada a integração das propostas desses cursos ao cotidiano escolar e da importância da constante atualização dos processos pedagógicos. Assim sendo, será possível aos professores perceberem a relação existente entre as propostas dos cursos de formação e o cotidiano da escola, pois não basta ao professor apropriar-se de conhecimentos teóricos sem compreender sua importância para as atividades de ensino.

A convivência com os fatos acima expostos, durante toda minha vida acadêmica e profissional como educadora, em diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas como em escolas privadas, na educação básica e no ensino superior, suscitou em mim a vontade de pesquisar as causas de tantas dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino. Ainda como aluna dos cursos de Letras e Pedagogia, ao participar dos estágios curriculares e nas aulas de Didática, principalmente na Didática da Língua Portuguesa, voltava-me para pesquisas que me ajudassem a tornar as aulas mais interessantes e significativas para os alunos e a compreender o conceito de professor não apenas como aquele que ensina uma ciência utilizando técnicas adequadas, mas também, e principalmente, o profissional que exerce suas atividades com autonomia teórica e prática.

Hoje, com maior lucidez teórica, compreendo que existe a necessidade de encontrar um conjunto de ações relacionadas e necessárias entre si, propostas e discutidas pelos professores no planejamento da escola, que possam subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.

Entre 1993 e 2004, atuando como coordenadora pedagógica das primeiras séries do Ensino Fundamental, em escolas da rede privada e da rede pública, tive a oportunidade de acompanhar os estudos e o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, bem como a participação e a aprendizagem dos alunos. Naquele momento, era considerada uma prática “avançada” os professores participarem de cursos de formação continuada. Observava, então, que, apesar dos cursos partirem de conteúdos relacionados ao currículo de cada série, as atividades propostas vinham prontas, fechadas e planejadas sem que os conhecimentos prévios dos professores fossem considerados. Consequentemente, o papel do professor era apenas o de reprodutor das atividades típicas da proposta de cada curso, sem nem ao menos compreender o porquê de tal ação, o que não lhe permitia identificar os caminhos possíveis para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Em 2004, fui atuar como técnica em educação na SME de Fortaleza, integrando a equipe que acompanha a formação dos professores de Língua Portuguesa. Atualmente, continuo lotada nesta Secretaria, na Coordenação do Ensino Fundamental, atuando mais especificamente no acompanhamento dos cursos de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. Tal função oportuniza minha participação nas discussões acerca da prática e, conseqüentemente, da formação de professores, como também das ações que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas e pela SME, no sentido de facilitar a participação dos professores nos cursos de formação continuada.

Desde 2009, coordeno, juntamente com a equipe de Língua Portuguesa da SME, a implementação do Programa GESTAR II, resultado de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e o MEC, através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Acreditando que a formação continuada dos professores não deve se realizar apenas por meio de acumulação de cursos desvinculados do cotidiano da escola, da sala de aula, das experiências do professor e dos alunos, mas sim deve se caracterizar como um movimento contínuo de ação/reflexão/ação, a partir de um suporte teórico organizado, atuei como formadora de uma turma de professores de Língua Portuguesa, seguindo as propostas do Programa GESTAR II, com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Durante a experiência como formadora do GESTAR II, as questões sobre formação de professores se multiplicaram e me conduziram para este estudo, por perceber que nem todos os professores que participavam do curso de formação buscavam mudanças significativas nas

ações pedagógicas, nem demonstravam grande interesse na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Tais questões me impulsionaram a propor a realização de uma pesquisa tendo o Programa GESTAR II como objeto de estudo e direcionada para os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar a concepção dos professores e formadores sobre o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar /Língua Portuguesa – GESTAR II.

Objetivos Específicos:

Para contextualizar o tema da pesquisa e relacioná-lo com as concepções dos professores nela envolvidos, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- analisar a base legal para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental;
- caracterizar o Programa GESTAR II;
- compreender de que maneira o Programa GESTAR II tem contribuído com a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa que dele participaram como cursistas.

Na tentativa de chegar o mais próximo possível do pensamento dos professores sobre o GESTAR II como programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, o caminho considerado mais indicado foi a pesquisa qualitativa, por esta ser adequada para a obtenção de dados descritivos, através do contato direto e interativo do pesquisador com a situação que envolve o objeto de estudo.

Para alcançar os objetivos propostos, durante a pesquisa qualitativa foram realizadas as seguintes ações: pesquisa bibliográfica, para contextualizar a temática, partindo de textos de diferentes estudiosos, bem como conhecer e analisar o posicionamento dos autores pesquisados em relação à formação continuada de professores e sua integração ao cotidiano escolar; pesquisa nos documentos destinados a orientar cursistas e formadores do GESTAR II, com o objetivo de identificar os fundamentos deste programa e compreender sua articulação como política de formação continuada em serviço, além de conhecer sua proposta pedagógica; análise de leis e diretrizes elaboradas pelo governo brasileiro para servir de guia

para a formação de professores, entre eles: a LDB 9394/1996 e os Referenciais para Formação de Professores; análise das respostas dadas pelos professores que participaram da pesquisa a questões que abordavam o GESTAR II como programa de formação continuada em serviço; organização e análise dos dados coletados durante a pesquisa; elaboração do texto final.

Para a apresentação dos resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica e com a pesquisa de campo, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos. No Capítulo I – **Referenciais Históricos e Teóricos da Formação de Professores** – serão apresentadas algumas abordagens teóricas que envolvem a temática. No Capítulo II – **Políticas Públicas para Formação Docente** – será descrita a base legal para formação de professores, envolvendo, principalmente a Lei 9394/96, os Referenciais para Formação de Professores, produzidos pelo MEC e a Rede de Formação Continuada de Professores. O Capítulo III – **GESTAR II: formação continuada de professores em serviço** – traz a caracterização deste programa, sua proposta para formação de professores de Língua Portuguesa e, ainda, a apresentação do material impresso utilizado como apoio ao estudo de formadores, professores cursistas e alunos. O Capítulo IV – **Percurso metodológico da pesquisa** – trata do envolvimento da pesquisadora com o objeto de estudo e da forma como a pesquisa foi realizada: escolha dos sujeitos; definição do método a ser utilizado; coleta, organização e análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, ou seja, com os 06 profissionais que participaram do curso de formação continuada promovido pela SME de Fortaleza, de acordo com a proposta pedagógica do GESTAR II. No Capítulo V – **O GESTAR II na concepção dos entrevistados** – traz um resumo analítico do que foi dito pelos profissionais entrevistados. Após a exposição dos cinco capítulos, vem o texto que trata do que foi abordado no corpo do texto, agora sendo a expressão do que a pesquisadora considerou mais relevante.

Nas entrevistas com seis profissionais, sendo quatro professoras/cursistas e duas formadoras do GESTAR II de Língua Portuguesa, foram coletadas as impressões dos professores que participaram do programa citado, proposto para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras.

A escolha dos sujeitos foi baseada na importância dos depoimentos de formadores e cursistas do GESTAR II. Os primeiros por assumirem, em seu cotidiano profissional, a responsabilidade com a formação continuada de professores, supervisores, vice-diretores e diretores. Os segundos por serem os responsáveis pela aplicação da proposta do GESTAR II no cotidiano da sala de aula.

As falas dos entrevistados foram organizadas, analisadas e comentadas pela pesquisadora, no capítulo V – **O GESTAR II na concepção dos entrevistados**. Portanto, neste ponto do texto, foi considerado que a expressão de cada professor serviria para compor um retrato do GESTAR II, pintado com as cores da realidade dos professores de Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais de Fortaleza.

A realização de tal pesquisa dará, aos professores que participam do Programa GESTAR II – Língua Portuguesa, a oportunidade de construir, coletivamente e compartilhadamente, uma visão de formação continuada que seja sinônimo de mudança, de avanços qualitativos no processo ensino-aprendizagem, negando, assim, o processo de formação que transforme o professor num sujeito que apenas recebe conhecimentos e não consegue transformá-los em prática pedagógica.

A delimitação do tema desta pesquisa, o destaque de sua relevância nos estudos acadêmicos e a escolha do objeto de estudo foram motivados por estas reflexões.

CAPÍTULO I

REFERENCIAIS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, serão apresentados aspectos históricos da formação inicial e continuada dos professores no Brasil, com o propósito de melhor contextualizar o GESTAR II. O tema formação de professores será apresentado, inicialmente, como um elemento praticamente ausente nos primórdios da História do Brasil, e que, através dos séculos mais recentes, foi sendo construído de forma muito frágil.

Atualmente, o processo de formação docente é um grande desafio para as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial dos futuros profissionais da educação, bem como para as escolas e órgãos públicos que propõem políticas direcionadas para a formação continuada de professores, uma vez que são estes profissionais que, em suas práticas, operacionalizam as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Finalmente, será apresentada uma reflexão sobre formação continuada numa perspectiva emancipatória, inspirada no pensamento de Theodor W. Adorno, seguida de uma breve exposição dos caminhos trilhados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza na busca da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais. Para a exposição teórica foram consultados, principalmente, os seguintes autores: perspectiva histórica - Ghiraldelli Jr (2006), Vieira e Gomide (2008) e Saviani (2007); perspectiva filosófica: Adorno (1995); perspectiva pedagógica Nóvoa (1991; 1992), Falsarella (2004), entre outros.

1.1. Formação Inicial

A história da educação contada por diversos autores como Fernando de Azevedo (1963), Ghiraldelli Jr (2006), Saviani (2007) e outros mostra que a formação de professores no Brasil sofreu a influência estrangeira, a mesma que também marcou toda a nossa trajetória econômica, política e cultural. Assim, a formação docente foi ganhando seus contornos a partir da ascendência do pensamento estrangeiro sobre a nossa história.

É consenso entre os historiadores que a primeira grande influência estrangeira que marcou a formação dos nossos docentes foi o pensamento da Igreja Católica, representada pela Companhia de Jesus e seu *Ratio Studiorum*. Essa influência se fez sentir por mais de duzentos anos, ou seja, desde a chegada dos jesuítas, em 1549, até a sua expulsão em 1759, configurando um monopólio no sistema de ensino voltado para a formação de religiosos que,

por sua vez, buscavam o fortalecimento dos princípios cristãos e dos interesses da Igreja católica e da Coroa portuguesa.

A esse respeito, afirmam Vieira e Gomide (2008):

Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém-conquistada.

O ensino jesuítico, inicialmente, tinha como foco as crianças indígenas, com o intuito de “civilizar” as populações primitivas. Posteriormente, a ação pedagógica jesuítica foi se disseminando pela colônia e atingindo um número maior de pessoas, conforme explicação de Ghiraldelli (2009, p. 2):

Manoel da Nóbrega montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia ser a sua missão – eis aí a nossa primeira pedagogia. Tal plano de estudos, em uma primeira etapa, continha o ensino do português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Previa também, em uma segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa.

Esse monopólio da pedagogia jesuítica resultou em forte influência social, e quando foram expulsos, em 1759, pelo Marquês de Pombal, eles tinham, no Brasil, mais de cem estabelecimentos de ensino, entre colégios, residências paroquiais, missões, seminários e escolas de ler e escrever (GHIRALDELLI, 2009). Com a expulsão desses religiosos, o ensino no Brasil passou por fortes alterações, “ainda que os professores continuassem, durante bom tempo, a serem os que haviam sido formados pelos padres da Companhia de Jesus” (GHIRALDELLI, 2006, p. 27).

A segunda grande influência estrangeira na formação docente no Brasil foi marcada pelo período pombalino e sua tendência filosófica iluminista portuguesa. A expulsão dos Jesuítas de Portugal e do Brasil, pelo Marquês de Pombal, Ministro de Estado de Portugal, se deu em função da necessidade portuguesa de se adaptar à nova realidade burguesa iluminista europeia, bem como às suas colônias. Para os propósitos burgueses, já não bastava o ideário

religioso e tradicional representado pela Companhia de Jesus. Era necessário aderir aos pensamentos emergentes europeus da Ilustração: valorização da experiência, da razão, do liberalismo e questionamento da religião e das tradições. Quanto a esse quadro, Ghiraldelli (2006, p. 27) nos relata o seguinte:

A partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal. Apareceram os concursos públicos e a análise da literatura destinada às escolas (isso incluía a censura, pois o Iluminismo português não implicou uma liberalização completa dos autores do movimento). No Brasil, desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja, os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino.

A obra mais marcante desse período foi *Verdadeiro método de estudar*, de autoria de Luiz Antônio Verney que, inspirada nos moldes moderados iluministas portugueses, propunha uma educação leiga e que valorizasse o progresso científico. Era objetivo também dessa pedagogia o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e das obrigações religiosas e civis.

Depois da expulsão dos jesuítas, a seleção dos professores para as aulas régias não exigia nenhum diploma ou comprovante de habilitação. E quando esses professores instalavam suas Aulas em suas casas, por sua conta e risco, não havia nenhum órgão para avaliar seu desempenho, que “estava adstrita somente à sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais de alunos” (VIEIRA E GOMIDE, 2008).

Diante das dificuldades da realização das aulas régias, foi criado, em 1772, um imposto chamado de subsídio literário, para financiar essa reforma educacional. A implantação deste imposto não logrou êxito, pois sua coleta foi inviabilizada mediante a não obrigatoriedade do pagamento. Assim,

Chega-se, desta forma, ao final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil, podendo-se considerar, no entanto, que as influências iluministas na cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo no item formação de professores o que se praticava em Portugal. (VIEIRA E GOMIDE, 2008).

Somente no período imperial, com a lei de 15 de outubro de 1827, é que se oficializa o exame de seleção para professores que exigia, além da competência na área pretendida, a capacidade de aplicação do Método de Ensino Mútuo, que deveria ser aperfeiçoada de forma autônoma durante a vida profissional do pretendente à função de professor.

O Método de Ensino Mútuo foi adotado no Brasil para ampliar a alfabetização em uma sociedade na qual havia poucos professores. Quanto à sua origem e ao seu funcionamento, Aranha (2006, p. 202) esclarece:

É singular a experiência do ensino mútuo (ou sistema monitorial) aplicada pelo anglicano Bell (1753-1832) e pelo *quaker* Lancaster (1778-1838), em suas respectivas escolas destinadas a crianças pobres. Adotaram o sistema de monitoria, em que o professor não ensina todos os alunos, mas prepara apenas os melhores, que por sua vez atendem grupos de colegas. A divisa de Lancaster era: Um só mestre para mil alunos.

No que diz respeito à formação de professores no Brasil, podemos deduzir que a adoção do Método de Ensino Mútuo denuncia vários elementos problemáticos desse processo. Aqui serão apresentados apenas três, apontados por Vieira Gomide (2008) e Ghiraldelli (2006):

- número insuficiente de professores e escolas;
- falta de uma proposta nacional para a educação, incluindo aí a ausência de uma política de formação para professores;
- descaso com a formação teórica, pois a formação dos professores era pautada exclusivamente na prática, apesar da exigência do domínio do método lancasteriano pelo professor, para ser aprovado na seleção, denotar uma primeira preocupação com o preparo dos mestres.

Segundo Saviani (2007, p.129), durante a primeira metade do século XIX, a instrução pública caminhava a passos lentos, ou seja, não havia uma política voltada para a formação docente. Ainda sobre esse assunto, assevera que “a tentativa de resolver esse problema com a criação de Escolas Normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes”. O autor cita os motivos da má qualidade do ensino:

parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática de ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas.

Para Saviani (2009), “no Brasil a questão do preparo dos professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Em dois artigos que se entrecruzam e se complementam, *Formação de professores: aspectos*

históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro (2009) e *Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos* (2008), o autor faz uma exposição crítica e reflexiva sobre os dois modelos de formação de professores que predominaram no Brasil e sobre as transformações ocorridas nos períodos históricos dessa formação no intervalo dos séculos XIX e XX.

Somente a partir do século XIX a formação de professores no Brasil teve uma maior expressividade, quando passou a ser vista como um problema que exigia solução. Dessa forma, segundo Saviani (2008):

A necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para se equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Para Saviani, é nesse contexto que ganham contornos dois modelos de formação de professores: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático. No primeiro modelo, a formação de professores visa tão somente à cultura geral e ao domínio específico do conteúdo a ser ensinado e é predominante nas universidades e instituições de ensino superior que formam professores para a Educação Básica. No segundo modelo, a formação do docente só é completa se tiver, também, um preparo didático-pedagógico além da formação teórica e dominante nas escolas normais, onde são formados os professores primários, hoje primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para refletir sobre as transformações ocorridas na formação de professores nos séculos XIX e XX, Saviani divide esse intervalo de tempo em seis períodos:

- **Primeiro período** – de 1827 a 1890 – tem início com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava o professor a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias custas, e vai até o ano em que há a prevalência das Escolas Normais na formação dos professores. Pode-se inferir desse período que “está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 3). É também nesse período que a Escola Normal é tida como responsável pela formação dos professores, uma prática europeia, a partir do Ato

Adicional de 1834, que colocava a instrução primária sob a responsabilidade das províncias. Nesse contexto, são criadas as diversas Escolas Normais, em todo o país, em diferentes datas e com funcionamentos descontinuados. Segundo Saviani, nessas instituições, os professores eram ensinados dentro do modelo cultural-cognitivo, sendo secundarizado o preparo didático-pedagógico;

- **Segundo período** – de 1890 a 1932 – caracterizado pelo estabelecimento do padrão e expansão das Escolas Normais, tendo como marco a reforma paulista da Escola Normal. Saviani (2008, p. 5) afirma que:

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas escolas normais. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

O fato é que essa reforma da Escola Normal de São Paulo acabou determinando o funcionamento das outras escolas normais das províncias, servindo de referência para visitantes de outros lugares. Assim, o padrão pedagógico-didático acabou prevalecendo na formação docente.

- **Terceiro período** – de 1932 a 1939 – marcado pela organização dos Institutos de Educação. Tem como fatos expressivos as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal (1932) e de Fernando Azevedo, em São Paulo (1933). As reformas desse terceiro período se caracterizam pela revisão do modelo pedagógico-didático que havia se consolidado nas escolas normais no período anterior. As escolas normais são transformadas em legítimas escolas para professores, como Anísio Teixeira gostava de chamar, mais conhecidas como Instituto de Educação. A esse respeito, esclarece Saviani (2008): “Uma nova fase se abriu com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. As consequências dessa transformação foram as mudanças curriculares, que ampliaram seu leque teórico;

- **Quarto período** – de 1939 a 1971 – caracterizado pela organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, bem como pela consolidação do modelo das Escolas Normais. Os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário e se tornaram a base dos estudos superiores de educação. Esses, por sua vez, formaram o alicerce para a organização dos Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, os quais se generalizaram por todo o país a partir de 1939¹: os Cursos de Licenciatura, formação de professores de diversas disciplinas do nível secundário, e de Pedagogia, formação de professores para a docência nas escolas normais. Saviani (2008) constata que a generalização do modelo de três anos de formação na área específica de conhecimento, mais um ano de prática didático-pedagógica nos cursos superiores de Licenciatura e Pedagogia acabou por fazer prevalecer um caráter mais teórico na formação de professores. Saviani (2008, pp. 6-7) chama a atenção que essa mesma direção foi seguida pelas escolas normais:

A mesma orientação prevaleceu no que se refere ao ensino normal com a provação, em âmbito nacional, do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal [...]. Na nova estrutura o Curso Normal, em simetria com os demais cursos do curso secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (Idem).

