

SÔNIA DE JESUS NUNES BERTOLO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO PROJETO ESCOLA CABANA: contradições e
contrariedades de um processo centrado na
escola

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

BELO HORIZONTE – 2004

SÔNIA DE JESUS NUNES BERTOLO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO PROJETO ESCOLA CABANA: contradições e
contrariedades de um processo centrado na
escola

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais, como exigência
parcial para obtenção do Título de Doutora em
Educação, sob a orientação do Prof. Dr. João
Antônio Filocre Saraiva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

BELO HORIZONTE – 2004

Bertolo, Sônia de Jesus Nunes.

B546r Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola / Sônia de Jesus Nunes Bertolo
Belo Horizonte : UFMG/ FaE, 2004.
p. 317

Tese – Doutorado em Educação.
Orientador: Prof. Dr. João Antônio Filocre Saraiva.

1.Educação e Estado. 2. Políticas Públicas. 3. Professores -
Formação. I. Título. II. Saraiva, João Antônio Filocre. III. Universidade
Federal de Minas Gerais.
Faculdade de Educação

CDD – 370.1

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Banca Examinadora

Jesuína Lopes de Almeida Pacca (USP)

João Antonio Filocre Saraiva (SEDUC-MG)

Oto Néri Borges (UFMG)

Silvânia de Souza Nascimento (UFMG)

Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito (PUC-MG)

Aprendemos que promover mudanças, sobretudo quando se trata de mudanças de mentalidades, é uma tarefa penosa e de difícil execução. É uma tarefa pedagógica que só poderá ser exercida por aqueles que nela acreditam e que se encontram, ao mesmo tempo, possuídos da vontade saber. Aquele que se acha aconchegado e protegido na própria ignorância não se encontra em condições de dirigir outros aos degraus da aquisição do saber. Subir por esses degraus leva o caminhante a construir o seu próprio processo de liberdade, pois ao se livrar das amarras que o prendem na constrangedora situação em que se encontra delimitado, torna-se apto para dirigir os seus próprios passos em todos os aspectos da vida humana.

Neidson Rodrigues (*Elogio à Educação*).

DEDICO

Ao professor Neidson Rodrigues (in memoriam), por suas críticas rigorosas, que foram capazes de transformar os poucos, mais fecundos momentos de orientação, em espaços de diálogos prazerosos;

À pequena Beatriz, minha filha, com quem renovo a cada dia a esperança de um mundo mais fraterno.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico não se faz no isolamento, apesar da aparente solidão que sua formulação sugere; ele é sempre resultado de um processo de troca de conhecimentos e de reflexões que se fazem em diferentes momentos e com diferentes pessoas. Neste momento de finalização deste trabalho, gostaria de externar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que direta ou indiretamente compartilharam da feitura do mesmo. A algumas em especial agradeço.

Aos membros da banca de qualificação representados pelo professor João Antonio Filocre Saraiva e as professoras Maria do Carmo Lacerda Peixoto e Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito pelas valiosas sugestões no momento do exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo permanente estímulo à produção deste trabalho.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais pela presteza e eficiência em todos os momentos em que precisei desse setor.

Ao professor Paulo Sérgio Correia de Almeida e as professoras Sônia Maria Araújo e Cely do Socorro Costa Nunes, queridos amigos, pelas críticas e sugestões para a melhoria do texto, das quais pude refinar minhas idéias e melhorar a apresentação do trabalho na sua formatação final.

À professora Tânia Regina Lobato dos Santos, pela disponibilização de seu material de pesquisa que me foi muito útil na fase final dos estudos.

Às minhas amigas que, por estarem mais próximas, compartilharam dia após dia a feitura desta pesquisa, em especial: Maria Angélica Alberto de Espírito Santo, Karla Almeida, Rosana Gemaque, Maria Betânia Albuquerque, Marisa Felipe Assunção, Émina Marcia e a amiga Maria José Aviz do Rosário que, apesar da distância, sempre esteve presente.

Aos professores da Escola Bosque, que muito gentilmente me receberam, possibilitando a produção deste estudo.

Aos meus familiares, em especial, aos meus pais Lucila e José, que muito cedo foram “expulsos” da escola, mas que não deixaram de acreditar em seu valor e que, apesar de todas as dificuldades, possibilitaram a educação de seus nove filhos.

À minha irmã, Silvina Nunes Bertolo, pela solidariedade e preciosa ajuda no momento de formatação final deste estudo.

Às amigas do Departamento Didático-Científico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA, em especial, a Carla pelo companheirismo e permanente apoio.

Aos colegas do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Pará pela liberação de minhas atividades acadêmicas, o que me possibilitou dedicação integral aos estudos.

Ao professor Sílvio Holanda, pela valiosa contribuição na revisão final deste trabalho.

À CAPES, pela ajuda financeira fundamental para suprir as despesas decorrentes da efetivação da pesquisa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao professor João Antonio Filocre Saraiva que, mesmo a distância, aceitou o desafio de me orientar diante das circunstâncias e desafios postos após o exame de qualificação, sendo capaz de, neste processo, conciliar suas rigorosas críticas e sugestões às minhas opções.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CB	Ciclo Básico
CEAL	Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNI	Conselho Nacional das Indústrias
CNMB	Confederação Nacional da Mulher do Brasil
COED	Coordenadoria de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DABEM	Distrito Administrativo do Bengui
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DAOUT	Distrito Administrativo do Outeiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
DEENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Educação
HP	Hora Pedagógica
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
ISEBE	Instituto dos Educadores de Belém
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MRP	Movimento de Renovação Pedagógica
NIED	Núcleo de Informática Educativa
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDTE	Plano Decenal de Educação para Todos
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Pedagógico de Apoio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
UEB	Unidade de Educação para o Desenvolvimento
	Sustentável
UED	Unidade de Educação Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização Unidas para Educação, Ciência e a
	Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das Modalidades de Ensino Oferecidas pela Escola Bosque	37
Quadro 2	Agrupamento de Temas e Categorias decorrentes das Entrevistas com os Professores	44
Quadro 3	Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – Grau de Formação Docente – Brasil – 1998	100
Quadro 4	Belém — Produto Interno Bruto (1994-1999)	116
Quadro 5	Prefeitura Municipal de Belém – Ações para melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano IDH – M	117
Quadro 6	Concepções Pedagógicas e os Princípios da Escola Cabana	126
Quadro 7	Diretrizes e Ações do projeto Escola Cabana	127
Quadro 8	Estratégias de Participação Popular Instituídas pela Escola Cabana	132
Quadro 9	Implantação do Sistema de Ciclos Básicos nas Escolas da Rede Municipal de Belém	135
Quadro 10	Expansão da Matrícula Inicial da Rede Municipal de Educação de Belém (1996-1998)	148
Quadro 11	Expansão da Matrícula Inicial da Rede Municipal de Educação de Belém (1999-2001)	148
Quadro 12	Diretrizes do Plano de Formação Continuada do Projeto Escola Cabana	168
Quadro 13	Sistemática de Formação Continuada de Escola Cabana	185
Quadro 14	Tempo de Trabalho do professor CB I e II	189
Quadro 15	Atividades dos Alunos nas Escolas	190
Quadro 16	Sínteses das Atividades Desenvolvidas pelo Núcleo de Informática Educativa da SEMEC	202
Quadro 17	Ações de Formação Continuada da SEMEC no ano de 2001	205
Quadro 18	Quantitativo de Professores por Encontro nas Ações de	206

Formação Continuada no ano de 2001

Quadro 19	A Diversidade de Formação e Experiência Profissional de Professores	213
Quadro 20	Modalidades de Formação Continuada do Projeto Escola Cabana	217
Quadro 21	Representação sobre a Formação Continuada da SEMEC	219
Quadro 22	Representação da Formação Continuada, segundo o Ciclo de Vida Profissional	223
Quadro 23	Formação Continuada e a Influência que exerce sobre a Prática Pedagógica	234
Quadro 24	A Formação Centrada na Escola — a Hora Pedagógica	236
Quadro 25	A Formação Centrada na Escola — a Hora Pedagógica, segundo o Ciclo de Vida Profissional dos Professores	242
Quadro 26	Necessidades Formativas dos Professores	253
Quadro 27	Modelos e Fundamentos da Formação Continuada	254
Quadro 28	Modelos e Fundamentos da Formação Continuada, segundo o Ciclo de Vida Profissional dos Professores	257
Quadro 29	Mudanças Manifestadas em relação à Introdução da Hora Pedagógica na Escola	260
Quadro 30	Mudanças Manifestadas em relação à Introdução da Hora Pedagógica na Escola, segundo o Ciclo de Vida Profissional dos Professores	266
Quadro 31	Resumo das Diretrizes e Ações do projeto Escola Cabana	296

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no campo da “formação do educador” e aborda especificamente as diretrizes definidas na política de formação continuada do município de Belém a partir da implementação do projeto Escola Cabana, com o intuito de compreender as idéias, modalidades e linhas de ação propostas. Nesta discussão priorizei o exame/análise das observações, opiniões, angústias e explicações presentes nas falas de professores de uma escola da rede municipal, assim como dos gestores do referido projeto. Constituem-se, também, em objeto de estudo os documentos oficiais da SEMEC e a produção teórica sobre a formação continuada do professor no contexto das reformas educativas. Com esse propósito, o trabalho se organiza em quatro partes. Na primeira, discuto a formação continuada de professores no contexto das reformas educativas de forma a identificar as dimensões, consensos e consolidações definidoras dessas reformas. Reflete-se também sobre a questão da formação docente no contexto da política educacional brasileira na década de 90 e suas possíveis conexões com a política educacional no município de Belém no período correspondente a 1997-2003. Na segunda parte, analisa-se os princípios e as diretrizes do projeto Escola Cabana como forma de melhor compreender as intenções e estratégias do Governo do Povo para a educação municipal de Belém. Na terceira, traz-se para a discussão a diretriz da valorização do profissional da educação, com destaque para as ações referentes à formação continuada de professores. Na quarta parte, verifica-se como a formação é vista e pensada por um grupo de vinte e seis professores da SEMEC e pelos gestores do projeto. Dessa forma, pode-se apreender e sistematizar na presente pesquisa, a partir do confronto com a realidade e nas intenções presentes dos documentos examinados, alguns traços da política de formação continuada do projeto Escola Cabana. Esses traços indicam que, apesar do esforço empreendido pela SEMEC para configurar um outro processo formativo capaz de romper com as práticas tradicionais de formação e, portanto, mais identificado com a os interesses das escolas e dos professores, a proposta preserva aspectos do modelo escolar/tradicional. Verificou-se um descompasso entre as intenções expressas nos documentos e as práticas cotidianas de formação no interior da escola investigada, principalmente no que diz respeito às modalidades de formação e os mecanismos de

controle adotados que configuraram um caráter excessivamente regulador da SEMEC na condução do processo que contribuiu para distanciar a proposta da vivência e práticas cotidianas dos docentes.

ABSTRACT

This research is about the “Educator Formation” and defines the guidelines on the politics of continued formations from the county of Belém, since “Cabana’s School” Project implementation, that bring to an end of ideals comprehension, proposals and modalities of it. On this approaching, the teacher’s opinions, anguishes and their analysis of the observations have been put in first place, such as the opinion from the managers (main staff) from the named Project. The official documents from SEMEC and about the teachers continued formation on the educational improvement orbit are also theme and object from the related research. It’s the purpose of this High Degree Thesis and its divided in four parts. On the first one, the teacher’s continued formation on the educational reforms, nowadays, is been argued, searching for a consensus that defines these reforms. It’s also about the 90’s Brazilian Educational System from the year 1997 until 2003. Secondly, the directives and basics rules from the “Cabana’s School” will be analyzed as a better way to understand the strategies from the policy of the Government of People into the Belém’s Municipality Education. At third place, the value of the Educator professional will be discussed, emphasizing their role in the teacher’s continued formation. At last, this research will show how the formation is “seen” and how it’s been thought by a group composed for 26 teachers from SEMEC and by the main staff from the Project. All of this shows how the effort from SEMEC is not enough to break through the old traditional system of teacher’s formation. There are no matches from the initial purpose to what is seen in the reality in the named School especially about the formation modalities and how SEMEC controls it. This process has created an abyss between the custom proposal and the usual reality practices from the teachers in this Project.

SUMÁRIO

EPÍGRAFE	4
DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS	6
LISTA DE SIGLAS	8
LISTA DE QUADROS	10
RESUMO	12
ABSTRACT	14
INTRODUÇÃO	17
ORIGEM, OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA	18
O PERCURSO METODOLÓGICO	31
A ESCOLA SELECIONADA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	36
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE INFORMAÇÕES	43
PLANO GERAL DO TRABALHO	45
CAPITULO 1- FORMAÇÃO CONTINUADA E REFORMAS EDUCATIVAS	47
1.1- Introdução	47
1.2- Conceituando Formação Continuada	49
1.3- Reformas Educativas na Década de 90 e a Formação de Professores	60
1.3.1- Dimensões, Consensos e Consolidação	68
1.3.2- As Diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos	81
1.3.3- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	96
1.3.4- O Plano Nacional de Educação	103
1.3.5- O Projeto Escola Cabana	108
CAPITULO 2- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CABANA E AS AÇÕES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BELÉM	111
2.1- Introdução	111

2.2- O Cenário e o Projeto: a Região Amazônica, o Estado do Pará e o Município de Belém	112
2.2.1- O Estado do Pará	114
2.2.2- O Município de Belém	115
2.3- Intenções, Estratégias, Princípios e Diretrizes da Escola Cabana	119
2.4- As Marcas do Governo Cabano: Participação Popular e Inclusão Social	140
2.5- A Perspectiva de Organização da Ação Educativa Escolar	152
CAPÍTULO 3- DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	164
3.1- Introdução	164
3.2- A Concepção de Formação Continuada	168
3.3- O Papel Conferido aos Professores	177
3.4- A Sistemática de Formação Continuada	182
CAPÍTULO 4- A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE BELÉM SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E GESTORES DA ESCOLA CABANA	209
4.1- Introdução	209
4.2- A Diversidade de Formação e Experiência Profissional dos Professores	213
4.3- Modalidades de Formação Continuada	217
4.4- A Formação Centrada na Escola	232
4.5- Modelo e Fundamentos da Formação Continuada	254
4.6- A Implementação da Hora Pedagógica	259
4.7- O Projeto Cabano sob a Ótica dos Gestores	268
CONSIDERAÇÕES FINAIS	293
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	303
ANEXOS	315

1 INTRODUÇÃO

Nós, seres humanos, operamos e existimos como uma interseção de nossas condições de observadores (em conversações) e seres vivos, e como tais somos seres multidimensionais, verdadeiros nós de uma rede cruzada dinâmica de discursos e emoções que continuamente nos movem de um domínio de ações a outro, num fluxo contínuo de muitas conversações variáveis. Conseqüentemente, nós, cientistas, praticamos a ciência como uma maneira de viver sob uma das numerosas emoções que nos constituem em nosso viver como seres humanos emocionais normais, isto é, sob a paixão ou o desejo do explicar (MATURANA, 2001:149-150).

Diversos podem ser os caminhos trilhados para delimitar um tema e a circunscrição de um problema de pesquisa. Muitas são as experiências que se acumulam para consubstanciar uma trajetória acadêmico/profissional, pois elas traduzem um modo singular de pensar a existência e os condicionantes históricos presentes nesse “tornar-se humano”.

Pensar sobre a própria prática acadêmico-profissional é um exercício que envolve memória e processos de aprendizagem. Tal ação reflexiva constitui um esforço que visa (re)construir histórias. No caso deste trabalho, revela como eu, particularmente, percebo o que estou fazendo e me (re)fazendo cotidianamente. Esta tarefa é, sobretudo, um espaço de memória, onde percorro trilhas recentes de experiência.

A memória entra nessa dinâmica como a grande “revitalizadora” do existir. O voltar à memória não significa estabelecer uma rigidez entre passado, presente e futuro. Memória e tempo estão intimamente ligados e podem ser analisados através do resgate da história.

Fazer história é, portanto, ser capaz de explicitar o diálogo interminável entre presente, passado e com as propostas, expectativas e discursos futuristas. Neste diálogo, dito interminável, o sujeito e o fato adquirem facetas múltiplas sempre que entram em relacionamento. O jogo de relações que se constrói nessa dinâmica é sempre produto das circunstâncias e, em virtude disto, pode ser olhado sob diferentes ângulos.

ORIGEM, OBJETO E PROBLEMA DA PESQUISA

Relatar o meu encontro com a temática proposta neste estudo é revelar um pouco da minha trajetória de vida, da história das pessoas que compartilharam e compartilham minha existência; é percorrer por veredas de relações recentemente abertas que se constroem no dia a dia em que se materializa a ação educativa.

A inserção neste campo de pesquisa decorre de questionamentos que venho acumulando desde o estudo monográfico desenvolvido em minha dissertação de mestrado¹, no qual priorizei o enfoque acerca da formação do educador, no âmbito do Curso de Pedagogia. Este trabalho objetivou verificar como a formação do educador é vista e pensada pelos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará — UFPA.

Constatedei nos depoimentos de professores e alunos da UFPA alguns traços da formação do educador no âmbito desse curso os quais indicam que a formação é debilitada em vários aspectos, como a estrutura curricular que se apresentava dicotomizada, descontextualizada e sem consistência teórica.

Alguns alunos, entrevistados por ocasião da pesquisa², expressaram nos seus depoimentos um certo número de problemas no modelo de formação universitária ao qual foram submetidos. Os discursos revelaram que:

(...) em alguns momentos, em algumas disciplinas, a gente fala de uma escola que não é aquela que a gente vai todos os dias, de um aluno que não é aquele que a gente tem todos os dias.

(...) quando você chega lá fora e vai colocar em prática o que aprendeu as pessoas se sentem inseguras e dizem: eu não sei nada, eu não vi nada. Desde que eu ingressei na universidade a formação que estamos recebendo é muito deficiente. Eu acho que um dos problemas do curso é essa questão: quando tu chegas ao final, tu não estás preparado para enfrentar a sala de aula.

Os resultados desta pesquisa possibilitaram-me identificar algumas características dos processos de formação dos professores. Dentre elas,

¹ Sônia de Jesus Nunes Bertolo. 1996. A Formação do Educador Vista a Partir do Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso. Nesse estudo, priorizou-se o exame/análise das observações, opiniões, angústias e explicações presentes nas falas de 22 participantes (11 professores e 11 alunos do Curso de Pedagogia da UFPA).

² Depoimentos obtidos a partir de entrevistas realizadas com alunos do Curso de Pedagogia da UFPA, quando da realização da pesquisa mencionada.

evidenciou-se que a maioria dos dispositivos formativos presentes nos programas de formação de professores pouco alterava a atuação profissional dos mesmos. Os conhecimentos sobre o ensino e o como ensinar, se estabeleciam, em grande medida, a partir da experiência escolar desses profissionais. Nessa direção, corroboro as idéias de Tardif (2000:13) que, ao analisar os problemas decorrentes da formação universitária, afirma: *“Os alunos que passam pelos cursos de formação de professores pouco modificam suas crenças em relação ao ensino e, no exercício da atividade profissional, são essas crenças que orientam a prática educativa”*.

Ainda segundo o autor (Op. Cit.), a formação universitária caracteriza-se por um modelo aplicacionista de conhecimento, em que:

Os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (p. 16).

Além disso, afirma:

(...) a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores mais experientes (p. 20).

Já no final desse estudo, minha preocupação concentrava-se sobre a temática *formação do educador*, cujos resultados fortaleceram a necessidade de investir nesse campo, embora me remetendo a um novo foco de investigação. Ou seja, a questão exigia a compreensão do processo a partir dos núcleos de articulação entre formação inicial³ e continuada⁴ do professor.

³ A designação formação inicial será entendida, neste texto, como aquela que se desenvolve nas esferas das instituições formadoras (cursos de Magistério de nível médio ou em Instituições de Ensino Superior) e que antecede a inserção do professor na carreira docente.

⁴ Formação continuada diz respeito à formação que se desenvolve após a diplomação inicial do docente. Para designar esse tipo de formação atribui-se, também, a terminologia formação em

As conclusões, ainda que provisórias, indicavam a necessidade de ampliar e sedimentar os estudos até então realizados, agora em outra dimensão da formação, ou seja, aquela relacionada ao desenvolvimento profissional do professor⁵.

O espaço de tempo decorrido entre o término da dissertação e o início da pesquisa de doutoramento (2000), fez-me trilhar uma nova perspectiva de estudo, agora situada no campo *da ação da formação do professor no exercício de sua atividade profissional*, tomando-se por referência as políticas sociais públicas encaminhadas na esfera da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

No final de 1996, formulei um projeto de pesquisa objetivando investigar as políticas de formação docente na rede municipal de Belém, no período compreendido de 1993 a 1996⁶. Nesse estudo objetivei entender essas políticas a partir de interesses e motivações dos professores, em termos de formação.

Neste estudo, evidenciou-se também que os conhecimentos recebidos nos cursos de formação continuada de professores não se aplicavam na ação cotidiana. As falas das professoras entrevistadas foram reveladoras a esse respeito:

O curso pretendia dar a teoria acompanhada da prática, e não era bem isso. Era mais teoria. A gente queria uma coisa que nos auxiliasse a desenvolver nosso trabalho.

Os conteúdos tinham uma relação muito superficial com a nossa prática. Tudo bem que desse a teoria, mas que ela caminhasse com a prática. Muita gente se perdeu, não sabia como aplicar a teoria.

Essa pesquisa forneceu-me elementos significativos para perceber que a discussão acerca das condições objetivas em que se realiza o trabalho docente remetem a um (re)exame das políticas de formação de professores. Refletir sobre essa temática é, sobretudo, reconhecer que os professores possuem um *saber* e um *saber-fazer*, conforme fala Tardif, e, nesse sentido, adverte o autor que *“é preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de*

serviço com o mesmo sentido de formação continuada.

⁵ O conceito de desenvolvimento profissional é concebido neste estudo conforme o que preceitua Gonçalves (1992), que ao analisar o percurso profissional reconhece esta ação como síntese de três processos correlatos de desenvolvimento: o desenvolvimento individual, o da profissionalização e o da socialização profissional. O desenvolvimento pessoal diz respeito ao crescimento do indivíduo em termos de capacidade, personalidade, habilidades e da própria interação com o meio. O desenvolvimento profissional resulta de um processo de aquisição de competências. A socialização implica nas aprendizagens que decorrem da interação do profissional com seu ambiente de trabalho.

⁶ A pesquisa foi realizada com um grupo de 46 professoras que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém.

compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (Op. Cit. p. 13).

Um outro elemento importante para subsidiar a reflexão, decorrente da pesquisa realizada, é o reconhecimento de que o campo da formação do professor não é *homogêneo, hegemônico e unívoco*. No debate acadêmico, nas políticas educacionais e na esfera da ação cotidiana, identifica-se um cenário bastante controverso em termos de conceitos, objetivos, métodos, conteúdos, práticas e projetos.

Adentrar na seara da formação de professores possibilitou-me perceber diferentes concepções em jogo nesse campo. Sobre essa questão Chantraine-Demilly (1997) adverte que *“concepções diferentes de formação, ao nível dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos, confrontam-se, em conferência por vezes dura, ou coexistem no terreno, com afrontamentos por vezes inábeis”* (p. 141). Assim, este estudo tem-se revelado uma tarefa desafiadora por duas grandes razões.

A primeira por ter oportunizado o contato com um rico acervo de estudo e pesquisas sobre o tema, fazendo emergir a cada dia novas questões e possibilidades de investigação e confronto com o já produzido no campo da formação de professores.

A segunda refere-se ao permanente processo de reflexão que a temática suscita sobre os propósitos e perspectivas assumidas em termos de formação de professores e as possibilidades que se colocam no sentido de se reverter à estrutura dos atuais processos formativos.

A formação de professores tem-se constituído numa questão motivadora para pesquisas e estudos nos mais diversos campos da área da educação. Num levantamento realizado por Ramalho et al (2002), pode-se contatar que, sob diferentes enfoques, essa formação tem sido investigada e debatida. Segundo esse estudo, as temáticas priorizadas nos programas de pós-graduação em educação sobre formação docente, no ano de 2000, concentram-se em quatro temáticas assim identificadas: profissão docente; profissionalização; desenvolvimento profissional (identidade e prática pedagógica) e os saberes docentes. Os resultados dessa pesquisa indicam que:

A dispersão dos temas pesquisados revelam a pluralidade das temáticas sobre a Formação de Professores como consequência da própria complexidade da atividade docente quando tomada como objeto de estudo. Esse é um espaço chave ao se considerar a importância que tem o Professor no contexto das novas transformações educativas. Daí ser um ponto de confluência de diversas áreas do conhecimento e diversas perspectivas teórico-metodológicas (p. 10).

No que diz respeito aos estudos referentes à profissão/profissionalização constatou-se que, comparativamente a outras categorias, essa temática tem pouco peso nas pesquisas sobre formação continuada. Na visão dos autores *“um desafio importante para a Formação Continuada hoje está em assumir a Profissionalização da Docência como um referencial do desenvolvimento profissional docente”* (p. 8).

Diversos autores tais como: Nóvoa (1991,1992a, 1992b); Gimeno (1991); Popkewitz (1992a, 1992b) e Huberman (1992) também discutem questões relativas à profissionalização, carreira docente e identidade profissional. Segundo eles a ocupação docente revela-se como um campo de estudo complexo e problemático em diversos países, no que diz respeito a temas, como: saber docente, prestígio social e trabalho docente. Em suas análises, demonstram aspectos comuns vividos pela categoria, apesar das diferenças socioeconômicas e culturais a que os mesmos encontram-se submetidos.

A literatura científica produzida sobre formação continuada indica um campo fértil de investigação sobre a temática e apresenta diferentes abordagens que se constituíram em importantes referências motivadoras deste estudo.

A primeira dessas referências parte do reconhecimento que o campo da formação continuada é *complexo, heterogêneo, pouco unificado* e atende a *finalidades diversas*. Neste sentido, pode-se constatar que diferentes concepções de formação continuada confrontam-se no cenário educacional.

Argumentando sobre modelos de formação contínua e processos de mudanças, Chantraine-Demilly (1997) desenvolve uma análise na qual identifica que o campo de discussão sobre formação do professor não é *“homogêneo”*. Diferentes são os formatos, os objetivos, os conteúdos, os métodos que povoam este campo. Na tentativa de evidenciar estes múltiplos formatos, a autora afirma que, dentre os modos de socialização, a formação comporta *“uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer”* (p.142).

Os estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992), acerca das concepções de formação do professor, apresentam um quadro bastante expressivo acerca dessas concepções que, em linhas gerais, podem ser agrupadas em duas grandes vertentes. Uma identificada como *estruturante*, cujo propósito é uma formação tradicionalista, tecnicista e comportamentalista. A outra se apresenta como *interativo-construtivista*, caracterizando-se por ser mais reflexiva, crítica, investigativa e organizada a partir dos interesses e motivações dos sujeitos e dos contextos escolares.

Uma segunda referência importante entende a formação continuada como dimensão *coletiva, profissional e organizacional*. As atuais práticas de formação de professores atribuem um papel decisivo à dimensão coletiva como forma de emancipação da atividade docente e de consolidação da profissão. Nessa perspectiva a prática profissional torna-se um elemento central de reflexão do trabalho docente à medida que concebe o desenvolvimento profissional numa dupla perspectiva: a individual e a coletiva.

Uma terceira referência configura-se a partir de tentativas de construção de *paradigmas de formação de professor no campo da formação continuada*⁷. Ou seja, a discussão sobre formação de professor incorpora determinadas visões sobre o processo ensino aprendizagem, sobre o aluno e o professor. Isso significa dizer que “os programas de formação de professores estão impregnados de concepções diferentes do professor: tradicional, centrado em competências, personalista ou orientado para a investigação” (Zeichner 1983, apud Garcia 1997:54).

Ângela e Esteves (1993) apresentam ainda como tentativas de consolidação de paradigmas no campo da formação continuada a *perspectiva do déficit, a perspectiva do crescimento; o paradigma da mudança e o paradigma da resolução de problemas*. Na visão das autoras, a formulação de paradigmas auxilia a compreensão acerca do quadro conceitual da formação continuada de professores.

Uma quarta referência é a perspectiva de formação continuada entendida como *autoformação*. Essa perspectiva relaciona formação de professor com o desenvolvimento pessoal — produzir a vida —, e com o desenvolvimento profissional — produzir a profissão. Neste sentido, a formação é vista como

⁷ O conceito de paradigma de formação de professores é assumido neste estudo como uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores (Zeichner, apud Garcia 1997: 54).

inseparável da experiência de vida. Daí por que não se admite que a formação do professor se esgote na sua titulação inicial.