- **Quinto período** – de 1971 a 1996 – neste período é determinante a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério. Essa substituição, segundo Saviani (2008), se dá em função das exigências de mudanças no campo educacional, proferidas pelo golpe militar de 1964. A Lei 5.692/71 transformou o Ensino Primário e Ensino Secundário em Primeiro Grau e Segundo Grau. Foi nessa nova estrutura que

¹ Esses Cursos de Formação para Professores se generalizaram pelo Brasil a partir do Decreto-Lei 1.190 e estabeleceu a organização curricular da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que, por sua vez, estendeu para todos os cursos superiores de formação docente o chamado “esquema 3+1”. Ou seja, três anos de estudos mais teóricos e um ano de estudos mais voltados para a prática didático-pedagógica (SAVIANI, 2008).

desapareceram as Escolas Normais, substituídas pela Habilitação Específica de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Como especifica Saviani (2008, p.8), no Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas, sendo uma para habilitar profissionais para lecionar até a 4ª série e outra para habilitar os que desejassem o magistério até a 6ª série do 1º grau. Para a primeira habilitação eram necessárias 2.200 horas, ou seja, três anos letivos. A segunda exigia mais um ano, ou seja, 2.900 horas de estudo.

Sobre o currículo mínimo, Saviani (2008, p.8) diz que este

compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo Curso Normal cedeu lugar à uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida à uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

- **Sexto período** – de 1996 aos dias atuais – marcado pelo advento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e pelo novo perfil do Curso de Pedagogia. Para Saviani (2008), a LDB de 1996, ao colocar os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos de Pedagogia, “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”. Na sua visão, os Institutos Superiores de Educação promovem um curso superior de segunda categoria, com formação aligeirada, baixos custos e de curta duração. No entanto, o autor lembra ainda que as novas diretrizes curriculares de 2006 do Curso de Pedagogia não fogem a essas características.

Saviani conclui sua reflexão afirmando que, até os dias atuais, os processos de formação de professores no Brasil continuam sem atender às necessidades da educação escolar. Esta realidade é resultado da inconsistência das políticas voltadas para a formação docente, tanto inicial como continuada.

1.2. Formação continuada

Tendo em vista apreender as concepções sobre o GESTAR II como programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, atuantes nas escolas públicas municipais de Fortaleza, foi necessário proceder à revisão da literatura relativa ao tema que envolve este objeto de estudo: formação de professores e, mais especificamente, formação continuada de professores. Assim, o presente item objetiva apresentar aspectos históricos e teóricos sobre formação continuada de professores a partir de pesquisa bibliográfica.

Para falar sobre formação de professores, é necessário fazer referência ao processo de profissionalização docente. Para esta exposição foi tomado como referência o estudo de Falsarella (2004), intitulado *Formação Continuada e Prática da Sala de Aula*², que traz um levantamento das formas como o assunto é abordado por diversos autores. A autora inicia sua exposição sobre a profissionalização docente citando Pérez Gómez (2007) que, em seus estudos, aborda o professor “como técnico especialista e como prático autônomo” (Falsarella, 2004, p. 31).

A forma de conceber o professor como técnico especialista tem origem na “concepção tecnológica da atividade profissional, vista, sobretudo, como instrumental” (idem). Para Perez Gómez, citado por Falsarella (2004), a atividade profissional do professor não pode ser considerada prioritariamente técnica, já que qualquer situação educativa é única e não pode ser encaixada em esquemas preestabelecidos.

A consideração do professor como prático autônomo é uma “tentativa de superar a imagem linear e mecânica do professor como profissional” (Falsarella, 2004, p. 32). Assim, a forma como o professor enfrenta as situações práticas do cotidiano escolar é situada num contexto. Segundo Falsarella,

Dentro desse enfoque, o pensamento do professor como profissional prático é vital, pois dele depende sua capacidade de mobilizar seus conhecimentos tácitos e técnicos e seus recursos intelectuais para resolver os problemas práticos trazidos pelas múltiplas solicitações da vida escolar (Ibidem).

Sarmiento (1994), citado por Falsarella, afirma que a sociologia das profissões considera o professor como semiprofissional, visto que, para ser considerado como profissional, um

² Aqui foi citado o nome da obra com a intenção de enfatizar a pertinência de seu uso nesta pesquisa.

grupo ocupacional tem que possuir longo tempo de escolaridade, controle na admissão e liberdade no exercício da profissão e um código de conduta profissional. Porém, mais recentemente, dentro da sociologia emerge um conceito de profissional como decorrente de um processo social.

Para Falsarella (2004, p. 34), “mesmo cientes dos limites colocados à autonomia do professor no exercício de sua ocupação e de toda ambiguidade que a cerca” podemos utilizar os termos profissão e ofício para o professor, “embora o primeiro seja mais abrangente, pois, mais que um pendor natural ou habilidade, pressupõe preparo para exercer uma ocupação que é especializada”. Diz, ainda, que: “sem dúvida, ser professor é mais que ser um prático, uma vez que o professor não se vale somente do saber que lhe traz a experiência, mas também de saberes adquiridos na sua formação inicial e contínua”.

Outro teórico que traz algumas reflexões importantes sobre a formação continuada é Libâneo (2004). Em seu livro *Organização e gestão da escola – teoria e prática*, o autor define, de forma muito pertinente e sintética, o conceito de formação continuada, explicita a necessária relação dessa formação com a formação inicial, bem como enfatiza o aspecto de aperfeiçoamento de uma habilidade ou conhecimento já pré-existente, fruto de uma formação inicial, e sua dimensão prática. Assim, segundo Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completado por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Além desses aspectos já referidos, mais dois elementos chamam a atenção na definição de Libâneo para formação continuada. Trata-se do entrelaçamento teórico-prático e do fato de que, apesar da formação continuada visar um aperfeiçoamento profissional, ela não se restringe a essa esfera. Dessa forma, ao expor o caráter da relação dialética teoria e prática na constituição e desenvolvimento da formação continuada, Libâneo resgata um abismo já identificado no primeiro item do presente capítulo, quando tratamos dos modelos pedagógico-didático e cultural-cognitivo denunciados por Saviani, presentes na formação de professores ao longo da História da Educação Brasileira.

É até possível que, contemporaneamente, as propostas de formação continuada encontrem os mesmos obstáculos que inviabilizaram a práxis na formação docente ao longo

da história da formação inicial de professores, mas a reflexão e a ressalva sobre esse aspecto fundamental já pode ser notado na literatura que trata do assunto. Poderíamos até considerar a reflexão/ação/reflexo como uma pequena vitória sobre o tecnicismo prevalecente na maior parte das propostas de formação de professores.

Como foi dito anteriormente, a formação continuada visa um aperfeiçoamento profissional, mas não se restringe apenas a essa esfera. Libâneo (2004) apresenta duas dimensões da formação profissional do professor para o trabalho didático em sala de aula. A primeira é a **teórico-científica** formada de conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e Pedagogia. A segunda, mais ligada à tarefa profissional, é a **técnico-prática**, que inclui didática, metodologias, pesquisa e outras práticas do trabalho do professor. Portanto, é fundamental vislumbrar uma perspectiva mais humanista de formação docente. Ou seja, uma visão de formação continuada que ultrapasse a mera necessidade mercadológica. O autor se refere ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional que poderia ou deveria ser promovido pela formação continuada.

De fato, a importância de uma formação continuada desenvolvida nesses moldes é inquestionável. Em um mundo contemporâneo, onde a tecnologia está presente em todos os níveis e esferas, inclusive na educação, é fundamental a atualização dos professores em um constante processo de formação.

Outra fonte importante para a investigação sobre formação continuada é a análise das mudanças trazidas pela Lei 9394/96 para o contexto da formação de professores no Brasil e que, explicitamente, estimula a formação continuada de professores, como vem confirmado na transcrição seguinte:

Art. 63, § III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

§ II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

§ V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Porém, mesmo cientes do que vem expresso no texto da Lei 9394/96, é necessário lembrar, aqui, que a LDB 5692/71, produzida pelas imposições do golpe militar de 64, e responsável pela vertente tecnicista na educação nacional, também apontava para a necessária

continuidade da formação docente. No Capítulo V desta Lei, o artigo 38 determina: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas em educação”. Portanto, a necessidade da formação continuada de professores vir registrada na atual Lei que dirige a educação em todo o país, não garante aos professores esta formação.

Certamente, é indispensável lembrar que a diretriz pedagógica da Lei 5692/71 caiu no vazio, tanto em face da condução autoritária do sistema educacional por parte dos militares, quanto pela falta de opções que realizassem democraticamente a sugestão da Lei. Assim sendo, resta aos responsáveis pelos rumos dados à educação no Brasil, darem bastante atenção e recursos humanos e materiais para que tudo o que vem estabelecido na Lei 9394/96 seja transformado em realidade. E mais, não apenas as autoridades devem trabalhar para este fim, também os professores, igualmente, devem buscar meios de luta para alcançar tais direitos, já que não mais vivemos em um regime autoritário.

Pode-se contar como ponto positivo o fato da Lei 9394/96, produto dos tempos mais democráticos, surgir em decorrência de algumas mudanças no campo da educação, tais como: substituição da concepção de conhecimento científico como nocional e imutável pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento, em interação com o ambiente; o papel da escola; a concepção de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores; o acesso das camadas populares à escola, o que acarretou um novo projeto para promover a superação das desigualdades sociais. Ao analisar diversas propostas voltadas à formação de professores no Brasil, verifica-se que, em cada uma, há influência nítida de um ou mais destes fatores, expressos em distintas realidades educacionais.

Nesta parte do texto não nos deteremos a analisar a passagem da LDB que trata da formação continuada, pois esta será retomada no Capítulo II. Porém, vale ressaltar a forma explícita com a qual ela apresenta a formação continuada como um direito, incentivando os professores a continuarem sua formação docente e assegurando a esses profissionais o tempo necessário e a garantia da remuneração. Resta aos profissionais da educação, a busca pelo respeito aos seus direitos.

Assim, a formação continuada de professores deve ser, de fato, tratada como fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, já que o professor, em sua prática, vai garantindo os nexos entre a formação inicial e a formação continuada. Mesmo sabendo que “a simples prática não dá conta dessa tarefa, se não for acompanhada de um

componente indispensável – a reflexão, vista como elemento capaz de promover esses necessários nexos” (Maciel & Shigunov, 2004, p. 19).

A formação inicial, proporcionada pelas instituições de ensino superior, sem dúvida proporciona um bom suporte teórico para que o futuro profissional da educação construa uma base de conhecimentos pedagógicos que o ajudará a atuar como professor. Mas, mesmo revestida de tal importância, a formação inicial vem sofrendo pelo descrédito no seu conteúdo e prática, o que contribui para a desmoralização da imagem social e da crise de identidade profissional dos professores.

A LDB nº 9.394/96 cria normas, parâmetros e referenciais que estabelecem critérios para a formação de professores da educação básica. De acordo com esta política, a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas, reconhecendo os valores e os direitos da humanidade:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Imbernón (2010, p. 34) colabora com a reflexão sobre a formação continuada de professores quando assim se pronuncia:

Na formação também existem obstáculos. É contraditório atestar que muitas das dificuldades que a formação dos professores encontra podem se transformar facilmente em desculpas para a resistência, por parte de algum setor [...].

Para encerrar, apenas no texto, a reflexão sobre formação continuada, infelizmente, é preciso registrar que, além dos fatores já apontados como entraves para que os professores sejam sujeitos de sua própria formação, ainda há as expectativas de alunos, pais e da sociedade em geral em relação ao que deve acontecer na escola, expressas quando esses, muitas vezes, avaliam negativamente a atividade docente.

1.3. A formação de professores numa perspectiva emancipatória

Para enriquecer a abordagem sobre a formação continuada e seus desdobramentos práticos e históricos, é necessário também refletir sobre a formação continuada nos seus aspectos mais teóricos e filosóficos. Para tanto, vamos lançar mão do pensamento de Adorno em sua reflexão sobre a educação e analisar a formação de professores em uma perspectiva emancipatória.

Nosso parâmetro para a reflexão sobre a formação de professores, relacionada com a Teoria Crítica na Educação, foi o enfoque de Theodor W. Adorno sobre educação. Os referenciais teóricos utilizados foram, principalmente, os textos: *Tabus acerca da Educação*, *Educação após Auschwitz*, e *Educação – Para quê?*, que fazem parte da coletânea *Educação e Emancipação* (1995).

Por que Adorno, se muitos autores partem dos pressupostos da Teoria Crítica e defendem a necessidade de um compromisso com a formação do professor reflexivo? Porque Adorno se dedicou a entender os processos de formação do homem na sociedade e, em seu texto *Tabus acerca da Educação*, expressa uma crítica muito pertinente à instituição escolar, embora tenha sido um pronunciamento referente à escola alemã. Aqui vamos buscar estabelecer alguns elementos que caracterizam mais marcadamente a formação da docência brasileira, principalmente nos Referenciais para Formação de Professores (Brasil, MEC, 2002), na tentativa de refletir sobre as lacunas dessa formação docente a luz do pensamento adorniano.

No debate *Educação – para quê?* Adorno (1995, p. 139) inicia sua fala dizendo “Quando sugeri que nós conversássemos sobre: ‘Formação – para quê?’, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda é necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?”. Plagiando a pergunta de Adorno, podemos indagar: formação para quê? E mais: para que formação continuada para professores que já participaram de cursos oferecidos por instituições de nível superior? E, ainda, nessa perspectiva adorniana de uma educação emancipatória, como podemos classificar as propostas de formação ofertadas aos professores? São propostas complementares ou excludentes? Emancipação e formação continuada são inconciliáveis? E o GESTAR II? Como este se relaciona com o pensamento de Adorno sobre emancipação?

Adorno, sociólogo alemão (1903-1969), foi um dos fundadores da Escola de Frankfurt, corrente de pensamento do início da década de 1920, fundamentada no movimento

de renovação do marxismo, composta também por Horkheimer, Benjamin, Marcuse e, posteriormente, Habermas. Ele buscava entender a lógica da burguesia industrial para defender mudanças na estrutura social, o que o levou a pisar no terreno da Pedagogia, apesar de declarar “não ser pedagogo” (ADORNO, 1995, p. 97).

Uma das principais preocupações de Adorno, ao escrever sobre a educação, é com a possibilidade de a civilização retornar à barbárie. Essa preocupação floresceu com a vivência do filósofo diante dos horrores do Nazismo, do qual foi contemporâneo e também vítima ao ter que fugir da Alemanha para Genebra, Paris e depois para os Estados Unidos, juntamente com a maioria dos outros componentes da Escola de Frankfurt.

O seu texto *Educação após Auschwitz* é emblemático dessa reflexão filosófico educacional. Preocupado com a barbárie promovida nos campos de concentração nazistas, o filósofo declara: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119). Diante das atrocidades do nazismo, ele teve a clareza do retorno da barbárie ao seio da civilização e da necessidade de buscar formas de domínio sobre os impulsos animais que sempre retornam para afrontar a razão. Essa reflexão permanecerá em várias de suas obras³.

Para entender o pensamento de Adorno em relação à Educação, é importante também compreender as críticas que ele faz à indústria cultural, que considera como a principal responsável por diminuir a capacidade humana de agir com autonomia. Para ele, a sociedade capitalista aliena o homem das suas condições de vida e a crise da Educação é a mesma crise da formação cultural da sociedade capitalista como um todo. Deste ponto parte sua crítica à escola. Esta se transformou em um poderoso instrumento a serviço da indústria cultural, que trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica, quando deveria promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão. Daí vem a contribuição para a reflexão sobre a formação de professores no contexto da teoria crítica.

Em Adorno vamos encontrar uma contribuição mais específica para uma educação emancipatória. Para ele, a educação crítica, emancipatória, contribui não somente para o desvelamento das contradições sociais e para a necessidade de sua superação, mas também pode proporcionar a formação do homem, orientando-o para ações e estratégias emancipatórias.

³ Para continuar a reflexão proposta por Adorno, fica aqui a sugestão do filme *A Onda*, realizado na Alemanha em 2008, por Dennis Gansel.

Embora nunca tenha escrito uma obra sistematizada sobre educação e emancipação, Adorno realizou vários debates e ensaios, nos quais define sua concepção sobre educação como processo de libertação do homem, na luta contra barbárie e como mediação para a emancipação humana. Em suas falas e ensaios, apresenta elementos para a realização de procedimentos pedagógicos que conduzem à articulação entre teoria e prática educacional voltada para a superação e o impedimento da barbárie.

Para Adorno, a mediação para a emancipação humana é atribuída ao pensamento crítico-reflexivo. Destaca a educação tanto no sentido amplo – aparatos institucionais como a família, os meios de comunicação, a difusão efetiva da cultura; como no sentido restrito – educação formal escolar da primeira infância à educação universitária. Reconhece que há uma vinculação necessária entre o esclarecimento e a emancipação, remetendo à possibilidade de autonomia do indivíduo e de transformação social. Adorno (1995, p. 143) afirma que “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Portanto, uma ação realmente transformadora não pode se efetivar sem conscientização.

No entanto, Adorno assevera que “a idéia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata” (idem), pois a ideologia e a organização do mundo em que vivemos ainda superam toda uma real educação para o esclarecimento da consciência. Portanto, “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (Ibidem).

O conceito fundamental para alavancar todo esse processo de luta contra a barbárie é o de Esclarecimento, que Adorno toma emprestado de Kant e do Iluminismo. Em *Educação e Emancipação*, ele cita Kant, quando este, em *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*, “define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, apud ADORNO, 1995, p.169). A educação, no sentido emancipatório, tem o importante papel de perceber a barbárie e revelar as suas raízes, examinando as condições para interferir em seu rumo.

Adorno adota o conceito de esclarecimento e de emancipação de um modo análogo à concepção de Kant. Para os dois filósofos a emancipação não é somente o desenvolvimento intelectual do pensamento, a superação da ignorância no processo histórico, mas também a capacidade dos homens de se libertar da dominação e opressão geradas por eles próprios.

Essas reflexões se justificam em virtude da indagação que é compreender a formação de professores em uma perspectiva emancipatória, mas para tanto é necessário, também, apresentar a competência docente como fator relevante na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e a escola como um local privilegiado para o professor desenvolver tal competência, auxiliado por cursos de formação continuada que consideram relevante a relação existente entre os estudos teóricos e a prática pedagógica. Neste ponto, podemos identificar os objetivos do GESTAR II, pois a aprendizagem é considerada como um processo ativo que direciona as transformações da pessoa, que através daquela torna seu todo o conhecimento produzido na sociedade.