Sob essa ótica, a formação se processa também no desenvolvimento da prática profissional. Estes dois componentes são concebidos de forma interdependente e intercambiante que se desenvolvem em momentos simultâneos. A formação altera-se substancialmente deixando de ser uma atividade desvinculada da experiência e do saber do professor para assumir a perspectiva do *saber fazer reflexivo* — concebido como autoformação.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1997) chama atenção para o importante papel que a formação de professores pode desempenhar na construção de uma cultura profissional, entre os professores, e de uma cultura organizacional no ambiente escolar. No seu entendimento, os processos de formação dos professores têm sistematicamente ignorado a articulação entre formação docente e a ação educativa escolar. Nas palavras do autor “*a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada*” (p.25).

Uma quinta referência concebe a formação continuada como um *processo de reflexão na ação*. Para Schön (1997:81) o *saber escolar* “*é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em coisas exatas*”. Neste sentido o *saber escolar* assume a seguinte categorização: é molecular — feito de partes isoladas que ao se combinarem transformam-se num conhecimento avançado —, é certo, ou seja, inquestionável, factual, categorial e privilegiado.

O processo de *reflexão na ação*, em contrapartida, reside na capacidade do professor em se esforçar para compreender o aluno a partir de seu processo de aquisição de conhecimento e dessa forma articular o seu conhecimento na ação com o *saber escolar*. Na visão do autor “*esse tipo de ensino é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar-se, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta alunos, tendo a noção de seu grau de compreensão e de suas necessidades*” (Op. Cit. p. 82).

E finalmente a formação continuada numa *perspectiva inovadora*. Diversas são as concepções de inovação presente na literatura educacional, o termo ganha conotações diferenciadas segundo o contexto e os interesses de quem os formaliza.

A multiplicidade de contextos em que o termo é utilizado dificulta a conceituação do mesmo. Disso resulta a tendência em considerar inovação

associada à idéia de mudança. Neste estudo concebe-se que “*A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola*” (Nóvoa, 1997:28).

O termo mudança reúne conotações técnicas e políticas e a “*maior parte das tentativas de mudança e de inovação estão associadas a determinados valores*” (Glatter, 1999:14). Assim, a concepção de mudança vincula-se ao de inovação.

A opção pela temática formação continuada de professores pautou-se na convicção de que este processo formativo reúne uma diversidade de práticas, modelos e concepções, mas que, do ponto de vista da investigação científica, a produção acadêmica ainda é *limitada, subcategorizada e subconceptualizada* segundo definem Rodrigues e Esteves (1993:106). Daí é que se presencia na produção teórica, desenvolvida por estudiosos brasileiros e estrangeiros, um esforço em definir com maior precisão conceitual o arcabouço teórico da formação continuada de professores.

As atuais reformas educacionais estabelecem como foco central a questão da profissionalização do ensino. Neste sentido, é crescente a preocupação em *fornecer aos professores uma maior autonomia, privilégios e estatutos* (Popkewitz, 1992:37). Para o autor, as retóricas construídas em torno da profissionalização docente ressignificam palavras como reflexão, emancipação e poder de decisão dos professores como uma referência permanente na planificação e nas práticas de reformas educativas contemporâneas.

Convém destacar que na discussão sobre formação continuada de professores há uma tendência em associar essa etapa do processo formativo ao desenvolvimento profissional entendendo ambos como sinônimos. Segundo nosso ponto de vista, a discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor engloba diversos componentes dentre os quais a formação docente (inicial e continuada).

Este trabalho não tem a pretensão de investigar se o ensino é ou não uma profissão. Parte-se do entendimento que o mesmo encontra-se em vias de profissionalização na medida que se inscreve num contexto de superação *do quadro de atividades intuitivas e artesanais* (Rodrigues e Esteves, 1993:42) para, progressivamente, dotar-se das diversas dimensões do conhecimento profissional, dentre elas destaca-se a formação continuada como um mecanismo fundamental no processo de construção da profissionalização docente.

O estudo proposto situa-se no âmbito das políticas públicas de formação de professores, assumindo o projeto Escola Cabana da rede municipal de educação de Belém como objeto de pesquisa. A discussão sobre o processo de construção de sistemas municipais de ensino no Brasil ganhou relevância, a partir de 1988, com a publicação da Constituição Federal que, ao estabelecer os princípios e as finalidades da educação, concedeu autonomia constitucional aos municípios para criarem seus sistemas de ensino.

De acordo com que preconiza a referida Lei, é competência do *Poder Local* a gestão político-pedagógica e legal da educação básica, concentrando a prioridade na educação infantil e ensino fundamental, para todos. Neste sentido, o município, enquanto ente federativo exerce um papel central na concepção, organização e execução de políticas públicas. É na esfera da ação municipal que se materializa e se aprofunda a reflexão sobre questões, como: a construção de projetos político-pedagógicos; a política de descentralização e de gestão democrática nos ambientes escolares; a implementação de conselhos escolares; a política de financiamento e formação de professores, dentre outros.

As atuais atribuições conferidas aos municípios sugerem um outro nível de articulação política que envolve diferentes esferas da administração pública. Neste contexto, o município configura-se como uma instância particular que concretiza ações e ou políticas tecidas em diferentes âmbitos de decisões, tais como: o nacional, o regional e o internacional.

Focalizar as ações do município implica necessariamente entender o jogo das transformações que se processam em escalas local, sub-regional, regional, nacional e mundial. Ao traçarmos considerações sobre o município de Belém, resgataremos as ações de política educacional desenvolvidas pela gestão da administração municipal que assumiu a partir de 1997⁸ e que instituiu as bases do Projeto Escola Cabana, o qual se anuncia como expressão da cultura local.

O projeto diz-se inspirar nos ideais do Movimento Cabano. A Revolução Cabana ou Cabanagem (1835-1840) integrou o movimento nativista vivenciado no Brasil como forma de resistência ao processo de colonização imposta pelos portugueses. No Pará, a Cabanagem teve início em 7 de janeiro de 1935,

⁸ O projeto político vencedor do processo eleitoral, no ano de 1996, em Belém foi o da Frente Belém Popular (coligação de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores e com a participação do Partido Comunista do Brasil, do Partido Socialista do Brasil, Partido Popular Socialista e do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados).

estendendo-se até o ano de 1840, constituindo-se na primeira revolução da América Latina em que o povo assumiu o poder. A luta regional caracterizou-se num ideal de liberdade e esperança de se alcançar as conquistas sociais e políticas decorrentes da Independência do Brasil (7 de setembro de 1822). O levante se transformou gradativamente em revolta popular que envolveu índios, mestiços, africanos escravos e europeus semi-livres na luta contra a relação de exploração da população local, como a maioria dos combatentes eram pessoas humildes que habitavam em cabanas, foram denominados de Cabanos, daí decorre o nome da revolução que ficou conhecida como Cabanagem. O fim do levante popular culminou com a morte de aproximadamente 30.000 habitantes, correspondente a 1/4 da população amazônica da época.

A Escola Cabana assume como princípios centrais de sua proposta a participação popular e a inclusão social, orientando-se pelas seguintes diretrizes: *acesso e permanência com sucesso; gestão democrática, qualidade social e valorização dos trabalhadores da educação*. Esta última articula-se a partir de amplo Programa de Formação Continuada que é entendido por seus idealizadores como um dos meios de valorização dos trabalhadores em educação.

Dentre os programas e projetos que dão materialidade à Escola Cabana, destaca-se a criação da Hora Pedagógica (HP) que tem sido concebida como “o espaço — tempo na jornada dos professores que lhes permite a reconstrução de sua prática pedagógica via o acesso aos avanços científicos e tecnológicos no campo educacional” (Revista Em Questão, fev/2003. p. 19). Sob ótica dos intelectuais que elaboraram a proposta, a escola transformou-se no *locus* da formação dos professores que, com base em seus pressupostos teórico/metodológicos, alinha-se às propostas político-pedagógicas inovadoras.

A política educacional que vem sendo executada em Belém, desde 1997, assume o compromisso de consolidar a escola pública de qualidade social combatendo, conforme idealiza a proposta, toda forma de *autoritarismo e violência*. Nesse sentido, a Escola Cabana “*diz não à política neoliberal que engendra a disseminação da ideologia do pensamento único, do currículo nacional homogeneizador e de uma avaliação nacional que produz exclusão social e fortalece a política de privatização da educação no Brasil*” (Op. Cit. p. 19).

Nesta direção, a implementação do projeto Escola Cabana ao desencadear a formulação de uma reforma educativa abrangente, fomenta a construção de uma

educação com qualidade na perspectiva da inclusão social, assumindo a formação continuada de professores como uma das diretrizes centrais desse processo.

Apresentado como uma alternativa metodológica e política às práticas tradicionais de formação continuada dos professores, o projeto Escola Cabana informa em seus enunciados discursivos que superou o modelo que privilegiava a reciclagem e o acúmulo de cursos e conhecimentos para desenvolver uma proposta articulada de forma contínua e sistemática, tendo como *locus* privilegiado a escola, onde se busca discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas capazes de superar as dificuldades de forma participativa.

Os esforços em consolidar um modelo de desenvolvimento profissional apoiado na idéia de formação continuada de professores devem considerar que a trajetória profissional se desenvolve em pelo menos quatro fases de trabalho que se caracterizam por momentos distintos de atuação profissional e que, portanto, apontam para interesses e motivações diferenciadas em termos de formação continuada. É importante sublinhar que o desenvolvimento profissional não se esgota no processo de diplomação obtida na conclusão da formação inicial. Como o próprio nome acentua, trata-se de uma preparação inicial, logo insuficiente para dar conta de toda a vida profissional do professor. A profissionalização docente desenvolve-se num *continuum*, isso significa dizer que *“uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão”* (Tardif, 2002:292).

Nas duas últimas décadas do século XX, no Brasil, viu-se proliferar um movimento social e cultural que deu vida a diversas iniciativas de renovação pedagógica, cuja materialidade, nos contextos escolares, se notabilizou com a introdução de inovações no âmbito das práticas curriculares e didáticas — identificados pela ressignificação dos tempos-espacos de aprendizagem, pelos mecanismos de avaliação emancipatória e no investimento na formação continuada dos professores. Essas iniciativas que, no Brasil, receberam, a partir dos contextos em que foram implantadas, diversas denominações como, por exemplo: Escola Plural, Cadanga, Cidadã, Sem Fronteiras, dentre outras. Afirmando integrar-se nesse contexto de inovações educacionais, o projeto Escola Cabana surge como uma alternativa de construção de ***uma nova qualidade da educação***. Essa nova qualidade da educação busca resgatar os valores expressivos da cultura local e

pauta-se pelo princípio da inclusão social na ação educativa escolar na perspectiva de “*construir um futuro de democracia econômica, social, cultural e política para as crianças e jovens de nossa Belém*” (Belém, 1997).

O compromisso com a inclusão social efetiva-se a partir do envolvimento de todos os sujeitos que fazem a ação educativa escolar, constituindo-se num *trabalho coletivo cotidiano*. Neste sentido, entende que a parceria deve ser como uma *teia* que vai se constituindo através de *Grupos de Ação Educativa* no espaço das salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nas práticas avaliativas, no trabalho com as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar.

Uma outra diretriz desencadeadora do projeto concebe a formação continuada numa perspectiva de *valorização dos profissionais da educação*. Nessa direção, entende que não há como *implantar uma inovação* sem a participação efetiva dos docentes. No rastro dessa intenção, busca tornar a escola *um espaço privilegiado de construção do conhecimento*. A escola enquanto espaço público passa a ser concebido como *locus* de atuação e formação profissional.

Os propósitos de ressignificação da ação educativa escolar, pela via da formação docente, nos moldes propostos pela Escola Cabana, transformaram-se em fontes de reflexão e indagação do estudo ora proposto nesta tese de doutoramento.

Deste modo, esta pesquisa volta-se para investigar a política de formação continuada de professores do município de Belém, na forma como se expressa no projeto Escola Cabana, com vistas a compreender quais os vínculos desse processo formativo com o estabelecimento de práticas que privilegiam as necessidades concretas das escolas.

Assim, minhas preocupações estão direcionadas para a compreensão da seguinte interrogação: Quais os avanços e equívocos produzidos pela política de formação continuada do projeto Escola Cabana, ao instituir modalidades formativas centradas na escola?

Esta indagação inicial traz consigo outras questões também essenciais e que impulsionam minha intenção de estudo, quais sejam: Qual a concepção de formação continuada que preside os discursos presentes no projeto Escola Cabana? Qual a importância atribuída à experiência profissional nesse projeto? Qual o nível de participação dos professores na concepção e implementação desse projeto? Em que medida o saber docente e as etapas do ciclo de desenvolvimento profissional dos

professores são levados em consideração na feitura da política de formação continuada do projeto Escola Cabana?

Neste sentido, assume-se como hipótese de estudo que a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), ao assumir as diretrizes do projeto Escola Cabana, ainda que estabeleça no interior de suas práticas discursivas, uma ruptura com o modelo tradicional de formação continuada, não consegue de fato viabilizar uma proposta articulada às necessidades dos professores porque, na prática, há contrariedades entre os propósitos desse projeto com a perspectiva de formação centrada na escola.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar os avanços e equívocos da política de formação continuada do município de Belém, a partir da implementação do projeto Escola Cabana, como forma de compreender as concepções, modalidades formativas e linhas de ação propostas pela SEMEC e suas possíveis conexões com as perspectivas de formação centrada na escola. Em decorrência deste objetivo geral, busca-se de modo mais específico:

- Analisar os consensos estabelecidos no âmbito das reformas educativas em termos de formação continuada de professores com vista a identificar como eles se expressam na definição da política educacional brasileira e na realidade educacional objeto desta investigação;
- Identificar as concepções, diretrizes e linhas de ação do Projeto Escola Cabana e suas conexões com a política de formação continuada do município de Belém à luz da perspectiva de formação continuada centrada na escola;
- Compreender como os professores analisam a política de formação continuada proposta pelo município de Belém e seu próprio processo de formação continuada.
- Compreender se e como os investimentos no processo de formação do magistério resignificaram as políticas públicas municipais, constituindo-se como elemento chave de discussão sobre os processos de formação centrados na escola.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Os propósitos do estudo me encaminharam para uma abordagem metodológica de caráter descritivo-interpretativo. Segundo Lüdke e André (1996), esse tipo de investigação constrói-se a partir de uma estrutura dinâmica e flexível, nos permitindo: captar as relações internas entre os diversos elementos que conformam nosso interesse de pesquisa; ampliar a visão acerca da realidade investigada; dimensionar o olhar na perspectiva de integrar o objeto do estudo ao contexto mais amplo no qual se insere e, dessa forma, perceber as relações de interação dos elementos que compõem a investigação; articular um planejamento que vai se construindo no processo de aproximação com a realidade investigada; definir uma amostra intencional; optar por técnicas de coletas de informações mais abertas, como forma de melhor captar/compreender o processo de formação continuada de professores em estudo.

Elegeu-se a política de formação continuada de professores do projeto Escola Cabana da SEMEC como objeto da pesquisa, considerando que nos últimos sete anos, em Belém, se tem presenciado inúmeros esforços no sentido de configurar um amplo processo de formação continuada. Nessa direção, os docentes têm sido chamados a compreender que a ação pedagógica exigida precisa estar além das formas convencionais historicamente adotadas no processo ensino-aprendizagem.

A SEMEC, ao idealizar um modelo de formação continuada pautado no princípio da cotidianidade, busca romper com as práticas tradicionais de treinamento, construindo, dessa forma, uma nova perspectiva que tem a escola como o *locus* dessa formação. O projeto instituído pela Escola Cabana entende que os educadores precisam deslocar-se de uma posição de receptores e porta-vozes de conhecimentos para uma postura de investigadores e produtores de conhecimento sobre sua própria prática pedagógica em conjunto com os educandos. O discurso oficial produzido pela SEMEC informa que *“a formação visa fortalecer a autonomia e auto-estima desses profissionais, valorizando sua prática, provocando a reflexão sobre ela e possibilitando melhor compreensão teórica das concepções envolvidas no trabalho pedagógico”* (SEMEC, 2002:10).

Para desenvolver a formação continuada de professores na perspectiva de dar conseqüência a uma reforma educacional inovadora, nos moldes do que propõe a Escola Cabana, o município de Belém tem recebido investimentos de diversas

agências de financiamento externo como Banco Mundial, Raytheon Company⁹ e Unicef e, em nível interno, a prefeitura de Belém capta investimentos que se originam no Ministério da Educação, através do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, busquei procedimentos que me permitissem indagar e compreender os principais traços da política de formação continuada de professores do município de Belém a partir das ações anunciadas pelo governo municipal e institucionalizadas pela SEMEC, assim como através da fala dos professores e gestores envolvidos na dinâmica de formação institucional.

Em termos de política educacional, Belém possui um sistema próprio de educação. Instituído com a publicação da Lei nº 7.722 de 07 de julho de 1994, o Sistema Municipal de Educação de Belém compreende a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação, este último tem como função a fiscalização e normatização do Sistema.

A aludida Lei assim define o Sistema Municipal de Educação: “é a organização conferida à educação pelo Poder Público no âmbito municipal”. Os preceitos legais conferidos ao Sistema compreendem:

- I- *Princípios, fins objetivos da ação educativa previstos nas Constituições Federal e Estadual e na Lei Orgânica do Município, ressaltando-se a universalização quantitativa e qualitativa do 1º grau, a gratuidade da educação pública, a progressividade de atendimento à educação infantil e a adequação dos conteúdos programáticos e modos de gestão, onde couber, à realidade local;*
- II- *Normas e procedimentos que assegurem unidade e coerência interna do seu sistema social e fator de sua transformação de modo a permitir o exercício da função federativa municipal de supervisão e normatização de toda e qualquer atividade educativa no âmbito geográfico do Município de Belém;*
- III- *Órgãos e serviços por meio dos quais se promoverá a ação educativa, basicamente a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação, a primeira com função típica executiva ligada à rede própria, à rede privada e às escolas da rede pública estadual que, por força de convênio ou outro instrumento, tenham passado à gestão municipal, e o segundo com função normativa e fiscalizadora (Belém, 1996:83-84).*

⁹ É uma empresa norte-americana, sediada em Boston, responsável pela produção dos equipamentos do Sistema de Vigilância da Amazônia (SIVAM).

A legislação dispõe também sobre as competências da SEMEC, a qual será responsável pelo planejamento, avaliação e supervisão da rede pública de ensino do município. É atribuição da SEMEC *“buscar permanentemente a devida qualidade formal e política da educação, com absoluto destaque para o desempenho escolar dos alunos e a formação permanente dos docentes”* (Idem, p. 88). Assim como idealiza *“manter, avaliar e atualizar a rede própria e o respectivo corpo docente”* (Ibidem, p. 88).

Em diversas passagens do texto legal, observa-se a preocupação com o estabelecimento de uma política de formação do corpo docente. Esta questão aparece na definição da estrutura técnico-gerencial da SEMEC, assumindo a seguinte característica:

Adequado tratamento da política de educação e do corpo docente, com vistas a conjugar de modo progressivo a necessária competência técnica e a devida valorização profissional, estabelecer sistemas de avaliação recorrente do desempenho escolar dos alunos e dos docentes, manter cursos de atualização constantes e recorrentes que levem à capacitação em termos de elaboração de projeto pedagógico próprio, pesquisa, elaboração autônoma, domínio de tecnologias educacionais. (Ibidem, p. 89).

No capítulo que trata especificamente do corpo docente da rede municipal há uma preocupação acentuada com a necessidade de se investir na *atualização e competência* dos docentes. Portanto, cabe à Secretaria Municipal de Educação *“garantir devida valorização profissional, no sentido de imprimir a condizente atração pela função docente e de premiar o mérito, estabelecendo carreira fundada na dignidade e competência”* (Op. Cit. p. 96).

A legislação que cria o Sistema Municipal de Educação prevê, também, que *“os docentes devem ser submetidos, de modo constante e recorrente, a processo avaliativo e formativo permanente”* (p. 96). Há destaque para melhoria das condições de trabalho dos docentes, sobretudo no que diz respeito ao *“atingimento dos padrões de competência técnica esperada, como estudo, pesquisa, elaboração própria, teorização das práticas, atualização constante, uso e produção de instrumentação eletrônica”* (p. 96).

As escolas, pelo menos do ponto de vista legal, passam a gozar de maior autonomia para definir o seu projeto pedagógico e organizar um conselho escolar,

este último com funções normativa, fiscalizadora, deliberativa e consultiva. O conselho de cada escola deverá atuar articuladamente com o Conselho Municipal de Educação.

Outras características da rede municipal de educação de Belém podem ser assim representadas:

- a) É considerado elevado o déficit de atendimento escolar na educação infantil na rede municipal de Belém. No ano de 2000 este nível de ensino encontrava-se quase exclusivamente sob a responsabilidade da iniciativa privada, principalmente no tocante a faixa etária correspondente aos anos de 0-3 (creche). A participação da esfera pública (municipal e estadual) nesse nível do ensino é insignificante;
- b) Na faixa etária correspondente aos anos de 4-6 (pré-escola), também é considerado elevado o déficit de atendimento na esfera pública. Tanto a rede estadual, quanto a municipal — em virtude do processo de municipalização da educação desencadeado pelo governo do estado do Pará, a partir de 1997 — reduziram a oferta de matrículas no pré-escolar nas seguintes proporções: 46,5% a estadual e 29,7% na municipal. Os dados produzidos pelo Censo Escolar informam que, em 2000, 37.440 crianças, na faixa etária correspondente, ficaram sem atendimento escolar;
- c) O ensino fundamental encontra-se próximo da universalização. Dados do Censo Escolar 2000 revelam que a rede estadual possui matrícula expressiva neste nível de ensino, perfazendo um total 161.069. Já a rede municipal participa com 18,4% de matrículas, neste nível de ensino, equivalendo a 44.397 matrículas.
- d) A participação da rede municipal na oferta do ensino médio é desprezível, com apenas 67 matrículas no ano de 2000. A rede estadual é a grande responsável pela oferta do ensino médio, contribuindo com 80.589 matrículas.
- e) Em termos de expansão de estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental, observa-se que houve um aumento do número de escolas que passou de 398 para 456, no período de 1996 a 2000. A maior expansão ficou por conta da rede privada que subiu de 120

para 158 escolas, no período referido. A rede municipal aumentou o número de estabelecimentos escolares de 50 para 59;

- f) Os dados relativos à distorção idade-série, assim como os indicadores de rendimento escolar balizado pelos índices de reprovação e abandono, permanecem elevados. Constata-se que 72,4% dos alunos que integram o ensino fundamental em Belém encontram-se fora da faixa etária apropriada para esse nível de ensino.

O sistema de educação municipal é gerenciado pela SEMEC que atua como órgão central na definição das políticas públicas. A estrutura organizacional da SEMEC é constituída por um Secretário Municipal e uma Diretoria Geral e pelas Coordenadorias de Planejamento, de Esporte, Arte e Lazer (CEAL) e pela Coordenadoria de Educação (COED).

Dados recentes da SEMEC (2003) informam que a rede municipal de educação comporta cinquenta e nove escolas (59) escolas, trinta e três (33) Unidades de Educação Infantil e trezentos e três (303) espaços comunitários onde funciona o Programa de Alfabetização de Adultos, para um corpo docente formado por dois mil quatrocentos e oitenta e quatro (2.484) professores.

A política educacional da atual gestão municipal pauta-se na marca de governo *Dar um Futuro às Crianças e Adolescentes*, cujas diretrizes assentam-se em quatro grandes eixos: 1) a democratização do acesso e permanência com sucesso; 2) a gestão democrática do sistema municipal de educação; 3) a valorização profissional dos educadores; e, 4) a qualidade social da educação.

A ESCOLA SELECIONADA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Na tentativa de compreender como a proposta de formação continuada do projeto Escola Cabana ganha materialidade na ação educativa escolar, elegeu-se uma escola da rede municipal de educação de Belém. A intenção foi verificar como, na singularidade de sua história e dinâmica cotidiana, os sujeitos que lá exercem suas atividades profissionais analisam os propósitos formativos do projeto Escola Cabana.

O Centro de Referência em Educação Ambiental — Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”¹⁰, foi a escola selecionada para os fins deste estudo.

A Escola Bosque, como é mais conhecida, é parte integrante do Sistema Municipal de Educação e foi criada por intermédio da Lei nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995, mas entrou em funcionamento pleno no ano seguinte. O projeto original da escola previa que a mesma se tornasse um Centro de Referência em Educação Ambiental, de forma a contribuir com a discussão sobre a política de educação ambiental no sistema educacional como um todo. A Escola surge, portanto, como parte das diretrizes da política educacional do governo municipal que exerceu o mandato no período compreendido entre 1993-1996. Esse governo, ao regulamentar o Art. 2º da Lei 7.722/94, instituiu, por força do Decreto 29.205/96-PMB, um Subsistema Educacional de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável composta pela Rede de Unidades de Educação Básica (UEB's) e a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UED's) que a Escola Bosque e mais o Liceu de Artes e Ofícios, o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, a Escola Parque Amazônia e o Liceu de Artes e Ofícios de Hotelaria da Ilha de Cotijuba passaram a integrar.

As duas gestões do Governo Cabano (1997-2000 e 2001-2004), apesar de não alterarem, do ponto de vista legal, a estrutura do Sistema constituído a partir das UEB's e UED's, na prática deixou de considerar a existência da segunda, passando a valorizar apenas as UEB's, fazendo com que a Escola Bosque passasse a integrar as unidades de educação básica do sistema municipal de ensino de Belém.

¹⁰ O nome da escola homenageia o professor Eidorfe Moreira, ilustre educador paraense, já falecido, que com ampla formação na área das humanidades (geografia e filosofia) se notabilizou na história da educação paraense através de sua vasta obra acadêmica e contribuição na criação de diversos cursos superiores em Belém.

Localizada na Ilha de Caratateua¹¹, popularmente conhecida como Outeiro, região periférica situada a 30 km do centro urbano de Belém, a Escola Bosque vincula-se ao Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT)¹² que, geograficamente, integra uma área de 31,65 km² e conta com uma população de 15.797 habitantes, conforme os dados do último Censo. Do ponto de vista sócio-econômico, a população residente na ilha é de baixa condição sócio-econômica, cujo perfil dos moradores liga-se ao emprego informal movido por atividades de venda de alimentos na praia e outros pequenos comércios que movimentam as atividades econômicas da ilha.

Do ponto de vista do atendimento às demandas educacionais, a Escola Bosque abriga a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio com as seguintes habilitações profissionalizantes: educação ambiental e ecoturismo. É a única escola do município de Belém que oferece as três modalidades de ensino da educação básica e mais a educação de jovens e adultos, conforme se pode constatar no quadro nº 1.

QUADRO Nº 1
Síntese das Modalidades de Ensino Oferecidas pela Escola Bosque

Modalidades	Organização do Ensino	Duração	Idade de Atendimento
Educação infantil	Ciclo de Formação I	2 anos	4 e 5 anos
Ensino Fundamental	Ciclo de Formação I	3 anos	6, 7 e 8 anos
	Ciclo de Formação II	2 anos	9 e 10 anos
	Ciclo de Formação III	2 anos	11 e 12 anos
	Ciclo de Formação IV	2 anos	13 e 14 anos
Ensino Médio	1ª Série	1 ano	15 anos
	2ª Série	1 ano	16 anos
	3ª Série	1 ano	17 anos
Educação de Jovens e Adultos	Totalidades I e II	2 anos	jovens e adultos
	Totalidades III e IV	2 anos	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola Bosque.

A escola foi construída em meio a uma grande área verde de 120.000 m², cujo terreno foi doado pela associação dos moradores da ilha para a prefeitura de

¹¹ A origem etimológica do nome da Ilha de Caratateua provém do Tupi-guarani, cujo significado é “batata grande”.

¹² Com a instituição do Plano Diretor em 1994, o município de Belém passou a ser organizado administrativamente em oito distritos que integram bairros e ilhas, assim distribuídos: a) Distrito Administrativo de Belém (DABEL), b) Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), c) Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT), d) Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), e) Distrito Administrativo do Bengui (DABEN), f) Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), g) Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) e, h) Distrito Administrativo do Guamá (D’AGUA).

Belém. Com uma arquitetura bastante peculiar, posto que possui diversos ambientes e espaços pedagógicos (auditório, arte-educação, sala de informática, sala de recursos, sala de leitura e educação física), ligados por trilhas e distribuídos numa grande área verde. Funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) o que confere outra singularidade à mesma, pois grande parte das escolas do sistema municipal de educação de Belém mantém quatro turnos (manhã, intermediário, tarde e noite) de funcionamento das escolas. A escola mantém 1.347 alunos para um grupo de 57 professores distribuídos entre os diferentes níveis de ensino.

Na escolha da escola como campo de investigação, levou-se em consideração, também, os seguintes aspectos: a) os professores possuem dedicação integral, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais; b) os professores fazem jus a uma gratificação especial correspondente a 80% do vencimento base relativos a 40 horas semanais; c) todos os professores são graduados em nível superior; d) os professores atuam num turno com atividades efetivas em sala de aula e, no outro, com projetos; e f) a escola dispõe de direção, serviço técnico (supervisores e orientadores), de assessoria de técnicos da SEMEC e de coordenações pedagógicas responsáveis pela condução da formação continuada no âmbito da escola.

A partir desses critérios relativos a escolha da escola e conforme os objetivos da pesquisa, assumiu-se como referência para análise das informações as seguintes fontes: documentos oficiais e entrevistas. Os documentos coletados revelam a perspectiva oficial de formação continuada de professores formulada pela rede municipal de educação de Belém. O estudo de documentos oficiais e a adoção da análise de conteúdo — enquanto recurso instrumental para *fazer falar os textos* —, o estudo bibliográfico, assim como as entrevistas constituíram-se em elementos definidores do caminho percorrido nesta pesquisa.

A análise documental corresponde a uma técnica de pesquisa que busca identificar informações factuais dos documentos, a partir de questões ou hipóteses dos pesquisadores. Guba e Lincoln citados por Lüdke & André (1986) destacam algumas vantagens para o uso de documentos: a) os documentos constituem uma fonte estável e rica que perduram ao longo do tempo podendo, dessa forma, ser consultados várias vezes, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; b) constitui uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações que podem desvelar um determinado contexto. Seguindo

essas orientações, foram coletados e analisados documentos oficiais que detalham importantes aspectos das diretrizes do projeto Escola Cabana, com destaque para a política de formação continuada dos professores a partir das práticas anunciadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém.

A seleção dos documentos orientou-se por um critério básico, ou seja, foram selecionados os documentos que contivessem referências específicas sobre a política de formação continuada da SEMEC. Após uma leitura global de 20 documentos produzidos ao longo dos sete anos de existência do projeto, selecionamos 10 que se constituíram em referências centrais da análise.

O estudo, portanto, concentrou-se de modo particular na análise dos seguintes documentos produzidos pela Escola Cabana nas duas gestões do Governo do Povo.

- Programa de Governo do Partido dos Trabalhadores, (1996);
- Projeto Político-Pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, (1997);
- I Conferência Municipal de Educação. *Escola Cabana: dando futuro às crianças*, (1998a);
- Anais da I Conferência Municipal de Educação, (1998b);
- Escola Cabana – Projeto Político Pedagógico: roteiro para sua elaboração, (1998c);
- Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular, (1999a);
- O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica, (1999b);
- Avaliação Emancipatória: registro síntese da práxis educativa, (2002a);
- Escola Cabana: entre vivências e mudanças. A construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso, (2002b);
- Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar, (2003).

Após o exaustivo processo de seleção dos documentos, o passo seguinte deu-se com a definição de categorias e subcategorias temáticas. O procedimento de definição de categorias oportuniza o estabelecimento de classificações que nos auxiliam no agrupamento de elementos, idéias e expressões capazes de conferir sentido às análises. Selecionaram-se parágrafos e frases como unidades de análise na tentativa de assegurar a coerência interna das idéias, assim como permitir uma visão de conjunto das informações analisadas.

Sucessivas leituras foram realizadas de forma a se obter uma visão globalizada das idéias expostas nos documentos que tratam da política de formação continuada da SEMEC. As categorias conformaram-se a partir do cruzamento das leituras dos documentos e das entrevistas decorrentes do trabalho de campo, sendo assim configuradas: 1) aspectos conceituais sobre formação continuada; 2) a escola como *locus* de ação e formação do professor; 3) a concepção e o modelo de formação continuada; 4) o papel dos professores; e 5) a construção do conhecimento na política de formação dos professores.

Numa etapa mais sistemática, adotou-se a entrevista¹³ como instrumento de coleta de informações cujos sujeitos participantes foram representados pelos professores, coordenador pedagógico e gestores da SEMEC envolvidos nos processos formativos efetivados na rede municipal de ensino.

Para Lüdke & André (1986: 2), o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. Nesse sentido, as entrevistas foram efetivadas seguindo o modelo semi-estruturado, por se considerar que as informações que se desejava obter eram mais convenientemente abordáveis através de instrumentos flexíveis que possibilitassem maiores graus de liberdade às respostas, possibilitando a apreensão dos fenômenos a partir das representações, desejos e expectativas dos sujeitos entrevistados.

O roteiro das entrevistas foi construído tendo como referência os seguintes temas e objetivos:

1- Formação obtida ao longo da trajetória profissional

Ao focalizar a formação ao longo da trajetória profissional visou-se identificar as representações dos entrevistados frente à formação continuada oferecida pela SEMEC como um mecanismo de profissionalização em serviço. Intencionou-se também verificar como essa formação se processa e se os conhecimentos obtidos são úteis para as atividades diárias do professor na escola.

¹³ Os anexos nº 1 e 2 detalham os roteiros das entrevistas com os professores e gestores respectivamente.

2- Problemas e dificuldades enfrentados na prática pedagógica

Buscou-se detectar as principais dificuldades dos professores no exercício do magistério, como forma a relacionar esses problemas aos processos formativos instituídos pela rede municipal.

3- Representações acerca da formação continuada oferecida pela rede municipal em termos das mudanças implementadas pelo projeto Escola Cabana

Neste ponto visou-se abordar as críticas formuladas pelos professores quanto à formação oferecida pela rede municipal, assim como entender o valor atribuído à experiência no campo da formação continuada dos professores.

4- Principais motivações e interesses em termos de formação

Visou-se conhecer qual o ideal de formação dos professores entrevistados, tomando por base os objetivos, conteúdos e procedimentos mais sugeridos pelos docentes.

As entrevistas foram realizadas com um grupo de vinte e seis (26) professores/as que atuam em diferentes níveis de ensino na Escola Bosque. A seleção dos/as professores/as foi aleatória. O único cuidado prévio foi envolver professores com diferentes tempos de serviço no magistério. Além dos professores/as entrevistou-se também a Secretária Municipal de Educação de Belém, a Diretora Coordenadoria de Educação (COED) e a Coordenadora Pedagógica do Ciclo Básico I e II da Escola Bosque.

A primeira entrevista realizada aconteceu no mês de novembro do ano de 2002 e constitui-se numa espécie de instrumento piloto para as entrevistas subsequentes. Nela foi possível testar o roteiro, os procedimentos da coleta de informações e o tempo balizador de cada entrevista. Com base nessa entrevista, estimou-se a duração média de quarenta e cinco minutos para cada entrevista. Houve, é claro, entrevistas com quase uma hora e meia de duração, como também aquelas com duração de trinta minutos.

Esse procedimento de controle de tempo, utilizado na primeira entrevista, foi importante, pois, em geral, face aos muitos compromissos dos entrevistados, tornou-se necessário informá-los, com antecedência, o tempo de duração da entrevista, para que pudessem marcar horários mais convenientes diante de seus compromissos. Apesar desses cuidados, algumas entrevistas foram desmarcadas até mesmo minutos antes de sua realização.

O início de cada entrevista era marcado pela exposição (por parte da pesquisadora) dos objetivos da pesquisa. Alguns professores quiseram conhecer previamente o roteiro de questões, o que foi atendido. Após a exposição dos objetivos, deixávamos o entrevistado à vontade para fazer perguntas ou esclarecer qualquer dúvida.

No transcurso das entrevistas tentei interferir o mínimo possível nas respostas emitidas pelos entrevistados. Quando isso acontecia, tinha por finalidade esclarecer dúvidas do entrevistado ou solicitar algum aprofundamento ou, ainda, esclarecimento a alguma questão que merecesse maiores detalhamentos. Tornou-se importante informar que, muito embora as entrevistas possuísem um roteiro básico, esse roteiro não representava “uma camisa de força”. Muito pelo contrário, procurou-se garantir uma certa flexibilidade que permitisse a inclusão de questões enriquecedoras para a pesquisa, assim como a exclusão de questões “prejudicadas” no transcurso da entrevista.

As demais entrevistas foram realizadas nos meses de junho, julho e agosto de 2003 e aconteceram no próprio local e trabalho dos professores/as nos dias destinados às Horas Pedagógicas (HPs)¹⁴, sendo que apenas três entrevistas se realizaram na residência das entrevistadas. Essas entrevistas se realizaram no mês de julho, período que, na rede municipal de Belém, é destinado para as férias dos professores.

Considerando a dinâmica da escola, que destina um turno de trabalho aos professores para que desenvolvam projetos e a formação continuada, grande parte das entrevistas foi coletiva, pois se aproveitou o momento em que os professores se encontravam em HP para efetivação das mesmas.

É importante registrar que os momentos iniciais de encontro com os professores para a realização das entrevistas foram marcados pela informalidade e cordialidade. Os professores não fizeram nenhuma objeção em fornecer as informações requeridas pela pesquisa, pelo contrário, demonstrando um certo interesse em participar da mesma. No transcorrer das entrevistas observou-se que os professores se sentiram muito à vontade para falar da formação continuada a que são submetidos na SEMEC. A única ressalva feita por alguns dos entrevistados foi quanto à relação estabelecida por alguns pesquisadores das universidades que

¹⁴ A HP foi o mecanismo instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Belém para promover a formação continuada de seus profissionais assumindo a escola como *locus* dessa formação.

vêm as escolas apenas como espaço de coleta de informações, não havendo nenhum tipo de contribuição ou retorno dos resultados. Este fato gerou um compromisso de socialização dos resultados da pesquisa na escola.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados/as. Esclarecia-se, no entanto, que o nome dos mesmos não constariam no registro das entrevistas. O passo seguinte à realização das entrevistas se processou na transcrição literal das fitas, respeitando-se as repetições e incorreções gramaticais produzidas no decurso das entrevistas. O processo de transcrição das fitas fez originar um número expressivo de páginas, dando início a uma nova fase da pesquisa caracterizada por procedimentos de descrição e interpretação do conteúdo do material coletado.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

A pré-análise das informações obtidas nas entrevistas com os professores e gestores da SEMEC, iniciou-se logo após a realização das mesmas. No intuito de organizar por sentido ou tendências as informações obtidas, aproximou-se dos referenciais da técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos e dados de comunicação. Esses procedimentos visam possibilitar uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e à interpretação dos materiais coletados, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (Bardin, 1997).

Grawitz, citado por Moraes (1994), aponta entre outros materiais possíveis de serem tratados pela análise de conteúdo, dois grupos: 1) materiais de comunicação verbal, sejam textos, documentos oficiais, livros, jornais, documentos pessoais, materiais de comunicação oral, gravações de reuniões e similares: 2) materiais especialmente criados pela pesquisa, tais como entrevista, discussões de grupo, respostas a questionários e depoimentos orais ou escritos. Ressalta-se que a técnica de análise de conteúdo se faz necessária à medida que se constata a existência de elementos comuns nas informações fornecendo, com isso, a possibilidade de criação de núcleos e categorias sobre as quais podem ser

aglutinadas respostas semelhantes ou respostas singulares que possuam um alto grau de relevância para a compreensão do fenômeno estudado.

No momento em se iniciou o processo de análise das informações obtidas nas entrevistas com os professores e gestores, decidiu-se adotar os seguintes procedimentos:

- 1- Leitura das entrevistas uma a uma com o propósito de estabelecer roteiros e identificar os temas ou categorias descritivas da pesquisa;
- 2- Categorização temática, estabelecida a partir do recorte das unidades discursivas e posterior agrupamento das mesmas pela sua significação aproximada, verificando a freqüência entrevista por entrevista;
- 3- Classificação temática das unidades de registro em categorias como forma de auxiliar a contagem da freqüência entre as entrevistas.

Após esses procedimentos obteve-se como síntese um conjunto de cinco categorias e de subcategorias que serviram de base à análise, conforme se demonstra no quadro nº 2:

QUADRO Nº 2
AGRUPAMENTO DOS TEMAS E CATEGORIAS DECORRENTES DA
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

1- Concepção de Formação Continuada

- 1.1 A formação centrada na escola
- 1.2 A formação fora da escola (encontros gerais e distritais)
- 1.3 Agentes externos
- 1.4 Coordenação Pedagógica
- 1.5 Obrigatoriedade
- 1.6 Ausência de interdisciplinaridade

1- Problemas da Prática Pedagógica

- 2.1 Autonomia da escola
- 2.2 Mudanças de governo

2- Modelo e Fundamentos da Formação Continuada

- 3.1 O conteúdo da formação

3- Participação dos Professores

- 4.1 Proposta de cúpula
- 4.2 Adesão

4- Ideal de Formação

- 5.1 Estimulo à produção dos professores
- 5.2 Valorização das demandas dos professores

PLANO GERAL DO TRABALHO

As reflexões consubstanciadas neste estudo possibilitaram a organização da tese em quatro capítulos.

Capítulo 1- FORMAÇÃO CONTINUADA E REFORMAS EDUCATIVAS.

Esse capítulo se detém na análise da relação entre reforma educativa e formação continuada de professores. Reflete também sobre a questão da formação docente no contexto da política educacional brasileira, na década de 90, assim como analisa as principais ações do governo brasileiro na definição do sistema nacional de formação de professores e suas possíveis conexões a política educacional no município de Belém, no período correspondente a 1997-2003 em que se desenvolve o projeto Escola Cabana.

Capítulo 2- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CABANA E AS AÇÕES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BELÉM.

Busca analisar os princípios e diretrizes do projeto Escola Cabana como forma de melhor compreender as intenções e estratégias do Governo do Povo para a educação municipal de Belém. A análise foi construída a partir de documentos oficiais que apresentam os principais traços da política local. Nessa perspectiva, foram examinadas as seguintes diretrizes de governo: Acesso e Permanência com Sucesso, Qualidade Social da Educação e Democratização da Gestão.

Capítulo 3- DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROJETO ESCOLA CABANA

Apresenta uma reflexão específica sobre a diretriz da Valorização do Profissional da Educação, com destaque para a política de formação continuada da rede municipal de Belém, a partir da implementação do projeto Escola Cabana. Ainda sob ótica da análise documental, o estudo busca articular na discussão as seguintes categorias de estudo: a concepção de formação continuada, o papel do professor na política de formação continuada e a sistemática de formação no projeto Escola Cabana.

Capítulo 4- A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE BELÉM SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E GESTORES DA ESCOLA CABANA.

Consiste na tentativa de captar o significado do processo de formação continuada do projeto Escola Cabana, a partir dos sujeitos submetidos ao processo formativos, como também dos gestores do referido projeto como forma de identificar quais os vínculos desse projeto com o estabelecimento de práticas que privilegiam as necessidades dos professores e das escolas.

Em síntese, o presente estudo se propõe a discutir os nexos existentes entre o pretendido e o realizado em termos de estratégias de formação continuada de professores. Tomando como base de reflexão o confronto entre os referenciais bibliográficos relativos a perspectiva de formação centrada na escola, o escrito nos documentos oficiais do projeto e a fala dos professores e gestores da SEMEC, no contexto da realização do projeto Escola Cabana no município de Belém.

Deste modo, espera-se que os estudos avancem no sentido da construção de saberes docentes mais identificados com as práticas desses sujeitos, visto que essas práticas pouco têm sido consideradas no processo de formação continuada, na atuação dos docentes e na definição de políticas públicas para o desenvolvimento profissional dos professores.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA E REFORMAS EDUCATIVAS

A análise das relações estruturais revela que a formação de professores opera num campo social mais vasto. As questões ligadas aos valores nacionais, às capacidades económicas, os conflitos entre a modernização e as culturas tradicionais, às mudanças demográficas e as expectativas das minorias, afetam os debates sobre a natureza da cultura e da sociedade. Em cada país, estes debates servem para definir os horizontes de interações na arena da formação de professores (POPKEWITZ & PEREIRA, 1992b:33).

1.1- Introdução

Partindo-se das questões problematizadoras anunciadas nas considerações introdutórias deste estudo, este capítulo ocupa-se de refletir sobre a temática pertinente à formação continuada de professores no contexto das reformas educativas. Ao eleger tal temática como foco de investigação neste capítulo, interessou-me discutir o eixo orientador das políticas educacionais voltadas para a formação de professores, isto é, aquelas que preconizam mudanças nas concepções de formação continuada. A investigação nesse campo de discussão decorre da compreensão de que os discursos produzidos nas esferas governamentais, bem como as práticas docentes desenvolvidas no interior dos sistemas de ensino, indicam que não só os conhecimentos parecem ter mudado, mas também as maneiras de utilizá-los e as suas incorporações no cotidiano das pessoas.

O projeto renovador que alicerça as atuais propostas de reforma educativa em curso, nos países ditos industrializados e desenvolvidos, vem concedendo maior ênfase aos professores e à sua formação. Estudar as reformas educativas, focalizando a formação docente decorre, portanto, de um duplo movimento. O primeiro diz respeito ao papel estratégico ocupado pelos docentes nas reformas educativas, na medida que estes são os maiores responsáveis pela concretização das políticas educacionais e curriculares. Nessa discussão, percebe-se a afirmação

da idéia de formação continuada como elemento estratégico prioritário das políticas de formação docente.

O segundo volta-se para o entendimento da reforma como parte do processo de regulação social. As reformas educativas produzem uma nova regulação social identificada nas mudanças que se operam no papel das universidades, das comunidades científicas, das unidades escolares e do próprio Estado. Desse ponto de vista, entende-se que *“o conteúdo e organização da formação de professores são fundamentais para a agenda do Estado, no que se refere à modernização das instituições governamentais”* (Popkewitz, 1997:141).

As reflexões aqui formuladas tiveram por base o estudo bibliográfico de autores que explicassem melhor as reformas educativas e as políticas de formação continuada de professores (Popkewitz, 1992a, 1992b e 1997), assim como parte da análise/revisão de algumas literaturas correlatas ao tema da autonomia e profissionalização docente, a fim de compreender os diversos posicionamentos discursivos formulados na contemporaneidade.

Antes, porém, de adentrar nas questões relativas à temática proposta neste capítulo, convém elucidar o que neste estudo está sendo considerado como formação continuada. Para tanto, procedeu-se a um estudo histórico acerca do conceito como forma de identificar a origem do termo, assim como se buscou compreender as concepções e as formas mais usuais que a terminologia formação continuada suscita na área educacional a partir da discussão conceitual referida por autores brasileiros e portugueses.

1.2- Conceituando Formação Continuada

Assistimos um enorme interesse em torno da temática formação continuada de professores, a qual tem sido propalada como um dos pontos centrais para a concretização das mudanças pretendidas pelas reformas educacionais em curso em diferentes países do mundo. Apesar de reconhecer que a formação continuada desempenha um papel importante na transformação das práticas pedagógicas, é importante que se reconheça, também, a limitação de seu alcance. Esse entendimento busca relativizar o discurso que atribui aos docentes a responsabilidade pelo insucesso das reformas educativas e, conseqüentemente, do ensino. É necessário que se compreenda que a definição de uma política de formação continuada de professores interage com outros elementos e processos sociais, políticos, econômicos e culturais quando são discutidas as propostas apresentadas para viabilizar a formação continuada de professores presentes no âmbito das ações da política educacional ou da literatura especializada, que trata sobre a temática, depara-se com uma série de proposições, nem sempre convergentes, em termos de conceitos, modelos e enfoques metodológicos.

Na tentativa de elucidar o conceito de formação, recorreu-se ao significado expresso no *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda* (1995), que assim o define: *Ato, efeito ou modo de formar. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional.* O verbete mantém relação com a idéia de inconclusão, de inacabamento. Vincula-se, assim, formação à idéia de percurso, de trajetória pessoal e profissional.

O conceito de formação continuada admite múltiplas concepções e comporta representações divergentes ao serem consideradas no tempo, nos contextos socioeconômicos, culturais e educativos em que se formulam. Laderrière (apud Rodrigues e Esteves 1993:47), ao realizar um estudo acerca da formação continuada de professores em diferentes países afirma que *“não existe unidade de concepção nem de organização”* nesse campo. Para o autor a formação continuada pode assumir finalidades muito diferenciadas, tais como: a) ser uma reciclagem ligada à insuficiência da formação inicial (geral ou profissional) e a evolução de objetivos, estruturas, conteúdos e métodos em matéria de ensino; b) ser um aperfeiçoamento no mesmo emprego; c) ser uma preparação para a mudança de

emprego: no setor do ensino ou fora deste; no setor o ensino, com promoção, por mudança de função (direção, inspeção, formação de professores, etc.).

Compor um quadro conceitual acerca da formação continuada de professores não é uma tarefa fácil porque o tema encontra-se envolto numa multiplicidade de opiniões e demanda abordagens diversas. Apesar da diversidade conceitual é possível encontrar pontos coincidentes entre os diversos autores que discutem essa temática. Desde logo, constata-se que a origem da expressão “formação continuada” constituiu-se a partir do conceito de educação permanente. Ou seja, entende-se que a educação é um processo que acompanha a existência humana e que, portanto, não se esgota no âmbito da formação escolar. Desse modo, a formação do professor é um processo que não se encerra na certificação obtida na formação inicial, mas se prolonga por toda a sua experiência de atuação profissional.

Esse tipo de compreensão contribuiu para que a formação continuada progressivamente viesse abandonando o campo da informalidade para se constituir, na última década, enquanto um sistema de ensino. Assim, desde os anos 60 observa-se um forte movimento originado nos países europeus, quanto à necessidade de se compor um quadro conceitual para esse campo, assim como reorientar os objetivos desse tipo de formação.

A ação dos Organismos Internacionais, dentre eles destaca-se a UNESCO, foi decisiva na definição dos princípios e na constituição de um quadro conceitual no campo da formação continuada. Destro (1995), ao refletir sobre o contexto histórico que originou a preocupação com a educação de adultos e educação continuada, cita três grandes conferências promovidas por esse órgão como momentos importantes na demarcação do campo de estudo e na conceituação da formação continuada.

A primeira conferência se realizou em 1960, na cidade de Montreal e, posteriormente, no ano de 1972, realizaram-se duas outras conferências no Japão com o mesmo propósito. Já naquele momento o objetivo da formação continuada e de adultos visava integrar *“uma compreensão crítica dos problemas contemporâneos, as mudanças sociais e a habilidade de tomar parte ativa no progresso da sociedade tendo em vista atingir uma justiça social”* (Op. Cit. p. 25).

Após a realização dessas Conferências, acentua-se o interesse pela formação continuada de professores. É nesse momento que começam a surgir as primeiras legislações nos países europeus que apontavam para o desenvolvimento

de uma política estrutural capaz de promover uma maior integração entre a formação inicial com a formação em serviço.

É neste momento, também, que começa a se desenvolver o conceito de formação centrada na escola, sendo que a gênese desse movimento ocorre nos países anglo-saxões (Reino Unido, América do Norte e Austrália). Essa estratégia formativa visava garantir uma *“maior ligação com o real, de continuidade, de acompanhamento e de avaliação”* (Rodrigues e Esteves, 1993: 66).

Mais recentemente foram produzidos alguns estudos pela Comunidade Européia acerca da formação continuada dos professores em seus países membros. As conclusões do estudo indicam que um dos principais entraves para o desenvolvimento da formação continuada diz respeito à falta de clareza dos objetivos e finalidades desse processo formativo.

No momento atual percebe-se que a discussão sobre formação continuada encontra-se totalmente disseminada nos diversos espaços educacionais. Assim, seja do ponto de vista da literatura educacional, ou do ponto de vista da legislação de ensino, ou ainda das práticas oficiais desenvolvidas por órgãos dos sistemas federais, estaduais, municipais e mesmo na esfera dos sistemas privados observa-se um grande interesse em desenvolver ações de formação continuada aos professores que atuam nos diferentes níveis de ensino.

Diante do grande interesse que a temática suscita e considerando que na atual conjuntura da educação brasileira as ações de formação continuada têm recebido uma atenção especial por parte daqueles que gerenciam os sistemas de ensino é que se considera importante refletir sobre as concepções e as formas mais usuais do termo formação continuada na área educacional.

Nas últimas três décadas conviveu-se com um repertório bastante variado para designar a formação de professores. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, dentre outros, dominaram os discursos presentes na literatura educacional e na política oficial de ensino, nesse período. Com o avanço das discussões, esses termos paulatinamente foram substituídos por outros, como: educação continuada, educação permanente, formação continuada que hoje dominam os discursos pedagógicos produzidos por professores, gestores dos sistemas educacionais e dos pesquisadores da área educacional.

Considerando que tais terminologias têm-se constituído em objeto de inúmeros questionamentos na literatura educacional, seja pelo seu valor semântico,

seja por suas implicações prático-metodológicas, convém destacar que cada uma delas revelam uma dada concepção de educação e, por conseguinte, de formação docente.

Fusari (1998), ao discutir o papel do estado, das universidades e do sindicato no processo de formação continuada de professores, registra que, na década de 70, presenciou-se uma multiplicação de projetos de capacitação de recursos humanos para a educação que visavam, naquele momento, *concertar* e encontrar *defeitos* e *deficiências* da formação inicial. Cria-se, então, no âmbito dos sistemas de ensino público (federal, estadual, municipal), e mesmo no sistema privado, setores específicos que se encarregassem da política de desenvolvimento e treinamento de recursos humanos.

Na década de 80, segundo o autor, as preocupações voltam-se para a formação de professores em serviço. É nesse período que cresce significativamente o número de programas das Secretarias de Educação com o propósito de reciclar, treinar, capacitar, recaptar e aperfeiçoar um grande contingente de professores num curto espaço de tempo.

Na trajetória da definição conceitual da formação continuada foram se agrupando várias idéias e perspectivas compondo, dessa forma, novos imperativos para a formação de professores, consubstanciados nos seguintes pontos de vistas:

- Deve assumir um caráter contínuo;
- Deve ensejar reconhecimento da experiência prática do professor;
- Deve favorecer a formação centrada na escola;
- Deve associar formação à pesquisa, iniciando o professor na produção do conhecimento;
- Deve estar associada a um projeto de desenvolvimento profissional dos professores;
- Deve partir de uma análise de necessidades de formação atendendo às necessidades diferenciadas e variáveis dos professores;
- Deve mediar a relação teoria-prática;
- Deve articular-se com a formação inicial;
- Deve superar os limites formais do ensino;
- Deve se processar após o período de certificação inicial dos professores.

Tais orientações caminham no sentido de configurar um campo conceitual da formação continuada de professores, assim como possibilitam a compreensão da formação continuada de professores “*como uma forma de educação permanente*” (Rodrigues e Esteves, Op.Cit. p. 41).

Constata-se que na última década houve um crescimento expressivo de estudos sobre a formação continuada de professores, muito embora se reconheça que a temática não é nova, visto que ela tem estado presente nos esforços de renovação pedagógica promovidos ao longo dos tempos (Candau, 1996:140). Apesar desse reconhecimento, a problemática da formação continuada ainda se constitui num campo de discussões não totalmente delimitado.

Na tentativa de situar a discussão conceitual sobre formação continuada, focalizou-se a abordagem das concepções subjacentes ao termo. Para tanto, reuni pensamento de pesquisadores estrangeiros e brasileiros que dedicam seus estudos a essa temática. Dentre os teóricos estrangeiros que enveredaram pelo campo da formação continuada foram selecionadas as seguintes conceituações apresentadas por um grupo de pesquisadores portugueses para análise.

Cruz (1991), ao definir formação continuada, admite que a mesma deva compreender:

As atividades sistemáticas de formação a que se dediquem os professores e os chefes dos estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vistas essencialmente, ou exclusivamente, a melhorar seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia a formação dos alunos (p. 155).

Essa conceituação dá relevo em primeira instância ao caráter sistemático que o processo de formação deve assumir. Esse tipo de abordagem sugere que se deva descartar as atividades pontuais, descontinuas e desprovidas de um planejamento seqüencialmente organizado, muito comum nos planos de formação promovidos pelos sistemas educativos. Além dos professores, essa concepção inclui os profissionais que se encarregam da direção dos estabelecimentos de ensino no processo formativo. Destaca também que o processo de formação continuada deva ocorrer após a certificação profissional inicial. Atribui como principal finalidade das atividades de formação o processo de desenvolvimento de competências e de

atitudes dos professores com vistas a contribuir com o aperfeiçoamento profissional e, portanto, melhorar a eficácia da aprendizagem dos alunos.

Rodrigues e Esteves (1993), ao proporem uma reflexão sobre a análise de necessidades educativas na formação de professores entendem como formação continuada *“aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial”* e que acontece, ainda segundo as autoras, *“independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos como uma etapa de formação inicial”* (p. 44-45).

A conceituação de formação continuada acima descrita centra sua abordagem nas atividades formativas que se desenvolvem após certificação inicial do professor. Depreende-se, também, que as autoras concebem a formação como um *continuum* que acompanha toda a trajetória profissional docente e que a mesma deve se diferenciar qualitativamente da formação inicial. Portanto, essa perspectiva rompe com a concepção que assume a formação continuada como um desdobramento da formação inicial na tentativa de superação das lacunas e ou debilidades deixadas por esse momento da formação.

Ainda dentre os estudiosos portugueses situamos a conceituação de formação continuada apresentada por Alarcão (1998) que a concebe *“como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional”* (p. 100). Complementa a autora afirmando que a formação continuada deve visar:

Ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (p. 106).

Subjaz a essa conceituação uma estreita vinculação entre formação e desenvolvimento profissional contínuo. Acrescenta como componente do processo de formação continuada a possibilidade de interação entre as dimensões pessoais e profissionais do ser professor, ou seja, reconhece que a formação implica num investimento permanente de construção de uma identidade pessoal que é simultaneamente uma identidade profissional.