Já no início do século XXI, a reflexão proposta por Adorno “para onde a educação deve conduzir?” (1995, p. 139), ainda é bastante atual e só conseguiremos efetivar uma proposta consequente para formação de professores, se conseguirmos responder à tal pergunta. Na busca da resposta, as instituições responsáveis pela formação de professores, tanto inicial como continuada, vão se deparar com questões cruciais para a Educação, para o papel da escola e para os professores.

É inegável que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir muito além do reproduzir de formas e de conhecimentos preestabelecidos e de pensamentos lineares, frutos de currículos escolares fechados que, sob a força do pensamento cartesiano dominante, predominaram nas escolas dos séculos XIX e XX.

Se o contexto educacional que envolve a sociedade brasileira atualmente é extremamente influenciado pelas situações econômico-sociais que ocorrem globalmente no mundo e, mais ainda, em acordo com elas, é fato que no Brasil as escolas continuam sendo profundamente antidemocráticas e excludentes.

Assim sendo, como é possível discutir um projeto de educação que forme os cidadãos com competências e atitudes necessárias a esse contexto e que responda a questões concretas da sociedade globalizada, neoliberal e multicultural? Como o pensamento de Adorno pode contribuir para esse debate?

No Brasil, hoje, é comum que os cursos de formação continuada, proporcionados aos professores das escolas públicas, valorizem demasiadamente a bagagem cultural, principalmente quando esta vem relacionada com a prática docente, ou seja, ao ensino. Esta valorização vem da crença de que o profissional detentor de uma boa quantidade de

conhecimentos ou conteúdos automaticamente saberia ensinar. Embora os conhecimentos teóricos sejam importantes em qualquer profissão, a formação dos professores necessita capacitar os docentes também para a atividade de dar aulas.

Os órgãos públicos que tratam da educação no Brasil, principalmente o Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Básica, dão especial atenção à formação de professores, tema que assume posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, mas tal preocupação não é suficiente para produzir grandes mudanças do cotidiano da escola.

Para Adorno é preciso contrapor-se à ideologia da escola contrária a uma formação efetiva, na medida em que a escola não se constitui um fim em si mesma. Da mesma forma, para o filósofo, é necessário proporcionar aos professores a liberdade intelectual, a formação do espírito e melhorar a qualidade de sua formação. A implementação destes elementos seria a solução para grande parte dos problemas da educação escolar, ou seja, se faz necessário uma “mudança no comportamento dos professores” (ADORNO, 1995, p. 113).

Pois bem, nessa perspectiva, a reflexão aqui desenvolvida tenta contemplar as possibilidades de mudança na formação dos professores no Brasil, em uma perspectiva emancipatória adorniana, que ultrapasse a mera instrumentalização de atualizações de conteúdo ou preenchimento de carga horária que venha a satisfazer as estatísticas das políticas públicas que necessitam mostrar serviço em programas de capacitação continuada.

Os Referenciais para Formação de Professores trazem a seguinte afirmação:

A formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício. Assim como a formação inicial, deve assegurar o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitam uma atuação pautada não apenas na função docente, mas também na condição de membro de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola e membro de uma categoria profissional. (MEC, 2002, p. 131).

Diante da proposta do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, descrita acima, nota-se a complexidade da profissão docente, pois os professores enfrentam diferentes desafios da escola diante das contradições da sociedade atual, na qual se evidenciam avanços científicos e tecnológicos numa velocidade nunca antes vista, ao mesmo

tempo em que convivem de perto com a miséria social e cultural de seus alunos, acarretada pela desigualdade social, além dos baixos salários.

Quando o MEC exige que a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício, impõe um grande desafio para as escolas e para os educadores, pois para cumprir tal proposta, estes terão que superar as dificuldades impostas ao sistema escolar, que, além de enfrentar as dificuldades produzidas pela sociedade, é um espaço no qual convivem contradições decorrentes da democracia de acesso, que ampliou significativamente o número de crianças e jovens matriculados nas escolas públicas, mesmo que esta matrícula não represente a permanência no ambiente escolar, nem a melhoria das condições da educação escolar.

O acesso de todos à escola só pode ser entendido como um grande avanço para o respeito ao direito de todos à educação. Porém, tornou-se, de fato, um grande problema, pois, ao legitimar o direito de todos à educação, a escola recebe grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço, o que lhe atribui um lindo e rico aspecto multicultural. Contudo, para a escola, isso implica ter que reconhecer as características das sociedades contemporâneas e, portanto, aceitar que é sua responsabilidade saber enfrentar as contradições e as demandas provocadas por essa nova configuração. Para tanto nem professores, nem alunos estão plenamente preparados.

As reflexões aqui expostas pretenderam defender, com Adorno, que é possível uma nova escola e para tanto é necessário, também, repensar as propostas para formação de professores. Estas devem considerar que todo o processo escolar deve ser dirigido à derrubada das barreiras que limitam as pessoas, impedindo sua caminhada rumo à emancipação. Para isso, a escola deve criar condições para que sejam desenvolvidas atitudes de respeito a opiniões e visões de mundo diferentes.

Vale ressaltar a atualidade do pensamento de Adorno, quando trata das questões referentes à Educação. Seus textos revelam como seu pensamento faz coro com estudiosos contemporâneos que reconhecem a escola e os professores como elementos fundamentais para a construção de novas relações pedagógicas.

É fato que as escolas não são melhores nem piores que os professores que nelas atuam. Mas é fato, também, que o dia a dia da escola está articulado com as condições de trabalho e a gestão da docência.

Portanto, enquanto os cursos de formação continuada dos quais os professores participam forem formatados com a separação entre teoria e prática, orientados apenas para os conteúdos específicos de cada disciplina, o ensino será sinônimo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais e os professores serão especialistas numa ou em várias disciplinas, ou seja, sujeitos com domínio dos conteúdos, cuja tarefa consiste em praticar as disciplinas acadêmicas em sala de aula. E a formação dos professores, ao invés de instigá-los a desenvolverem plenamente as suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propiciará apenas experiências que não lhes darão condições de ir além da superfície do processo pedagógico.

Um ponto importante, entre tantos outros, a ser valorizado na formação de professores, tanto inicial como continuada é a oportunidade e o incentivo para o professor refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de compreender e interpretar a realidade que envolve o contexto escolar.

Para Adorno, uma educação emancipatória é aquela voltada à contradição e à resistência. Por isso, é necessário que os cursos de formação de professores, aproveitem o seu potencial pedagógico, e desencadeiem reflexões e intervenções que constituam práticas formativas realmente emancipatórias.

Resumindo, é necessário abolir a separação existente entre a formação dos professores e a prática de sala de aula, que deve levar em consideração o contexto social e cultural dos alunos. Os diversos saberes e inteligências devem ser reconhecidos com suas possibilidades de potencializarem a emancipação humana, para que não caiamos em uma superestimação das ciências e não desprezemos os nossos desejos subjetivos comprometidos com a transformação do mundo.

Na perspectiva de Gardner (2007), por exemplo, é necessário ultrapassar a limitação atual que não concebe a diversidade das inteligências que podem ser potencializadas na busca dessa emancipação. Além disso, segundo esse autor, é de fundamental importância a perspectiva da emancipação humana através do domínio e da aquisição do conhecimento de maneira ética e crítica: “o principal desafio da humanidade não é apenas produzir um exército de pessoas com suas múltiplas inteligências afiadas – o maior avanço será vê-las usadas de forma mais ética”.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

...a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada, implica compreender como a educação se constituiu e se desenvolveu historicamente de modo a se colocar como um problema de caráter nacional.

SAVIANI

Este capítulo tem como objetivo analisar o trato dado pelas políticas desenvolvidas pelo governo brasileiro à formação docente, principalmente, à formação continuada de professores. Para isso, foi realizada uma análise em documentos oficiais disponibilizados pelo MEC e na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional 9394/96. A Lei 9394/96 serviu de parâmetro de análise das políticas públicas para formação docente, por contemplar a formação do professor e abrir espaço para a formação em serviço. Outro importante documento utilizado neste estudo foi *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais*, que foi a base para a descrição desta Rede, instituída pelo MEC, no ano de 2003, com o objetivo de proporcionar parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica. Para expor os resultados dos estudos realizados, o capítulo foi dividido em três tópicos: 2.1 Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – 9394/96; 2.2 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; 2.3 Referenciais para Formação de Professores.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – 9394/96

A legislação vigente, hoje, no Brasil é bastante significativa no que se refere ao reconhecimento e a obrigatoriedade de se criar e desenvolver programas de formação inicial e continuada para os docentes, fundamentais para se alcançar a qualidade do ensino que cabe à escola promover, embora não possam ser consideradas como único fator para o sucesso das aprendizagens.

Tendo por objetivo enfatizar os fatores que influenciam as políticas públicas voltadas para formação de professores do Brasil e relacioná-los com o Programa GESTAR II, a atenção neste tópico será voltada para análise das mudanças trazidas pela Lei 9394/96 para o contexto da formação de professores no Brasil, incluindo a formação continuada.

A Lei nº 9.394/96 traz importantes avanços quando trata do tema formação de professores, tais como: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para este fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Assim sendo, veremos como a formação inicial e continuada dos professores é garantida pela LDB 9394/96. Iniciaremos nossa análise com os artigos transcritos a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço:

II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A LDB 9394/96 define, ainda, no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; no inciso II, art. 67 estabelece “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Em artigo intitulado *A Política nacional de formação de professores*, Palma Filho assim se posiciona: “Talvez repouse na formação de pessoal docente a maior dificuldade que o governo federal vem encontrando para a implementação da reforma educacional consubstanciada na LDB promulgada em 1996”. (BARBOSA, 2005, p. 145).

A aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no dia 20 de dezembro de 1996, marcou o início de um período de transição na educação brasileira.

Esta nova Lei, Nº 9.394/96, denominada Lei Darcy Ribeiro, foi fruto de amplos debates entre Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários, mas, mesmo assim, veio atrelada à orientação da política educacional governamental.

Mesmo sendo considerada por muitos como uma proposta autoritária, é uma lei de diretrizes, portanto, traz as linhas mestras que norteiam a educação no Brasil. E, se ela existe, é preciso compreender e avaliar suas propostas, na tentativa de identificar suas verdadeiras intenções. Este foi o objetivo proposto para elaboração deste tópico, decorrente da compreensão de que as políticas públicas que orientam a formação de professores, seja inicial ou continuada, derivam do tipo de ensino desejado pelos governantes e legisladores e, conseqüentemente, praticado nas escolas.

Logo no Título I – Da Educação, a Lei 9394/96 traz clara a concepção de educação explicitada pelo documento legal que estabelece as diretrizes para a educação no Brasil:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No texto da Lei, o termo educação tem sentido abrangente, podendo envolver a educação não-formal e a educação formal. Porém, sob o ponto de vista legal, educação terá sua significação limitada à “educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, é imprescindível a compreensão da educação como processo de formação permanente que se realiza em diversos contextos. Porém, quando a educação tem a finalidade de transmitir conhecimentos socialmente construídos, a prática educativa precisa ser sistematizada de forma organizada e intencional.

Outra declaração, extraída do parágrafo 2º, do artigo 1º da LDB 9394/96, é que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Da análise desta declaração vem a dedução de que, apesar das lutas dos representantes da população por uma educação comprometida com a promoção da existência humana, concebida como prática social, no texto da Lei venceu a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de conduzir o trabalho do professor na sala de aula, no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, produtivos, rentáveis. Ou seja, a escola deve preparar o jovem para o mercado de trabalho, para o emprego, não para realização pessoal através do trabalho.

O parágrafo 2º, do artigo 1º da LDB 9394/96, citado no parágrafo anterior, pode ser relacionado com o pensamento de Libâneo (1994), segundo o qual a educação formal é uma exigência da vida em sociedade e, como prática social, torna os homens aptos para “atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (p. 17).

Ainda Libâneo, agora para descrever o contexto das idéias liberais difundidas no final do XVIII, quando a burguesia lutava para defender a liberdade, a igualdade e a fraternidade:

No decorrer desta luta pelo poder político e econômico, a idéia de poder baseada na posição social hereditária cai por terra, agora cada cidadão tem direito de adquirir prestígio e enriquecer por mérito próprio. (...) Para superar a situação de opressão era necessário vencer a ignorância e transformar os súditos em cidadãos esclarecidos. A escola se organiza então para difundir a instrução, para transmitir conhecimentos. (LIBÂNEO, 1986, p. 63).

Com a citação acima, podemos confirmar a influência do pensamento neoliberal na definição do texto do artigo 1º da LDB. E mais, a finalidade da educação, expressa no Título II da Lei – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, ressalta “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). Segundo Marinho (2009), o risco que se corre nessa influência do neoliberalismo sobre a educação é que:

O trabalho intelectual e a educação tendem, nessa conjuntura, a seguir o mesmo movimento de fragmentação presente na divisão do trabalho capitalista, bem como a sua subordinação à realização do lucro. O trabalho intelectual e a educação incorporam, assim, o processo capitalista da divisão do trabalho.

Contudo, para a pesquisa aqui apresentada, interessa muito mais o enfoque dado à formação dos profissionais da educação, pontuando a formação de professores. Por isso, será analisado com mais atenção o Título VI da Lei – Dos Profissionais da Educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e

orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

Todo o Título VI trata dos profissionais da educação: os responsáveis pelo ensino e os que apóiam todo o processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, em seu artigo 62, estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

Neste artigo 62, a LDB confirma a fragmentação que historicamente vem caracterizando a formação dos professores no Brasil, ao fazer a distinção entre os espaços de formação. Além disso, ao mesmo tempo que determina a formação em nível superior para todos os professores, cria os Institutos Superiores de Educação, o que pode acarretar a desvalorização de alguns profissionais e níveis de ensino.

Quando, ainda no artigo 62, parágrafo 1º, a Lei 9394/96 determina que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios serão os responsáveis pela formação continuada

dos professores, reafirma que os professores em exercício devem buscar constante atualização profissional para atender às novas demandas da sociedade e, conseqüentemente, da educação.

Scheibe (2002, p.54), analisa o modelo de formação de professores proposto pela LDB 9394/96 da seguinte forma:

As novas definições evidenciam 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.

O artigo 63 da mesma lei determina que os Institutos Superiores de Educação deverão manter:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, 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.

De acordo com o artigo 67:

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

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

No Artigo 87 da Lei 9394/96, foi instituída a Década da Educação, período entre 1997 e 2007, ao fim do qual seriam admitidos apenas professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço. Este artigo, como fazia parte das disposições transitórias da lei, passado dezembro de 2006, deixou de existir, mas enquanto durou foi motivo de grande insegurança por parte dos professores que não tinham formação universitária, por entenderem que perderiam seu direito de lecionar se não a tivessem. Fato

muito mais grave foi dirigentes de escolas ameaçando professores, baseados na interpretação equivocada da Lei.

Comparada ao artigo 62, do título VI da mesma Lei, que garante:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Portanto, a exigência do Artigo 87 só pode ser compreendida se interpretada como intenção de incentivar a capacitação docente, a necessidade de aprimoramento intelectual dos professores.

Na realidade, o prazo estipulado pela LDB 9394/96 para formação de todos os professores em nível superior não foi suficiente para realizar o proposto. Por isso, voltamos a afirmar que, mais do que impor regras, o artigo 87 da LDB serviu como motivação para que os professores buscassem a formação em nível superior. No entanto, é de conhecimento de todos que se interessam pelos problemas inerentes à educação brasileira e, principalmente, pelos que envolvem a formação de professores e outros que dela são decorrentes, que as exigências contidas no artigo 87 tinham como objetivo aproximar o Brasil dos indicadores de qualidade de países desenvolvidos. Para isso, era preciso resolver o problema dos professores leigos, que ministravam aulas sem serem habilitados para tanto.

Desta questão, ficou o saldo positivo de incentivo à formação de professores em nível superior. A partir da LDB 9394/96, os professores passaram a buscar o ensino superior como forma de crescer profissionalmente, mesmo que, para muitos, isto servisse apenas para atender a uma exigência do mercado de trabalho, já que as escolas, em seus processos seletivos, dão preferência a docentes com formação naquele nível de ensino.

Tratando de formação continuada, ao considerar o “treinamento em serviço”, a Lei prega uma formação de professores que promova a aquisição de habilidades específicas, aquela onde alguém ensina alguma coisa a outro. Este modelo de formação pode fazer do professor um mero receptor de técnicas e prescrições de modelos, ao invés de propiciar a ele momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica.

O Artigo 87, da Lei 9394/96, parágrafo 3º, recomenda que o Distrito Federal, cada estado e município, e, supletivamente, a União, entre outras obrigações, devem: “realizar

programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (BRASIL, 1996).

A partir desta prescrição da Lei houve um grande aumento de propostas para cursos de formação docente, tanto inicial como continuada, que utilizavam a educação a distância.

Para os professores das escolas públicas a formação continuada chega a ser sinônimo de curso promovido pelo MEC, em parceria com estados, municípios e instituições formadoras que realizam cursos a distância, conforme pode ser confirmado com a análise das características da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo MEC, em 2003, descrita no próximo tópico.

Diante do que foi aqui apresentado, podemos concluir que, dos anos 90 até os dias atuais, a Lei 9394/96 vem sendo o principal mecanismo do governo para nortear a educação brasileira. Todavia, esta lei não basta para alterar a realidade educacional, nem, mais especificamente, mudar a cultura arraigada no contexto escolar relativa à formação continuada de professores.

Mesmo assim, um aspecto importante desta Lei é que ela permitiu mais flexibilidade para a formação de professores.

Todavia, vale ressaltar que, apesar de todos os avanços vindos com a Lei 9394/96, o desejo de toda a sociedade por uma educação de qualidade ainda não foi transformado em realidade. O quadro que persiste é outro: muitos adolescentes ainda evadem da escola, devido a vários fatores sociais e a desvalorização dos profissionais do ensino é gritante.

2.2 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

No contexto da formação continuada dos profissionais das escolas públicas, o Ministério de Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Básica, vem desempenhando um importante papel no sentido de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores da Educação Básica de modo a elevar a qualidade do ensino.

A legislação vigente, hoje, no Brasil, é bastante significativa no que se refere ao reconhecimento e à obrigatoriedade de se criar e desenvolver programas de formação de professores.

Neste sentido, o MEC demonstra grande preocupação com a formação continuada dos professores, no texto introdutório do Programa PRÓ-LETRAMENTO, um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que enfatiza o trabalho com a leitura/escrita e com a linguagem matemática:

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. (Cf. www.mec.gov.br/seb/proletramento)

Portanto, compreendendo que formação continuada é exigência da atividade profissional e que deve ter como referência a prática docente e conhecimento teórico, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída por centros de pesquisa de universidades brasileiras, tendo como objetivo garantir ao professor o direito à formação profissional de forma contínua.

O processo de constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, uma das ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, foi iniciado em dezembro de 2003 e, a partir de 2004, passou a desenvolver a formação continuada dos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação, nas áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Cada centro de pesquisa mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, sempre com os seguintes objetivos:

- institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
- contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;

- desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
- institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (Cf. www.mec.gov.br/seb/proletramento).
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20 2.1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%202.1.pdf)

A iniciativa do Ministério da Educação de criar uma Rede Nacional de Formação Continuada promoveu o credenciamento de vários centros de formação, ligados a universidades, em várias áreas de conhecimento, através de edital público.