Essa perspectiva, ao valorizar os espaços de articulação entre teoria/prática como elementos centrais na formação de professores, rompe com as concepções que articulam os projetos formativos pautados exclusivamente na aquisição de conhecimentos e habilidades, sem considerar *“a formação como um processo interativo e dinâmico”* (Nóvoa, 1997:26).

À semelhança das demais conceituações já analisadas, esta concepção também discute a formação continuada como um momento que se desenvolve após a formação inicial.

A necessidade de configurar um quadro conceitual para a formação continuada também motivou estudos produzidos por pesquisadores brasileiros, dentre eles destaque o trabalho de Santos (1998), que conceitua formação continuada como *“todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”* (p. 124). Ressalta ainda a autora que:

Dessa forma, a formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (p.124).

A abordagem apresentada por Santos revela o caráter sistemático que a formação continuada deve assumir. O conceito denota uma perspectiva bastante abrangente de formação, à medida que reconhece diversas modalidades formativas como, por exemplo, palestras, seminários, cursos e oficinas. Apesar deste reconhecimento, fica implícito que essa abordagem pauta-se por um processo acumulativo, onde os professores por intermédio de cursos, palestras, seminários receberam os conhecimentos e os métodos que garantirão a melhoria da prática pedagógica. Não se identifica, portanto, vínculos da formação com o processo de reflexão na e sobre a prática docente.

No conceito apresentado por Nascimento (1998) percebem-se pontos de identidade em relação ao conceito de Santos, principalmente no que diz respeito às atividades consideradas como de formação, visto que qualquer atividade assume caráter formativo. Neste sentido, formação continuada é compreendida como:

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

À semelhança do que preceitua Santos, essa abordagem focaliza o processo acumulativo de conhecimentos que são adquiridos pela via de cursos oferecidos por universidades e ou Secretarias de Educação na forma de “pacotes de treinamento”. Essa abordagem organiza-se através de iniciativas produzidas externamente à escola e que, em geral, não atendem às necessidades concretas vividas pelos docentes no dia a dia da ação educativa.

Contrapondo-se a essa visão de formação que ocorre por “acumulação” de conhecimentos, Candau (1996) parte da seguinte compreensão sobre formação continuada:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (p. 150).

Este conceito focaliza o processo de reflexão crítica sobre a prática e estabelece como objetivo fundamental da formação continuada o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Fusari e Rios (1995), ao discutirem o conceito de formação continuada, partem da noção de desenvolvimento de competências, já que a concebem formação continuada “como o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade” (p. 38).

Para os referidos autores a noção de competência não se define como algo estático e solitário ou como um modelo a ser seguido, “mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana” (p. 40). Nessa perspectiva o trabalho competente materializa-se “no educador, nas características que o qualificam, e de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva” (p. 41).

Ao focalizar o desenvolvimento de competências como o fulcro do processo formativo dos professores, os autores mencionam o duplo caráter dessa competência, ou seja, a dimensão técnica e a dimensão política. Nessa perspectiva um projeto de formação continuada de professores *“tem que estar atento a tudo aquilo que envolve a qualificação do educador, refletindo criticamente sobre a necessidade de se criarem nele e fora dele condições para um exercício competente de sua profissão”* (p. 41).

Sob essa ótica fica implícito no conceito apresentado uma articulação estabelecida entre o processo de profissionalização docente e a formação continuada. Isso implica dizer que formação é um processo que conduz à produção da identidade pessoal e profissional do professor à medida que valoriza as experiências construídas no e pelo exercício da prática pedagógica. Assim, a formação continuada ganha novos contornos, deixando de lado o simples caráter de suplência das debilidades deixadas pela formação inicial para contribuir com *“a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”* (Nóvoa, Op. Cit. p. 27).

Ao reconhecerem que *“ninguém é competente sozinho”* (p. 40), os autores introduzem, também, um outro importante elemento na discussão sobre formação continuada, qual seja: a dimensão coletiva da formação. Essa abordagem privilegia processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica. A formação parte dos problemas concretos vividos pelos docentes mobilizando problemas do cotidiano escolar, e estimulando os docentes a produzirem seus próprios saberes a partir de processos de pesquisa-ação. O exercício da pesquisa como atividade indispensável de transformação do fazer docente assume a investigação com o objetivo de observar e compreender para reconstruir, se necessário, esse fazer.

Argumentando sobre esse processo de formação de professores Perrenoud (1993), acrescenta que:

Uma iniciação à investigação poderia contribuir para a adoção, por parte dos professores, de uma prática refletida, ou seja, de uma disposição e competência para a análise individual ou coletiva das suas práticas, para um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir, tirando conclusões e, inversamente para antecipar os resultados de determinados processos e atitudes (p. 127).

Ainda entre os pesquisadores brasileiros, Collares e Moysés (1995) vinculam o conceito de formação continuada à natureza do fazer pedagógico. Na visão dos autores prevalece o entendimento de que:

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

Esses autores também concebem a formação como um processo contínuo que se refaz permanentemente. Acentuam também que a formação se constrói numa dinâmica onde o professor torna-se sujeito de seu processo formativo.

A análise dos conceitos de formação continuada, priorizadas neste estudo, nos permitiu elaborar algumas sínteses que, embora provisórias, convém registrar.

A primeira relaciona-se ao fato de os autores mencionados, ao explicitarem um conceito de formação continuada, agregam a este conceito os objetivos e ou finalidades desse processo formativo. Assim, constata-se a partir dos conceitos examinados não somente o desejo em delimitar o entendimento sobre a temática, como também a intenção em revelar o que é, qual a sua contribuição e a que visa a formação continuada de professores.

A segunda identifica que, dentre as finalidades da formação continuada, desponta a melhoria da competência profissional do professor e como conseqüência desta, a melhoria da qualidade de ensino. Ambas as finalidades remetem à discussão para o atual contexto de produção da profissão docente que tem sido concebida como uma atividade profissional anacrônica. Essa convicção, conforme bem expressa Nunes (2000), tem suas bases alicerçadas nas deficiências da formação inicial e na desatualização do magistério vistas como *“geradores de uma prática profissional limitada, desatualizada, nefasta, sobretudo, responsável pela diminuição da qualidade do ensino e pela baixa aprendizagem dos nossos alunos, justificados pelos altos índices de insucesso escolar”* (p. 61).

Uma terceira síntese formula-se a partir do entendimento da formação continuada como uma possibilidade de valorização e resgate do saber docente. Essa tendência vem mobilizando os docentes para uma prática de formação que

assuma como ponto de partida os problemas da prática cotidiana e o ambiente escolar como o local privilegiado dessas reflexões. Investir na pessoa, dar valor ao saber da experiência e sentido à trajetória de vida pessoal e profissional do professor (Nóvoa, 1992), são os principais desafios enfrentados na atualidade.

A quarta síntese vincula os propósitos da formação continuada à necessidade de produção e difusão de inovações educacionais. Esse ideário observa-se com mais frequência nos discursos produzidos no âmbito da pedagogia oficial de ensino que vê na formação de professores a possibilidade de mudanças no campo educacional e melhoria da educação escolar.

A tentativa de conceituação de formação continuada não se encerra no âmbito da produção acadêmica, ela também tem estado presente na pauta de discussão dos diversos fóruns promovidos por entidades sindicais e científicas como, por exemplo: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), o Congresso Nacional de Educação (CONED), dentre outros que, ao promoverem o debate sobre a temática também esboçam um sentido conceitual para a formação continuada de professores.

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado pela ANFOPE, produziu um documento bastante expressivo no qual traduziu as finalidades da formação continuada no contexto da discussão sobre a formação do educador. Para os associados da ANFOPE a formação continuada deve:

(...) proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (ANFOPE, 1996: 22).

A discussão em torno do conceito de formação continuada revela a complexidade desse campo de estudo, indicando que muitas tensões e dissensos presentes nessas discussões refletem as diversas concepções, resultantes da relação formação/exercício profissional e da relação desenvolvimento

profissional/desenvolvimento pessoal e exigindo, desse modo, uma maior explicitação dos objetivos e finalidades desse processo formativo.

Constatou-se que o conceito de formação continuada admite múltiplas acepções e assume formatações diferenciadas segundo o momento histórico, o contexto socioeconômico, cultural e educativo de sua formulação. Assim, a evolução conceitual resultou em diferentes abordagens configurando práticas pedagógicas diversificadas.

A discussão conceitual revela, também, que o interesse pelo campo da formação continuada tem crescido nos últimos anos no cenário educacional brasileiro com forte influência dos estudos produzidos no exterior, onde se presencia, desde a década de 80, um intenso movimento de reorientação curricular. Após as considerações apresentadas em torno do conceito de formação continuada, retoma-se a discussão acerca das reformas educativas na década de 90 e seus desdobramentos em termos políticas educacionais para a formação de professores.

1.3- Reformas Educativas na Década de 90 e a Formação de Professores

As últimas duas décadas do século XX caracterizaram-se por uma série de transformações políticas, sociais, culturais e econômicas de dimensões nacionais e internacionais que motivaram reformas nos sistemas nacionais de ensino. Essas transformações são identificadas em diferentes estratos da sociedade. O movimento feminista e as mudanças nas relações de gênero têm redefinido relações trabalhistas e estabelecido um debate constante sobre essas questões. Os conflitos raciais e o fortalecimento de religiões fundamentalistas, o ressurgimento do patriotismo e a reação dos homossexuais diante da epidemia de AIDS – Síndrome da Imunodeficiência de Doenças Adquiridas, são exemplos de pontos de tensões diante de sólidas convicções estabelecidas historicamente. Ainda no plano das transformações sociais, observa-se um aumento vertiginoso de atividades criminosas que se conectam em rede, tornando-se globais e informacionais. Aliado a esse fato, vê-se emergir um sistema de comunicação instituído a partir de uma língua universal que promove a construção virtual de identidades globais.

Sob a ótica do desenvolvimento econômico, observa-se a emergência de um mercado econômico cada dia mais internacionalizado e desterritorializado constituído a partir de múltiplos e variados fatores e processos, como por exemplo: a produção de novas tecnologias; a globalização da economia e das comunicações; a edificação de uma sociedade do conhecimento e da informação; as mudanças no mundo do trabalho; o aumento da concorrência econômica e alterações nos mapas geográficos e culturais; a integração dos mercados financeiros; o fortalecimento de moedas com valor e com circulação internacional; e o investimento em educação e na formação permanente do indivíduo. Todo esse conjunto de relações conflituosas impactou diretamente sobre o sistema educacional.

Sob esta perspectiva pode-se afirmar que uma das possibilidades de se analisar as reformas educativas em curso na contemporaneidade é entendê-las como um movimento decorrente de pressões advindas exclusivamente do setor econômico. Este tipo de argumentação é, sem dúvida, uma via possível de compreensão do fenômeno. No entanto, entende-se que há um conjunto de transformações mais abrangente que envolve a questão e que deve ser considerado, sob o risco de reduzir as análises a um enfoque estritamente economicista e estrutural. Popkewitz (1997:122) adverte que *“seria equivocado, no entanto, ver as atuais reformas como exclusivamente econômicas. A relação, aparentemente clara, entre educação e economia é menos direta do que parece”*.

As reformas educativas contemporâneas compõem uma parte importante no cenário das transformações e rupturas que se processaram em nível nacional e internacional. Na sua configuração os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos estão intimamente relacionados de tal forma que uma análise limitada a apenas um destes aspectos oculta a complexidade de sua formulação.

Partindo do pressuposto de que a educação é prática sociohistórica que se define no conjunto das relações construídas, a partir da trama das relações sociais e dos arranjos estruturais e conjunturais, é importante destacar que os processos de reformas educativas se formulam sob a influência de um conjunto de fatores inter-relacionados que compõem esse complexo campo de estudo.

Neste sentido, convém considerar que os esforços por reformas educacionais incorporam dimensões locais, nacionais e internacionais que aglutinam demandas do setor econômico como, também, de setores de bens não materiais, de bem-estar e da educação. Argumentando sobre esta questão Popkewitz afirma que “o

realinhamento econômico é um motivo, mas ele está inter-relacionado com aspectos culturais e políticos de tal forma, que uma análise limitada às simples relações de causa e efeito mascara a verdadeira complexidade das condições” (Op.Cit. p. 144).

Diversos são os propósitos das reformas educativas efetivadas na última década, como: ajustes do ensino face às demandas do mercado de trabalho; reorganização do sistema educativo em ciclos; reformulação na gestão escolar; redução da evasão e repetência; proposição de programas de formação continuada de professores.

Este último configura-se como uma tendência dominante nos programas de reformas educativas da atualidade. Os professores foram os principais alvos de uma série de ações que se processaram na última década. Sob o auspício da inovação e da formação permanente, as reformas preconizaram mudanças na estrutura e no conteúdo da formação dos professores.

Segundo Popkewitz & Pereira (1992b:11), as metas estabelecidas com essas reformas, nada mais são do que racionalizar os sistemas educativos, permitindo a sua adaptação aos objetivos nacionais e às estruturas econômicas em mudança, aumentando a sua capacidade de resposta às preocupações financeiras e às pressões culturais que emanam dos espaços nacionais e internacionais. O debate em torno do tema indica que *“as reformas têm concedido uma atenção particular à modernização das economias e à produção de um consenso cultural através do ensino”* (Ibidem, p. 11).

A discussão em torno das reformas educativas contemporâneas exige uma compreensão dos mecanismos de modernização do Estado e do entendimento de como esses fenômenos interagem com o processo de escolarização. Para Siqueira *“a reforma educacional contemporânea, portanto, não é simplesmente determinada pelas mudanças que ocorrem na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças”* (2002:2).

Com a emergência de um mundo constituído a partir de novas bases econômicas, políticas, sociais e culturais que se edificam, se consolidam e se expandem com o incremento da revolução tecnológica e a globalização dos mercados, vê-se desenhar no cenário nacional uma nova reconfiguração político/administrativa visando responder aos desafios demandados externamente.

Este tipo de entendimento foi incorporado no debate educacional onde já se anuncia uma reflexão sobre *“a difusão e expansão do projeto educacional*

internacional” (Shiroma et alli, 2002: 60), que se articula em torno de algumas variáveis gerais e se diversifica, de forma a atender as demandas institucionais no interior de cada nação.

O reconhecimento de um processo interinfluyente entre o *local* e o *não-local* (Pretto, 1999), ou seja, entre aquilo que é reconhecido como conhecimento produzido em cada localidade e o que é disponibilizado em escala mundial, leva-nos a identificar a existência de “*nós que se interconectam*” na feitura das reformas educativas. Como desdobramentos dessas reformas, presencia-se no panorama internacional “*o auge de políticas educacionais semelhantes*” (Contreras, 2002:228) que se encarregam de introduzir mudanças na organização, no conteúdo e na forma de pensar as práticas educativas.

O ponto de partida para discussão dessa hipótese desenha-se a partir do entendimento sobre quais as tendências de desenvolvimento econômico, cultural e social estão estabelecidas no contexto mundial, e como tem se projetado as respostas a esses desafios em termos da formação de professores.

Os eventos deste início de século parecem mostrar-nos que a cada dia o *mundo é cada vez mais uno, a realidade se universaliza* (Porto, 2000:12). Diante deste panorama, novas exigências são colocadas aos seres humanos. O homem põe-se em questão e, ao questionar-se, eclodem apelos por uma nova cultura, uma nova racionalidade, capaz de pôr em questão os clássicos esquemas de pensamento e organização do conhecimento.

Neste cenário de transformações econômicas sociais e culturais, novos desafios se impõem à formação do ser humano. As características que os trabalhadores passam a assumir estão em sintonia com o conjunto de transformações produzidas. O processo de reestruturação do sistema produtivo redefine o perfil da mão-de-obra produtiva. Neste sentido, a revolução da tecnologia da informação fez surgir uma nova forma de capitalismo, denominada por Castells de *informacionalismo*. No Capitalismo Informacional a riqueza, o poder e a produção dos códigos culturais decorrem da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, “*sendo a tecnologia da informação o elemento principal dessa capacidade*” (p. 412).

As características dessa nova forma de capitalismo são: a globalização das atividades econômicas, a flexibilidade organizacional e maior autonomia do patronato nas relações com os trabalhadores. Nessa fase do capitalismo as

tecnologias da informação assumem um papel decisivo uma vez que favorecem a *“formação das redes, comunicação a distância, armazenamento/processamento de informação, individualização coordenada do trabalho e descentralização simultâneas do processo decisório.* (Idem, p. 413)”.

Essa nova dinâmica reúne tecnologia, redes de capital, de trabalho, de informação e de mercado numa articulação nunca vista de pessoas e locais em diversos espaços do mundo. Simultaneamente desencadeia-se um processo de exclusão daquelas populações e territórios não conectados à rede. Castells denomina esse processo de exclusão social de *“quarto mundo”*, que segundo o autor atinge *segmentos de sociedade, de áreas urbanas, de regiões e de países inteiros desprovidos de valor e interesse para o capitalismo global* (Ibidem, p. 413).

O capitalismo informacional produziu um panorama social e cultural bastante diversificado instituído a partir de um conjunto de regras econômicas comuns que o distingue dos modelos econômicos antecedentes. As regras do capitalismo informacional assentam-se em objetivos mais sólidos e se consolidam por mecanismos mais flexíveis, cuja lógica de formulação inclui, entre outras coisas:

(...) a produtividade promovida pela inovação e competitividade voltada para globalização a fim de gerar riqueza e apropriá-la de forma seletiva. Está, mais que nunca, inserido na cultura e é equipado pela tecnologia. Mas, desta vez, tanto a cultura como a tecnologia dependem da capacidade de conhecimentos e informação agirem sobre conhecimentos e informações em uma rede recorrente de intercâmbios conectados em âmbito global (p. 414).

Conjugando num mesmo processo a revolução tecnológica e a reestruturação da economia, vê-se redefinir as relações de produção, poder e experiência que conduzem a uma nova formação social.

Partindo desse ponto de vista, Castells (Ibidem, p. 417) faz uma interessante análise sobre o conceito de mão-de-obra decorrente das novas exigências do processo produtivo, do trabalho e do capital. Para ele, a economia informacional/global assume duas características básicas: a produtividade e a competitividade. A primeira origina-se da inovação e a segunda tem como parâmetro a flexibilidade.

Estas características são identificadas como fundamentais, pelo autor, para a difusão das novas relações de produção. *“Portanto, empresas, regiões, países,*

unidades econômicas de todas as espécies preparam suas relações de produção para maximizar a inovação e a flexibilidade” (Ibidem, p. 417).

Na reorientação do modelo produtivo, assume-se uma diferenciação da qualificação da mão-de-obra. Ela passa a ser projetada conforme os níveis de produtividade pretendidos e as características dos trabalhadores. Castells faz uma distinção entre mão-de-obra genérica e a programável. A diferença fundamental entre elas é a capacidade de reprogramação, em função das novas exigências do processo produtivo. A primeira, apesar de no conjunto ser importante no processo produtivo, individualmente é descartável, *“pois o valor agregado de cada um deles representa uma pequena fração do que é gerado pela e para a organização” (Op. Cit. p. 418).*

Este tipo de mão-de-obra é desprovido de recursos de reprogramação, visto que se fundamenta na excessiva especialização. Já a perspectiva de formação da mão-de-obra autoprogramável orienta-se pela redefinição permanente das especialidades. Sob essa ótica, *“qualquer pessoa instruída, em ambiente organizacional adequado, poderá reprogramar-se para as tarefas em contínua mudança no processo produtivo” (p. 417).*

Em vista da variação conceitual apresentada por Castells para designar os modelos de formação da mão-de-obra em função de seu papel produtivo, o autor acentua o papel da educação como propulsora da diferenciação desses modelos. De acordo com seu entendimento *“a qualidade crucial para a diferenciação desses dois tipos de trabalhadores é a educação e a capacidade de atingir níveis educacionais mais altos, ou seja, os conhecimentos incorporados e a informação” (p. 417).*

Castells, além disto, faz uma outra distinção importante para configurar os modelos de formação de mão-de-obra: os conceitos de educação e o de conhecimento especializado quando declara:

Conhecimentos especializados podem torna-ser obsoletos com rapidez mediante mudança tecnológica e organizacional. Educação ou instrução (diferentemente do internamento de crianças e estudantes em instituição) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias à determinada tarefa e para o acesso às fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas (1999: 417).

A flexibilidade enquanto marca do capitalismo informacional requer a existência de funcionários ativos na rede e outros com jornada flexível. Neste sentido, esclarece Castells que “*a geometria variável desse sistema leva à descentralização coordenada do trabalho e à individualização dos trabalhadores*” (p. 418).

As relações de produção na *era da informação* provocaram a emergência de uma nova divisão social com as seguintes características: a) fragmentação da força de trabalho observada entre produtores informacionais e mão-de-obra genérica; b) exclusão social de um contingente significativo de indivíduos descartáveis, cujo valor enquanto trabalhadores/consumidores é totalmente desconsiderado; c) separação entre a lógica de mercado das redes globais e a experiência dos trabalhadores.

Num mundo marcado por constantes transformações, um conceito-chave para se entender o sentido da sociedade contemporânea é aquele consubstanciado na noção de rede que, segundo Castells (1999:498), caracteriza-se como “*um conjunto de nós interconectados*”.

Este conceito abre perspectivas para uma nova compreensão do papel da escola e da educação nestes novos tempos. Assim, num mundo de *interconexões* só sobreviverão as culturas que melhor interagirem no contexto das redes. Isto, porque “*redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura*” (Ibidem, p. 497).

Para melhor compreender as transformações que se operam na sociedade como um todo e as respectivas mudanças no cenário educacional, recorreremos aos escritos de McLaren (1998), no sentido de melhor perceber os confrontos decorrentes das mudanças tecnológicas e seus reflexos nos discursos educacionais.

Segundo McLaren, a sociedade da informação institui uma perfeita relação entre as diversas facetas da vida social, política e econômica. E esta dinâmica tem fortemente influenciado a opinião pública em nossa sociedade. Neste contexto, o autor afirma que “*As novas tecnologias eletrônicas estão remodelando o contexto da produção de subjetividades e da colonização do mundo-vida e isso tem, claramente, implicações para a estruturação das identidades de nossa juventude*” (p. 89).

Analisando os mecanismos de produção de identidades forjadas no seio da sociedade da informação, McLaren é enfático ao desvelar as contradições presentes

no processo de produção das tecnologias informacionais. Para o referido autor, o que existe de fato é a ampliação do capital financeiro que atua no sentido de edificar os aparatos tecnológicos que darão bases à nova sociedade da informação. Fica evidente que nem todos os países participaram da sociedade da informação, à medida que:

(...) existe uma lógica estrutural, embutida na sociedade da informação, a qual leva a formas de dominação. Embora haja muita conversa, sugerindo que as novas tecnologias da comunicação ajudam a criar novos empregos e facilitam a ampliação e o aprofundamento da democracia, o fato é que esses sistemas eletrônicos de informação simplesmente ampliam os movimentos especulativos do capital financeiro ao redor do globo (Ibidem, p. 89).

O ideário produzido no âmbito da sociedade da informação tem progressivamente minado o campo educacional. Neste sentido, McLaren, adverte:

Os educadores e as educadoras precisam compreender a profunda implicação que a cultura da informação coloca para o futuro da democracia. Ensinar criticamente, no contexto de uma cultura da informação, exige que os estudantes compreendam o que está em jogo na luta pelo acesso a fluxos específicos de conhecimento ou de informação no interior das redes de trocas econômicas (Ibidem, p. 96).

Assim, as tecnologias da informação e da comunicação desencadeiam uma nova forma de pensar a formação do indivíduo, à medida que “os processos de transformação social sintetizados no tipo ideal de sociedade em rede ultrapassam a esfera de relações sociais e técnicas de produção: afetam a cultura e o poder de forma profunda” (Castels, Op. Cit. p.504).

Em face desse novo contexto, convém indagar: quais os desafios postos à educação no contexto das reformas educativas? Quais os principais consensos estabelecidos pelas reformas educacionais em curso na sociedade contemporânea?

1.3.1- Dimensões, Consensos e Consolidação

A reforma educacional tem sido concebida como uma via para se alcançar o desenvolvimento econômico e as transformações culturais requeridas pela sociedade. O entendimento da reforma como uma prática política e social requer um estudo mais apurado sobre sua *ecologia*. Isso significa dizer que analisá-la implica identificar as modificações por que passa dentro de um meio institucional, supõe, portanto, que não há uma definição permanente do termo.

Popkewitz (1997) faz uma instigante análise da reforma educativa, ao focalizar as mudanças na epistemologia social e suas implicações no estudo da reforma da escola, identificando as relações existentes entre poder e conhecimento. Segundo ele, as relações que se estruturam *“na retórica da reforma, os padrões da escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele”*. (p. 22)

Estudos sobre reformas educativas¹⁵ indicam que, na última década, acentuou-se o interesse pelo trabalho do professor e sua formação. Comparativamente a movimentos reformistas desencadeados na década de 60, *“as atuais propostas surgem de um exame mais global das inter-relações entre as diferentes instituições existentes no campo educativos”* (Popkewitz e Pereyra, 1992b:11).

Alguns consensos se inscrevem na configuração das reformas educativas na década de 90. O primeiro deles, parte do entendimento de que o projeto de modernização de uma sociedade depende do acúmulo de inovações tecnológicas e a educação é vista como uma estratégia fundamental para se alcançar o desenvolvimento tecnológico.

Esta idéia parte do pressuposto que o desenvolvimento econômico liga-se, intimamente, ao desenvolvimento social. Nesta perspectiva, há uma correlação direta entre o progresso do conhecimento científico e as inovações tecnológicas como o fim último para se alcançar avanços no campo social. Sob esta ótica, a

15- NÓVOA e POPKEWITZ (1992); ESTRELA (1992); BENAVENTE (1992); STOER (1992); FINKEL (1992); SIMOLA (1992); MYRDAL (1992), MIHÁLY (1992); PILIPOUSKI (1992); SIEBZEHNER (1992); FRANKLIN (1992); PAINE (1992).

educação é concebida como a via para se alcançar o “desenvolvimento”. A lógica que movimenta tal ideário parte da crença de que o investimento no progresso do conhecimento científico e nas inovações tecnológicas melhorará o desempenho social.

Neste contexto, novas exigências são requeridas das escolas, dos professores e das práticas formativas que devem sintonizar-se com o discurso de modernização do Estado. Portanto, o tipo ideal de formação deve considerar os ditames de uma sociedade tecnológica, ou seja, os modelos de ensino devem valorizar: o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, dentre outros requisitos considerados essenciais segundo a lógica do sistema produtivo.

O segundo consenso orientador das reformas educativas alia desenvolvimento econômico a investimentos na educação escolar e, portanto, na formação de professores. Segundo esta perspectiva, a atuação do professor é vista como imprescindível na solidificação do mundo tecnológico, daí a vinculação desse sujeito ao papel de *agente das reformas educativas*. Ao assumir a mediação entre economia/desenvolvimento e educação, o trabalho docente adquire uma importante função na estrutura da mudança social, ou seja, a educação escolar passa a ser encarada como mola propulsora do progresso e do desenvolvimento.

O terceiro consenso prima pelo princípio da *democratização do ensino*. Esta abordagem sustenta a tese de igualdade de oportunidade de aquisição do saber para os diferentes grupos sociais, étnicos e sociais no interior da escola. Para atender aos propósitos de educação inter/multicultural, deve-se projetar mudanças na formação e na prática pedagógica do professor. O sucesso na educação escolar, segundo essa perspectiva, passa por um reordenamento das atitudes, dos comportamentos e valores frente a questões de natureza étnica e cultural.

Na visão de Popkewitz e Pereyra (Op. Cit.), o ensino e a formação de professores, na atualidade, orientam-se por desafios decorrentes das mudanças demográficas e sociais. Neste sentido, *“têm sido criados novos cursos de formação de professores estimulando uma maior sensibilidade face às diferenças culturais e raciais das crianças, introduzindo progressivamente pedagogias multiculturais e étnicas”* (p. 30).

Popkewitz (1997) encaminha a discussão acerca da profissionalização do magistério no contexto de globalização da economia e dos efeitos provocados pela

flexibilização e individualização decorrentes desse novo modo de organização econômica.

Grande parte das análises efetivadas por esse autor se formula a partir da experiência vivida em seu país de origem, os Estados Unidos da América. Entre as considerações apresentadas acerca das reformas encaminhadas no sistema de ensino norte-americano, o autor chama a atenção para os pontos de convergência com as reformas efetivadas em outros países. As similitudes identificadas pelo autor dizem respeito, fundamentalmente, à maneira como as normas e os regulamentos das práticas das reformas vêm consolidando configurações sociais e epistemológicas que povoam a vida institucional do sistema de ensino.