Como uma das ações da Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC incentiva a produção de materiais didáticos e cursos a distância de formação inicial e continuada de professores. Com o apoio dado aos programas de formação inicial, o MEC visa a apoiar as ações desenvolvidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação, para permitir a qualificação de professores leigos.

Os 20 centros de pesquisa e desenvolvimento da educação básica foram selecionados através da análise das propostas apresentadas à Secretaria de educação Básica do MEC.

Merece destaque, na participação das universidades, a produção de materiais especialmente destinados a professores em serviço que, nessa política de formação, têm acesso direto e posse dos textos. Como exemplo vem o Programa GESTAR II e o Programa Pró-Letramento, ambos destinados à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras. O primeiro considera os conteúdos trabalhados de 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental e o segundo trabalha com professores dos primeiros anos.

Segundo uma avaliação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), os programas desenvolvidos na Rede qualificam a oferta de formação, dando aos professores o direito a uma formação oferecida por universidades e, nesse contexto, as escolas e sistemas de ensino passam a se dirigir a esses Centros, ao invés de responderem a ofertas de mercado. (Jornal LETRA A – Edição janeiro/fevereiro de 2009).

Mesmo com os avanços reconhecidos nos últimos anos, a formação continuada ainda é um desafio, pois a apropriação das propostas de formação pelos professores ainda é precária. Portanto, é necessário formular novas temáticas de pesquisa e repensar as estratégias de formação. Se assim não for, os novos paradigmas e as atuais ações educacionais não promoverão mudanças nas práticas docentes.

Ao considerar a importância dos professores na formulação de propostas de formação continuada, as instituições de ensino superior que fazem parte da Rede Nacional de Formação continuada, selecionam os conceitos e alternativas que precisam ser experimentados ou então descartados. Portanto, é necessário ouvir os professores para revitalizar as novas propostas de formação e suas estratégias.

2.3 Referenciais para Formação de Professores

O Ministério da Educação, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor, assumiu entre suas principais metas, a valorização do magistério. Essa valorização exige melhorar o salário do professor, suas condições de trabalho e sua formação profissional.

Paulo Renato Souza (RPFP, 1998).

Qualquer debate sobre a formação de professores seja inicial ou continuada, não pode prescindir da análise dos documentos oficiais para situar as principais mudanças que ocorreram na política educacional brasileira, principalmente, as desencadeadas pela Lei 9394/96. Assim sendo, neste item, será analisado o documento que define as diretrizes para o processo de formação de professores: Referenciais para Formação de Professores (RFP).

A primeira versão do documento foi a público em 1997 e o ano de 1998 foi destinado à discussão e análise crítica do conteúdo veiculado pelo texto.

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental (2002), para desencadear a discussão sobre os RPF foram solicitados a instituições ligadas a educação 370 pareceres, dos quais 171 foram devolvidos, contendo sugestões para modificações de duas versões preliminares. (RPF, 2002, p. 9).

Sendo a expressão material mais visível para a formação docente, os Referenciais para Formação de Professores, desde o final de 1997, com a aprovação, pelo CNE (Resolução CP nº 04/97), das orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, relacionam a necessidade de um novo perfil profissional do professor com a possibilidade de “elevar a qualidade da educação”, vinculando essas mudanças ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão. Também destaca a importância das habilidades e competências na formação docente por levar em consideração as mudanças da sociedade em um mundo de tempos de globalização. Também propõem uma organização curricular nas escolas de formação de professores, ligando a instituição formadora e os sistemas de ensino.

Partindo desses pressupostos, os Referenciais para Formação de Professores (BRASÍLIA, 1999) propõem a articulação entre formação inicial e formação continuada e orientam a formação de professores pelos seguintes pressupostos:

1- O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade;

2- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação é, por isso, um direito de todos os professores;

3- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção do conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte de sua formação;

4- O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e pública;

5- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdades e exclusão;

6- O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria prática, na resolução de situações – problema e na reflexão sobre a atuação profissional;

7- A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar;

8- O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real;

9- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados à condição de trabalho, avaliação, carreira e salário.

Alguns dos pressupostos acima relacionados destoam do contexto atual da formação de professores: os currículos dos cursos de formação inicial, em sua maioria, são dissociados da realidade das escolas nas quais o futuro professor vai atuar; as políticas públicas voltadas para a formação continuada são inconsistentes e inconstantes; os programas executados não são acompanhados, nem avaliados quanto aos resultados relacionados com a aprendizagem dos alunos.

A formação continuada, interesse maior desta pesquisa, foi definida nos Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 70), como necessária para

propiciar atualizações, aprofundamentos 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.

Este conceito sobre formação continuada reforça a necessidade da formação de professores ser desenvolvida com base em uma reflexão permanente entre os estudos teóricos e a prática pedagógica.

O texto oficial que orienta a formação continuada de professores, também esclarece que esta formação pode acontecer tanto no ambiente escolar, como fora dele, mas sempre com a preocupação de avaliar a repercussão nas atividades docentes e na aprendizagem dos alunos.

Para concluir este tópico, a reflexão aqui desenvolvida volta-se para a atenção para as políticas atuais voltadas para formação continuada, que reforçam a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Como exemplo pode ser destacada a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições

formadoras, e os programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias.

Sobre este assunto, o Capítulo III desta dissertação faz referências ao art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96, que estabelecia que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, numa demonstração do caráter de pressa dado à formação dos professores. Em consequência disso, os professores foram induzidos a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles.

Aquela realidade desencadeou um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.

Fato muito mais grave foi que a formação em serviço passou a ser um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Considerando que o objetivo central desta dissertação não é a análise detalhada dos Referenciais para a Formação de Professores, mas sim este documento foi utilizado apenas para situar o objeto de estudo da pesquisa, as reflexões aqui iniciadas não serão aprofundadas.

CAPÍTULO III

GESTAR II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

3.1 Contextualizando o GESTAR II

O baixo desempenho da maioria dos alunos das escolas de educação básica em leitura e escrita, comprovado pelos resultados obtidos na Prova Brasil e no Enem, acarreta muitas críticas entre os estudiosos da linguagem. Essas críticas são dirigidas, geralmente, ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, que se baseia, fundamentalmente, no ensino tradicional de gramática.

Por outro lado, convivemos com as análises de pessoas que, sem o mínimo conhecimento da pedagogia para o ensino de línguas, usam do senso comum para apontá-la como causa da má qualidade do trabalho com a Língua Portuguesa, executado nas escolas brasileiras, tanto públicas como privadas.

Como exemplo, pode ser citada a polêmica criada pela imprensa brasileira, em abril de 2011, em torno do livro *Por uma Vida Melhor*, da ONG Ação Educativa, distribuído pelo MEC para jovens e adultos que freqüentam 4.236 escolas do país.

Respondendo a depoimentos sem nenhum fundamento teórico, em artigo publicado no Jornal Folha e São Paulo, intitulado *O senso comum confunde a língua com a norma culta*, Thaís Nicoleti de Camargo se posiciona sobre as opiniões que condenam a forma como a autora do livro citado aborda o ensino da Língua Portuguesa:

Na condição de ciência, a linguística tem por objetivo descrever a língua, não prescrever formas de realização. O trabalho do linguista passa ao largo dos frágeis conceitos de "certo" e "errado". É fato, porém, que, para os leigos no assunto, o estudo da língua parece se resumir exatamente a esses conceitos. A pedagogia que orienta a obra afronta, portanto, o senso comum, que se expressa no temor de que a escola vá passar a ensinar o "errado". A ideia é mostrar que mesmo realizações sintáticas como "os livro" ou "nós pega" têm uma gramática, que, embora diversa da que sustenta a norma de prestígio social, constitui um sistema introjetado por um vasto grupo social - daí ser possível falar em variante linguística. Embora goze de maior prestígio social, a norma culta é apenas uma das variantes, não a própria língua. (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO – 18.05.2011).

Não é preciso nem analisar os argumentos usados por todos os que criticam a situação atual do trabalho com a Língua Portuguesa desenvolvido nas escolas, para constatar que a realidade nacional acerca do domínio de leitura e escrita, por parte de estudantes da educação

básica, não é satisfatória. Basta consultar os resultados das várias avaliações institucionais realizadas pelo MEC. Porém, não há um fator que possa ser apontado isoladamente como responsável direto por tal situação. Para ela concorrem fatores de natureza diversa, que vão desde a formação de professores, passando pelas estruturas das escolas e pela realidade socioeconômica dos alunos e de suas famílias, até os encaminhamentos dados às políticas públicas voltadas para a educação.

Para diminuir os prejuízos causados à aprendizagem da modalidade da Língua Portuguesa ensinada nas escolas, quase sempre atribuídos à má formação dos professores, o MEC, respeitando o que vem determinado na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vem oportunizando cursos de formação em serviço, na modalidade semipresencial, que oferecem aos professores a oportunidade de atualização dos saberes profissionais.

A formação semipresencial é fundamentada pela teoria e pelos pressupostos da educação a distância, que oferece estratégias de estudo individual, visando a fortalecer a autonomia do estudante.

Já a formação em serviço ajuda o professor a relacionar os aspectos teóricos discutidos nos cursos de formação com a prática vivenciada em sala de aula, a compartilhar reflexões sobre sua prática pedagógica e buscar estratégias mais adequadas às novas necessidades da educação. Por tudo isso, a formação em serviço vem sendo analisada como a mais significativa na medida em que estimula a reflexão do professor.

Com relação às políticas públicas que têm sido implementadas com o objetivo de minimizar a situação caótica do ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, algumas são voltadas para a criação de programas e projetos que ajudam alunos e professores nas dificuldades que enfrentam no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, mesmo que o objetivo maior seja melhorar o desempenho dos discentes nas avaliações em larga escala das quais participam. Entre esses programas, merecem destaque: Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, destinados a docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre os anos de 2002 e 2004; o Pró-letramento, para professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Também para os professores dos anos iniciais, havia sido implantado, em 2001, o GESTAR I. Em continuidade ao GESTAR I, foi criado O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II para contemplar os professores dos anos finais, também nas áreas de educação linguística e educação matemática. Este último foi o foco desta pesquisa.

A proposta pedagógica do Gestar II se baseia na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta visão, alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído. Aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa. (GUIA GERAL, p. 22)

Neste trabalho, a atenção voltou-se para os desdobramentos do GESTAR II, mais especificamente para o que pensam deste Programa os professores e formadores que participaram do curso de formação de professores de Língua Portuguesa das escolas públicas do município de Fortaleza.

3.2 Caracterização do Programa GESTAR II

Serão apresentados a seguir os pressupostos dos referenciais teórico-metodológicos que subsidiaram o Programa de formação continuada GESTAR II, objeto desta pesquisa e do qual participam os professores de Língua Portuguesa e Matemática, que ministram aulas nas classes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas redes de ensino municipal ou estadual de ensino.

Iniciando a exposição do Programa, virá a descrição da modalidade de ensino adotada e do material didático, além da descrição da metodologia utilizada.

Em segundo lugar será destacada a metodologia utilizada no curso de formação destinado aos professores de Língua Portuguesa que atuam nas escolas públicas, nas classes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Finalizando a exposição, virá a descrição de sua execução nas escolas públicas municipais de Fortaleza e a participação dos professores de Língua Portuguesa.

O GESTAR II, programa de formação continuada de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, em efetivo exercício nas classes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, declara como principal objetivo a melhoria do processo de ensino aprendizagem, “por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho”.(GUIA GERAL DO GESTAR II, p.11).

O Ministério da Educação desenvolve o GESTAR II como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, que objetiva melhorar os indicadores de qualidade do processo ensino-aprendizagem “por meio de ações sistêmicas e estratégias de estudo individual e coletivo, com atividades presenciais (oficinas) para professores cursistas, orientadas por um formador-tutor” (Orientações Gerais).

A seção 2 do Guia Geral do GESTAR II, intitulada “Modalidade do Programa”, traz a concepção do MEC sobre formação continuada ao declarar que esta

deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, articulação com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola.

Os participantes do Gestar II são professores em efetivo exercício nas escolas públicas municipais ou estaduais. Por conta disso, é utilizada a modalidade semipresencial de formação continuada, sendo esta fundamentada nos pressupostos da educação a distância, que, através do estudo individual, fortalece a autonomia do estudante.

O material didático produzido para utilização dos cursistas do Programa GESTAR II foi planejado de forma a facilitar o diálogo do professor com a teoria e prática pedagógica. Sua metodologia prioriza a troca de idéias, a discussão de práticas de ensinar e aprender, o que proporciona um olhar diferenciado para a aprendizagem dos alunos.

O curso de formação, totalizando 300h, é desenvolvido com o apoio de cadernos teórico-práticos que orientam os professores para o estudo autônomo e independente, além de encontros presenciais, nos quais é incentivada a análise crítica das atividades desenvolvidas com os alunos, respaldadas pelos estudos teóricos já realizados.

O material didático é composto por:

-
- 6 Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa ou de Matemática – veiculam o conteúdo teórico e prático do programa. É organizado de forma a possibilitar o desenvolvimento de determinadas competências em cada Módulo do Programa Gestar

II. Cada volume é composto por quatro unidades, estas divididas em três Seções, cada uma correspondendo um objetivo de aprendizagem.

- Um Caderno de Teoria e Prática divide-se em três partes:

-
- ✓ Parte I - contém as unidades;
 - ✓ Parte II – contém a Lição de Casa ou Socializando;
 - ✓ Parte III – contém as oficinas ou sessão coletiva.
-

- 1 Guia Geral – apresenta o Programa Gestar II e a definição dos papéis dos seus atores; propõe a construção coletiva da Proposta Pedagógica.
- 1 Caderno do Formador de Matemática ou de Língua Portuguesa – reúne as 12 oficinas que serão desenvolvidas ao longo do estudo com os cursistas.

O desempenho individual dos cursistas e o acompanhamento de seu trabalho em sala de aula são coordenados por um formador, educador qualificado especialmente para atuar no Gestar II. Este profissional orienta os professores para o estudo dos cadernos de Teoria e Prática e dirige as oficinas coletivas. Para tanto, deve conhecer profundamente todos os materiais de ensino aprendizagem e saber conduzir a sua execução, o que é facilitado pelo curso de formação específico para tal função.

As oficinas coletivas, realizadas periodicamente, são destinadas a trabalhar, interativamente, o conteúdo dos Cadernos de Teoria e Prática. Nelas o formador orienta e motiva os professores para o estudo individual e coletivo, sugerindo a leitura e a reflexão sobre pontos que precisam ser aprofundados.

As dinâmicas utilizadas nas oficinas tentam motivar o professor “a relacionar os aspectos teóricos discutidos à sua prática cotidiana em sala de aula e a compartilhar reflexões e estratégias com os seus colegas de grupo” (GUIA GERAL).

Na primeira parte de cada oficina, é apresentado um resumo dos temas principais de cada unidade do TP a ser explorado. Na segunda, o trabalho é direcionado para os relatos das experiências dos cursistas em sala de aula. A parte terceira traz a proposta para discussão de um assunto ou outra atividade, que variará de acordo com a oficina. A avaliação do que foi tratado na oficina e a sugestão para modificações na sua condução, caso necessário para melhorar a compreensão e a preparação para o estudo seguinte, são propostos nas partes quarta e quinta, respectivamente.

A avaliação institucional do programa envolve todos seus participantes, com o objetivo de coletar os dados processuais de sua execução, os seus pontos positivos e os pontos

a melhorar. O desempenho do aluno é avaliado através de dois instrumentos de caráter externo: Avaliação de Entrada e, ao final do programa, Avaliação de Saída.

Já a avaliação do desempenho dos professores visa ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional e contínuo durante o Programa Gestar II. Assim sendo, tenta detectar os avanços e as necessidades de intervenções, para a correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores. Estes serão avaliados durante as oficinas coletivas; pelo material produzido; pelo desempenho em sala de aula e por avaliações de conteúdo, além de uma auto-avaliação.

Além da avaliação realizada pelo formador, o professor também deverá organizar uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas pelos seus alunos. A certificação do professor cursista dependerá de quatro fatores: frequência; conceitos emitidos pelo formador; desempenho nas oficinas e avaliações; auto-avaliação; apresentação do projeto a ser desenvolvido na escola em que trabalha.

Todas as ações propostas pelo Programa GESTAR II são executadas por todos os envolvidos nos cursos de formação continuada dos professores das escolas públicas, com o objetivo único de qualificar a prática docente e melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural.

3.2 GESTAR II Língua Portuguesa.

O Gestar II Língua Portuguesa tem como objetivo

possibilitar ao professor de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos. Este processo de escolarização visa à inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social como também de se expressar criticamente em relação a elas. (GUIA GERAL, p. 34)

O Gestar II, voltado para os professores de Língua Portuguesa é desenvolvido por professores da Universidade de Brasília (UnB), com orientação do Ministério da Educação, e visa especializar professores e formadores nesta disciplina.

O curso possui 300 horas, sendo 96 horas presenciais e 204 horas a distância, utilizadas para estudos e execução de atividades com os alunos, numa dinâmica que envolve os formadores, os professores cursistas e os alunos das escolas públicas.

Os trabalhos individuais e presenciais dos professores cursistas e o acompanhamento das atividades em sala de aula são coordenados por um formador qualificado especialmente para atuar no Gestar II. As oficinas são realizadas a cada duas unidades, sempre após as unidades pares dos cadernos de Teoria e Prática, no espaço de tempo combinado com o grupo participante, podendo ser a cada semana ou quinzena.

As oficinas na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, são relacionadas ao fazer do professor, a fim de estabelecer um diálogo entre os estudos propostos pelo Programa e o saber docente. Assim, nas unidades ímpares, no Lição de Casa, o professor escolhe uma atividade de uma das unidades estudadas para aplicação com seus alunos. Os resultados e as dificuldades resultantes dessas atividades são relatados nas oficinas e comentados por formadores e cursistas.

As oficinas são divididas em cinco partes. A primeira parte traz um resumo dos temas principais de cada unidade do CTP. Os cursistas estudam os textos e tecem relações entre o que já foi discutido e o que está sendo focado. O formador constrói suportes para que o conhecimento seja construído no diálogo entre os presentes e busca incentivar o desenvolvimento de argumentações, mesmo que provoquem embates, porque a partir das reflexões entre diferentes pontos de vista podem surgir novos fazeres, novas culturas de sala de aula.

Na parte II da oficina, o trabalho é direcionado para os relatos das experiências vivenciadas pelos colegas em sala de aula, com os alunos.

O objetivo da análise dos relatos das atividades realizadas pelos professores é a reflexão sobre a prática pedagógica, buscando, quando necessário, propostas de ações que possam ser desenvolvidas no sentido de atender às necessidades levantadas. Essa atividade de reflexão conjunta orienta a construção de recursos e estratégias de ensino a serem desenvolvidas pelo professor, incluindo a produção de materiais pedagógicos.

Assim, a proposta para formação de professores executada pelo GESTAR II considera o contexto escolar, o que evidencia sua concordância com o pensamento de Paulo Freire, que, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diz; “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 43). Esta posição, que defende a formação de professores voltada para uma prática docente reflexiva, também é defendida por Schön (1983) e Nóvoa (1992), cujos trabalhos foram amplamente divulgados no Brasil.

Na parte III da oficina é trabalhado um texto, iniciando a discussão de um assunto ou outra atividade, que variará de acordo com o objetivo a ser alcançado.

As partes IV e V são destinadas para avaliação do que foi tratado na oficina e sugestões dos cursistas para as próximas atividades.

Finalizando os trabalhos, o formador faz um relato dos conteúdos e objetivos do próximo caderno de teoria e prática, visando preparar os cursistas para o estudo seguinte.

A proposta pedagógica do GESTAR II tem como objetivo maior possibilitar ao professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano um trabalho dirigido para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos.

O Programa busca a valorização profissional e pessoal do professor, ajudando-o a enfrentar as exigências inerentes ao trabalho do profissional da educação, sendo um usuário qualificado da Língua Portuguesa, para cumprir a função de mediar a criação de situações mais diversas de interação de seus alunos e de estimular os processos de elaboração e reflexão sobre os diversos usos da linguagem nas diferentes situações sócio-comunicativas.

Na perspectiva da formação continuada, o GESTAR II valoriza a relação entre teoria e prática e “pelo enfoque da linguagem como fenômeno cultural, no qual a Língua é elemento constituinte, mas não único e isolado, na organização de nossas experiências” (GUIA GERAL).

Ao final do curso de formação, espera-se que os professores cursistas tenham desenvolvido as seguintes competências:

a) Como usuário da Língua:

- apresentar-se como locutor e interlocutor, com amplo domínio da linguagem, das suas várias modalidades e formas e nos seus diversos contextos;
- refletir sobre a linguagem e sobre a Língua Portuguesa;
- reconhecer os usos sociais da Língua, em todas as modalidades, até mesmo como participação política e cidadã;
- posicionar-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos, até mesmo obras didáticas;
- interessar-se pelos diversos tipos de textos artísticos, especialmente de literatura.

b) Como profissional da educação:

- atuar de forma consciente, produtiva e adequada à sua comunidade, valorizando as práticas democráticas;
- desenvolver projetos de aperfeiçoamento (formação profissional e ampliação de horizontes);

- atuar coletivamente, partilhando experiências e projetos;
- refletir sobre a sua prática docente e sobre a atuação da escola e suas relações com a sociedade.

c) Como professor, orientar a sua prática como professor de Língua Portuguesa:

- observando, registrando, organizando e sistematizando os fatos da gramática interna, da gramática descritiva e da gramática normativa.
- selecionando e organizando os conteúdos e as matérias de ensino-aprendizagem, em função das características dos seus alunos do 6º ao 9º ano;
- pesquisando, avaliando e adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para a sua atuação (GUIA GERAL).

Os Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa são organizados da seguinte

forma:

CTP	Unidade	Título da Unidade	Conteúdo
1 Linguagem e Cultura	1	Variantes Lingüísticas: Dialeto e Registros	A interação pela linguagem constituída social e historicamente, criando e sendo criada por condições de uso. Distinção entre normas e usos da Língua.
	2	Variantes Lingüísticas: Desfazendo Equívocos	A oralidade e a escrita; norma culta; o texto literário. Equívocos na abordagem de tais conceitos e acontecimentos.
	3	O Texto como Centro das Experiências no Ensino da Língua	O ensino-aprendizagem apoiado no texto; o conceito de texto, os interlocutores do texto com seus objetivos; condições de produção.
	4	A Intertextualidade.	O conceito e os tipos de intertextualidade; pontos de vista em torno de interlocução.
2 Análise Lingüística e Análise Literária	5	Gramática: Seus Vários Sentidos	A gramática interna e o ensino produtivo; a gramática descritiva e o ensino reflexivo; a gramática normativa e o ensino prescritivo.
	6	A Frase e Sua Organização	Frase, oração, período: diferenças, constituições e organizações.
	7	A Arte: Formas e Função	A arte no cotidiano das pessoas; classificação das artes; características e funções da arte.

	8	Linguagem Figurada	A linguagem figurada nas situações do cotidiano; a linguagem figurada na literatura. Classificação das figuras de linguagem.
3 Gêneros e Tipos Textuais	9	Gêneros Textuais: do Intuitivo ao Sistematizado	Diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos. Gêneros textuais e a competência sócio-comunicativa. Classificação de gêneros textuais.
	10	Trabalhando com Gêneros Textuais	As características de gênero literário e gênero não-literário. O gênero poético e suas forma de realização.
	11	Tipos Textuais	Tipos textuais no processo de ensino-aprendizagem: descritivo, narrativo, injuntivo (ou instrucional), preditivo, expositivo e argumentativo.
	12	A Inter-relação entre Gêneros e Tipos Textuais	A inter-relação entre gêneros e tipos textuais. A relação entre seqüências tipológicas em gêneros textuais.
4 Leitura e Processos de Escrita I	13	Leitura, Escrita e Cultura.	Relação entre a cultura e os usos sociais e funções da escrita.
	14	O Processo da Leitura	Implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. O ato de ler.
	15	Mergulho no Texto	Estrutura do texto como conhecimento para compreensão global do texto. O ler para aprender.
	16	A produção textual. Crenças, teorias e fazeres.	Práticas de leitura e escrita no nosso cotidiano. Diversidade cultural.
5 Estilo, Coerência e Coesão	17	Estilística.	Noção de estilo e objetivo da estilística. Componentes semânticos e morfológicos. Combinação das palavras na frase.
	18	Coerência Textual.	Coerência na relação entre textos verbais e não verbais. Análise dos sentidos em um texto.
	19	Coesão Textual.	Elementos lingüísticos. Mecanismos de coesão referencial e seqüencial
	20	Relações Lógicas no Texto.	Temporalidade e identidade na construção dos sentidos. As relações lógicas de construção de

			significados implícitos na leitura.
6 Leitura e Processos da Escrita II	21	Argumentação e Linguagem.	Organização de textos argumentativos e suas soluções.
	22	Produção Textual: Planejamento e Escrita.	Fases de planejamento, escrita, revisão e edição
	23	O Processo de Produção Textual: Revisão e Edição.	Produção textual. Revisão e edição. Parâmetros de análises de textos.
	24	Literatura para Adolescentes.	Tendências na produção de uma literatura para adolescentes.

3.3 O GESTAR II nas escolas públicas municipais de Fortaleza

Para descrever a forma como foi realizado o GESTAR II com os professores das escolas municipais de Fortaleza, é necessário, antes, contextualizar o assunto com uma breve apresentação da organização da Secretaria Municipal de Educação, pois esta é responsável pela implantação das diretrizes gerais do trabalho do professor no Sistema Municipal de Educação de Fortaleza. Portanto, a SME possui um papel fundamental na promoção da formação continuada desse professor, considerando sua função de acompanhamento sistemático aos profissionais que trabalham nas escolas.

O sistema de ensino público do município de Fortaleza é gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação – SME, em nível central, e pelas Secretarias Executivas Regionais – SER, que são a extensão da SME. A SME é responsável pelos alunos atendidos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, pelos professores e pelas escolas municipais de Fortaleza.

A estrutura organizacional da SME está constituída por um Secretário, vários assessores e várias coordenações, dentre as quais está a Coordenação do Ensino Fundamental e Médio, responsável, principalmente, pelo desenvolvimento pedagógico, pela organização curricular e pela formação continuada dos professores.

Dentro do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, escolhi abordar apenas a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que participaram do Programa GESTAR II, do qual participei como coordenadora e formadora, considerando que, na perspectiva da formação continuada,

o Gestar II prima pela busca de um caminho de mão dupla entre teoria e prática e pelo enfoque da linguagem como fenômeno cultural, no qual a Língua é elemento constituinte, mas não único e isolado, na organização de nossas experiências. (GUIA GERAL, p. 34)

A adesão ao GESTAR II, pela SME de Fortaleza, é justificada pelos baixos índices de aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, considerados críticos. Portanto, o GESTAR II surgiu como contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores desta disciplina.

Ao realizar o acompanhamento dos professores, como técnica da SME, percebo que os professores encontram dificuldades no enfrentamento dos problemas de aprendizagem. Se o aluno não aprende, se não tem motivação para apreender os conteúdos que são trabalhados na escola, a que teoria isolada recorrer para superar estes problemas na prática, uma vez que eles, geralmente, podem ter muitas causas? A resposta a esta pergunta só pode vir através do entendimento de que não basta o professor conhecer os resultados de estudos realizados por diversos estudiosos. É preciso, também, que haja uma perfeita relação entre teoria e prática pedagógica, o que nem sempre é simples. Portanto, para assegurar aos alunos o direito de aprender é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los. Diante de tal constatação, o GESTAR II surge como esperança de melhoria do trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Muitos estudiosos teorizam sobre a realidade educacional brasileira e procuram respostas aos problemas que se apresentam, mas nem sempre o encontro entre os resultados das pesquisas e as crenças dos professores acontece sem conflitos. Para diminuir a distância existente entre os estudos teóricos e a prática docente, o ideal seria que cada professor fosse, na realidade, um pesquisador dos trabalhos teóricos que os antecederam, para que, conhecendo as teorias e observando a realidade, desvelasse sua prática e incorporasse novos horizontes ao seu fazer pedagógico.

No município de Fortaleza, assim como em todo o Brasil, há necessidade de alteração nos processos de formação continuada de professores, na tentativa de melhorar os índices de desempenho dos alunos, aumentar o interesse destes pelo ato de estudar, diminuir o distanciamento entre os conhecimentos transmitidos pela escola e os utilizados no cotidiano dos alunos.

Se, por um lado, há a necessidade de um esforço para a efetiva qualificação de um maior número possível de professores, por outro, é preocupante a ênfase excessiva dada pelos

professores à titulação, pois isto poderá levar a educação pública no município de Fortaleza a um cenário composto por professores bem titulados, mas sem nenhuma mudança significativa nas suas práticas pedagógicas, nem mesmo em suas concepções sobre educação e ensino.

Ao mesmo tempo em que é positiva a formação do professor em exercício, como forma de garantir o aproveitamento acadêmico de saberes construídos no cotidiano da sala de aula, não é proveitosa a participação dos professores em curso que não tenham relação direta com a realidade específica das escolas de Fortaleza.

Neste sentido, o programa GESTAR II, desenvolvido com os professores de Língua Portuguesa das escolas municipais de Fortaleza, no período de agosto de 2009 a junho de 2010, é uma das estratégias utilizadas pelo Governo Federal para a formação continuada de professores. Com a formação continuada, o Governo Federal objetiva atualizar os docentes nos estudos de alguns conteúdos, através do acesso a uma nova perspectiva de como abordá-los em sala de aula, na busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos.

Sobre esta sistemática adotada pelo MEC para a formação continuada de professores, podemos citar Nóvoa (1995, p. 26), quando diz que a formação de professores é a área mais sensível do setor educativo, pois nele se produz uma profissão e não apenas profissionais. Ainda sobre o assunto, o autor citado segue dizendo que:

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “*fundamentais*”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “*aplicados*”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Concordamos com a colocação de Nóvoa, mas lembramos que as instituições de ensino superior não convidam os professores das escolas públicas para participarem das decisões sobre os assuntos que serão abordados dos cursos de formação continuada oferecidos a eles, nem das demais etapas a serem executadas. Esta prática tem levado muitos professores, principalmente os mais experientes na profissão docente, a desconfiarem das propostas que chegam prontas as suas mãos, mesmo que sejam as mais belas do meio acadêmico.

No contexto acima, podemos situar o GESTAR II, que foi apresentado pronto à SME pela equipe do FUNDESCOLA. Portanto, não houve a participação dos técnicos da Secretaria na elaboração daquele programa, nem dos professores das escolas municipais de Fortaleza.

Embora sem a participação dos profissionais da SME ou de professores na elaboração de sua proposta, o Programa GESTAR II veio ao encontro das necessidades do Sistema Municipal de Educação de Fortaleza com relação à formação continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática, incluindo o material pedagógico necessário para utilização em cursos de formação de professores e o preparo de profissionais da própria Secretaria para atuarem como formadores.

Depois de conhecer a proposta do GESTAR II, a Secretaria Municipal de Educação designou um coordenador para a operacionalização do curso a ser ministrado e acompanhamento dos profissionais que dele participariam: 20 (vinte) formadores, sendo 10 (dez) para Língua Portuguesa e 10(dez) para Matemática. Os formadores foram escolhidos mediante seleção pública, considerando a experiência profissional e acadêmica de cada um. Os profissionais selecionados participaram do curso de formação, promovido pela Universidade Nacional de Brasília, com a finalidade de apresentar os fundamentos teóricos da proposta do Programa, suas estratégias de realização e sua matriz curricular. Segundo o Guia Geral do GESTAR II (p.59):

atuando como intermediário entre as secretarias de educação e escolas, além de mediador nos grupos de trabalho com os professores e com cada um deles, o formador realiza e coordena as ações presenciais do programa e orienta e avalia os professores cursistas. É ele que garante a coerência do programa e, ao mesmo tempo, o seu caráter aberto que possibilita o exercício da criatividade em cada etapa de implementação.

Para atuar como formador, o profissional deveria ser licenciado em Letras ou Matemática, ter experiência mínima de um ano como professor do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ser efetivo na Rede Pública de Ensino Municipal.

A seleção dos professores que participaram do curso de formação, seguindo a proposta do GESTAR II, foi guiada pelo que determinava o Ministério da Educação, no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação: apenas professores de Língua Portuguesa e Matemática, em exercício do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O primeiro curso de formação de professores de Língua Portuguesa, seguindo os pressupostos do GESTAR II, foi realizado no período de agosto de 2009 a junho de 2010. Inicialmente com 400 professores inscritos: 200 em Língua Portuguesa e 200 em Matemática. Concluíram o curso, aproximadamente, 80 professores de LP e 90 professores de Matemática. A grande diferença entre o número de professores que iniciaram o curso de formação e que

concluíram é explicado pelo fato que, durante o curso, muitos professores desistiram de participar, alegando falta de disponibilidade, uma vez que trabalhavam dois turnos e os horários dos encontros presenciais coincidiam com o horário de trabalho.

Os professores inscritos participaram do primeiro encontro presencial, momento em que foram informados das características do Programa e como este seria desenvolvido pela SME de Fortaleza. Nos outros encontros havia muitas reclamações e lamentações, sempre motivadas por problemas comuns às escolas públicas, mas lentamente foram sendo introduzidas outras discussões, voltadas para questões de cunho pedagógico, para instigar em cada grupo a vontade de estudar e conhecer outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico.

Assim, os professores foram incentivados a executar atividades pedagógicas que, somadas às que eles praticavam até então, substituiriam práticas que eram frutos da rotina por outras fundamentadas em estudos e pesquisas, o que exigia tempo, esforço e dedicação.

Para que as propostas de um programa de formação de professores tragam benefícios para o processo ensino-aprendizagem, não basta que sejam inovadoras e bem fundamentadas em estudos teóricos, é preciso, também, que sejam transformadas em prática efetiva. Considerando que o professor carrega em si uma experiência anterior com a prática pedagógica, a nova proposta deve ser incorporada a estruturas já existentes.

Portanto, para abraçar qualquer mudança em suas práticas docentes, os professores precisam desestabilizar suas crenças, o que provoca conflitos, que serão menores ou maiores a depender dos resultados da avaliação desses professores sobre a utilidade da proposta e do grau de esforço que lhe será exigido, tanto intelectual como físico.

CAPÍTULO IV

O CAMINHO DO PENSAMENTO E A PRÁTICA EXERCIDA NA ABORDAGEM DA REALIDADE

A complexidade educacional exige a criação e a utilização de metodologias coerentes a esse novo paradigma. Nessa perspectiva, acreditamos que a metodologia interativa é uma ferramenta ideal para pesquisas na área de Educação, que facilita a coleta e a análise dos dados coletados e, principalmente, permite uma visão sistêmica da problemática estudada. Este processo permite não só compreender, mas construir e reconstruir de forma dialética o objeto de estudo.

Monica Lopes Folea Araújo
Departamento de Educação UFRPE

Segundo Minayo (2003, p. 53) “concebemos campo de pesquisa o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Nesta pesquisa, o recorte foi o estudo da percepção dos cursistas e formadores do GESTAR II sobre este programa e o campo “empiricamente determinado” (idem) são as escolas públicas municipais de Fortaleza.

A investigação aqui apresentada partiu do pressuposto de que o professor ou formador, ao confrontar sua prática pedagógica com a proposta do Programa GESTAR II, formularia um conceito deste como formação continuada de professores de LP, que seria o resultado do contexto de sua atuação. A ressalva da diferença entre o contexto de atuação dos dois sujeitos pesquisados vem da função que cada um exerce dentro da estrutura do Programa. O formador, sendo um representante do Gestar II, tem a função de coordenar todas as atividades e avaliar o desenvolvimento dos professores cursistas. Porém, mesmo conhecendo muito bem todos os materiais de ensino e sendo apto para conduzir a sua execução, não executa as atividades propostas junto com os alunos, não enfrenta o cotidiano escolar e todas as suas dificuldades.

Para Minayo (2003, p. 16), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Concordando com a autora, para realização da pesquisa sobre as concepções dos professores de Língua Portuguesa do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza sobre o Programa GESTAR II, fomos buscar um caminho que possibilitasse “a articulação entre conteúdos, pensamentos e existências”. Assim pensando e agindo, chegamos à conclusão que a pesquisa com abordagem qualitativa correspondia satisfatoriamente aos

objetivos traçados, quando da decisão de investigar o Programa GESTAR II como proposta de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, através da percepção dos cursistas e formadores sobre este programa.

Este capítulo trata do envolvimento da pesquisadora com o objeto de estudo; da escolha dos sujeitos; da forma como a pesquisa foi realizada; da coleta, organização e procedimentos para análise dos dados.

4.1 O contato com o objeto de estudo

Segundo Minayo (2003, p.90), “Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”. O Programa GESTAR II, elaborado pelo MEC, não se constituiu em problema na minha atuação profissional, mas despertou em mim grande interesse desde que realizei a primeira leitura de sua proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa. Por este motivo, o GESTAR II foi transformado em tema de investigação no Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Logo na primeira página do Guia Geral do Programa (MEC, 2008), uma declaração chama a atenção de todos que se interessam pela melhoria da qualidade do ensino público:

O nosso trabalho no Programa GESTAR tem se orientado para a criação de uma nova escola que contemple a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação de nossos alunos. Uma escola mais democrática e amorosa, que vise à autonomia e à auto-realização de cada aluno e que, ao mesmo tempo, tenha como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade.

Diante de tal declaração, surgem as seguintes perguntas: uma proposta de tal magnitude é exequível? É possível, através de um curso que se pretende “formação continuada”, modificar as concepções que os professores que trabalham com Língua Portuguesa nas escolas públicas municipais de Fortaleza têm sobre o ensino desta disciplina? Ao entrar em contato com os conteúdos propostos para estudo e a forma como estes devem ser trabalhados na sala de aula, qual a expectativa gerada nos professores, em relação à sua participação no Programa?