Nas análises do autor, são ressaltados dois aspectos cruciais na discussão sobre a formação de professores. O primeiro, de relevância ímpar para se entender os mecanismos de reformas educativas, consiste no reconhecimento que as reformas não se reduzem a seus condicionantes econômicos. Portanto, segundo o autor, apesar da evidente importância desse aspecto no processo de globalização da economia, ele não é o único nem tampouco o mais decisivo fator que impulsiona as mudanças educacionais. O outro, de igual valor no que se refere ao entendimento das reformas educativas, é que elas, ao penetrarem na vida da escola e dos professores, defrontam-se com mecanismos de resistência ou de convivência pacífica que vão minando o poder da reforma.

Popkewitz (Op. Cit.), ao discutir o poder da reforma acentua que há diferentes concepções que se constituem a partir do termo. Além da busca de precisão quanto ao uso do termo, o autor afirma que ao longo dos anos o sentido atribuído à palavra “reforma” vem assumindo uma trajetória bem peculiar, se considerado o contexto em que ela é produzida. Neste sentido, afirma:

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX (p. 12).

Ou seja, nessa trajetória um dos usos correntes da palavra desenvolveu-se no início do século XIX e tinha, à época, uma conotação bem própria que a definia como “redenção”, isto é, a reforma era a via para a salvação dos pecados e dos pecadores. A conversão do termo para uma perspectiva cientificista, identificada

com as mudanças processadas na vida social, ocorreu nos meados do século XX — momento em que fica evidente que reforma alia-se à aplicação dos princípios científicos como forma de desocultação do real. Nos dias atuais vale considerar que a *“reforma mantém uma cosmologia milenar, mas depende, em parte, das ideologias específicas do individualismo e da prática profissional”* (Ibidem, p. 22). Neste sentido, quando se utiliza o termo reforma educativa, várias são as interpretações possíveis para conferir o seu significado. Neste texto ao se referir às reformas educativas está-se conferindo o sentido de mudanças processadas na estrutura e organização do sistema escolar.

Popkewitz, numa obra mais recente, (1999) ao analisar os processos de reformas educativas ocorridos na última década nos EUA, busca identificar os múltiplos elementos edificadores do poder. Para o autor, o poder se instaura no conjunto de práticas e relações construídas pelos indivíduos na subjetividade de suas experiências e assume uma identidade nas relações sociais.

As reformas educativas configuram-se como um elo entre os diversos segmentos da escola e os da sociedade mais ampla. Nesta dinâmica, é importante compreender que a reforma institui relações específicas com o sistema social e mantém sua especificidade com o sistema educacional. Esta especificidade formata-se a partir dos componentes curriculares que pretende implantar configurando, assim, a *“cultura pedagógica”*. Para Sacristán (1996:54), essa cultura se estrutura a partir dos modos de pensar, dos comportamentos, das relações de autoridade, das formas de entender o conhecimento, das diversas visões ideológicas e dos interesses dos grupos. A efetividade das reformas educativas é mais facilmente perceptível quando se tenciona esta cultura pedagógica. Este processo acontece de forma gradativa e não se visualiza de imediato.

As reformas educativas, como afirma Popkewitz (1999), possuem uma ecologia e como tal *“não transmitem meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições”* (p. 21).

A discussão em torno das reformas educativas contemporâneas exige uma compreensão dos processos de modernização do Estado e do entendimento de como tais reordenamentos institucionais interagem com a escolaridade.

Modernização é um termo que aglutina diversos significados. Young (2000), ao discutir o conceito de modernização, parte de um entendimento genérico que *“refere-se a mudanças com que se pretendem substituir as instituições e modos de práticas tradicionais, como a família, o parentesco e a herança, por instituições e modos de tomada de decisão mais racionais e democráticos”* (p. 226).

Ao discutir o conceito, o autor distingue três tipos de modernização: a evolutiva, a tecnocrática e a reflexiva.

A modernização evolutiva, segundo o autor, caracterizou as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na Europa no início do século XIX. Este modelo de modernização caracteriza-se por uma crença acrítica de laços entre ciência e progresso; pela introdução de métodos racionais e científicos nas decisões educacionais; pela expansão de escolas e pela produção da especialização do saber.

A modernização tecnocrática apresenta-se como resposta às crises globais das décadas de 70 e 80 do século XX, vividas por grande parte dos países ocidentais. Esse processo caracterizou-se pela intensificação de métodos científicos, pela informatização e pela introdução de modelos empresariais na educação.

O terceiro modelo, identificado como modernização reflexiva, parte do entendimento que as abordagens tecnocráticas da modernização não apresentaram soluções adequadas aos problemas por ela produzidos. É um modelo que se estruturou em países onde as crises à modernização tecnocrática se tornaram mais explícita. O propósito deste modelo *“é o estabelecimento de uma crítica da ciência como desenvolvimento suplementar da própria ciência”*. (Ibidem, p. 228).

Neste cenário, a questão da formação do professor tem assumido posição de destaque nas discussões relativas à educação. Esta é uma preocupação presente nos debates acadêmicos, na literatura educacional e nas políticas públicas educacionais de grande parte dos países do mundo.

O pressuposto norteador da minha análise é que, à medida que as transformações vão se processando no âmbito das relações sociais, o conceito de reforma vai redefinindo-se e, portanto, ganhando dimensões e significados diferenciados em cada contexto.

Na América Latina, a ressonância do movimento internacional de reformas educativas só se fez sentir na década de 90. Isto pode ser explicado a partir dos seguintes motivos: o primeiro, liga-se ao fato de que grande parte desses países

vivia, na década anterior, todo um processo de retomada da democracia e de deposição da ditadura política. O segundo, explica-se pelo crescente montante de investimentos que organismos internacionais, como os Bancos Multilaterais, UNESCO e UNICEF, passaram a injetar em projetos educacionais.

Esse processo, embora em descompasso com os movimentos reformistas de grande parte dos países ocidentais, expandiu-se para a América Latina na tentativa de reconfigurar os cenários de democratização, desenvolvimento e modernização. O redesenho da cartografia internacional repercutiu na América Latina, com mais vigor, na década de 90, e ainda que esse movimento não ocorra de modo unificado e linear, as tentativas convergem para a configuração de um sistema altamente integrado em redes de comunicação virtual.

As visões que predominam nessas reformas e que vão constituir os fundamentos das reconfigurações operadas na educação na América Latina, são alimentadas pelos seguintes princípios: o primeiro é de caráter financeiro — neste caso, a redução dos custos nas atividades educativas é a tônica; o segundo diz respeito ao aumento da competitividade — aqui se busca, pela via da qualificação profissional, a melhoria da produtividade; e o terceiro busca a equidade do sistema — reduzir disparidades quanto ao acesso à educação, favorecendo a mobilidade e o nivelamento social.

A reforma educativa vai colocando-se como uma necessidade imperiosa e, gradativamente incorpora-se nos discursos e nas práticas dos mais diferentes níveis e modalidades de ensino. Ainda que se processem em ritmos próprios e que se formatem por iniciativas diferenciadas, as reformas educativas se articulam em termos de temas definidos em uma ação compartilhada, ou seja, aquilo que é identificado como uma referência local em muito se constitui a partir de combinações que integram inovações próprias e experiências produzidas em espaços externos, em grande medida nos países europeus.

Braslavsky (2001), ao desenvolver estudo sobre as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90, identificou que:

A existência de tendências compartilhadas na produção curricular de países muito diferentes pode, inclusive, induzir a suposição de que, em algum lugar de dentro ou fora da região, se colocam propostas idênticas para serem desenvolvidas em contextos distintos. Mas, na realidade, parece que atualmente a busca de soluções para os problemas da educação na América Latina tem muito de construção compartilhada e de procura de referências nos mesmos espaços externos, principalmente nos países europeus (p. 13).

Ao discutir as tendências do desenvolvimento contemporâneo, Braslavsky (Op. Cit.) introduz reflexões acerca das transformações operadas na educação de uma forma mais ampla e, em particular, no ensino secundário latino-americano na década de 90. Nas palavras da autora:

Os processos de mundialização e de globalização que começaram com o próprio início da modernidade no século XV estão alcançando uma profundidade e uma extensão até há pouco tempo impensáveis. De um modo ou de outro, certas tendências de desenvolvimento econômico, social e cultural atravessam, hoje, todos os continentes e afetam todos os povos, condicionando inclusive o leque de respostas e de alternativas possíveis para satisfazer a todas as necessidades humanas e, em particular, as educativas (p. 15).

Braslavsky (Op. Cit.) identifica cinco processos econômicos que se articulam em grande parte dos países no mundo. O primeiro refere-se à diminuição da oferta de trabalho, inclusive em setores responsáveis pelo atendimento das necessidades básicas da sociedade. Este fator ocasiona uma demanda maior que oferta dos postos de trabalho gerando a desocupação ou subocupação. O segundo, caracteriza-se pela acentuada oferta do setor de serviços em detrimento dos setores agropecuário e industrial, como reflexo da decrescente oferta de trabalho. O terceiro processo é identificado pelo incremento do trabalho informal. O quarto consiste nas mudanças dos perfis das ocupações e das habilidades específicas requeridas no exercício profissional. O quinto e último processo tem como eixo fundante a transnacionalização do mercado de trabalho, isso significa que *“tanto o capital como as empresas e os trabalhadores têm a possibilidade de mover-se de um país para o outro de modo a aplicar melhor os requerimentos e as disponibilidades de suas mútuas capacidades e oportunidades”* (Op. Cit. p, 16).

Braslavsky, no entanto, ao analisar comparativamente as mudanças processadas nos sistemas educacionais da América Latina indica que as mesmas

convergem em termos de uma maior flexibilização dos sistemas, assim como identifica uma orientação estrutural nos conteúdos e nas metodologias de ensino. A autora diz que no Chile se instituiu os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos — não obrigatórios, mas com uma adesão de 95% dos estabelecimentos de ensino. Convém destacar que as mudanças não foram assimiladas de imediato pelos técnicos e professores chilenos, ocasionando a elaboração de um Plano de *Rotas* onde se estabeleceu um programa de estudos com atividades, bibliografia e uma série de apoio aos professores.

Na Argentina, a reforma caracterizou-se pela elaboração de conteúdos básicos comuns organizados na forma do ensino em ciclos. Os conteúdos consolidam-se nos *Desenhos Curriculares Provinciais* que visam à melhoria do ensino.

O Brasil adotou os *Parâmetros Curriculares*, dirigidos às instituições educativas e aos professores que, de forma voluntária, podem assumi-lo como referência para a elaboração de seus projetos institucionais. À semelhança da experiência vivida no Chile, no Brasil, em virtude do fracasso iminente das políticas reformistas propostas para o âmbito da Educação Básica, foi necessária a implantação de um programa suplementar denominado *Parâmetros Curriculares em Ação*, pelo Ministério da Educação, a fim de instrumentalizar o professorado sobre as mudanças pretendidas.

A experiência latino-americana identifica processos recentes de reforma curricular que incorporam os professores como sujeitos passivos fundamentais, mas não exclusivos das mudanças curriculares. Nelas se observa a ação de técnicos especializados que legitimam as propostas de mudanças sob o ponto de vista epistemológico e científico.

Através de práticas combinadas de atores protagonistas (professores) de um lado e, de outro, os interlocutores externos (especialistas) vai se constituindo redes que consolidam e orientam práticas educativas que possibilitem “*perfis profissionais mais flexíveis, sem tanta rigidez estrutural como no passado*” (Ibidem, p.26).

Neste sentido, as reformas que se têm operado no campo educacional enfatizam a necessidade de formar profissionais mais adaptados às exigências do setor produtivo. Neste movimento, prevalece a idéia de que os professores ocupam uma posição estratégica no sentido de viabilizar as reformas educativas. Assim, entre os pressupostos orientadores das ações educativas, destaca-se a

necessidade de tornar os países da América Latina mais competitivos no mercado internacional.

A produção e a difusão do conhecimento aparecem nas reformas educativas como determinantes para o incremento do atual estágio de desenvolvimento capitalista. Este pressuposto permite delinear novas exigências para a formação do professor, entre elas, aquelas que pretendem que ele seja educado para ser mais competitivo e flexível.

Ferreti (1997) ao analisar as transformações técnico-organizacionais no trabalho e os seus impactos no âmbito educacional — mais especificamente no que se refere à formação profissional — evidencia os problemas e os desafios que hoje se colocam a essa formação. Na sua análise examina a relação entre formação profissional e educação básica, identificando pontos de convergência entre as demandas decorrentes do processo de reestruturação econômica e as orientações pretendidas pelos organismos internacionais que financiam as reformas educativas em grande parte dos países do mundo. Pergunta o autor:

Em que consiste, então, a novidade? Exatamente na “valorização” que se passa a atribuir à educação, em decorrência das supostas contribuições que, segundo o discurso dos organismos internacionais, trará à produção e ao desenvolvimento econômico. É essa “valorização” que dá novo colorido aos diagnósticos, nos quais as cores do fracasso e da negligência são sobremaneira carregadas, justificando o movimento das reformas educacionais, com o Banco Mundial à frente, o qual visa adequar o sistema educativo às necessidades econômicas, instrumentalizando-o (p. 245).

Todo este conjunto de ações, referidos por Ferreti, decorre de uma estratégia global definida pelos organismos financiadores que nas últimas décadas têm investido fortemente em programas de formação docente, sobretudo aqueles destinados a professores que atuam na educação básica.

Segundo Ferretti, (Ibidem, p. 245):

A importância a ser atribuída à educação, nesse contexto, foi reafirmada, pelo negativo, mediante diagnósticos sobre a qualidade da educação básica oferecida à população brasileira que, das páginas dos textos e das revistas especializadas, saltaram, com vigor não observado anteriormente, para os diversos canais da mídia.

Argumentando sobre essa questão, Torres (1998) afirma que:

O BM não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de 1º grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até à sala de aula (p. 126).

É nesse momento que mais fortemente o magistério passa a ser visto e tratado como uma política do Estado. Esta é uma visão que vai se impondo como dominante no cenário educacional mundial.

Davini (1997), ao analisar as novas tecnologias de regulação social na reforma educacional da Argentina, informa que o eixo central da mesma constituiu-se a partir da formação, capacitação e do trabalho docente. Neste sentido, a autora é enfática ao afirmar que:

Hoje, vivemos um grande movimento reformista internacional. Diferentemente do anterior, a ênfase atual é centrada no conhecimento, nos resultados do ensino e, portanto, na formação dos docentes. Num contexto econômico em que o emprego é incerto, variável e escasso e a competitividade do conhecimento é a base do crescimento, a escola deveria garantir tal conhecimento por intermédio de transmissores privilegiados e mais numerosos: os docentes.

É nesta perspectiva que a formação de professores tem se constituído numa questão motivadora para pesquisas e estudos nas mais diversas áreas da educação. Num levantamento realizado por Silva et alli (1991), pode-se constatar que, sob diferentes enfoques, essa formação tem sido investigada e debatida. Apesar do acúmulo de discussão e pesquisas, nessa área, as autoras em questão são unânimes em dizer que:

Mesmo quando parece ter-se esgotado o inventário de obstáculos, limites, condicionantes e explicações para todos os desacertos relativos à formação dos professores, o necessário passo à frente exige que se escolha e organize a produção anterior, permitindo apreender, de forma abrangente, a condição necessária para que se avance na busca de novas soluções (p. 2).

No âmbito das políticas educacionais públicas, esta questão tem-se projetado a partir do exame/análise de programas e projetos. Gatti (1996), ao diagnosticar, problematizar e estabelecer aspectos conceituais sobre a formação do magistério é enfática quando afirma que “*A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais*” (p. 2). O destaque apresentado nesse documento reside justamente na necessidade de se promover ações que viabilizem uma formação qualificada aos docentes que atuam no nível da educação básica.

A atenção dedicada às instituições escolares e a formação de professores nas reformas educativas efetivadas na década de 90 remetem a um exame particular de diferentes tendências que, no embate de suas proposições, ora convergem ora confrontam-se em termos de intenções e objetivos. Dessa feita, os sistemas formativos, assim como os pressupostos teóricos e organizativos, colocam-se no centro do debate conformando as tendências e os propósitos da formação dos professores tanto no plano local como em nível internacional.

No caso brasileiro, na última década, a formação continuada de professores tornou-se uma estratégia fundamental para a implementação de novos mecanismos de *construção de um novo perfil profissional dos professores* (Nóvoa, 1992 e Gatti, 1997). Dessa feita, observa-se um movimento interno que se articula em torno de um ideário que visa ressignificar as práticas de formação de professores (inicial e continuada), assim como propor novas formas de organização das instituições formadoras e com isso redefinir conteúdos e metodologias no campo da formação de professores.

A reforma educacional desencadeada na última década no Brasil assumiu uma dimensão bastante abrangente ao constituir-se numa série de ações no campo da legislação, do planejamento, gestão e do financiamento educacional. Para sua materialização, em termos de política educacional, o governo federal incorporou nessa discussão um segmento importante da intelectualidade brasileira que, ao integrarem as comissões de especialistas, colaboraram na feitura do arcabouço legal que deu origem a inúmeros pareceres e decretos orientadores das mudanças processadas nos vários níveis da educação nacional. A reforma empreendida no país, portanto, extrapola o âmbito federal e se incorpora nas ações dos sistemas estaduais e municipais.

Assim pode-se falar que uma série de reformas educativas foi delineada no Brasil, a partir da década de 90 nos diferentes níveis do sistema de ensino. Essas

reformas assumiram como prioridade garantir o acesso e permanência na educação básica. Diversos programas foram implementados com esse fim, dentre os quais cito: *“Acorda Brasil. Ta na hora da escola!”*, *“Aceleração da Aprendizagem”*, *“Guia do Livro Didático”* e o *“Bolsa-Escola”*.

No campo do financiamento outros programas foram implementados como forma de garantir a universalização do ensino fundamental. Citam-se como exemplos dessas iniciativas os seguintes programas: o *“Dinheiro Direto na Escola”*, o *“Renda Mínima”*, e o *“FUNDESCOLA – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola”*. Incluem-se nesse campo, também, os projetos destinados à aquisição de novas tecnologias comunicacionais e informacionais para as escolas a exemplo, do *“TV Escola”*, *“Programa Nacional de Informática na Educação”*, o *“Programa Nacional de Modernização e Qualificação do Ensino Superior”* e o *“Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância”*.

Outra marca decisiva das reformas na educação brasileira, na última década, se visualiza na implementação de programas de avaliação em todos os níveis do sistema de ensino. Nessa direção reguladora, implantou-se o *Censo Escolar*, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, o *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*, o *Exame Nacional de Cursos (Provão)* e, mais recentemente (2003), se instituiu o *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*.

Com o propósito de se promover a descentralização dos sistemas, criou-se uma série de mecanismos no campo da gestão, os quais foram introduzidos na tentativa de estimular autonomia administrativa às escolas e aos sistemas. O Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental é uma iniciativa concreta de estímulo ao processo de Municipalização.

Para a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena, também, foram produzidos programas específicos que passaram a integrar o conjunto de reformas promovidas pelo governo federal, nesse período.

Importa destacar que todo o conjunto de medidas assumidas na reforma da educação brasileira foi promovido em articulação com um movimento internacional de reformas educativas que incorporam grande parte dos diagnósticos, análises e propostas de soluções produzidas por Organismos Multilaterais. Essa documentação vem exercendo forte influência na definição das políticas públicas brasileiras e latinoamericanas. A centralidade das discussões propugnadas por

estes Organismos é a vinculação entre educação e produtividade. Sob esta ótica, os temas que mais identificam a formulação das políticas educativas são: centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização).

A reforma educacional brasileira sintoniza-se com as tendências globais de mudanças desenhadas na América Latina e no mundo. As linhas mestras que as constituem atendem aos apelos de uma orientação que requer dos sistemas de ensino um processo educativo mais flexível, capaz de romper com a rigidez estrutural do passado e que, portanto, admita a atualização permanente dos conteúdos e das metodologias pedagógicas. Dessa feita há sinais de que a reforma educacional brasileira tem se caracterizado por um controle excessivo de questões educacionais que expressam mudanças no cotidiano escolar como, por exemplo, a implementação de ações que visam estabelecer parâmetros curriculares e avaliação para os diferentes níveis de ensino; formação de professores e controle sobre a produção dos textos didáticos. Esses aspectos ao se constituírem em eixos centrais da reforma apelam para a idéia de inovação, produzindo com isso um discurso retórico que pretende introduzir mudanças profundas, quando na prática visam apenas corrigir desvios ou falhas de ações mal sucedidas implementadas anteriormente. Assim, o reformismo educativo acaba por assumir um discurso bem fundamentado e cheio de boas intenções que, como bem expressa Escudero (1994:106), só *“contribui para que tudo continue igual”*.

As linhas mestras desse discurso retórico, no campo da formação do professor, articulam-se em torno da normatização da formação inicial, do incentivo à formação continuada e da transformação da escola em unidade básica da mudança. Nessa perspectiva, a escola passa a ser vista como o espaço de reflexão e espaço formativo dos professores. Como conseqüência direta desse tipo de compreensão, a formação docente passa a incorporar certos conceitos, como por exemplo, o de *professor reflexivo e autônomo* capaz de promover *“experiências e práticas significativas de reaprendizagem permanente da profissão docente”* (Escudero, Op. Cit. p. 102).

A implementação dessas idéias em nosso país se deu ainda na gestão do governo de Fernando Collor/Itamar Franco (1990-1994), com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) que esse ideário se concretiza com a

implementação da reforma educacional que foi operada em todos os níveis de ensino.

Para analisar o arcabouço legal que motivou a reforma educacional brasileira na década de 90, assumi como referência os seguintes documentos: Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação. Ao eleger tais fontes de informação, parto do pressuposto que os mesmos preservam recomendações prescritas pelos Organismos Internacionais de Desenvolvimento na definição das reformas educacionais, assim como estabelecem as diretrizes gerais da política de formação de professores.

1.3.2- As Diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos

As idéias expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, decorrem em grande medida dos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, na cidade de Jomtiem-Tailândia. Participaram dessa conferência governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e intelectuais de diversos países do mundo. Os propósitos firmados nesse encontro configuram-se no ideal de possibilitar maior equidade social aos 157 governos participantes, com destaque aos países mais pobres e populosos do mundo.

As estratégias definidas na Conferência para assegurar uma educação básica de qualidade para todos, podem ser assim sintetizadas:

- 1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa — criança, jovem ou adulto — possibilitando o desenvolvimento da herança cultural, lingüística e cultural de cada educando;
- 2- Expandir o enfoque com vista a superar os níveis atuais de recursos, estruturas institucionais dos currículos e dos sistemas de ensino;
- 3- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, com especial atenção para as meninas e mulheres como forma de superar os obstáculos que impedem a participação ativa no processo educativo;

- 4- Concentrar a atenção na aprendizagem, dando ênfase nas abordagens ativas e participativas como forma de esgotar plenamente as potencialidades dos educandos;
- 5- Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica como forma de valorizar o ambiente de aprendizagem das crianças, jovens e adultos;
- 6- Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem com garantia de assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional dos que participam da educação;
- 7- Fortalecer alianças em todos os níveis da educação para se alcançar à educação básica para todos. O estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos e com as famílias na concretização dos objetivos propostos. Destacam-se as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente como elementos decisivos na implementação de uma educação para todos.

Atuaram como promotores da Conferência a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial que, dentre os objetivos estabelecidos, abrem espaço para inserir políticas e programas de formação docente no processo global de valorização do professor.

Como desdobramento dessa conferência, várias reformas foram concebidas e implementadas entre os países participantes, dentre elas, a formação do EFA-9: os países com maiores índices de analfabetismo e maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos. O Brasil¹⁶ tornou-se signatário dessa declaração, cujo compromisso com a melhoria das condições de trabalho dos professores encontra-se expresso no Artigo 7 de seu Plano Decenal, quando anuncia :

¹⁶ Faziam parte desse grupo, além do Brasil, a Indonésia, o México, a China, o Paquistão, a Índia, a Nigéria, o Egito e Bangladesh.

É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e da família. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente (p. 77-78).

Diante do compromisso assumido nessa Conferência, algumas ações foram desencadeadas no sentido de concretizá-la plenamente. Dentre as medidas fixadas, destacam-se: o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação e o Plano Decenal de Educação para Todos - ambos resultantes de um acordo nacional firmado entre governo, entidades acadêmicas e sindicais do movimento dos educadores.

Assim, em setembro de 1990, o presidente da República¹⁷ divulgou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac). Neste documento, reconhece-se a valorização do professor como um dos pilares básicos do Programa.

Apesar do reconhecimento, é curioso notar que a questão da política salarial e o plano de carreira do magistério, figura em último lugar nas intenções do programa. Talvez a posição ocupada na hierarquia das prioridades tenha muito a dizer sobre a relevância da profissão docente definida pelo documento. Em relação a essa questão, são úteis, aqui, os comentários de Cunha:

Dessa forma, a única referência à questão do magistério ficava muito aquém do compromisso alguns meses antes assumidos pelo Brasil, como signatário da Declaração de Jomtien. Não foi levado em conta — e assim haveria de continuar — que a Declaração Mundial de Educação para Todos havia incorporado a Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente, aprovado em 1966 pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação do Pessoal Docente, organizada sob os auspícios da UNESCO-OIT. (1998, p. 53).

E o mesmo autor prossegue sua análise mostrando que, naquele contexto “esperava-se que, com a retomada do processo de eleições diretas para presidente, o problema do magistério viesse a ser tratado de forma sistemática e como política de Estado” (Idem, p. 53).

Essas ações demarcaram o curto período da administração de José Goldenberg, frente ao Ministério da Educação. Com o “impeachment” de Collor e a

¹⁷ Fernando Collor de Melo era o presidente do Brasil, na ocasião.

posse de Itamar Franco no ano de 1992, assumiu o cargo de Ministro o professor Murílio de Avelar Hingel que, dentre suas ações imediatas, resolve implementar os compromissos de Jomtien, elaborando o Plano Decenal de Educação para Todos (PDTE).

A edição do PDTE, em março de 1993 é acompanhada de uma carta aberta assinada pelo Ministro e dirigida aos professores e dirigentes escolares. Nela, o então Ministro da Educação reconhece as dificuldades e desafios enfrentados na superação da principal meta do país, ou seja, a “*universalização do ensino fundamental com qualidade*”. Nas palavras do Ministro “*O Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica do País*” (p. 1).

Assegura, ainda, o Ministro que:

O Plano Decenal propõe metas claras para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério. Essas metas começam a ser trabalhadas conjuntamente pela União, Estados e Municípios no âmbito de suas responsabilidades constitucionais (p. 1).

O Plano Decenal, ao ser endereçado às escolas, foi acompanhado de um Roteiro- Sugestão que, segundo afirma o documento, serviu para facilitar o debate. Nesse Roteiro, indicava-se quem deve participar e sugeria como encaminhar a discussão e a elaboração do relatório-síntese. Nele, observa-se ainda, um item específico sobre os professores e os profissionais do ensino com os seguintes questionamentos:

Tais profissionais são valorizados? Recebem uma formação adequada? Têm oportunidades de atualização e aperfeiçoamento? Trabalham em prol da produtividade do ensino? Exercem seus direitos e cumprem seus deveres? Que padrões de remuneração, de estímulos e incentivos funcionais poderiam melhorar as condições profissionais e de vida dos educadores? A partir da situação existente, planeje o que a escola pode realizar com a ajuda da comunidade e com colaboração do Município e do Estado, para a real valorização dos profissionais do Ensino (p. 4).

A carta sinaliza que os resultados obtidos nas discussões, em cada unidade federada, deveriam ser encaminhados e debatidos na Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em novembro de 1994.

Ao se analisar o texto propriamente dito do PDTE, observa-se já na introdução do referido documento, um resgate do compromisso assumido pelo Governo brasileiro na Conferência de Jomtien, assim como são reafirmados os propósitos constitucionais de universalização da educação básica.

Neste sentido, fica evidenciado o otimismo na concretização desse ideário educacional reformista ao se afirmar que:

A retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicam-se, pelo País, ações de caráter inovador visando universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas (p. 11).

Para a concretização desses ideais e seguindo as orientações da Conferência Mundial que clamava pela ampla participação social na formulação dos Planos, algumas iniciativas de ordem metodológica foram referidas na elaboração e discussão do mesmo, dentre elas destacam-se:

- A criação do Grupo Executivo que, sob a coordenação do MEC, e com a participação do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), deu os primeiros passos na elaboração do Plano;
- A constituição do Comitê Consultivo do Plano constituído por representantes do CONSED, UNDIME, Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Mais tarde se agregaram ao debate o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça.

O envolvimento de todas as instituições referidas no Comitê Consultivo desencadeou o debate que culminou com a realização da *Semana Nacional de Educação para Todos*, realizada em Brasília em maio de 1993. O documento informa que todas as contribuições desse evento foram incorporadas no documento final do Plano Decenal.

Fica evidenciado que, nesse primeiro momento de debate mais amplo sobre a configuração do Plano, a participação governamental nas três esferas (federal, estadual e municipal), foi decisiva para a definição do *Compromisso Nacional de Educação para Todos* que estabeleceu as diretrizes gerais da política de educação para os próximos anos.

A primeira versão do Plano Decenal surgiu logo após a realização da Semana Nacional de Educação para Todos o qual, com base na sugestão do Comitê Consultivo, fora submetido a debates em todas as esferas da sociedade.