As dificuldade para encontrar respostas imediatas para as questões acima expostas, diante de uma realidade que comporta as mais variadas possibilidades do trabalho escolar com

a Língua Portuguesa, acarretaram a aproximação da pesquisadora ao ponto de vista de Demo (1996, p.10), quando se coloca em relação à pesquisa:

[...] Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso *construir a necessidade de construir caminhos*, não receitas que tendem a destruir o desafio da construção.

Durante o contato com os professores cursistas e meus colegas formadores, ao tempo em que intensificava o estudo da proposta pedagógica do programa citado, surgiu em mim a seguinte questão: que concepção os profissionais envolvidos com o GESTAR II têm deste como proposta para formação de professores ? Daí veio a curiosidade por comparar o GESTAR II com a realidade das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais de Fortaleza, já que ambos fazem parte do meu cotidiano profissional como técnica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Para tanto seria bem proveitoso investigar como os professores envolvidos com o GESTAR II concebiam este programa como uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa. Este pensamento foi transformado, então, em objetivo geral da pesquisa que motivou esta dissertação.

Pesquisar como o GESTAR II é concebido pelos professores e formadores, significa reconstruir um conhecimento, tomando como ponto de partida o que já existe para se chegar a outro patamar, seja com maior ou menor originalidade, mas sempre com os pés bem firmes na realidade das escolas municipais de Fortaleza, considerando, sempre, as necessidades dos professores e alunos.

Então, considerando que toda pesquisa parte de um questionamento que leva o pesquisador ao contato mais profundo com a realidade que o incomoda para construir seu objeto de estudo, vi que estava no caminho certo. Faltava, apenas, escolher o caminho que me levaria ao ponto desejado. Para tanto, foi escolhida a pesquisa com abordagem qualitativa.

4.2 O enfoque metodológico

Com o objetivo de chegar o mais próximo possível das concepções dos professores sobre o GESTAR II como programa de formação continuada de professores de LP, tendo como fonte a palavra falada e/ou escrita, foi necessário a definição de um caminho que, apesar

de idas e vindas, permitisse o diálogo entre as experiências de alguns professores e formadores, que participaram do curso de formação do Programa GESTAR II, e suas construções teóricas formuladas sobre este programa. Diante desta certeza, o caminho considerado mais adequado foi a pesquisa com abordagem qualitativa, por possibilitar, entre outros aspectos, que o mundo seja examinado pela “idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Em artigo intitulado *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*, Neves (1996) salienta que esta implica na obtenção de dados descritivos por intermédio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação que envolve o objeto de estudo, buscando compreender os fenômenos segundo os participantes da situação estudada para, então, proceder a uma interpretação dos fenômenos investigados.

Por suas “características, usos e possibilidade” (Neves, 1996) a pesquisa qualitativa é mais indicada quando a investigação tem por objetivo explicar os fenômenos e os processos humanos envolvidos na interação com o objeto de estudo. Prestou-se, portanto, à natureza do estudo aqui apresentado, por ressaltar a obtenção de dados descritivos; o contato direto do pesquisador com a situação estudada; a ênfase no processo; e preocupar-se em retratar a perspectiva dos participantes. Ela possibilita, entre outros aspectos, “que o mundo seja examinado pela “idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Assim, a opção pela abordagem qualitativa se justifica por esta suprir as necessidades de uma análise descritiva, em razão do conhecimento que tínhamos do programa GESTAR II, tema central a ser explorado nas entrevistas.

Bogdan & Biklen (1994, p. 47) afirmam “a investigação qualitativa possui cinco características”, mas seguem ressaltando que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais das características”.

As características citadas pelos autores são (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.p. 48,49):

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, pois o investigador dispõe de grande tempo em seu local de estudo, buscando elucidar questões educativas;

- a investigação qualitativa é descritiva - os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”;
- os investigadores se interessam mais pelo processo que pelos resultados obtidos – desejo de saber como se dá o processo, como as “expectativas se traduzem em atividades, procedimentos e interações diárias”;
- os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva – (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). “as abstrações são construídas à medida que os dados” recolhidos vão sendo agrupados, pois, ao recolher os dados, o investigador não tem o objetivo de confirmar hipóteses formuladas anteriormente;
- o significado tem importância vital – os pesquisadores “estão no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”; (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Assim, por privilegiar o processo e captar a dinâmica de negociação dos significados, esta abordagem qualitativa foi o meio utilizado para apreender a concepção que cursistas e formadores têm sobre o programa de formação continuada proposto pelo GESTAR II, já que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2003, p. 21).

Escolhido o campo e o recorte, o caminho a ser trilhado na pesquisa foi preparado através de “um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LUDKE, 1986, p. 25), especificando todas as ações a serem executadas com o intuito de atender aos objetivos previamente propostos pela pesquisadora.

Para realizar a pesquisa sobre o GESTAR II, coletando a concepção dos cursistas e formadores que dele participaram, através de entrevistas, foi necessário buscar uma metodologia que possibilitasse a consideração tanto do contexto em que está envolvido o profissional que atua como formador, como o que envolve o professor ao trabalhar com a proposta pedagógica daquele programa, considerando a necessária imersão na esfera da subjetividade dos sujeitos, a partir da qual suas expressões tomariam sentido.

Respeitando as características da pesquisa qualitativa, a investigação foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, na tentativa de formular uma construção comum sobre o GESTAR II entre os entrevistados e compará-la com as informações obtidas com a pesquisa bibliográfica e com a pesquisa documental.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas, a saber: pesquisa bibliográfica; análise documental; seleção dos sujeitos; realização de entrevistas com 06 (seis) profissionais envolvidos com o GESTAR II, sendo duas formadoras e quatro professores.

A seguir estas etapas serão dispostas detalhadamente.

4.2.1 Pesquisa Bibliográfica

Segundo Minayo (1999, p. 97): “para o delineamento do objeto, a primeira tarefa a que nos propomos é um trabalho de pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir uma ordenação ainda imprecisa da realidade empírica”.

O levantamento da discussão bibliográfica existente sobre um determinado tema é fundamental para qualquer tipo de pesquisa, pois (Minayo, 2003)

Esta forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido.

Muitas questões são discutidas na literatura acerca da formação de professores, tanto inicial como continuada. Para esta dissertação, a pesquisa bibliográfica serviu para contextualizar a temática a partir de pesquisas e estudos de diferentes autores, com o intuito de conhecer e analisar como vem sendo discutidas, na literatura, questões referentes aos encaminhamentos dados pelas instituições de nível superior para a formação inicial de profissionais para a docência, bem como conhecer o pensamento dos autores pesquisados em relação à formação continuada de professores e sua integração ao cotidiano escolar. As informações obtidas através da pesquisa bibliográfica serviram de base para a análise dos dados coletados nas entrevistas.

Com estudos realizados em dissertações, teses e obras de autores já consagrados na literatura educacional, foi constatado que a profissão docente constitui-se num ato histórico e socialmente construído, portanto sofre influências e transformações ao longo do tempo e do desenvolvimento da sociedade e da própria escola. Neste contexto, os estudos sobre a

linguagem, em paralelo com os estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa, propostos pelo GESTAR II, motivam caminhos diversos para se estabelecer mudanças no trabalho do professor, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Entretanto, tais propostas pouco têm sido compreendidas pelos professores.

Portanto, ainda convivemos com propostas para formação de professores que utilizam metodologias ultrapassadas, presas à tradicional concepção de que basta adquirir os conhecimentos estruturais sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la. Esse fato inviabiliza um caminho dialógico, capaz de ajudar na perspectiva de transformar o trabalho com a língua materna em algo mais significativo, que ocupe posição mais valorizada e respeitada pela sociedade.

A prática pedagógica precisa ser bastante discutida, refinada e qualificada, a fim de tornar a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa mais acessível e ao alcance de todos, sem necessariamente seguir por caminhos fáceis e ilusionistas. É preciso que os exageros e os preciosismos sejam substituídos por abordagens pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Assim sendo, para encontrar os caminhos, as estratégias e as atividades que devem ser desenvolvidas pelos professores, para oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa e qualificada, é fundamental que dialoguemos com teóricos que pesquisem sobre formação docente.

Nesta perspectiva, vários autores foram consultados, na busca por referências de formação que contribuam para que os professores possam traduzir os conhecimentos adquiridos em aprendizagem aos alunos.

4.2.2 Análise Documental

Na pesquisa documental, foram utilizados os materiais impressos destinados a orientar cursistas e formadores do GESTAR II, com o objetivo de identificar os fundamentos deste programa e compreender sua articulação como política de formação continuada em serviço, além de conhecer sua proposta pedagógica.

Foram consultadas, também, leis e diretrizes elaboradas pelo governo brasileiro para servir de guia para a formação de professores, entre eles: LDB 9394/1996 e Referenciais para Formação de Professores.

A consulta a documentos oficiais relativos ao GESTAR II se justifica pela natureza desta pesquisa repousar na concepção descritivo-analítica, envolvendo “dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, com a preocupação de “retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13). Portanto, nesta etapa, foi imprescindível a realização da análise dos conteúdos dos documentos que orientam todos os atores envolvidos com o GESTAR II, em relação à forma como este foi organizado, seus objetivos, sua proposta pedagógica e a sua gestão, para que, posteriormente, fosse realizada a comparação destes com a definição que lhes foi atribuída pelos entrevistados, considerando que

Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. [...] É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.180).

A busca pelas informações contidas nos documentos relacionados ao GESTAR II, para compará-las com a opinião dos profissionais com ele envolvidos, foi motivada por não haver, nesta investigação, interesse “na ‘verdade’ como é convencionalmente concebida” (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 180), mas sim em saber como este programa é definido pelos profissionais que o adotaram como proposta de trabalho com a Língua Portuguesa, junto aos alunos das escolas públicas que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Os documentos que constituem o Sistema Instrucional de Aprendizagem foram apresentados no Capítulo II. Por esta razão, aqui serão apenas citados: Guia Geral, Caderno do Formador, Cadernos de Teoria e Prática e Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno – AAA.

Na análise documental foram considerados os seguintes pontos:

- caracterização do GESTAR II;
- modalidade do Programa;
- ações integrantes do GESTAR II: formação continuada em serviço para professores e formadores; sistema de avaliação do Programa.

Além dos documentos relacionados especificamente ao GESTAR II, foi consultada, também, a LDB 9394/1996, por ser um dos documentos oficiais que orientam a formação de professores.

4.2.3 Seleção dos sujeitos

Com a decisão por uma pesquisa numa abordagem qualitativa veio a necessidade, então, considerando que “a investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.48), escolher quais sujeitos seriam envolvidos e como se daria a coleta e a análise dos dados.

Para que uma pesquisa seja realizada, é preciso promover o confronto entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Quando esta pesquisa planeja considerar o pensamento ou a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas, é necessário proceder a uma escolha dos sujeitos que participarão do estudo.

Para a escolha dos participantes da pesquisa sobre o GESTAR II não foi traçado um quadro contendo o número de professores que participaram do curso de formação realizado entre agosto de 2009 e junho de 2010, nem a caracterização das escolas em que esses professores atuam, considerando que a metodologia que serviu para coleta de dados prescinde do entendimento da prática do professor no contexto escolar, como será confirmado mais adiante. Assim, para escolha dos profissionais a serem entrevistados o único pré-requisito foi o envolvimento com o Programa investigado. A opção, então, foi pela escolha de seis profissionais, sendo quatro professoras/cursistas e duas formadoras do GESTAR II de Língua Portuguesa, aos quais fosse possível compartilhar a concepção sobre o GESTAR II como proposta para formação de Professores de Língua Portuguesa, seguindo a metodologia da indução analítica modificada, proposta por Bogdan e Biklen (1994, p. 98).

Escolhidos e determinados os sujeitos que participariam da investigação, o próximo passo foi iniciar as entrevistas semi-estruturadas, conforme será apresentado a seguir.

4.2.4 Realização de entrevistas semi-estruturadas

Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais.
Imbernón (2010)

Se, como afirma Imbernón, em muitos discursos a formação continuada é declarada como fundamental para as necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, é importante, também, ouvir o que os sujeitos interessados diretamente em tais mudanças dizem sobre o objeto desta pesquisa: programa de formação continuada GESTAR II.

Com este objetivo, nas entrevistas com seis professores de Língua Portuguesa do Sistema municipal de Educação de Fortaleza, foram coletados dados acerca do Programa GESTAR II Língua Portuguesa, considerando as experiências desses profissionais como cursistas ou formadores deste programa. Assim sendo, nesta pesquisa, foram coletadas as impressões dos professores que participaram do programa citado, projetado para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras.

Para conseguir o objetivo proposto, seguimos a afirmação de Lüdke e André (1986, p. 33): “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. Segundo Ludke e André (1986, p. 33)

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, (...), na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Assim, para os autores, a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Afirmam ainda que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente na educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.

Tal afirmação foi confirmada durante as entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, quando estes exploraram o tema proposto com base em conhecimentos prévios e as informações fluíram de forma espontânea.

Portanto, a opção, na pesquisa, foi pela realização de entrevista semi-estruturada, por esta permitir a organização dos questionamentos, ao mesmo tempo em que pode ser ampliada à medida que as informações vão sendo fornecidas.

Participaram dessa pesquisa quatro professores/cursistas e duas formadoras do programa investigado. Os depoimentos das formadoras foram importantes por estas assumirem, em seu cotidiano profissional, a responsabilidade com a formação continuada de professores, supervisores, vice-diretores e diretores. Já os depoimentos dos cursistas foram fundamentais por serem os professores os responsáveis diretos da aplicação da proposta do GESTAR II no cotidiano da sala de aula.

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994, p.99), “quando algum problema ou questão específica se transforma no foco da pesquisa”, é adequada a utilização do método de indução analítica. Com este método “procede-se à recolha e análise dos dados a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno”. Considerando que, com esta pesquisa havia o interesse de investigar o programa GESTAR II, partindo da percepção de profissionais com ele envolvidos, o método de indução analítica foi utilizado para colher e analisar os dados.

Antes de iniciar as entrevistas, cada professor ou formador foi informado sobre o objetivo da pesquisa e sobre o sigilo das informações por eles expressas e, ainda, sobre a possibilidade de interrupção da conversa caso o entrevistado não se sentisse confortável com o encaminhamento dado pelo pesquisador. Somente depois de dadas todas as orientações e após o livre consentimento e autorização expressa do possível entrevistado é que as entrevistas foram iniciadas. Vale ressaltar que todos os convidados participaram da pesquisa de bom grado.

Durante as entrevistas, meu papel como entrevistadora foi muito delicado, pois considerando meu envolvimento profissional com o grupo de entrevistados, dependendo de como me colocasse frente a um entrevistado poderia conduzir suas respostas e condicioná-las ao objetivo da pesquisa, o que tornaria este instrumento metodológico irreal e prejudicado no seu objetivo de aplicação, uma vez que não havia interesse em que o entrevistado respondesse de acordo com o que a entrevistadora achasse mais importante, mas sim que se expressasse a respeito do assunto.

Desta forma, a condução da entrevista foi planejada, com o objetivo de dar conta de responder às questões colocadas nos objetivos da dissertação a ser defendida, apontados anteriormente. Assim, as entrevistas serviram para conhecer a concepção de cursistas e formadores do GESTAR II como programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Após esta definição, as entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro de 2010 a abril de 2011. Nesta etapa foram seguidas as recomendações de BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 134): “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A técnica de entrevista, utilizada para a coleta de dados, permitiu a captação das opiniões dos professores em relação ao programa GESTAR II, a partir das questões e problemas por eles identificados, o que resultou em um conhecimento construído com os sujeitos participantes.

A coleta dos dados foi iniciada através de entrevista com uma professora com graduação em Letras e formadora do GESTAR II, a qual foi denominada de Respondente 1. Para ela foi solicitado que se pronunciasse livremente sobre os pontos que mereceram sua atenção em relação ao GESTAR II, ou seja, deveria falar sem se prender a um padrão pré-estabelecido ou repetindo, exclusivamente, o conteúdo explicitado na proposta do Programa. Deveria, de preferência, evidenciar o real vivido no seu cotidiano pedagógico, pois à pesquisa interessava uma situação ideal.

Assim sendo, foi reforçada a opção pela entrevista semi-estruturada, que, segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A pergunta sobre o GESTAR II, utilizada na primeira entrevista, foi motivada pela teoria, pela prática e pelos anseios da pesquisadora, em busca da problemática a ser estudada. Assim, para falar livremente sobre o GESTAR II foi, intencionalmente, escolhida uma formadora que poderia enriquecer a pesquisa por ser uma das precursoras do curso de formação de professores de Língua Portuguesa em Fortaleza. Da fala da primeira respondente, denominada de R1, derivaram os temas que orientaram as demais entrevistas. Os temas explorados foram os seguintes:

- GESTAR II como formação continuada;
- proposta do GESTAR II para o ensino de Língua Portuguesa, envolvendo a relação entre teoria e prática pedagógica;
- a importância do material impresso para seus estudos.

Assim, a partir da segunda entrevista foi solicitado aos professores que falassem sobre o GESTAR II como formação continuada, sua proposta pedagógica e o material impresso utilizado para estudo de alunos e professores.

Foram realizadas mais cinco entrevistas com professores de Língua Portuguesa em classes do 6º ao 9ª ano do Sistema municipal de Educação de Fortaleza, sendo uma formadora e quatro professores cursistas, todos graduados em Letras e participantes do primeiro curso de formação realizado para professores do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

Como o primeiro entrevistado foi denominado de Respondente 1 (R1), os outros entrevistados, a partir desta parte do texto, serão denominados também de respondentes e identificados pelos algarismos de 2 a 6 (R2, R3, R4, R5, R6), conforme a ordem cronológica da realização das entrevistas. Tal ordenação foi necessária, pois não havia ordem de importância. Todos os depoimentos foram fundamentais para a confecção da imagem do GESTAR II desenhada a seis mãos.

CAPÍTULO V

O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS SOBRE O GESTAR II

A relação dialética entre teoria e realidade empírica se expressa no fato de que a realidade informa a teoria que por sua vez a antecede, permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo sem fim de distanciamento e aproximação.

(Minayo, 1999, p. 92)

Durante a primeira entrevista, a fala de R1 foi para dizer que o GESTAR II de Língua Portuguesa trabalha na perspectiva de um repensar a prática pedagógica, utilizando estratégias inovadoras, dinâmicas e criativas; descreve a proposta, ressaltando o benefício desta para alunos e professores. Conclui declarando que o programa objeto do estudo foi importante para os professores no que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa, levando-os a refletir o objetivo primeiro da linguagem: comunicar-se, considerando todas as suas modalidades: oralidade, leitura e escrita, conforme transcrição a seguir:

O programa Gestão da Aprendizagem Escola – GESTAR II de Língua Portuguesa – trabalha na perspectiva de um repensar a prática pedagógica. O programa não prima por um método único de ensino, mas sim lança mão de estratégias inovadoras, dinâmicas e bastante atrativas. Mas, acima de tudo, propõe ao professor um trabalho que instigue a reflexão do aluno, bem como a construção do conhecimento. (R1)

Para analisar a posição de R1 fomos buscar em Falsarella (2004), a discussão sobre a necessidade de vinculação entre o processo de formação continuada e a prática pedagógica dos professores. Merece ressaltar a necessidade do processo de formação ser norteado pelas necessidades e dificuldades identificadas pelos professores. Para que isso aconteça o caminho é a utilização de estratégias que ajudem o professor na fundamentação teórica de sua ação pedagógica e a reflexão sobre os entraves existentes no contexto escolar para, então, buscar minimizá-los.

R2 enriquece a imagem do GESTAR II construída por R1:

O Gestar II é um programa de formação de professores que oferece um trabalho de forma diferenciada com a participação direta dos cursistas na **construção do conhecimento**. Para mim, o Gestar é um programa de formação continuada de professores que reúne todos os aspectos positivos de uma formação, fazendo com que o professor desempenhe sua função de

forma que conheça **novas estratégias** de atuação e possa **adequá-las à sua sala de aula**. (R2).

R2 também destaca a oportunidade oferecida pela metodologia utilizada no GESTAR II para que o professor busque sua aprendizagem através de estratégias adequadas ao contexto que envolve o trabalho na sala de aula. Tal afirmação é confirmada no GUIA GERAL, Seção 1 - Fundamentos da Proposta Pedagógica do Gestar II (p.21):

O trabalho do Gestar II se baseia na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão, alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído.

Neste sentido, Imbernón (2004) diz que o professor deve atuar como sujeito e não como objeto de formação, pois na sua vida profissional ele já construiu muitos conhecimentos que, acrescidos aos conhecimentos produzidos na formação inicial, auxiliam na sua atuação pedagógica.

Sobre o primeiro tema explorado, R4 expressou o seguinte:

O Programa Gestar faz parte da formação continuada dos professores. Seu objetivo é aprimorar os docentes da disciplina Língua Portuguesa, dando-lhes novos conhecimentos para a praticidade em sala de aula, portanto é profícua sua realização na educação. (R4).

A resposta de R4 denota sua concepção sobre formação continuada: aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos que possam auxiliar o professor nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Nóvoa (1991, p. 26) explora o mesmo tema ao dizer que “é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de *formação-acção* e de *formação-investigação*”.

O que R4 chama de “novos conhecimentos para a praticidade em sala de aula” vem explícito no Guia Geral do GESTAR II (p.18) quando da apresentação do principal objetivo das oficinas coletivas: “Os encontros envolvem dinâmicas que motivam o professor a relacionar os aspectos teóricos discutidos à sua prática cotidiana em sala de aula e a compartilhar reflexões e estratégias com os seus colegas de grupo”.

Na fala de R5 também vem destacado o estudo de assuntos que embasam o trabalho do professor:

Considerando os conteúdos e a metodologia aplicada, julguei o GESTAR II muito útil como forma de revisão, atualização e aprofundamento dos conteúdos trabalhados. A dificuldade que enfrentei foi com relação ao desenvolvimento das atividades com os alunos, pois era difícil dar continuidade, devido à evasão, às faltas constantes de alguns alunos. Isso não tem a ver com o projeto em si, mas com os problemas que temos enfrentado cotidianamente na escola. Mas os alunos que participaram das atividades integralmente gostaram e aproveitaram muito.

É relevante, na fala de R5, a ressalva da responsabilidade do aluno com relação às dificuldades enfrentadas para aplicação das atividades propostas pelo GESTAR II. Fica evidente que é o aluno que falta às aulas, por isso não acompanha os conteúdos trabalhados pelo professor. Tanto isso é verdade, que os alunos que frequentam as aulas com regularidade tiraram muito proveito. R5, ao fazer tal declaração, esqueceu um importante elemento no processo de ensino e de aprendizagem: o contexto social. Diante das dificuldades da população atendida nas escolas públicas, é imprescindível o esforço do professor para tirar da condição de exclusão social e, conseqüentemente dos conhecimentos socialmente produzidos, a maioria da população que necessita da escola pública.

Ao analisar o posicionamento de R6, confirmamos o pensamento dos respondentes anteriores em relação às qualidades do GESTAR II:

O que eu vejo do curso Gestar II, é que ele veio para nos auxiliar em nosso método de dar aulas. Veio para abrir um horizonte novo, para que deixemos de usar somente o livro didático, deixemos de ficar grudado em nosso livro como se "ele" fosse nossa tábua de salvação. Com esse curso, vejo que há métodos novos, que não estão em nenhum livro didático. Há meios muito melhores e mais práticos para se dar uma aula, mais alegre, mais comunicativa, mais dinâmica. Por isso, e por eu gostar desse curso, acho que transmiti isso aos meus alunos, pois eles adoram quando falo que vamos trabalhar o GESTAR. Fiquei fascinado por este Programa. (R6).

Porém, R6 enfatiza bastante o auxílio trazido pelo GESTAR II à forma de trabalhar do professor. Da sua fala podemos inferir que a metodologia utilizada por ele, antes de participar do Programa, era baseada no uso do livro didático. Com o GESTAR II ele vislumbrou novas formas de “dar uma aula, mais alegre, mais comunicativa, mais dinâmica”.

Diante das declarações dos entrevistados, pode-se concluir que é importante para os professores a participação em programas de formação continuada que explorem as práticas dos professores para desencadear reflexão e ponto de partida para a introdução de novos

estudos. Sendo assim, os professores, ao mesmo tempo que reflete sobre sua prática, para compreendê-la melhor, justificá-la ou negá-la, produz novos conhecimentos.

Para confirmar o que foi dito no parágrafo anterior, pode-se citar Nóvoa (1998, p.28), para quem, na formação continuada de professores “torna-se necessário trazer de novo os professores para o centro dos debates educativos”.

Após a análise das respostas dos entrevistados, é possível formular um conceito do GESTAR II, com base no que foi dito sobre o primeiro ponto apresentado a eles.

Porém, antes de apresentar o conceito formulado, é pertinente e esclarecedor considerar o que Minayo (1999, p. 92) expõe sobre o que vem a ser um conceito:

Os conceitos são as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. Podemos considerá-los como operações mentais que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade, pois focalizam determinados aspectos dos fenômenos, hierarquizando-os. Desta forma eles se tornam um caminho de ordenação da realidade, de olhar os fatos e as relações, e ao mesmo tempo um caminho de criação.

Se o conceito é uma operação mental que reflete certo ponto de vista a respeito da realidade, é possível organizar as idéias expressas nas falas dos entrevistados para formular um conceito sobre o GESTAR II, já que os professores expressaram pontos de vista a respeito deste programa.

Conceito formulado: *O GESTAR II é um programa de formação continuada que trabalha na perspectiva de um repensar da **prática pedagógica**, propondo ao professor que instigue a reflexão do aluno, bem como a construção do conhecimento. Portanto, reúne todos os aspectos positivos de uma formação, com o objetivo de aprimorar a prática no ensino de Língua Portuguesa.*

Ao analisar a forma como os sujeitos envolvidos na pesquisa externaram seus pensamentos sobre o GESTAR II, foi possível constatar que o conceito acima apresentado se fundamenta na proposta do Programa, como pode ser comprovado na breve exposição apresentada nos próximos parágrafos.

O GESTAR II se fundamenta nas seguintes concepções que compõem sua Proposta Pedagógica:

- Conceção sobre Ensino-aprendizagem:

O trabalho do Gestar II se baseia na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão, alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído (GUIA GERAL, p. 22).

- Relação professor-aluno

Professor e aluno se ligam por vínculos, construídos ao longo do trabalho de aprender-ensinar, que são laços afetivos e de compromisso. O professor baseia a sua atividade no seu conhecimento sobre o aluno, e este com a sua participação informa o professor sobre o seu nível de interesse, o que orienta os professores na escolha das melhores estratégias de ensino e de avaliação. A relação entre os alunos também é um aspecto essencial na abordagem do processo de ensino-aprendizagem do Gestar II. (Idem).

- Papel do professor

O professor é um mediador que coloca o aluno em contato com o conhecimento construído historicamente e com ele trabalha os conteúdos daquele nível de ensino. Neste programa, acreditamos que o professor não é mais o detentor do conhecimento, aquele que sabe tudo, nem seus alunos são meros receptores do conhecimento. (Ibidem).

- Sala de aula: espaço educativo

A sala de aula é o lugar em que o Gestar se origina e se efetiva. É o ponto de referência do programa. Todo o trabalho de formação, presencial ou a distância, no Gestar, alicerça-se na sala de aula. A reflexão sobre o que ocorre em sala de aula – tanto do ponto de vista do conteúdo pedagógico como das relações – motiva a construção do programa. Com o subsídio de teorias de aprendizagem e de didáticas específicas às áreas de conhecimento trabalhadas, o Gestar proporciona aos professores cursistas a oportunidade de conhecer novas estratégias de atuação e de adequá-las à sua sala de aula. (Ibidem).

Para concluir o que se pretende com a análise da primeira questão, será retomada o conceito adotado pelo GESTAR II para formação continuada que:

deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, articulação

com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola. (GUIA GERAL, p. 14).

Embora o objeto desta investigação seja um programa de formação continuada que se realiza através de um curso formalmente instituído, não significa que esta se construa tão somente por cursos, mas sim que deve manter uma relação estreita com as experiências da sala de aula. É exatamente este aspecto que os professores entrevistados ressaltam do GESTAR II.

A concepção dos professores sobre o GESTAR II serviu de mote para a análise das respostas dadas à segunda questão: proposta do GESTAR II para o ensino de Língua Portuguesa.

Novamente, o ponto de partida para análise será a proposição de R1, agora se reportando à proposta pedagógica do GESTAR II da seguinte forma:

Todas as estratégias e metodologias sugeridas partem de situações do cotidiano do aluno, sempre valorizando seus conhecimentos prévios. Outro destaque importante diz respeito à escolha do Programa em trabalhar com diversos gêneros textuais que fazem parte da vida do aluno em sua total dimensão. Nas oficinas presenciais, além do professor estudar teorias e concepções a cerca do ensino de L.P., ainda realiza atividades a serem desenvolvidas com seus alunos. Contudo, o ponto forte dos encontros está nos relatos a respeito da aplicação das atividades propostas (para os alunos), pois nesse momento, ocorrem as trocas de experiência, bem como o conhecimento a respeito da resolução de alguns obstáculos encontrados. Nesse momento, também acompanhamos as adaptações que os professores fazem às propostas, a fim de que se adéquem a sua turma. E com isso que algumas pessoas observam o porquê de sua aplicação não ter sido tão satisfatória. No decorrer dos relatos, a formadora realiza algumas intervenções, orienta a prática e desfaz algum tipo de dúvida que surja. Vejo que o Programa GESTAR II deixou seu legado aos professores, no que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa, levando-os a refletir o objetivo primeiro da linguagem: comunicar-se; considerando todas as suas modalidades: oralidade, leitura e escrita, todas elas sendo utilizadas e valorizadas de acordo com a sua situação sociocomunitária.

Pela fala de R1, os estudos realizados pelos professores que participam do GESTAR II estão voltados para o uso do texto e sua função social, seus recursos lingüísticos e diversidade de gênero. Assim sendo, pode-se constatar com o trabalho é desenvolvido em consonância com o objetivo geral do programa.

O Gestar II tem como objetivo maior possibilitar ao professor de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos. Este processo de escolarização visa à inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social como também de se expressar criticamente em relação a elas. (GUIA GERAL, p. 34).

R2 volta a ressaltar a relação entre os estudos teóricos realizados nos encontros presenciais e a prática pedagógica dos professores, além das trocas de experiências possibilitadas nos momentos presenciais.

A metodologia proposta nesta formação possibilita uma integração maior entre teoria e prática, já que os cursistas têm momentos presenciais e a distância. Nos momentos presenciais, temos as trocas de experiências que resultam das atividades que foram realizadas na sala de aula de cada professor e a possibilidade de se tirar as dúvidas que surgirem durante os estudos individuais. (R2).

Quando R2 se refere a “momentos presenciais” e relaciona esses momentos com “trocas de experiências”, mostra o quanto é importante para os professores a reflexão sobre a prática docente. Nesses momentos, o formador aproveita para, partindo dos questionamentos dos professores sobre suas experiências, conduzir as discussões para os conteúdos propostos para estudo.

Nos estudos individuais, esta formação apresenta um excelente material didático que possibilita um maior desenvolvimento do professor no que se refere às habilidades e competências para que possa trabalhar com seus alunos de forma que os tornem mais autônomos, criativos, cooperativos e críticos. (R2).

Aqui, R2 mostra que o material impresso, produzido pelas instituições de ensino superior para os programas de formação continuada, suprem parcialmente as necessidades dos professores quanto às fontes de pesquisas, que são precárias nas escolas públicas.

R2 continua ressaltando a reflexão sobre a prática, o que confirma a importância para o processo de formação do professor.

Um aspecto da metodologia empregada no Gestar II que devemos ressaltar é que dessa forma o professor tem a possibilidade de trazer para o grupo suas dificuldades para que possam ser analisadas criticamente por todos. Este processo se torna essencial para o crescimento do professor no que diz

respeito ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. A formação do Gestar proporciona uma reflexão sobre a prática docente e enfatiza que a aprendizagem é um processo de interação. Tudo isto nos mostra a importância desta formação já que o professor pode se desenvolver em pleno exercício de sua profissão. Nos momentos presenciais, há um compartilhamento e uma intensa aprendizagem por parte dos cursistas. (R2).

Segundo Nóvoa (1995), o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, quando esta busca novos conhecimentos, e a escola, que, sendo um lugar de crescimento profissional permanente, oportuniza experiências só possíveis na prática pedagógica. Para ele, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Quando R2 se reporta aos “momentos presenciais” e a “trazer para o grupo suas dificuldades”, fala das oficinas presenciais, assim apresentadas no GUIA GERAL do GESTAR II:

As oficinas coletivas coordenadas pelo formador são desenvolvidas por meio de reuniões destinadas a trabalhar, interativamente, o conteúdo dos Cadernos de Teoria e Prática (TP). Os encontros envolvem dinâmicas que motivam o professor a relacionar os aspectos teóricos discutidos à sua prática cotidiana em sala de aula e a compartilhar reflexões e estratégias com os seus colegas de grupo. As oficinas coletivas são realizadas periodicamente. O formador deve orientar e motivar os professores para a leitura dos cadernos de TP antes das reuniões coletivas. Também nas reuniões, o formador orienta cada professor para o estudo individual, sugerindo a leitura e a reflexão sobre pontos que precisam ser aprofundados e que serão abordados em plantões individuais.

Esta concepção de professor como profissional reflexivo é ressaltada no conceito desenvolvido por Schön (2000), segundo o qual os professores, diante das situações complexas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar. Esta problematização é o que os professores fazem ao apresentar suas dificuldades com o ensino de Língua Portuguesa aos outros colegas, nas oficinas presenciais do GESTAR II.

R4 confirma as falas de R1 e R2:

A proposta é bastante dinâmica, além de teórica é também prática. O que se discute com os formadores é aplicado com os alunos na sala de aula. É importante registrar que o Programa é extremamente pertinente para ser utilizado no cotidiano do professor. (R4).

Os outros entrevistados repetiram declarações com o mesmo significado das respostas já transcritas, o que leva à conclusão que a metodologia do GESTAR II Língua Portuguesa busca auxiliar

o professor para, além de usuário qualificado da língua materna, exerça, também, a função de mediar a criação de situações mais diversas de interação de seus alunos e de estimular os processos de elaboração e reflexão sobre os diversos usos da linguagem nas diferentes situações sócio-comunicativas.(GUIA GERAL, p.34).

Os professores demonstram grande preocupação com a relação da teoria com a prática. De fato, mesmo que seja, também, objetivo da formação continuada propor novas metodologias, como já foi pontuado pelos respondentes, em primeiro lugar deve vir a preocupação com o contato dos professores com as discussões teóricas atuais. No caso do GESTAR II Língua Portuguesa, volta-se para o contato dos professores com estudos teóricos, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa na escola e conseqüentemente da educação.

É certo, também, que conhecer novas teorias é fundamental para a formação do professor e parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia.

Parte da credibilidade que os professores entrevistados demonstram ter na proposta do GESTAR II Língua Portuguesa vem do material impresso, utilizado como apoio pedagógico. Este foi o assunto tratado na questão 3 do roteiro da entrevista.

Sobre isso, assim se pronunciaram os seis respondentes:

R1 puxou os pronunciamentos se declarando bastante satisfeito com a ajuda recebida pelo material:

A qualidade do material impresso é excelente, tanto quanto à revisão teórica, como quanto à diversidade das propostas de atividades a serem trabalhadas com os alunos. (R1).

R2 valoriza os cadernos de teoria e prática:

Os Cadernos de Teoria e Prática, material impresso, trabalham com textos de diversos gêneros discursivos e os textos se apresentam como eixo central do processo. Isto facilita o desenvolvimento de todo o processo de construção

do conhecimento que deve ser realizado de forma democrática e participativa. (R2).

R3 destaca os cadernos destinados aos alunos:

O material impresso serve de apoio aos estudos dos professores e para elaboração de atividades destinadas aos alunos. (R3).

O Guia Geral do Programa (p. 68) apresenta estes cadernos da seguinte forma:

O Gestar II possui uma ação específica de apoio à aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º ano em Língua Portuguesa e em Matemática, organizada em livros denominados Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno – AAA. Os AAA oferecem situações didáticas para serem aplicadas com os alunos em salas de aula regulares. Caberá à coordenação pedagógica da escola e aos docentes a organização das formas de trabalho com esse rico material de ensino-aprendizagem. Os AAA são constituídos por aulas que propõem a mobilização de conhecimentos prévios e esquemas cognitivos já construídos, retomando, por vezes, conceitos e procedimentos desenvolvidos em aulas anteriores da mesma Unidade. Tais atividades de mobilização permitem que os alunos construam e compartilhem hipóteses, troquem idéias, interagindo com os seus colegas e professores, avaliando seus métodos e conhecimentos e reorganizando continuamente o seu processo de aprendizagem. As seqüências didáticas propõem sempre um desafio cognitivo a ser vencido, exigindo uma postura ativa e reflexiva, levando os alunos a se apropriarem de um novo conhecimento a partir do que já conhecem. Assim, as diversas atividades de uma aula aparecem articuladas, conduzindo os estudantes a um processo de finalização e síntese.

Depois de tantos elogios ao material impresso do GESTAR II, R5 encontra algo para corrigir neste material:

Acho apenas que a ordem de abordagem dos volumes é que deveria ser alterada. Isso foi discutido por nosso grupo com as formadoras, excelentes por sinal. (R5).

Fica implícito, na fala de R6, uma alusão às precárias condições dos professores referente ao acesso a fontes de pesquisa para fundamentar e enriquecer a ação docente, o que fica menos difícil com o uso do material do GESTAR II, quando diz:

É de grande importância, pois como educadores de baixa remuneração, precisamos trabalhar mais e não temos tempo de pesquisar novas literaturas para enriquecer nossos conhecimentos. (R6).