O acatamento da sugestão por parte do Ministério da Educação fez eclodir, no período de junho a novembro do ano de 1993, uma série de debates em nível nacional envolvendo diversos segmentos sociais. No âmbito de cada Estado o debate foi coordenado por uma comissão tripartite integrada pelo presidente estadual da UNDIME, pelo representante do MEC no Estado e por um membro de uma entidade representativa da sociedade civil.

Seguindo a metodologia de ampla participação social, o Plano fora encaminhado pelo Governo Federal a diversos segmentos sociais, ganhando, por conseguinte, a adesão de entidades não-governamentais que tiveram um evento específico para discuti-lo.

Outro importante evento incluído na agenda de discussão do Plano se verificou com a realização do Seminário *Tendências Atuais dos Municípios de Porte Médio: Primeiro Diálogo com os Municípios de Porte Médio*, que envolveu secretários de educação e representantes de 120 municípios brasileiros. A discussão do Plano estendeu-se, também, a eventos tradicionais como: a Reunião Anual da Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a Reunião dos Diretores de Faculdades de Educação, o Seminário sobre Educação de Adultos, a Reunião de Assessorias de Comunicação do Ministério da Educação do Desporto e algumas reuniões nas instituições universitárias.

A maratona de discussão que caracterizou a construção do PDTE fez emergir uma série de críticas e sugestões, as quais foram incorporadas na versão final do

documento. A estratégia governamental de envolver no debate diversos segmentos sociais, sugere que por traz dessa mobilização nacional havia uma clara intenção de consolidar consensos públicos com vista à legitimação e implementação da proposta. Argumentando sobre a questão, Cunha (Op. Cit.) desvela o propósito governamental subjacente a esse movimento reformulador:

(...) o Plano Decenal foi debatido, primeiramente, com os estados e o Distrito Federal, depois com os municípios e, em seguida, com as escolas. Em todas essas instâncias a discussão procurou envolver os diversos segmentos da sociedade civil, inclusive o sindical. O núcleo central dessa metodologia de debates e de mobilização, ao contrário de algumas críticas veiculadas, não era o debate pelo debate, mas, sim, o debate como estratégia de formalização e ampliação de compromissos, tanto do poder público quanto da sociedade civil, com vistas ao rearranjo das bases operacionais de implementação do plano (p. 58-59).

O documento esclarece, em sua introdução, que o PDTE não se confunde com o Plano Nacional de Educação. As finalidades estão bem explícitas no texto quando se anuncia que “o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos próximos dez anos” (PDTE, p. 14).

Assim, na definição dos propósitos e intenções constitutivos do Plano, fica evidenciada sua intenção máxima, qual seja:

O Plano Decenal é um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, por outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores (Idem, p. 14).

Chama atenção, também, que o sucesso do Plano depende de uma comunhão de esforços e de “compromissos” a serem assumidos nos âmbitos interno e externo. Internamente, clama-se pela ação governamental nas esferas: federal, estadual e municipal, além da contribuição da família e de outras instituições da sociedade civil. Externamente, conta-se com um apoio diferenciado da Comunidade Internacional, sobretudo daqueles signatários da carta de Jomtien.

O PDTE, ao discutir a situação e perspectivas da educação fundamental, toma como referência um diagnóstico do sistema educacional brasileiro no qual se evidencia que *“No início dos anos 60, apenas 45% da população freqüentava a escola; em 1980, o percentual elevou-se para 80% e, em 1990, atingiu 86,9%”*. (DPTE, p.19).

Esses dados denotam um expressivo crescimento do atendimento escolar e prevê-se que *“para os próximos anos, um decréscimo na pressão por expansão da oferta do ensino fundamental”* (DPTE, p. 19.). Apesar do otimismo explicitado pelo discurso oficial contido no documento, o mesmo reconhece que há um grande contingente de jovens e adultos a serem integrados ao sistema escolar do país.

O diagnóstico aponta, também, uma série de problemas e desafios a serem enfrentados principalmente no que diz respeito a ajustes de ordem socioeconômica. Neste sentido, revela o seguinte cenário:

O Brasil, assim como outros países da região, vem enfrentando um esgotamento de seus modelos tradicionais de transformação e crescimento econômico, após ter alcançado um patamar superior de industrialização e de modernização agropecuária e de rumos estrategicamente importantes do setor terciário. (PDTE, p. 20).

O discurso que prevalece no texto é aquele que indica a valorização da educação como a via para se alcançar o desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, a necessidade de readequação do sistema educacional brasileiro aos interesses e à lógica econômica adquire posição de maior relevo no documento, conforme se pode depreender da leitura e análise do excerto abaixo.

Para que o país volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa distribuição de renda e riqueza (Idem, p. 21).

Também a questão da formação profissional ocupa lugar no documento como algo que necessita de ajustes com vistas à adequação à lógica da reforma do Estado. Portanto, *“tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, que requer*

alterações nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento de competências humanas” (Ibidem, p. 21).

A valorização da educação como elemento fundamental para promover o desenvolvimento econômico e favorecer as leis do mercado é uma forte tendência que perpassa o texto. Neste sentido, observa-se que: *“também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação” (Ibidem, p.21).*

A preocupação com a equidade e com a cidadania, também está expressa no documento. Fica evidenciado que o conceito de cidadania associa-se à idéia de democracia. A educação nesse cenário, figura como a redentora capaz de ampliar as possibilidades de se alcançar maior equidade com democracia.

(...) Trata-se não só de educação para a democracia, mas também do estabelecimento do ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento nas distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania (Ibidem, p. 21).

Na análise do desempenho do sistema educativo, o documento identifica alguns pontos críticos que merecem atenção especial no sentido de desenvolver a educação básica, entre eles citam-se: qualidade e heterogeneidade da oferta, efetividade e relevância do ensino, formação de professores, livro didático, apoio ao educando, financiamento, integração vertical dos sistemas e gestão dos sistemas e unidades escolares.

No detalhamento desses pontos críticos fica evidenciado que a questão da formação de professores constitui foco central da estratégia de desenvolvimento da educação básica. O diagnóstico apresentado atribui aos professores e à sua formação os graves problemas de efetividade, relevância e qualidade do ensino.

Na ótica impressa no documento, os insatisfatórios resultados dos processos de aprendizagem no ensino fundamental, devem-se em grande medida à fragilidade da formação do professor. Em diversas passagens do texto essa questão é recorrente, assim vejamos:

Com efeito, as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem e precários métodos de construção curricular, e os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino – em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos (cf. p. 24).

Anuncia, ainda, o discurso oficial materializado naquele documento:

Além disso, eles próprios revelam que mal conseguem ministrar, a cada ano, três quartos do programa propostos; e, com freqüência, se verifica – mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada – que muitos demonstram não ter muito domínio de partes das disciplinas que lecionam. (cf. p. 24)

Neste sentido, o documento prevê um passo seguinte ao reconhecer que além da questão “do comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e continuada dos professores” outros fatores são importantes na análise como a questão da política salarial e da carreira do magistério.

Apesar de diagnosticar que “o salário médio dos professores de primeiro grau não atinge US\$ 200 mensais”, não se visualiza alternativas para a superação do problema, à medida que não há proposição clara no documento sobre as perspectivas de transformação da realidade empírica sobre a qual edificam seus discursos. Observa-se, no entanto, que do ponto de vista da constituição de um sistema de formação de professores, a questão encontra-se bem desenhada. Visualiza-se, portanto, a intenção quando se discute os obstáculos a serem enfrentados na educação fundamental e na definição das metas globais do Plano.

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

A meta a ser alcançada nos próximos dez anos (1993-2003) prevê para a política de melhoria das condições de trabalho dos professores as seguintes ações:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (p. 43).

Articuladamente com as metas globais identificam-se, também, linhas de ação estratégicas para a *profissionalização e reconhecimento público do magistério*. Dada a complexidade da ação, o documento a define como uma política de longo prazo que deve ser objetivada na articulação de diversas esferas e setores. Dentre eles, são referidos os três níveis de governo (união, estados e os municípios), as instituições formadoras, sindicatos, associações profissionais e demais segmentos sociais. Para avançar nessa direção, o PDTE propõe:

(...) devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão do currículo dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício. Esse processo deve se estender a todas as categorias, destacando-se, inclusive, a dos dirigentes escolares, agentes importantes na melhoria da gestão do ensino (p.45).

A narrativa governamental veicula ainda a idéia segundo a qual:

Devem ser tomadas medidas legislativas e administrativas para tornar realidade o dispositivo constitucional que determina a valorização dos profissionais da educação. Planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização do magistério, com base em referencial comum de padrões de remuneração e qualificação devem ser assegurados (p.46).

Uma vez sinalizada a solução técnico-administrativa para a *valorização dos profissionais da educação*, as políticas públicas deveriam ser delineadas de modo a concretizar tais ações. Adverte o documento, no entanto, que isso requer medidas que mobilizem esforços e parcerias a fim de garantir a viabilidade da proposta.

Revela notar que medidas de caráter legislativo e administrativo se farão necessárias para viabilizar as competências institucionais e as reformas propostas no domínio curricular, na formação do magistério, nas políticas salariais, de carreira e profissionalização (Op. Cit. p. 54).

Como principal instrumento visando tal execução, propõe-se *“ajustes na legislação dos sistemas de ensino para novas experiências curriculares, processos de avaliação de ensino e outras inovações pedagógicas”* (Op. Cit. p. 54).

Algumas ações governamentais são referidas no PDTE como *“ações e programas em andamento, compatibilizando-se com as linhas de estratégias adotadas”*. Dentre elas, destacamos: a) Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA); b) Projeto Nordeste de Educação; c) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); d) Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas; e) Programa de Apoio a Inovações Pedagógicas e Educacionais; f) Desenvolvimento da Leitura e da Escrita; g) Expansão e Melhoria da Educação Infantil; h) Sistema Nacional de Educação a Distância; i) Programa de Integração da Universidade com a Educação Fundamental; j) Descentralização dos Programas de Assistência ao Estudante; l) Eficiência, Equalização e Agilidade do Sistema de Financiamento.

No que concerne ao Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, o documento informa que o mesmo objetiva *“promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas e das unidades escolares”* (p.60). O referido programa, organiza-se a partir de duas dimensões: a) reestruturar a formação inicial dos profissionais; e 2) rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da educação básica.

O PDTE ao delinear um Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, ratifica uma série de compromissos assumidos em Jomtiem e sinaliza os primeiros passos rumo à definição de um sistema nacional de formação de professores no Brasil. As recomendações oriundas do Plano serviram de base para montagem de todo arcabouço legal que deu origem a uma série de leis, decretos e resoluções provenientes do Ministério da Educação.

Convém registrar as medidas administrativas e legais adotadas no Brasil, pós-edição do Plano Decenal, que convergem para a concretização desse sistema.

Para a Educação Infantil

- Resolução CEB nº 01, de 07/04/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

- Parecer CEB 002/99, de 29 de janeiro de 1999, que institui o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Para o Ensino Fundamental

- Lei nº 9.424, de 24/12/1996 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério;
- Resolução CEB nº 02, de 07/04/1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

Para o Ensino Médio, Técnico e a Educação Profissional

- Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que apresenta os objetivos da educação profissional e sua classificação por níveis e institui a separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional;
- Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica;
- Parecer CEB nº 15/98, de 1 de junho de 1998, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Para o Ensino Superior

- Decreto Presidencial nº 2.036, de 19/08/1997- Dispõe sobre o Sistema Federal de Ensino Superior;
- Parecer CES nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997, que expede as orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação;
- Portaria 0879, de 30 de julho de 1997, que dispõe sobre critérios para constituição de comissões de especialistas de ensino superior;
- Resolução CES nº 01, de 27/01/1999, que dispõe sobre os Cursos Seqüenciais de Educação Superior;
- Resolução CES nº 02, de 10/05/1999, que dispõe sobre a planificação das licenciaturas curtas por faculdades integradas do sistema federal de ensino;
- Resolução CP nº 01 de 30/09/1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação;

Para a Formação de Professores

- Resolução CNE nº 02, de 26/06/1997 – Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo de ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio;
- Parecer CP nº 004/97, de 11 de março de 1997, que propõe resolução referente ao programa especial de formação de professores para 1º e 2º graus de ensino – Esquema I;
- Resolução CEB nº 02, de 19/04/1999, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, na modalidade normal;
- Decreto Presidencial nº 3.276, de 06/12/1999; que dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica.
- Parecer CEB nº 001/99, de 29 de janeiro de 1999, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio.
- Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Portaria 1.403, de 09 de junho de 2003 – MEC, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

Essas são algumas das medidas reguladoras que efetivaram as prescrições legais advindas do governo federal visando a implantação da reforma educacional brasileira na última década. Grande parte dessas medidas tem suas bases políticas e ideológicas assentadas nos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual o Brasil, a partir das metas estabelecidas, delineou passos importantes para a concretização dos pactos legitimados naquela Conferência.

Nesse contexto, pode-se dizer que a reforma educacional brasileira assume fortemente a característica de uma *“reforma negociada”*. Assim, com base nas

análises efetivadas por Gentili (1998), fica evidente que tal reforma se constitui numa poderosa estratégia de coerção da opinião pública, onde os sujeitos envolvidos na trama são chamados a compactuar com os princípios nela contidos e dessa forma legitimar coletivamente as decisões e percursos que foram delineados.

Ao longo de toda a década conviveu-se com uma série de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro, com especial destaque para a educação básica onde se projetaram três objetivos centrais, assim expressos: a) erradicação do analfabetismo; b) universalização do ensino básico; e c) melhoria da qualidade da educação. Este último traduzido na “profissionalização” docente, cuja ação deveria reverter-se na conseqüente melhoria da aprendizagem dos alunos. Para tanto, todo um arcabouço legal se constituiu com vistas a instituir as mudanças requeridas. Particularmente em relação à formação de professores, fortes investimentos foram canalizados para a profissionalização docente.

O debate acerca da profissionalização docente no Brasil assumiu um sentido bem específico nos documentos orientadores da reforma educacional, os quais encaminham a discussão na direção da *re-profissionalização*, que segundo Shiroma (2002: 99) significa que o professor “*não é um profissional e que deve ser profissionalizado*”. Daí porque os esforços para a profissionalização exigem que o professor “*supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida*” (Idem, p. 99).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é o documento que, no caso da reforma educacional brasileira, melhor sinaliza a necessidade de se investir no processo de profissionalização docente. A extensa reforma curricular articulada em torno da LDBEN assumiu como preocupação central a formação docente que passa a ser vista como um dos componentes fundamentais de superação da não profissionalização do professor. A seguir, detalha-se como se articulou a revisão da imagem do professor no plano dos discursos que consubstanciaram a tessitura da legislação educacional federal.

1.3.3- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer as diretrizes para a educação brasileira, igualmente corrobora os princípios gerais da educação definidos na Constituição de 1998 e reafirma o compromisso de Jomtien ao instituir a Década da Educação.

No âmbito da legislação, vê-se delinear uma preocupação com a formação do educador desde o momento da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das legislações a ela correlatas como, por exemplo, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas Municipais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Há pelo menos três aspectos que merecem destaque nesse texto constitucional, no que concerne à formação dos professores, que, apesar de não se constituir em objeto específico de análise neste estudo, convém conferir. Esses aspectos estão circunscritos no estabelecimento das seguintes exigências: de concurso público como mecanismo de seleção e contratação dos profissionais da educação; um padrão de qualidade como princípio educacional; valorização do profissional da educação.

No Capítulo III, que trata da “Educação, da Cultura e do Desporto”, tem-se, no Artigo 206, a definição sobre as bases da educação. Os Incisos V e VII, deste Artigo, apresentam os princípios que norteiam essa discussão, ou seja:

(....)

V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

(.....)

VII- garantia de padrão de qualidade. (Brasil, ano: 1988, p.)

A valorização dos profissionais da educação aparece como um dos princípios que mais fortalece a concepção de que a atividade docente é concebida, no texto legal, enquanto atividade profissional. E, enquanto profissão, a docência deve estruturar-se a partir de um plano de carreira onde esteja definido um piso salarial.

A exigência de concurso público para seleção e contratação dos profissionais da educação, como condição de ingresso na carreira do magistério, foi uma

importante conquista dos movimentos em prol da formação do educador. Estes movimentos sempre lutaram contra o clientelismo político que imperava nos processos de contratação, nesse campo de atuação profissional.

A definição de um perfil profissional é consequência direta desse princípio constitucional, à medida que possibilita a criação de uma identidade profissional ao magistério.

Associado à idéia de profissionalização docente, um outro princípio educacional que merece destaque no Art. 206 na Constituição Federal, de 1988, é aquele que trata da valorização profissional. Esta pode ser interpretada como uma possibilidade de valorização social e econômica que dará à profissão docente um novo status na hierarquia social das profissões. Esse princípio deixa clara a necessidade de se garantir um plano de carreira e um piso salarial profissional.

O Inciso VII daquele artigo resgata um outro importante princípio, o qual aponta para a garantia de padrão de qualidade, e impõe a formulação e implementação de políticas de capacitação e aperfeiçoamento constante.

Na LDBEN, há dois títulos que enfatizam a discussão acerca da formação dos profissionais da educação. O Título II, por exemplo, ao instituir os “Princípios e Fins da Educação Nacional”, apresenta, em seu Art. 3º, as bases em que o ensino deve assentar-se. No que tange, especificamente, à formação dos profissionais da educação, os incisos VII e IX, voltam-se para esta questão ao proporem a “*valorização do profissional da educação escolar*” e a “*garantia de padrão de qualidade*”, respectivamente. (Brasil, 1988, p.5)

No caso da LDB, os fundamentos para a formação dos profissionais da educação, no entanto, são mais perceptíveis no artigo 61, onde se lê:

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

II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1997, p. 23).

É, no entanto, nos artigos 62, 63 e no § 4º do artigo 87, das disposições transitórias, da aludida legislação de ensino que melhor se detalham as intenções de profissionalização docente. Neles pode-se constatar que a formação do professor, nos moldes como se desenhava no Brasil, se mostraram ineficientes. Para assegurar um ensino de qualidade na formação de professores das séries iniciais do

ensino fundamental e da educação infantil, sugere como formação mínima o “nível superior”. Como efeito imediato desse preceito legal, observa-se a progressiva extinção dos cursos normais de nível médio como alternativa de formação de professores e a assunção dos Institutos Superiores de Educação que passam a figurar como espaços apropriados para a formação de professores.

Considerando o contingente de professores que precisariam ser formados em nível superior, o mesmo artigo admite que essa formação seja oferecida em nível médio, na modalidade normal, muito embora, no artigo 87 ao se instituir a Década da Educação¹⁸ se defina que até o final dessa década *“somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*. (Brasil, 1997, p. 28).

Observa-se no texto legal duas grandes ênfases, referidas em vários artigos: a capacitação em serviço e a formação continuada. No que diz respeito à primeira delas, admite-se que a mesma aconteça na modalidade a distância.

No artigo 80, vê-se claramente o tratamento dispensado a essa modalidade quando se admite que *“o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”* (Brasil, 1997, p. 27).

O texto da lei admite também que a educação a distância usufrua tratamento diferenciado ao propor, no § 4, incisos I, II e III, os seguintes termos:

Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Op. Cit. p. 28).

A formação continuada é a temática de maior evidencia no texto da LDBEN. Diversas são as orientações para a formação e profissionalização docente, as quais se expressam em diversos artigos e títulos, a saber:

¹⁸ A definição do ano que finaliza a Década da Educação não é consensual entre educadores e legisladores. Para alguns a finalização da Década deverá ocorrer em dezembro de 2006. Para outros, no entanto, considera-se que a LDB só entrou em vigência plena após um ano de sua publicação, portanto a Década da Educação finalizaria em 2007.

- 1) *Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Art. 13, inciso V).*
- 2) *A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40).*
- 3) *Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (Art. 43, Inciso II).*
- 4) *Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis (Art. 63, inciso III).*
- 5) *Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Art. 67, inciso II).*
- 6) *Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância (Art. 80).*

Diante de tantas referências relativas a formação continuada e ao desenvolvimento profissional do professor, convém indagar por que o tema da formação continuada de professores domina o debate educacional brasileiro?

Santos (1998) defende a idéia de que a expansão da chamada formação continuada de docente está relacionada à política de organismos internacionais que nos últimos anos tem carreado investimentos para essa modalidade formativa, interferindo dessa forma na definição dos principais aspectos das políticas nacionais de educação em diferentes países. Acentua ainda a autora que *“é neste contexto que a educação contínua aparece como uma forma mais barata e mais eficiente de formar docentes”* (p. 134).

Do ponto de vista das proposições e intenções expressas nos textos das legislações, há certa coerência quanto aos princípios assumidos em cada uma delas. Todas parecem estar de acordo quanto: a) à necessidade de se empreender esforços para melhorar a qualidade da formação dos profissionais da educação; b) à melhoria das condições de trabalho e remuneração condigna e c) a um princípio unificador entre as legislações, incluindo-se a valorização do magistério como prioridade nas políticas educacionais.

Dentre os objetivos da reforma educacional brasileira desponta a intenção de promover profundas mudanças na formação dos professores. Tal propósito converge para a construção de uma profissionalidade docente, pela via de se garantir uma sólida formação acadêmica aos professores, articulada através da formação

desenvolvida no interior das instituições universitárias e pelos investimentos no campo da formação continuada em serviço.

A intenção de promover a formação de professor em nível superior tem sua justificativa no quadro crítico em que se encontram os docentes no Brasil, à medida que uma parcela considerável só possui o nível médio. Dados produzidos pelo próprio Ministério da Educação informavam que, no ano de 1998, apenas 21,6% dos professores que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental possuíam a formação em nível superior, conforme se pode constatar analisando as informações contidas no quadro nº 3.

Quadro nº 3
Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – Grau de Formação Docente – Brasil – 1998.

Sem formação mínima ¹⁹	Com formação mínima	Acima da formação mínima
11,9	66,5	21,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Além de estimular a formação em nível universitário, observa-se também na LDBEN a instituição de normas para o acesso à profissão identificada na exigência de concurso público. A promoção dessa norma, no entanto, inspira-se no movimento de profissionalização docente que, pautada nos moldes dos padrões fixados em outras profissões já consolidadas, busca construir a identidade profissional do professor.

As reformas relativas à formação docente, nos moldes propostos pela LDBEN, provocaram mudanças em diferentes espaços educativos. No meio universitário, por exemplo, o alcance da reforma chegou aos currículos acadêmicos que tiveram que se adequar às novas exigências legais, principalmente no que diz respeito à formação prática e aos estágios dos professores, que mereceu uma atenção especial na legislação.

Outra faceta presente na LDBEN, que fortalece o movimento de profissionalização docente, refere-se ao entendimento da formação profissional como um *continuum*. Nessa direção, constatam-se no texto legal vários artigos que suscitam a necessidade de estabelecimento de vínculos entre a profissão e a formação continuada dos professores.

¹⁹ Entende-se como formação mínima para o exercício do magistério aquela obtida pelo profissional habilitado em nível médio completo.

Todo este conjunto de reflexão indica a necessidade de se articularem os principais focos de preocupação sobre o futuro e o presente da carreira dos profissionais da educação, haja vista as reflexões sobre essa temática, nas últimas décadas, seja nos países economicamente periféricos, seja naqueles de primeira linha. Neste sentido, Rodrigues e Esteves (1993: 39) afirmam:

As políticas gizadas para a educação em todos os países da Comunidade Econômica Européia têm considerado a formação dos professores como uma das prioridades, visando adaptá-las aos desafios sociais. Também na investigação em Ciências da Educação, a formação dos professores tem vindo a afirmar-se como um domínio privilegiado, embora ao volume dos estudos produzidos não pareça corresponder a resolução dos problemas que vêm sendo enunciados desde há alguns anos.

Assim, pelo menos do ponto de vista das intenções governamentais expressas nas legislações nacionais, a questão é colocada como prioritária, até porque existe um relativo consenso sobre o papel estratégico da educação. Ele é um indicador forte de que somente pela prática da reflexão contínua acerca das políticas públicas educativas é que se pode almejar soluções possíveis de reverter os problemas reais do cotidiano escolar.

Do ponto de vista dos objetivos e intenções, identifica-se uma tendência comum nos processos de reformas educativas implementados no Brasil, ou seja, o ponto de partida nuclear dessas reformas é a *formação de competências*.

O conceito de competência, porém, não é unívoco, diversos sentidos têm sido atribuídos na sua formulação ou em sua tradução operacional. Observa-se que de maneira geral as reformas educativas traduzem o conceito de competência como um “*saber fazer com conhecimento e consciência a respeito do impacto desse fazer*” (Braslavsky, 1993).

Araújo (2001), ao analisar a educação profissional e o desenvolvimento de competências, afirma que:

A noção de competência toma, como ponto de referência fundamental do sujeito, a sua relação com sua ação, a capacidade de um indivíduo de desempenhar uma atividade de forma eficiente. Para tanto, ele precisa articular seus saberes de diversas ordens como o saber-fazer, o saber técnico, o saber de perícia, etc. suas experiências (habilidades e saberes tácitos) e um saber-ser (qualidades pessoais e sócio-

comunicativas), ou seja, todas as dimensões do indivíduo envolvidas na sua busca do ser capaz de. Tornam-se, portanto, essenciais às capacidades de gestão e de relacionamento social (p. 8).

A partir desse entendimento, uma competência teria como substância uma dupla referência: a capacidade e o processo de formação da pessoa. As escolas teriam como atribuição a formação de capacidades afetivas, cognitivas, éticas, interativas e práticas, cuja ênfase recairia no processo de aprender a aprender. Como bem acentua Araújo *“os saberes e conhecimentos, antes valorizados pelo referencial da qualificação na sua expressão formalizada, agora o são na sua expressão pragmática”* (Op. Cit. p. 8).

Neste sentido, Silva et al (2002) emitem uma incisiva afirmação:

Na reforma educacional brasileira, os argumentos que justificam a opção pela matriz das competências se apóiam no reconhecimento de um processo de escolarização ineficiente do ponto de vista pedagógico, cuja centralidade são os conteúdos de cultura geral que articulam a matriz transferencial que pouco se articula com a resolução dos problemas do mundo do trabalho e da vida social.

A necessidade de definir e fixar padrões de competências para a formação de professores e para o magistério decorre dos esforços empreendidos a fim de configurar a profissionalização do ensino e da formação do professor. Ao se estabelecer um repertório conceitual que se configure em saberes profissionais, os profissionais do magistério conquistam um passo importante na direção da construção da identidade profissional, visto que uma das características do conhecimento profissional se expressa *“em função dos padrões de competência aceitos dentro de sua própria profissão”* (Tardif, 2002: 249).

Os dispositivos legais concernentes à formação de professores presentes nos documentos que alavancaram a reforma educacional brasileira sinalizam para a implantação de determinados mecanismos que visam superar a condição do magistério de simples ofício para assumir um status de profissão. A seguir, identificarei os esforços de formação e profissionalização docente que foram instituídos por ocasião da formulação do Plano Nacional de Educação Brasileira.

1.3.4- O Plano Nacional de Educação

Ao ser sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, vê-se concretizar um dispositivo legal já previsto no artigo 214 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e referendado nos artigos 9º e 87, respectivamente, da LDB que determina à União encaminhar ao Poder Executivo, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação.

Após três anos de tramitação no Congresso Nacional, o PNE obteve sua aprovação, com duração estabelecida para 10 anos. Com sua promulgação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, à luz do Plano Nacional, elaborar Planos Decenais correspondentes para as suas realidades específicas. Desse modo, fixou-se que os Planos Estaduais e Municipais teriam abrangência dentro de sua jurisdição, havendo ou não um sistema de ensino²⁰ constituído nessas esferas do poder público. Os objetivos do PNE estão assim definidos: a) elevação global da escolaridade da população; b) melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e d) democratização da gestão do ensino público. (Brasil, 2001, p. 34).

O documento ressalta também o seguinte: *“considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível (...)”* (p. 35), foram estabelecidas prioridades com vistas ao atendimento das necessidades sociais. Neste sentido, e a partir dos objetivos definidos previamente, o PNE especificou cinco prioridades essenciais, a saber:

- 1- Garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando sua conclusão;
- 2- Garantia do ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, aí incluída a erradicação do analfabetismo;
- 3- Ampliação do atendimento nos demais níveis;

²⁰ A LDB estabelece em seu artigo 11 que os Municípios podem organizar, manter e desenvolver sistemas próprios de ensino, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

- 4- Valorização dos profissionais da educação. Deverá ser dada atenção a formação inicial e continuada dos professores.
- 5- Desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidades de educação.

Na estrutura e abrangência do plano, observa-se que o mesmo inclui todos os níveis de ensino — desde a educação infantil até a pós-graduação. Nele, se inclui, ainda, a educação especial, indígena, educação de jovens e adultos, educação profissional e a educação a distância.

O PNE organizou-se a partir de três grandes eixos: a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social.

Ao se definirem diretrizes e metas globais para a educação infantil e o ensino fundamental, reafirma-se a tendência que tem se manifestado nos diversos Planos e Programas governamentais para a educação no Brasil, qual seja, a de se estabelecer como prioridade “a valorização dos profissionais da educação. Em particular a formação inicial e continuada dos professores” (PNE, p. 35). Dessa forma, propõe-se:

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não- governamentais que realizem as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (...).

No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de municípios, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar. (p. 43).

Afirma-se também que a obtenção dessas metas é a via para se alcançar a melhoria da qualidade no sistema de ensino. Nessa linha, admite-se que, sem a

valorização do magistério, *“ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino”* (PNE, p. 95).

Entende-se como valorização do magistério a conjugação de três componentes: *A formação profissional inicial; As condições de trabalho, salário e carreira; A formação continuada.*

O PNE, a partir de um diagnóstico nada animador sobre as funções docentes, por formação e atuação profissional reconhece a necessidade de formação dos profissionais da educação. O documento admite que *“a qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação”* (p. 97).

O documento propõe centrar a atenção no processo de valorização do magistério e, para tanto, entende como necessário assegurar os seguintes requisitos:

- 1- Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho como os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;*
- 2- Um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;*
- 3- Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;*
- 4- Salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;*
- 5- Compromisso social e político do magistério. (p. 98)*

Pelo que se encontra escrito no PNE, depreende-se que os quatro primeiros requisitos seriam assumidos pelos sistemas de ensino, enquanto o quinto dependeria dos próprios professores para sua concretização. Neste sentido, o documento faz outras prescrições: *“Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade”* (p.98).

O PNE, ao definir diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização, recomenda que os cursos destinados a promover a qualificação

deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) *Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;*
- b) *Ampla formação cultural;*
- c) *Atividade docente como foco formativo;*
- d) *Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando teoria à prática pedagógica;*
- e) *Pesquisa como princípio formativo;*
- f) *Domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;*
- g) *Análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;*
- h) *Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;*
- i) *Trabalho coletivo interdisciplinar;*
- j) *Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;*
- k) *Desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e*
- l) *Conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares dos níveis e modalidades da educação básica. (p. 99)*

O PNE anuncia, ainda, 28 metas específicas para o atendimento da formação e valorização dos professores da educação básica. Convém destacar que do total da metas pretendidas, 10 dependem da colaboração da União com os Estados e Municípios para sua concretização e as demais são de exclusiva responsabilidade dos Municípios. O papel da União, portanto, restringe-se à elaboração de documentos e definição de diretrizes gerais para os cursos de formação de professores. Ao assumir tal posição, o poder público federal ausenta-se do papel de agente financiador das políticas públicas em educação.

A ausência de financiamento para a concretização das reformas educativas parece ser a questão crucial para a materialização dos ideais reformistas. Constatase que, de parte dos dirigentes políticos, as ações limitam-se à elaboração de planos que visam a reforma do ensino, no entanto, os recursos financeiros são insuficientes para a concretização das soluções idealizadas e prescritas nos textos dos documentos legais.

O que fica explícito nos diversos documentos que disseminaram a reforma educacional brasileira, na última década, é que a questão da valorização do

profissional da educação transformou-se, pelo menos no âmbito discursivo, na tônica geral da legislação do ensino, dos planos e projetos educacionais. A reforma educacional, todavia, voltou-se fortemente para a questão relativa à profissionalização docente com ênfase na formação dos professores.

Nesta discussão, é importante evidenciar três questões centrais que orientaram o conjunto de documentos produzidos na esfera do Ministério da Educação, são elas: implantação de cursos de formação de professores, implantação de programas de formação em serviço (inicial e continuada) e a criação de cursos específicos de formação de professores para a educação básica.

Ao promover a discussão sobre a formação de professores, a reforma da educação brasileira fê-la integrada num amplo movimento de reflexão sobre a natureza dos saberes profissionais desenvolvida em grande parte das reformas educacionais contemporâneas.

Nossa caminhada reflexiva nesta parte da pesquisa evidenciou as principais características das reformas educativas contemporâneas, com destaque especial para as iniciativas assumidas na reforma educacional brasileira em termos dos investimentos no campo da formação do professor.

É importante acentuar também que as políticas educacionais decorrentes das reformas implementadas em diferentes níveis dos sistemas de ensino não se encarregam apenas de instituir preceitos legais e diretrizes de ação, também se preocupam em disseminar novas idéias e valores que vão minando os diversos espaços sociais. Assim as políticas educativas, ao aterrissar no “*chão da escola*”, acrescentam um programa político e ideológico “*em que todos nos vemos envolvidos*” (Contreras, 2002:228). Partindo dessa compreensão, observa-se um fenômeno bastante peculiar que tem marcado as experiências de reforma educacionais ao longo da década de 90, nos países ocidentais, e cujos reflexos se observa na reforma educacional brasileira. Ele se caracteriza na concentração em três eixos centrais de preocupação: a gestão (descentralização), a inovação (melhoria da qualidade de ensino) e a formação de professores (inicial e continuada). Esses três temas dão o tom das reformas educativas contemporâneas, fazendo com que “*se elaborem novas pautas ou regulamentos sobre os modos pelos quais uma escola deve trabalhar para desenvolver seus projetos e para melhorar institucionalmente*” (Idem, p. 240).

Essa tendência reformista integra um movimento internacional fazendo-se presente, portanto, nos discursos públicos e nas retóricas das administrações, independentemente de coloração ideológica.

1.3.5- O Projeto Escola Cabana

Até o momento, tem-se evidenciado que a formação e o desenvolvimento profissional do professor são temas recorrentes nas reformas educativas da atualidade e que, conseqüentemente, se traduzem em políticas educacionais, uma vez que toda política se apóia em princípios e diretrizes, ainda que os mesmos não estejam explicitamente revelados. Dessa forma, convém destacar que a reforma educacional brasileira da última década não se fez de forma isolada de um contexto maior onde se incluem as reformas educativas articuladas em âmbito internacional, muito menos das políticas dirigidas para a América Latina pelos organismos internacionais.

Assumir como pano de fundo as mudanças ocorridas no panorama da política educacional brasileira, na década de 90, como forma de perceber quais os nexos dessa política com os rumos da política educacional do município de Belém, no período de 1997 a 2003, constitui-se numa tarefa complexa, que exige a compreensão desse processo de forma integrada e contextualizada. Com isso parte-se do entendimento que, entre os distintos níveis de poder no Brasil (Federal, Estadual e Municipal), há diversos tipos de relações estabelecidas, relações essas que vão da cooperação a práticas de subordinação, posto que não se pode deixar de considerar que entre eles existem graus de poder político e econômico diferenciados. Neste sentido, as decisões assumidas na esfera federal afetam diretamente os contextos estaduais e municipais, ainda que esses tenham uma trajetória própria e políticas específicas.

No caso específico da realidade educacional de Belém, com implementação do projeto Escola Cabana, apesar do mesmo se anunciar como *expressão da cultura local* (Belém, 1997), as intenções em termos de reforma educativa do projeto Escola Cabana não chegam a ser propriamente originais. Parte das intenções, em termos de reforma educativa, desse projeto encontra-se em diversos aspectos estabelecidos pela LDBEN (Brasil, 1996) e em outros planos do governo federal,

ainda que se observem também decisões políticas muito específicas do município de Belém na configuração dessa reforma.

As diretrizes do referido projeto têm suas bases alicerçadas num amplo Movimento de Renovação Pedagógica (MRP)²¹, que no Brasil, se fez representar por propostas como a Escola Plural, Escola Cidadã, Escola Cadanga, dentre outras.

Nas diretrizes do projeto Cabano também encontramos elos com distintas propostas já conhecidas no cenário educacional brasileiro há pelo menos duas décadas como é o caso do *Programa Educação para Todos* que integrou o I Plano Nacional da Nova República onde, já naquela altura, falava-se em *universalização do acesso e permanência da criança de 7 a 14 anos na escola de 1º grau* (Brasil, 1986:15). Previa-se, também, *ampliação, reforma e construção de escolas; definição de uma política nacional de formação e aperfeiçoamento do magistério e concessão de bolsas de estudo para a rede pública* (Idem, p. 65).

Observa-se que dentre as especificidades do projeto, constatou-se a existência de ações voltadas para: a extinção das classes de alfabetização, que abrigavam crianças de seis anos de idade, para integra-las ao ensino fundamental e com isso captar recursos por aluno do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); implantou o projeto *Turmas de Aceleração da Aprendizagem – Do Fracasso ao Sucesso Escolar* que se constituiu numa ação pedagógica direcionada ao atendimento dos alunos que não tiveram experiências bem sucedidas de escolarização, projeto esse que muito se aproxima do conhecido programa federal intitulado *Turmas de Aceleração da aprendizagem*; com base no princípio da flexibilidade e da autonomia dos sistemas de ensino que sugere a LDBEN, implantou-se os Ciclos de Formação como estratégia de garantir o sucesso escolar dos alunos; movido pelo compromisso de construir uma escola democrática, introduziu-se a avaliação emancipatória como forma de favorecer o *acesso e permanência com sucesso* do aluno, desconsiderando a possibilidade de retenção dos alunos nos Ciclos de Formação.

²¹ O Movimento de Renovação Pedagógica, cujo desenvolvimento se deu de forma mais intensa na década de 70, principalmente nos países europeus, buscava construir uma relação mais autônoma em relação a pedagogia acadêmica e as políticas educacionais oficiais. Caracterizaram-se por divulgar novas formas de atuação pedagógica através de métodos ativos (Pedagogia de Freinet e o Construtivismo). Segundo Contreras (2003), esse movimento não tinha tanta preocupação em controlar a realização fiel de um programa, mas se ocupava com os seus desdobramentos na prática e na forma de conceber o ensino. Nessa perspectiva, os professores figuravam como *agentes sociais ativos* que buscavam mudanças na educação e na sociedade. Daí porque eram vistos como agentes da mudança e não meros aplicadores de planos idealizados por terceiros.

Aliando a tudo isso, investiu na formação dos profissionais da educação com a instituição da Hora Pedagógica (HP) e de um complexo sistema de acompanhamento e assessoramento das escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação. Essas são algumas das ações projetadas no cenário da política nacional e municipal que nos auxiliou compreender a política de formação continuada de professores do município de Belém no momento da análise documental.

A seguir, analisarei os princípios e diretrizes do projeto Escola Cabana, na esfera da ação do município de Belém, com vistas a identificar as principais características do processo formativo proposto pela gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu o poder municipal a partir de 1997.

CAPÍTULO 2

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CABANA E AS AÇÕES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BELÉM

Esta Nova Qualidade da Educação precisa ser pautada em valores expressivos de nossa Cultura, que tenham como objetivos a construção de novos homens e mulheres em direção à efetivação da DEMOCRACIA ECONÔMICA, SOCIAL, CULTURAL E POLÍTICA entre os Cidadãos. Para a revitalização desses valores nos inspiramos nos ideais do Movimento Cabano, este nos anos 1800, congregou diferentes segmentos da sociedade paraense, em especial os oprimidos (negros, índios, pequenos proprietários de terras e outros) num ideal de liberdade e cidadania para o povo paraense contra o desrespeito do imperialismo europeu para nosso país e do Governo Central do Império para com o nosso Estado (Belém, 1997).

2.1- Introdução

As análises, neste capítulo, se concentraram nos princípios e diretrizes políticas do projeto Escola Cabana com intuito de identificar e explicitar as concepções que norteiam o referido projeto. Para tanto, examinou-se o discurso oficial em sua configuração escrita, materializada nos documentos, particularmente aqueles produzidos na esfera da ação pública municipal de Belém, por se entender que é por meio da voz institucional que a ação política idealizada se institui no imaginário social e assume conteúdo e forma na esfera da ação cotidiana escolar.

O foco predominante da análise está voltado para a compreensão das iniciativas de reforma educativa no âmbito municipal no período decorrido de duas gestões administrativas (1997- 2000 e 2001-2003) lideradas por ações do Governo do Povo que assumiu o compromisso de administrar Belém em consonância com os interesses da classe trabalhadora e dos setores excluídos das políticas públicas municipais, assim como inverter prioridades garantindo o princípio da inclusão social e da democratização do Estado. Assim ao se anunciar como expressão da cultura local a Escola Cabana, diz-se sintonizar com “o projeto de emancipação das classes

populares". Com base nos planos, projetos e relatórios do governo municipal buscou-se captar a lógica do discurso educacional que deu origem à implantação da Escola Cabana.

Antes, porém, de incursionar por uma discussão mais detalhada sobre as diretrizes globais do projeto Escola Cabana, apresenta-se uma caracterização histórica e socioeconômica da região, em geral, e do estado do Pará, em particular, a fim de expor as condições objetivas em que se traçam as políticas educacionais na esfera local.

2.2 - O Cenário e o Projeto: a Região Amazônica, o Estado do Pará e o Município de Belém

A Amazônia tem-se constituído em objeto de discussão e desejo no cenário nacional e internacional. Diversos fóruns de natureza política e acadêmica²² têm sido desencadeados na tentativa de desenhar um modelo de desenvolvimento para a região, assim como são propostas novas alternativas de interação econômica e formas de aproveitamento dos recursos naturais disponíveis.

O crescimento econômico observado nas últimas décadas pode ser creditado a um amplo processo de investimentos no aparelho produtivo regional que sofreu sensível incremento com a implantação de projetos econômicos de exploração mineral, florestal e de produção e distribuição de energia hidrelétrica implantados na região, tais como: o parque industrial da Zona Franca de Manaus; o complexo minero-metalúrgico de Carajás; o projeto de exploração de bauxita da mineração Rio do Norte; o projeto de produção de alumina e alumínio da Albrás-Alunorte; o projeto Alumar de produção de lingotes de alumínio; a hidrelétrica de Tucuruí e a ferrovia de Carajás. A exploração de madeira, também, se constitui num importante produto de comercialização e investimentos na Amazônia.

Convém destacar, no entanto, que o desenvolvimento da região caracteriza-se por uma economia dirigida para atendimento do mercado externo, produzindo, com isso, pouco efeito no processo de geração de emprego e renda no âmbito local-regional.

²² A Conferência Eco-92 se constitui num marco importante de debates sobre os problemas e desafios da Amazônia.

Destaca-se ainda que, apesar da instalação dos grandes projetos, a economia regional absorve uma fatia considerável de atividades produtivas com características bem rudimentares desenvolvidas pela população cabocla, ribeirinha e ainda por segmentos sociais formados pelos imigrantes (principalmente nordestinos) atraídos para a região.

Se, do ponto de vista econômico, pode-se afirmar que na região Amazônica, nas últimas décadas, houve um avanço significativo da economia com o incremento do PIB regional, o mesmo não se pode dizer em relação às questões sociais. Os estudos de Castro (2001) indicam que os investimentos em setores públicos de cunho social ainda não atendem as demandas locais em termos do acesso às áreas de saúde e educação. Ainda segundo a autora, a região vive sob um clima de constantes conflitos e contradições que podem ser percebidos com o aumento da prostituição infanto-juvenil; com a utilização da mão-de-obra infantil em atividades insalubres e de alto risco; com a migração dos agricultores nativos e indígenas para a capital das cidades; com a acentuação de conflitos fundiários, com a crescente propagação de doenças tropicais e de doenças sexualmente transmissíveis; com a contaminação por mercúrio dos rios amazônicos em função das atividades ilegais de extração de minérios, principalmente o ouro; com a presença de trabalho escravo; com a precarização do saneamento básico das cidades; dentre outros problemas que revelam a necessidade de implementação de políticas públicas que possam sanar em curto prazo estas distorções históricas que afetam a população amazônica como um todo.

Ao se focalizar as características loco-regionais, é importante entender que, dada as circunstâncias de um modelo de desenvolvimento nacional pautado na dinâmica de integração da Amazônia na lógica de competitividade que se fundamenta nas relações econômicas atuais, o retorno econômico da intervenção estatal não tem sido suficiente para resolver os graves problemas sociais que afetam grande parte da população local. Significando, assim, que a experiência de desenvolvimento na Amazônia articulou-se na ambivalência presente entre a lógica do mercado e a ação oligárquica empreendida pelo Estado, fortalecendo, desse modo, o clientelismo político e a exclusão social.

Os estados que integram a região não fogem dessa dinâmica, e, em particular, o Estado do Pará revela uma profunda sintonia com os programas de desenvolvimento estabelecidos nacionalmente.

2.2.1- O Estado do Pará

A configuração espacial do Estado do Pará coloca-o como a segunda unidade da federação em termos de extensão territorial (1.253.164 Km²).

Administrativamente o Estado é constituído por 143 municípios, agrupados em seis mesorregiões que se subdividem em vinte e duas microrregiões. Os limites territoriais estão assim configurados: ao norte, limita-se com os estados do Amapá, Suriname e Guianas; ao sul, com o estado do Mato Grosso; a leste, com o estado do Maranhão e, a Oeste, com o estado do Amazonas.

Os dados do censo 2000 informam que a população do estado do Pará era de 6.219.628 habitantes, deste total, 66,5% residem na zona urbana e 33,4% na zona rural.

A Região Metropolitana de Belém concentra o maior contingente populacional, ou seja, detém 27,9% da população. O Pará possui uma pequena densidade demográfica — 4,94 (hab/km²), comparativamente aos municípios da Região Metropolitana de Belém que é 2.056 hab/km² e de 2.531 hab/km² em Ananindeua e Belém, respectivamente.

Dentre as principais características do Pará destacam-se: a) detém uma das mais importantes províncias minerais do planeta; b) é possuidor da maior reserva mundial de biodiversidade; c) reúne a mais importante bacia hidrográfica, agregando o maior potencial energético do país e, d) figura entre os maiores produtores de pescado em nível nacional.

Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, o Pará em muito se assemelha aos demais estados da região Amazônica, ou seja, possui uma economia baseada no modelo primário-exportador. Este modelo não agrega valor à matéria prima produzida. Conseqüentemente, ao se exportarem os produtos na sua forma *in natura*, exportam-se também o emprego e a renda.

A construção da Rodovia Federal que estabeleceu a conexão Belém-Brasília, na década de 60, tornou-se num marco importante no alargamento das fronteiras de desenvolvimento regional. A infra-estrutura produzida, aliada à Lei de Incentivos Fiscais, constituíram-se nos mais importantes mecanismos de atração de investimentos para a Amazônia e, em especial, para o estado do Pará.

2.2.2- O Município de Belém

A cidade de Belém²³, capital do Estado do Pará, padece das mesmas mazelas que vivem grande parte das cidades na Amazônia. Ou seja, o crescimento da cidade se deu sem um planejamento urbanístico capaz de prever o intenso processo migratório ocorrido nas últimas décadas em função dos *grandes projetos* instalados na região e, mais especificamente, no Pará.

Esse processo resultou num inchaço populacional que ampliou substantivamente as áreas periféricas da cidade. Grande parte dos bairros de Belém ocupados por esse contingente migratório é desprovido de condições básicas de saneamento, saúde, moradia, emprego e educação.

Com uma localização privilegiada, Belém situa-se às margens da Baía do Guajará — constituída pelos rios Pará e Guamá. A cidade tem como limites: ao Norte, com a Baía do Marajó; a Leste, com os municípios de Benevides e Ananindeua; ao Sul, com o rio Guamá e, a Oeste com a Baía do Guajará. O município de Belém integra a região Metropolitana que congrega os seguintes municípios: Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará.

A população de Belém é de 1.280.614 habitantes concentrados predominantemente na zona urbana (99,3%), desse total há uma faixa expressiva de jovens entre 10 e 19 anos correspondendo a 21,2%. Este contingente populacional faz de Belém o município mais populoso do Estado do Pará.

A área total de Belém é de 505,823 Km². Grande parte dela (332,367 Km²) concentra-se na parte insular que agrega 39 ilhas. A parte continental corresponde a 173,786 Km².

Do ponto de vista econômico, a Região Metropolitana de Belém (RMB) concentra suas atividades produtivas no comércio e na prestação de serviços que, conjuntamente, compreendem 74,6% do total de postos de trabalho existentes na Grande Belém. Segundo dados revelados pela Pesquisa de Emprego e Desemprego na RMB, produzido pelo DIEESA/PA, parcela significativa da população ativa de Belém encontra-se em atividades informais.

²³ Os registros históricos informam que Belém foi fundada em 1616, por Francisco Caldeira Castelo Branco que ao aportar com sua expedição lançou os alicerces da cidade no local que denominou **Forte do Presépio**. A cidade que se erguia recebeu originalmente o nome de Feliz Lusitânia, depois foi denominada de Nossa Senhora de Belém do Pará — também conhecida por Santa Maria de Belém do Grão Pará —, para posteriormente receber o nome de Belém.

Ainda segundo os dados produzidos por essa pesquisa, existem cerca de 400 mil pessoas desempregadas no Pará; destes, 140 mil (35%) estão em Belém. Além do grande número de desempregados, há registros de um contingente expressivo de trabalhadores exercendo atividades informais: em Belém o mercado informal abriga 270 mil pessoas. A renda mensal de 31,68% das famílias paraenses encontra-se na faixa de zero a um salário mínimo/mês.

O desemprego na cidade de Belém faz proliferar os trabalhos temporários e mal remunerados, afetando diretamente a qualidade de vida da população. O Produto Interno Bruto do município tem sofrido uma sensível melhora nos últimos anos, no entanto, a parcela de contribuição do município na composição do PIB estadual é expressiva, situando-se na faixa de 25,8%.

QUADRO Nº 4
Belém – Produto Interno Bruto (1994-1999)

Município/Estado	1994	1999
Belém	3.253.814.025	4.289.157.279
Pará	8.285.517.912	16.631.086.773

Fonte: SEPLAN/Estatística Estadual – SEGEP/Belém (R\$ milhões)

A atual gestão do poder público municipal tem desenvolvido uma série de ações visando reduzir os efeitos produzidos pelo crescente desemprego e desaquecimento da economia local. As ações propostas visam melhorar o Índice de Desenvolvimento Humano da população focalizando as áreas da educação, saúde e geração de emprego e renda, conforme demonstra o quadro nº 5.

QUADRO Nº 5
Prefeitura Municipal de Belém – Ações para a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH - M

Área	Programa – Objetivo
Saúde	<i>Família Saudável</i> - prevenção e promoção da saúde de gestantes, criança e idosos; <i>Viva Mulher</i> - combate e prevenção do câncer do colo de útero e de mama; <i>Casa Bucal</i> - combate à cárie dental e às doenças da gengiva
Combate ao Trabalho Infantil	<i>Sementes do Amanhã</i> – programa educativo destinado às crianças que vivem nos lixões de Belém. <i>Escola Circo</i> - combate ao trabalho infantil e retirada de crianças das ruas.
Emprego e Renda	<i>Banco do Povo</i> – concessão de financiamento com juros abaixo do valor de mercado aos pequenos empreendedores; <i>Bolsa Escola</i> - concessão de um salário-mínimo mensal para famílias que mantenham seus filhos na escola.
Cultura	<i>Curtas nas Ruas</i> – exibição de curta-metragens mensais em locais públicos.

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Belém (www.prefeituradebelem.com.br)

Do ponto de vista político, Belém possui uma trajetória história marcada por práticas político-institucionais clientelistas e fisiologistas instituídas a partir de relações fundadas na troca de favores e no “apadrinhamento político”. O percurso estabelecido pela política local, nos últimos trinta anos, caracterizou-se pelo revezamento no poder de grupos políticos que, no plano da gestão, formataram um modelo pouco transparente no que diz respeito às ações do poder público²⁴.

Na esfera do executivo municipal vê-se, a partir de 1997, uma proposta de governo que se anuncia como “alternativa” frente aos modelos de administração implantados, até então.

O programa de governo do prefeito Edmilson Rodrigues — vinculado ao Partido dos Trabalhadores —, tem como *slogan* “Governo do Povo”. Dentre as prioridades encontram-se o projeto de revitalização de Belém, a institucionalização de novas formas de gestão com maior participação popular e a ampliação de políticas públicas de caráter social. Na área da educação, a prioridade estabelecida é com a universalização do ensino, objetivada com as marcas de governo: “*Participação Popular*” e “*Dar um Futuro às Crianças*”.

Para implementar tais marcas de governo no campo da educação idealizou-se o projeto Escola Cabana. Este projeto, enquanto instância histórica da linguagem, articula relações inseridas no campo da comunicação verbal e do contexto narrativo e, como tal, contém um discurso articulado por diferentes vozes que mobilizam determinações internas e externas.

Tais práticas discursivas revelam diferentes olhares e protagonizam polêmicos e sucessivos embates acerca do processo de democratização do ensino,

²⁴ A história dos principais grupos políticos do Estado do Pará registra a intensa participação do Coronel Jarbas Passarinho que, durante o governo militar, ocupou a função de Ministro da Educação, exercendo forte influência na reforma do ensino brasileiro que se processou nesse período. Ainda hoje se destaca no cenário da política local, liderando o Partido Progressista Brasileiro no Estado do Pará. O setor da oligarquia rural tem como representante o, também, coronel Alacid Nunes que governou o Pará em duas gestões, deixando como herdeiro político o seu filho Hildegardo Nunes que, após exercer o mandato de vice-governador do estado na gestão de Almir Gabriel, se coloca como uma forte liderança local. A ala que congrega o empresariado tem como representante, de maior projeção, o senhor Jader Barbalho que fez uma longa carreira na política paraense e nacional ocupando cargos de Vereador, Deputado Estadual, Governador em duas gestões, Deputado Federal, Ministro de Estado e Senador da República. Na eleição de 2002 assumiu, novamente, uma vaga na Câmara Federal representando o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O cenário político paraense registra, também, uma faceta populista representado por Hélio da Mota Gueiros (PFL) e Almir Gabriel (PSDB). O primeiro foi Senador, Prefeito e Governador. O segundo foi Prefeito, nomeado por Jader Barbalho, Senador da República e Governador nas duas últimas legislaturas, é considerado o nome de maior expressão do Partido Social Democrático Brasileiro do Pará.

sinalizando que, neste campo coexistem perspectivas diferenciadas de compreensão da realidade.

O esboço preliminar da proposta do Governo do Povo, materializada por intermédio do projeto Escola Cabana, permite-nos identificar pontos de convergência com as teses produzidas pelo Partido dos Trabalhadores para a educação. Ou seja, as propostas elaboradas em Belém para a reforma educacional no âmbito municipal se orientam, no que diz respeito ao seu conteúdo político-filosófico, por experiências já consolidadas em outros estados e ou municípios onde o Partido dos Trabalhadores obteve aprovação pública nos pleitos eleitorais que o elevaram ao governo. Uma das principais características do sistema político implantado pelo Partido dos Trabalhadores consiste no estabelecimento de instâncias democráticas de participação e decisão popular, assim como o desenvolvimento e a construção de espaços que promovam a construção da cidadania. O exemplo mais clássico da participação popular na experiência petista de governo se expressa no Orçamento Participativo, o qual é concebido como o momento em que o povo é chamado para decidir sobre os investimentos públicos, via processo de escolhas de demandas, de eleição de prioridades e de democratização das informações sobre a arrecadação e controle dos gastos públicos.

Algumas experiências de gestão municipal, que se notabilizaram pela participação popular, podem ser exemplificadas, como: o Orçamento Participativo e o Banco do Povo iniciativas desenvolvidas em Porto Alegre e o programa Bolsa Escola que teve sua primeira experiência no governo de Cristovam Buarque, em Brasília. Registram-se também as experiências de democratização da escola pública de algumas administrações municipais, como é o caso de São Paulo (1989-1992), de Brasília com a Escola Candanga, de Porto Alegre com a Escola Cidadã, de Belo Horizonte com a Escola Plural, de Santo André com a Escola Inclusiva, de Mato Grosso do Sul com a Escola Guaicuru, dentre outras.

A proposta, portanto, é concebida como uma *obra coletiva* e, como tal, resulta da interlocução estabelecida por diferentes atores sociais. Internamente articula a participação de variados segmentos que integram a comunidade escolar nos diversos momentos de discussão da proposta, tais como: os debates, fóruns e conferências realizados na tentativa de disseminar a proposta. Externamente a proposta é impregnada por experiências desenvolvidas no campo democrático popular, já consolidadas em diferentes momentos e espaços educativos, a exemplo

do que ocorreu em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Brasília, apenas para citar as experiências mais expressivas nesse campo.

As estratégias e as inovações educacionais introduzidas pelo Governo do Povo ganham materialidade com a institucionalização do projeto Escola Cabana que, dentre seus propósitos, acentua a idéia de resgate da auto-estima e da identidade sócio-cultural do povo paraense. Para a revitalização desses propósitos o projeto inspira-se nos ideais de cidadania que deram origem ao Movimento Cabano e que, segundo a proposta, *“ainda não foram concretizados”* (Belém, 1997a), conforme examinaremos a seguir.