Das falas dos entrevistados relativas ao GESTAR II, fica evidente que a metodologia utilizada para o desenvolvimento dos estudos propostos durante o curso de formação

continuada, prima pela valorização das experiências dos professores com o ensino da Língua Portuguesa.

Neste capítulo foi possível ouvir o que os professores que estão envolvidos na formação continuada proposta pelo GESTAR II dizem sobre este Programa, o que significa saber sobre o real vivido, retornar às experiências vivenciadas nos encontros presenciais, ao contato com o material de estudo e falar sobre o que pode ser bem proveitoso para o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

Porém, embora os professores entrevistados tenham ressaltado apenas aspectos positivos relacionados ao GESTAR II, não é possível concluir esta avaliação sem pontuar algumas dificuldades encontradas na caminhada rumo à execução da proposta pedagógica deste Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar a concepção comum aos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais de Fortaleza sobre o programa GESTAR II, sua proposta pedagógica e o material impresso utilizado como apoio.

Como já relatado na introdução deste texto, as experiências profissionais e acadêmicas em diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas como em escolas privadas, na educação básica e no ensino superior, além da convivência com essa realidade que cerca as escolas públicas municipais de Fortaleza e seus professores, levaram a pesquisadora a escolher o tema e desenvolver esta pesquisa em busca das causas de tantas dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino.

Dos estudos e análises realizadas para investigar o GESTAR II, partindo das concepções dos professores sobre este programa, já expostas ao longo do corpo desta dissertação, resultou um texto que, se não traz todos os pontos relativos à formação continuada de professores, reflete as angústias e os desejos da pesquisadora que já há quinze anos trabalha cotidianamente com os professores das escolas públicas municipais de Fortaleza.

O primeiro passo foi buscar trabalhos já realizados sobre formação de professores, tema que abraça as especificidades desta pesquisa. Selecionar os autores que seriam consultados não foi tarefa fácil, considerando o número considerável de estudos realizados sobre formação de professores, tanto inicial como continuada. No caminho percorrido em busca de suporte teórico e metodológico surgiram autores como Nóvoa, Imbernón, Ghuiraldelli, Saviani, Falsarella, Libâneo, Adorno, e outros.

A percepção pelos atores do fenômeno investigado foi possível através da pesquisa qualitativa, numa análise descritiva interpretativa, uma vez que para chegar ao pensamento dos professores entrevistados sobre GESTAR II foi necessário a interpretação de suas falas, com o aporte das informações coletadas na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. Como orientação para escolher a metodologia a ser utilizada, foram consultados os estudos de Minayo, Bogdan e Biklen, Ludke e André.

A importância da retrospectiva histórica feita no início do trabalho, na qual foi contemplada a trajetória da formação de professores no Brasil teve o intuito de dimensionar o estágio atual da formação docente brasileira, tanto no que diz respeito aos seus avanços, quanto no que se refere aos seus limites.

Foi possível, por exemplo, concluir que muitos dos problemas identificados hoje nas escolas brasileiras já estavam presentes nos primórdios da formação docente e atravessaram todos os períodos da nossa história: descaso com a formação de professores; prevalência de matrizes teóricas alheias à nossa realidade cultural; inexistência total ou precariedade de verbas públicas voltadas para a formação docente; baixos salários para os professores; programas aligeirados para suprir a carência da formação de professores; importância exagerada dada aos estudos teóricos, em detrimento da prática na formação docente.

Mesmo assim, é fato que a Lei 9394/96 trouxe muitas mudanças no campo da educação, como reflexo das próprias mudanças políticas. Nessa perspectiva, ao descrever o percurso da educação no Brasil, foi possível identificar um avanço enorme nas questões educacionais, inclusive no que diz respeito à formação dos professores, e, mais precisamente, à formação continuada, como foi demonstrado no capítulo II.

Neste sentido, foi constatado que o Ministério da Educação avançou um pouco nas políticas públicas voltadas para a Educação quando assumiu que a formação de professores deve ter como referência a prática docente e conhecimentos teóricos, integrados ao dia-a-dia da escola. Mesmo assim, a análise dos resultados da Prova Brasil, avaliação dos alunos das escolas públicas que cursam o 5º ou o 9º ano do Ensino Fundamental, é possível observar que tal preocupação não é suficiente para produzir grandes mudanças no cotidiano da escola.

Outro passo do Governo Federal em direção à qualidade na formação continuada de professores foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, composta por universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Como o objetivo do Governo com a criação dessa Rede é contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, cada Centro de Pesquisa mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica, em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Ainda na investigação sobre as políticas públicas voltadas para a formação de professores, foram analisados os Referenciais para Formação de Professores (MEC, 2002), que apresentam a formação inicial como o conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que auxiliam os futuros professores no início da profissão docente e servem de base para a construção de novos conhecimentos necessários para o exercício de suas atividades profissionais; e a formação continuada como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Também foram encontrados dados sobre a participação dos professores em cursos de formação continuada, uma realidade nas escolas sejam elas públicas ou privadas. Mas persiste a dúvida sobre a contribuição de tais cursos para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos. Constatase, cada vez mais, a distância existente entre os estudos teóricos e as práticas de sala de aula, resultante da grande dificuldade em se por em prática propostas e modelos inovadores. Assim, ao pesquisar sobre formação de professores, encontramos nas escolas experiências e propostas ainda fora do contexto no qual atuam os professores e alunos.

Com relação à formação dos professores que fazem parte do Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, foi declarado que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza incentiva a participação desses professores em diversos cursos de formação continuada, mas somente em 2010 iniciou estudos para implantação de uma política que dê origem a um novo currículo e a uma nova forma de realizar o planejamento pedagógico, que oportunizará momentos de discussão mais apurada acerca de como vem sendo realizada a integração das propostas desses cursos ao cotidiano escolar e da importância da constante atualização dos processos pedagógicos.

O desenvolvimento da presente pesquisa reforçou mais ainda a compreensão de que existe a necessidade de encontrar um conjunto de ações propostas e discutidas pelos professores no planejamento da escola, que possam subsidiar, teórica e metodologicamente, o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, de que o professor deve ter uma inserção maior na resolução dos problemas em sala de aula. E é exatamente a formação continuada que pode incentivar a assunção desse papel de sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Tomando como referência o pensamento de Adorno para subsidiar o que é defendido neste trabalho sobre formação de professores, foi enfatizado que a educação autêntica deve visar à emancipação, e que, mais emancipatória ainda deverá ser a educação voltada para a formação de professores. Pois, recordando Marx, são os professores que ensinam aos professores. A busca contínua de superação da barbárie não deve ter trégua, pois os fascismos são reincidentes, e a educação tem um enorme papel nessa luta. A Razão, ou o Esclarecimento como diria Kant, deve ser reiteradamente trabalhada na busca da autonomia do sujeito cidadão, e mais ainda naqueles que formam os formadores.

Por isso, foi endossada a necessidade de uma formação continuada norteada pela perspectiva emancipatória adorniana. Mas, como já foi dito, a formação de professores em uma perspectiva emancipatória implica necessariamente a competência docente como fator relevante na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e a escola como um local

privilegiado para o professor desenvolver tal competência, auxiliado por cursos de formação continuada que consideram relevante a relação existente entre os estudos teóricos e a prática pedagógica.

Outro ponto importante que vale ressaltar é que é necessário não se confundir a formação continuada com uma atividade meramente instrumentalizada de atualizações de conteúdo ou preenchimento de carga horária na busca de alcançar as estatísticas pretendidas pelas políticas públicas que necessitam mostrar serviço em programas de capacitação continuada, fato muito comum nos cursos denominados de formação continuada.

Por acreditar que a formação continuada dos professores não deve se realizar apenas por meio de acumulação de cursos desvinculados do cotidiano da escola, da sala de aula, das experiências do professor e dos alunos, mas sim deve se caracterizar como um movimento contínuo de ação/reflexão/ação, a partir de um suporte teórico organizado, os professores de Língua Portuguesa que participaram desta investigação foram unânimes em declarar o GESTAR II como um programa de formação continuada que trabalha na perspectiva de um repensar da prática pedagógica, propondo ao professor que instigue a reflexão do aluno, bem como a construção do conhecimento. Portanto, reúne todos os aspectos positivos de uma formação, com o objetivo de aprimorar a prática no ensino de Língua Portuguesa.

Para chegar ao pensamento dos professores sobre o GESTAR II, conforme exposto no parágrafo anterior, foi preciso realizar as seguintes ações: pesquisa bibliográfica – com o objetivo de contextualizar a temática a partir de textos de diferentes estudiosos, bem como conhecer e analisar o posicionamento dos autores pesquisados em relação à formação continuada de professores e sua integração ao cotidiano escolar; pesquisa nos documentos destinados a orientar cursistas e formadores do GESTAR II – com o objetivo de identificar os fundamentos deste programa e compreender sua articulação como política de formação continuada em serviço, além de conhecer sua proposta pedagógica; análise de leis e diretrizes elaboradas pelo governo brasileiro para servir de guia para a formação de professores, entre eles: a LDB 9394/1996 e os Referenciais para Formação de Professores; análise de respostas dadas por 13 (treze) professores a uma questão que abordava o conceito de formação continuada; entrevista com 06 (seis) profissionais abordando o GESTAR II como programa de formação continuada em serviço; organização e análise dos dados coletados durante a pesquisa.

Durante as entrevistas realizadas com os seis professores, houve uma maior aproximação do contexto que envolve o trabalho docente quando vem orientado por uma

proposta que chega pronta aos professores, e que, por isso, precisa ser adequada a uma realidade muito diferente dos gabinetes nas quais são elaboradas. Agora não mais era o técnico do MEC dizendo como se faz para tentar diminuir as dificuldades enfrentadas por alunos e professores quando do contato com a língua portuguesa ensinada nas escolas. Eram os próprios professores falando da nova esperança motivada por um programa de formação continuada que mostrava, com vocabulário justo e muito bem fundamentado nos mais diversos estudos da Língua Portuguesa, como deve ser realizado o trabalho com a língua materna.

O crédito dado à proposta do GESTR II pelos professores não é pequeno. Talvez porque nas últimas décadas, a formação de professores da Educação Básica é um tema ao qual o MEC vem dando grande importância, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Ou porque o professor viu no Programa o reconhecimento da sua experiência, quando esta foi tomada como ponto de partida para a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Foi acompanhando a participação dos professores no curso promovido pelo GESTAR II que a pesquisadora pode observar que nem sempre há mudanças significativas nas ações pedagógicas, nem na aprendizagem dos alunos, provocadas por cursos de formação realizados em um tempo determinado. Daí foi possível concluir que a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores, conforme acontecia nos encontros presenciais do GESTAR II, é fundamental para o desenvolvimento profissional e, sobretudo, para a descoberta de novas formas do fazer pedagógico.

As falas dos professores de Língua Portuguesa captadas nas entrevistas demonstraram a necessidade de oportunidades de estudo sobre o que vem a ser aprendizagem, ensino, avaliação e, principalmente, sobre as formas de trabalhar com os diversos gêneros textuais.

Assim sendo, os pressupostos teórico-metodológicos e a forma como estes foram encaminhados atenderam às necessidades manifestas pelos professores, pois possibilitaram novas diretrizes para o trabalho com a Língua Portuguesa, por meio da troca de experiências, tema recorrente no depoimento dos professores entrevistados.

Confirmando a importância dada pelos professores às trocas de experiências, as fontes consultadas na pesquisa bibliográfica sobre formação continuada sempre fazem referência ao trabalho em equipe, também no espaço escolar. No entanto, nas escolas não são respeitados os espaços de tempo que devem ser destinados para que professores possam planejar com os seus pares as atividades que serão realizadas com alunos. Este planejamento, se fosse realizado em conjunto, proporcionaria momentos de reflexão sobre a prática docente, o que

evitaria que os professores aceitassem naturalmente a realidade tão cruel em que se desenvolve o processo educativo.

Diante desta reflexão, pode-se chegar à conclusão que nas escolas deve haver tempo destinado à atualização dos conhecimentos dos professores, bem como para a reflexão sobre as ações docentes. A esta prática pode-se chamar formação continuada e não à participação dos professores em cursos que em nada contribuem com as atividades desenvolvidas na escola, por serem desprovidos de momentos direcionados para a relação teoria e prática.

Por esse motivo, os encontros presenciais proporcionados pelo GESTAR II foram tão relevados pelos professores que participaram desta pesquisa. Esses encontros eram momentos de significativa reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor na escola, o que favorece o aprendizado, a atualização profissional e a possível mudança na postura de antigos e novos professores.

Foram essas reflexões e inquietações acerca do processo de formação continuada de professores que levam à conclusão que esta pesquisa foi relevante para auxiliar os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza no direcionamento da formação continuada dos professores das escolas públicas municipais de Fortaleza.

Vale ressaltar, ainda, que o próprio GESTAR II, apesar das inovações destacadas pelos professores e em muitos pontos deste texto, também apresenta algumas limitações metodológicas, o que inviabiliza a execução de propostas consideradas perfeitas quando estão no papel. Porém, tais limitações não serão aqui analisadas, considerando que não é objetivo desta pesquisa.

Outro ponto não pode ser esquecido nesta conclusão é a necessidade da discussão ampla e aprofundada das questões levantadas nesta pesquisa, professores, os protagonistas ?? do espetáculo que é a educação.

Os pontos positivos levantados sobre o GESTA II pelos professores permitem concluir que a formação continuada em Língua Portuguesa influenciou o desempenho docente e a forma de ver os alunos e a forma de tratá-los.

Este estudo demonstrou, também, que programas como o GESTAR II, que mobilizam um sistema de assessoramento com propostas de apoio e estímulo ao professor, cujos pressupostos teóricos articulam a teoria à prática, podem levar à mudança de postura profissional. Porém, a formação docente, para ser considerada fato, depende da forma como o professor incorpora ao seu fazer pedagógico práticas que diminuam as dificuldades dos alunos

e contribuam para melhorar os índices de aprendizagem. Para abraçar qualquer mudança em suas práticas docentes, os professores precisam desestabilizar suas crenças, o que provoca conflitos, que serão menores ou maiores a depender dos resultados da avaliação desses professores sobre a utilidade da proposta e do grau de esforço que lhe será exigido, tanto intelectual como físico.

Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries, que a prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados.

No entanto, para incorporar novas propostas de ensino, derivadas de uma mudança de concepção sobre papéis de professor e aluno, metodologia, função social da escola, conteúdos a serem trabalhados, aprendizagem e avaliação, compreensão fundamental para compreender as dificuldades dos alunos, não é suficiente, também, que o professor demonstre disposição para transformar sua prática. É preciso, sim, que todo o sistema de ensino seja organizado de modo a desenvolver “uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes” (PCN, p. 27).

Mas, uma proposta educacional que tenha como preocupação primeira a formação dos alunos ainda é pouco. É preciso, também, ter em vista a qualidade da formação oferecida aos professores, e aos diretores, e aos secretários de educação, e a todos que trabalham com a educação. É fundamental que todas as preocupações expressas em documentos escritos, de forma impecável, por técnicos contratados pelo MEC e até mesmo por professores de instituições de ensino superior, tragam no seu corpo diretrizes para a operacionalização das propostas por eles veiculadas.

Se não há profissionais comprometidos em criar condições adequadas para “uma prática educativa (...) que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos” (PCN, p.27), não haverá sistemas de ensino criando oportunidades para que os professores, além de participar de cursos de formação continuada, possam refletir com seus pares sobre os novos saberes, num processo de educação permanente.

Como consequência do fato acima exposto, vem como exemplo o primeiro curso de formação de professores de Língua Portuguesa, seguindo os pressupostos do GESTAR II, realizado no período de agosto de 2009 a junho de 2010. Inicialmente havia vagas para 500

professores. Porém, em decorrência da falta de salas de aula para receber um número tão grande de professores, foram inscritos apenas 200 e concluíram o curso, mais ou menos, 80 professores. A grande diferença entre o número de professores que iniciaram o curso de formação e que concluíram é explicado pelo fato que, após o primeiro encontro de professores com seus formadores, ficou claro que os horários oferecidos para as aulas não eram adequados aos horários de trabalho do professor. Deste último fato, a consequência foi que um número considerável de professores ficou impossibilitado de participar dos encontros presenciais e a única saída foi a desistência do curso. Portanto, muitos professores desistiram de participar, alegando falta de disponibilidade, uma vez que trabalhavam dois turnos e os horários dos encontros presenciais coincidiam com o horário de trabalho.

Desta pesquisa, que é resultado não apenas dos estudos realizados no mestrado em Educação, mas também de experiências pessoais e profissionais da pesquisadora, fica a certeza de que, para haver formação continuada de professores é necessário que os sistemas de educação respeitem os direitos dos profissionais da educação, criando as condições necessárias para o processo de formação permanente. Para tanto, é imprescindível que haja horários destinados ao planejamento das atividades pedagógicas, nos quais os professores possam refletir, em conjunto, sobre suas práticas docentes e buscar novas formas de trabalho, quando necessário for.

Assim, chega-se à conclusão que a formação continuada de professores é decisiva para qualificar a educação, pois os professores são agentes fundamentais na construção de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

BOGDAN & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Porto Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 5692/71**. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96**. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n° 248, 23/12/96: 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II**, Guia Geral, Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL, **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II, Língua Portuguesa**, Caderno do Formador, Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL, **Pró-Letramento: Guia Geral**. Brasília: MEC/SEB,, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/proletramento>.

BRASIL, **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL, MEC, **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília MEC/SEMTEC, 2002.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M. R (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CANDAU, V M F. **Magistério: construção cotidiana**. Vozes, Petrópolis, R.J.: 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petropolis: Editora Vozes, 2004.

FARSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e Prática da Sala de Aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2ª ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUBA, E. & LINCOLN Y.(1990) **Fourth generation evaluation**. London: Sage Publications, Capítulos 5 e 6. Tradução de Silvia Elizabeth Moraes.

IMBERNÓN, *Francisco*. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6641625/Libaneo-Democratizacao-Da-Escola-Publica-a-Pedagogia-Critico-Social-Dos-Conteudos>>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola – teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

MARINHO, Cristiane M. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital**. Fortaleza: Eduece, 2009

MINAYO, Maria C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo : Hucitec; Rio de Janeiro : Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Petrópolis : Vozes, 2003.

MORAES, Silvia Elizabeth. **O Currículo do diálogo**. Tese de doutorado. Unicamp, 1995.

MORAES, Silvia Elizabeth. **A Construção Dialética de um Currículo no Ensino Médio Internacional**. Cadernos de Pesquisa, 2004.

NEVES, José Luís. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, Vol. 1, Nº 3 1996. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>.

Normas da ABNT Citações e Referências Bibliográficas. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm#5.16.2>>. Acesso: de jan a maio de 2011.

NÓVOA, A.(org). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora,1991.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote,1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação V. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2008>>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11ª Ed. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque pianovski. GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>.