2.3- Intenções, Estratégias, Princípios e Diretrizes da Escola Cabana

Os princípios e as diretrizes pretendidas nas ações do projeto Escola Cabana foram analisadas a partir de três documentos centrais produzidos na primeira gestão do Governo do Povo. Os dois primeiros, configurados no Projeto Político-Pedagógico — um olhar que (re) signifique a educação municipal (1997) e na Escola Cabana: dando um futuro às crianças (1998a), traduzem as concepções gerais que fundamentam as diretrizes anunciadas pelo projeto. Já o terceiro documento, intitulado Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular (1999a), avança em relação aos primeiros ao esboçar, além da perspectiva teórica, os fundamentos metodológicos do projeto. Elementos adicionais, que subsidiaram a análise dos princípios e diretrizes do projeto, foram encontrados no Programa de Governo da Frente Belém Popular (1996), nos Anais da I Conferência Municipal de Educação (1998b) e na pesquisa realizada pela SEMEC sob o título de O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica (1999b). Esses documentos caracterizam-se por serem as primeiras referências onde se explicitam os princípios e diretrizes gerais e se demarcam as concepções norteadoras da reforma que se visava implementar na rede municipal de ensino de Belém.

Para analisar os propósitos do projeto Escola Cabana, tornou-se necessário, também, identificar os objetivos mais amplos a ele associados, com vistas a resgatar a forma de governo que os idealizadores da proposta defendem e as principais linhas de ação que o configuram. Para tanto, tomaram-se como eixos de

análise as seguintes diretrizes do projeto Escola Cabana: democratização do ensino, gestão democrática, qualidade social da educação. A diretriz da valorização do profissional do magistério, por se configurar na questão central deste estudo será referida no terceiro capítulo onde se discutirão as concepções, diretrizes e linhas de ação da política de formação continuada do projeto Escola Cabana.

O primeiro texto selecionado para análise intitula-se *“Projeto Político Pedagógico: um olhar que (re) signifique a educação municipal”*. Esse documento é datado de dezembro de 1997 e pode ser considerado como a grande matriz política do projeto Escola Cabana, posto que todas as publicações posteriores se referem a ele ou replicam as orientações contidas nesse texto. É nele que vamos encontrar o esboço do Projeto Político Pedagógico traduzido na forma de organização do tempo escolar, no processo de avaliação, na perspectiva de formação continuada e da gestão democrática. É um documento de oitenta e três páginas constituído por uma série de textos resultantes do esforço conjunto de quarenta e oito técnicos e profissionais que passaram a integrar o quadro funcional da SEMEC. Organizado em duas partes onde se vislumbra na primeira, discutir os princípios da ação político pedagógica que norteiam o trabalho de ressignificação da ação educativa escolar e, na segunda parte, apresentam-se as proposições que visam pôr em prática o projeto pedagógico da Escola Cabana.

Os princípios orientadores e de referência para a construção e desenvolvimento do projeto foram assim definidos no documento: 1) a construção de uma educação de qualidade na perspectiva da inclusão social e 2) a participação popular manifesta pelo compromisso democrático de todos aqueles que fazem a escola pública.

Decorrentes desses princípios, os objetivos do projeto político-pedagógico da Escola Cabana apresentam-se como uma alternativa para:

- *Construir a escola cabana, enquanto espaço efetivo do exercício da cidadania;*
- *Possibilitar a reflexão crítica e a tomada de decisão sobre a prática pedagógica da escola no sentido de reformulá-la, observando a melhoria da qualidade do ensino, a democratização da gestão e as relações vivenciadas na escola;*
- *Analisar criticamente o modelo de escola existente; estruturar e reestruturar o currículo pleno da escola;*
- *Caracterizar o tipo de educador necessário para a construção dessa escola;*

- *Caracterizar o tipo de aluno que se deseja formar, capaz de responder às necessidades pessoais e sociais;*
- *Criar mecanismos de avaliação permanente, enquanto ato amoroso que busca continuamente a inclusão, corrigindo as distorções, permitindo a apropriação do conhecimento e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico* (Belém, 1997).

A partir da definição dos princípios e diretrizes, a Secretaria Municipal de Educação tem sistematicamente empreendido ações que visam consolidar o ideário de uma política educacional capaz de expressar “*os anseios das classes populares por uma vida mais digna e feliz*” (Idem, p. 1) e garantir uma nova qualidade da educação.

Essa proposta articula-se a partir de valores que expressam a cultura local, tendo como fonte de inspiração os ideais do Movimento Cabano, conforme expressa o documento oficial:

Para revitalização desses valores nos inspiramos nos ideais do Movimento Cabano, que, sem a menor dúvida, foi o momento de maior resistência do povo paraense, cuja maior grandeza foi o rompimento da exclusão social no século XIX o qual congregou diferentes segmentos da sociedade paraense, em especial os oprimidos (negros, índios, pequenos proprietários de terras e outros) num ideal de liberdade e cidadania contra o desrespeito do imperialismo europeu para com o país e do Governo Central do Império para com o nosso Estado, levando o povo ao poder (Idem, p. 1).

Assim é que a pretensão de revitalizar os ideais de cidadania que originaram o Movimento Cabano (1835-1840) está presente neste documento e será uma constante nos demais textos elaborados. Nessa direção se assume neste documento que o projeto Escola Cabana propõe-se construir “*um futuro às crianças e adolescentes de nossa cidade*” (1997).

Se, por um lado, observa-se que os discursos produzidos e referidos nos textos em análise buscam se aproximar da Cabanagem, enquanto expressão de resistência e de luta contra as injustiças sociais, fato que confere a proposta um status inovador, revolucionário e com um certo “*enraizamento popular*”, por outro, se constata que, do ponto de vista dos redatores do projeto, há um esforço em se distanciar dos propósitos neoliberais. Neste sentido, afirma-se que Belém sob o auspício da Escola Cabana encontra-se “*remando contra a maré conservadora e excludente que assola nosso querido Brasil*” (Idem).

Ao enunciar os princípios do projeto político pedagógico da Escola Cabana, o documento do I Fórum de Educação do Município de Belém (1997) já demarca os posicionamentos político ideológicos dos idealizadores da proposta. Ao denunciar que, no Brasil, a política neoliberal fortaleceu-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da privatização do patrimônio público, da desmobilização da sociedade civil e do aumento da exclusão social, o documento base que estabelece os eixos norteadores do projeto Escola Cabana, sintetiza que “o governo brasileiro nunca se preocupou com as políticas sociais” (1997, p. 24). Acrescenta, ainda, que a educação “é um exemplo de descompromisso entre o Estado e a maioria do povo” (Idem).

Neste ponto, vale referir que a crítica ao projeto neoliberal acompanha toda a trajetória do projeto proposto, na qual se enfatiza que:

O Governo do Povo do município de Belém está invertendo as prioridades. Ao mesmo tempo, inverte a lógica de gestão do Estado Conservador. Com o advento da administração popular, aqui em Belém, em sua primeira gestão, dá-se início a uma radical democratização da cidade. Criou-se e institucionalizou-se outros canais de participação como o Orçamento Participativo, a organização colegiada nos órgãos de gestão municipal, os encontros entre diversos segmentos da população e os dirigentes, fazendo com que a lógica do Estado Mínimo Neoliberal seja substituída pela lógica do Estado que garanta o aumento do atendimento aos direitos sociais com a ampliação da esfera pública de atuação, voltada para a inclusão das grandes parcelas do povo historicamente excluídas da cidadania (p. 25).

A gestão pública municipal que assumiu o poder político, a partir de 1997, elegeu como prioridade de governo a *universalização do ensino*, viabilizada através da marca de Governo “Dar um Futuro às Crianças”. A administração Cabana pretendia garantir o acesso e a permanência com sucesso da criança na escola. Essa é uma meta que se encontra presente em todos os documentos produzidos a partir de então. Segundo o Secretário Municipal de Educação da primeira gestão (1997-2000), na apresentação do texto em análise, “Dar um Futuro às Crianças” significa: “*garantir acesso a milhares de crianças e adolescentes que se encontram fora da escola, seja pela falta de vagas seja pela evasão, ou mesmo pela combinação destes fatores com a extrema miséria social que provoca o trabalho infantil*” (1997).

Agrega-se a esses problemas o reconhecimento de que a escola pública tem sido alvo de intervenções pedagógicas pensadas como alternativas para se reverter o quadro de fracasso que vem apresentando. Diante de tal constatação o compromisso da nova administração passa pela quebra dos *pontos-chaves* que comprometem a construção de uma educação pública democrática. Dessa forma propõe romper com a lógica que *discrimina, classifica, seleciona os melhores e joga para fora os incompetentes*". (Idem, p. 1). Assim, o mecanismo proposto para reversão desse quadro crítico se dá pela *"implementação efetiva da organização do trabalho escolar em ciclos básicos"* (idem, p. 2). Nessa direção, o documento sinaliza como primeira iniciativa para assegurar o princípio da inclusão social a normatização e organização de todo o ensino fundamental em ciclos. Essa prioridade de governo tem como espaço de discussão e aprovação a I Conferência Municipal de Educação, anunciada para acontecer no mês de junho de 1998, conforme destaca o documento em análise.

O debate estabelecido em torno da construção da *Democracia Econômica, Social, Cultural, Política e da Qualidade Social da Educação* fora apresentado no I Fórum de Educação Municipal, cuja síntese das discussões consubstancia-se no documento em análise. As considerações iniciais do referido documento evidenciam que se trata *"de uma versão inicial que não tem pretensão de esgotar a formulação de um Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, mas busca constituir-se numa primeira síntese do movimento que vem sendo construído entre as escolas e a SEMEC"* (p. 3).

Neste documento, a Secretaria de Educação preocupa-se, também, em estabelecer algumas categorias com o intuito de compreender o processo educativo como *"totalidade perpassada por múltiplas determinações do real"*. As referências teóricas fundamentam-se na obra *Educação e Contradição*, de autoria de Jamil Cury²⁵, que define categorias *"como conceitos básicos que pretendem refletir os espaços gerais e essenciais do real, suas conexões e relações"*.

Para melhor compreender as bases que fundamentam a ação educativa da Escola Cabana, sob a ótica da qualidade social da educação, é importante discutir as categorias (cotidiano, contradição, conhecimento, cultura, ética e meio ambiente)

²⁵ CURY, Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1983, p. 31.

que norteiam o texto do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém promovido no primeiro ano de gestão do Governo do Povo.

A primeira categoria apresentada ao debate é o *cotidiano*. Quando apresentam os fundamentos dessa Categoria há uma alusão ao pensamento de Agnes Heller²⁶, no que diz respeito à conceituação do termo que, no documento analisado, é entendido como sendo o espaço de realização das múltiplas relações de nosso tempo, o espaço do homem inteiro, das dificuldades, da individualidade, da coletividade, dos desejos afetos e paixões, da fruição da vida e da história. Neste sentido, o cotidiano é concebido como espaço de síntese de micro e macro relações sociais que permitem entender a ação política do município de Belém, recuperando *“a dimensão da práxis vivida e dos desejos projetados”*.

A segunda categoria referida é a *contradição*. Com ela, a Prefeitura de Belém, por intermédio do projeto Escola Cabana, busca resgatar o movimento permanente de negação/construção/reconstrução da realidade. O documento parte do reconhecimento que o mundo é marcado por permanentes negações e sínteses que produzem o real. Ao partir dessa premissa, o projeto de escola pública desta gestão pretende instituir-se *“num permanente movimento do real, lutar por uma nova cultura escolar, que seja realmente mobilizadora de homens e mulheres, educadores e educandos, sujeitos do conhecimento, governantes de suas vidas”* (p. 2).

A terceira categoria é o *conhecimento*. No texto oficial, conhecimento é entendido como *“representação sistemática da realidade, é o movimento permanente do ser humano de elucidar o real que o cerca”* (p. 2). Nesta perspectiva, o trabalho educativo da Escola Cabana reconhece que os saberes culturalmente acumulados são bens inalienáveis e devem ser apropriados pelos cidadãos, portanto, compete às instituições formadoras – dentre elas situa-se a escola - radicalizar *“a socialização das bases de conhecimento constitutivas da sociedade contemporânea”* (p. 2).

A categoria *cultura* figura no projeto educacional anunciada como *“movimento dinâmico de recriação e recriação do nosso mundo”*. Essa é uma dimensão extremamente valorizada na proposta, configurando-se como o fio condutor de todo o projeto educativo da Escola Cabana (p. 3).

²⁶ HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

A categoria *ética* é conceituada no documento como “o conjunto sistemático de conhecimentos racionais a respeito do comportamento humano” (p. 3). Traduzida no texto como moral, é ela que exerce o papel social de sancionar as relações e contradições da existência humana e, portanto, regula “os interesses da classe que detém a direção cultural da sociedade”. (p. 3)

A última categoria anunciada é o *meio-ambiente*, que no documento é concebido como resultado de um “longo processo histórico de ocupação e transformação do espaço pela sociedade”. Registra-se no texto uma reflexão crítica sobre a crise ambiental, onde o modelo de desenvolvimento das sociedades capitalistas figura como o grande responsável pela degradação dos ecossistemas em função do ritmo de exploração e do consumo dos recursos naturais. No que diz respeito especificamente aos propósitos da Ação Educativa da Escola Cabana, não há uma formulação clara sobre como a categoria *meio-ambiente* se articula aos fins da referida proposta.

Ao enunciar as categorias mencionadas, os intelectuais articuladores do texto em estudo informam que as mesmas representam o fundamento de toda Ação Educativa Escolar da Escola Cabana. Elas são concebidas, portanto, como “as lentes esclarecedoras da ação pedagógica e política da SEMEC” (p. 3) e como tal, buscam construir *um futuro de democracia econômica, social, cultural e política para as crianças e jovens de Belém* (p. 3).

Assumindo um caráter preliminar, a proposta apresenta-se susceptível a críticas e sugestões, visto que pretende ser *democrática e solidária*. Apesar de sua provisoriedade já se observa, no corpo do documento, o anúncio dos princípios da ação educativa a ser implementada pela Escola Cabana, assim como se delineiam as primeiras iniciativas em termos das mudanças na organização escolar do município de Belém como, por exemplo, a implantação dos ciclos de formação, o processo de avaliação, a gestão democrática e a perspectiva de formação continuada de professores centrada na escola. O quadro nº 6 apresenta as concepções pedagógicas e seus respectivos princípios orientadores.

QUADRO Nº 6
Concepções Pedagógicas e Princípios da Escola Cabana

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	PRINCIPIOS
De Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Admite as diferenças, mas não as desigualdades; - Compreende os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem do sujeito do conhecimento e propicia a capacidade de reflexão crítica da realidade; - Concebe todos os envolvidos na Ação educativa escolar como sujeitos do conhecimento; - Compreende o conhecimento enquanto processo cultural de apreensão da realidade; - Trabalha com os saberes já sistematizados historicamente, mas também com as representações e concepções que emanam da realidade onde a escola está inserida.
Dos Sujeitos da Educação	Vê os Sujeitos da Educação como seres históricos, daí porque valoriza os diversos saberes sócio-culturais, que são considerados importantes na construção do conhecimento elaborado.
De Trabalho Pedagógico	Busca a superação da fragmentação do trabalho escolar, através de propostas interdisciplinares; desenvolvendo uma nova dinâmica de organização e aproveitamento do tempo escolar.
De Gestão Educacional	Parte da concepção democrática da gestão escolar, o que implica o fortalecimento dos diferentes espaços de participação popular no interior da mesma, com destaque para os processos de eleição direta dos Conselhos escolares e direção de escola.
De Projeto Político-Pedagógico	Adota o planejamento participativo como forma de envolvimento de todo o coletivo da escola no processo de proposição e implementação da política educacional.
De Currículo	Acredita num movimento de renovação pedagógica que promova os vínculos entre cidadania, conhecimento, consciência e avance para um novo ordenamento do sistema escolar, como forma de resgatar a função socializadora, política e cultural da escola.
De Avaliação	Romper com os valores que permeiam a lógica seletiva e excludente da avaliação, cujo propósito é reconstruir uma nova política cultural capaz de conceber a educação como práxis de inclusão social.
De Formação Continuada	Privilegia o espaço da escola, onde se busca discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho escolar e suas implicações sociais, no sentido de construir as alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa.

Fonte: (Belém, 1997).

Como se pode depreender, o projeto educacional do *Governo do Povo* pautou suas ações nos princípios da “*cidadania e da democracia econômica, social e política*” e no compromisso com a “*inclusão social*”, buscada através das seguintes diretrizes: a) *democratização do acesso e permanência com sucesso*; b) *gestão democrática*; c) *qualidade social da educação*; e d) *valorização do profissional da educação*. Ao definir tais diretrizes a política oficial da reforma aposta num projeto abrangente cujo alcance nem sempre correspondeu aos princípios e as declarações

formuladas. A título de ilustração registra-se um quadro sinótico²⁷ das diretrizes do Governo Cabano para a educação e suas respectivas ações.

QUADRO Nº 7
Diretrizes e Ações do Projeto Escola Cabana

Diretrizes	Ações
1- Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso	1.1 Universalizar o ensino fundamental e elevar a oferta de vagas na educação infantil; <ul style="list-style-type: none"> - aumentar o número de alunos atendidos pela SEMEC. - mudar o padrão de atendimento das escolas comunitárias. - Expansão da rede através de novas escolas. 1.2 Instituir o programa bolsa familiar para a educação – bolsa escola; <ul style="list-style-type: none"> - projetos: nenhuma criança fora da escola e sementes do amanhã. - Fomento à criação de emprego e renda. 1.3- Consolidar projetos de esporte, arte e lazer; <ul style="list-style-type: none"> - projetos: pólo esportivo, cultura escola e alegria, contador de histórias, mala do livro, pólo de danças, interferência literária, produção cultural das ilhas, saúde e lazer e felicidade. 1.4 Escola inclusiva para pessoas com necessidades educativas especiais. <ul style="list-style-type: none"> - criação de espaços de inclusão e vivências – EIV's.
2- Qualidade Social da Educação	2.1 Organização da ação educativa escolar <ul style="list-style-type: none"> - vivenciar os ciclos de formação na educação infantil e ensino fundamental. 2.2- Avaliação emancipatória <ul style="list-style-type: none"> - progressão continuada; - turmas de aceleração da aprendizagem; - avaliação no ciclo da educação infantil - avaliação dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais; - instituir novas instâncias de avaliação da ação escolar: conselho escolar e conselho de ciclos. - propor instrumentos e registro da avaliação: arquivo de atividades discentes, diário de classe, registro síntese e acompanhamento individual do aluno. 2.3 Construir uma ação educativa interdisciplinar <ul style="list-style-type: none"> - os temas geradores 2.4 Educação e tecnologia <ul style="list-style-type: none"> - os multimeios na escola; - o computador na escola; - o núcleo de informática educativa 2.5- Educação ambiental.

²⁷ Este quadro foi produzido tomando por base os dados constantes no estudo de Santos (2003), sendo porem ampliado e redimensionado à medida que se incluiu a diretriz da valorização dos profissionais da educação e suas respectivas ações.

3- Gestão Democrática	3.1 Instituir formas participativas de planejamento, execução e avaliação escolar. 3.2- Rever os regimentos escolares 3.3. Implantar e implementar o conselho escolar 3.4 Eleição direta para diretor de escola 3.5- Rever as atribuições e composição do Conselho Municipal de Educação.
4- Valorização do Profissional da Educação	4.1 Instituir uma política de formação continuada para os profissionais da educação 4.2 Superar concepções e práticas da escola tradicional 4.3 Instituir a Hora Pedagógica (HP) 4.4 Promover um trabalho pedagógico interdisciplinar 4.5 Contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica 4.6 Favorecer a autonomia intelectual e política dos profissionais 4.7 Tornar a escola espaço privilegiado para a formação e construção do conhecimento 4.8 Estabelecer os vínculos necessários à construção de um projeto de trabalho coletivo

Fonte: (Belém, 1997) e (Belém 1998a).

Preliminarmente, poder-se-ia se dizer que, do anúncio de quatro diretrizes, a grande orientação da reforma educativa que se pretendia implantar com o projeto Escola Cabana é a opção político-pedagógica para qualidade social da educação pública e democrática, materializada pela via da organização do ensino fundamental em ciclos. Sob esse enfoque as prioridades governamentais se voltam para a superação da enorme dívida social para com os excluídos, oportunizado pela garantia da universalização da educação pública.

A preocupação em construir uma alternativa educacional que supere a lógica da exclusão internalizada no sistema de ensino, transformou-se na tônica que preside a feitura dos documentos da Escola Cabana. A qualidade social da educação, enquanto uma das diretrizes centrais do projeto, ecoa como um dos desafios a serem enfrentados no sentido de se projetar um novo modelo de ensino cujo propósito fundamental é o *“ordenamento do sistema escolar, resgatando a função socializadora, política e cultural da escola”* (1997:48).

Pensada dentro de uma perspectiva que privilegia uma educação que possibilite aos indivíduos direito à igualdade, integração social, saber e cultura visando o fortalecimento da participação política. Sob essa ótica, a Escola Cabana ao se definir como uma gestão democrática e popular compromete-se com *“a formação integral dos sujeitos e com um projeto social mais amplo, que visa a transformação das relações sociais hoje estabelecidas”* (idem, p. 48). Assim, incidir sobre a qualidade social da educação tem sido uma forma de *requalificar o direito à*

educação, pois, segundo os propósitos do projeto Escola Cabana, é dessa forma que se pretende redimensionar o espaço escolar.

Neste sentido, responder aos desafios da qualidade social da educação significa, portanto: *“promover o acesso e a permanência com sucesso de crianças, jovens e adultos; valorizar os trabalhadores; respeitar e incentivar à autonomia da escola, consolidando a construção coletiva de um projeto político pedagógico que seja democrático e emancipador”*. (Idibem, p. 48).

Ao se tentar identificar qual o conceito de qualidade social da educação que preside os documentos da Escola Cabana, percebe-se que não há uma definição clara sobre o tema no texto examinado. As discussões apresentadas, no entanto, nos levam a uma aproximação da terminologia como sendo reflexo de uma concepção de mundo e sociedade. Observa-se, portanto, uma forte tendência em “colar” a essa diretriz política os anseios sociais. Ao assumir tal perspectiva agrega-se ao termo social duas dimensões: uma, que acentua o caráter cultural — ao privilegiar a valorização e o reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais na construção do conhecimento escolar —; e, a outra, que enfatiza a dimensão política ao conceber a proposta como uma via de auto-emancipação do cidadão. Neste sentido, qualidade social resulta numa diretriz que se liga ao processo de transformação social pela via da formação do cidadão crítico, nos marcos de uma educação emancipatória. Várias são as passagens do texto que nos remetem a essa compreensão.

Os homens e mulheres que pensamos devem estar abertos ao diálogo e participar ativamente do processo de construção coletiva da ação-político pedagógica da escola. A sociedade destes homens deve ser aquela que busque a justiça, a solidariedade e a igualdade entre seus participantes (p. 6).

O Governo do Povo – democrático e popular – afirma e reafirma que a história continua, que a esperança permanece, que a justiça social vencerá a obscuridade, que o homem será livre e que a sociedade será justa e generosa algum dia. Vamos começar a construir esse sonho (p. 28).

Trata-se de um movimento de reorientação curricular que articule a elaboração coletiva de princípios sócio-políticos e pedagógicos para uma práxis escolar inovadora, competente e comprometida com a construção de uma sociedade mais igualitária (p. 50).

Pelo que se pode depreender, a construção de uma práxis escolar inovadora, que no texto em análise está associada com a implantação dos Ciclos de Formação, é um passo importante para se alcançar objetivos mais amplos que dizem respeito às mudanças da estrutura econômica e social. Portanto, sempre que se fala na qualidade social da educação há claras referências à democratização do ensino pela via do acesso e permanência com sucesso do aluno e, conseqüentemente, a democratização da sociedade, dando clara demonstração que a luta que se trava no interior da escola tem como fim último à construção de uma sociedade livre, fraterna, uma sociedade socialista.

Este texto, apesar de anunciar quatro diretrizes do projeto Escola Cabana, acaba por se concentrar na discussão de três delas (qualidade social da educação, democratização da gestão e valorização do profissional da educação). A discussão sobre a diretriz do acesso e permanência com sucesso é apenas referida em algumas passagens do texto sem, no entanto, apresentar as ações referentes a ela.

Além da reorientação curricular (Ciclos de Formação) e da proposta de avaliação emancipatória, o projeto Escola Cabana considera, ainda, como aspectos geradores de qualidade social o trabalho interdisciplinar via temas geradores, a educação tecnológica e a educação ambiental.

A interdisciplinaridade configura-se na proposta como um princípio capaz de mobilizar uma ação educativa escolar democrática. Partindo de tal compreensão, a SEMEC confere ao coletivo as responsabilidades de superação das situações problemáticas vividas no cotidiano escolar. A conquista da interdisciplinaridade na Escola Cabana dependerá, portanto, de um projeto político pedagógico elaborado coletivamente, capaz de fazer ecoar as vozes historicamente silenciadas e que se proponha superar o sentido restrito de ensino.

Depreende-se que os propósitos reformadores do projeto educacional Escola Cabana, ao definir como diretriz a qualidade social da educação, dá ênfase ao processo de reorientação da organização do trabalho escolar no sentido de alcançar uma maior aproximação com: a) a realidade social e com a realidade vivida no cotidiano escolar; b) o processo de construção e reconstrução do conhecimento; e c) as experiências dos sujeitos-educandos. A reorientação curricular é vista, neste sentido, como uma via para se alcançar os objetivos macros do projeto Escola Cabana, expressos nos ideais de participação popular e na inclusão social.

A democratização do ensino e a modernização da educação têm se constituído em temas recorrentes nos debates acadêmicos, nos meios de comunicação e nas agendas governamentais. Embora os discursos e planos em debate nas diferentes esferas da ação educativa preservem semelhanças entre si, na prática eles se diferenciam. As diferenças são percebidas a partir do local de produção das práticas discursivas. Assim, se no entendimento dos órgãos oficiais democratização revela-se pelo slogan “*nenhuma criança fora da escola*”, ou seja, diz respeito a aumento de vagas, construção de mais salas de aula, para uma parte expressiva dos educadores a democratização do ensino materializa-se na permanência com sucesso do aluno na escola. Já para as camadas populares, democratização tem a ver com a facilidade de acesso às escolas.

Como parte da estratégia de Democratização do Estado, a Escola Cabana incorpora como princípio fundamental da ação educativa a *Inclusão Social*, especialmente quando anuncia que: a) admite as diferenças e não as desigualdades; b) compreende os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos; c) todos são sujeitos do conhecimento e este é compreendido enquanto processo cultural de apreensão da realidade; d) admite que a prática pedagógica é perpassada por preconceitos, mas entende que é possível superá-los através de uma Ação Educativa solidária, fraterna e democrática; e f) efetiva-se com o compromisso de cada um dos sujeitos envolvidos na Ação Educativa Escolar (1997:1).

Na tentativa de construir uma ação educativa que concretize os ideais de cidadania e participação popular que inspiraram o *Movimento Cabano*, a SEMEC instituiu uma série de estratégias com vistas a assegurar o debate e intensificar a interlocução entre os diversos sujeitos que integram a rede de ensino, fazem parte dessas estratégias: as Jornadas Pedagógicas, o Fórum Municipal de Educação, os Encontros Mensais de Formação dos Professores, a Conferência Municipal de Educação, Reuniões com os Diretores e Equipes Técnicas das escolas e as Plenárias Pedagógicas. O quadro nº 8 destaca os objetivos, a forma de participação e a periodicidade de cada uma das estratégias de participação popular instituídas pela Escola Cabana.

QUADRO Nº 8
Estratégias de Participação Popular Instituídas pela Escola Cabana

Evento	Finalidade	Forma de Participação	Periodicidade
Jornadas Pedagógicas	Criar um clima de participação no interior das escolas ao estimular a prática de debates e reflexões referentes aos problemas e necessidades da ação educativa escolar.	Todos os técnicos da SEMEC e representações de professores, diretores e técnicos por escolas, turno e nível.	1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 e 2003
I Fórum Municipal de Educação	Discutir e elaborar uma proposta para o Ensino Municipal de Belém; Assim como, discutir formas de organização do tempo escolar, processo de avaliação, formação continuada e gestão escolar.	Delegados eleitos nas diversas categorias: professores, diretores, alunos, técnicos e representantes sindicais.	1997
I Conferência Municipal de Educação	Consolidar o projeto político-pedagógico da Escola Cabana; Traçar diretrizes para o Plano Municipal de Educação e Socializar experiências vivenciadas no contexto escolar.	Delegados eleitos nas diversas categorias: professores, diretores, alunos, técnicos e representantes sindicais.	1998
II Fórum Municipal de Educação	Discutir e aprovar uma proposta de reorientação curricular da Educação de Jovens e Adultos.	Delegados eleitos nas diversas categorias: professores, diretores, alunos, técnicos e representantes sindicais.	1999
Plenárias Pedagógicas	Discutir diretrizes administrativas e pedagógicas que serão encaminhadas nas escolas	Todos os técnicos da SEMEC	Mensal
Encontro de Formação de Professores	Discutir diretrizes político-pedagógicas a partir de conteúdos específicos com ênfase na democratização da gestão e reestruturação curricular.	Técnicos da SEMEC e professores por área de atuação	Mensal
Reunião de Diretores	Discutir diretrizes Administrativas.	Técnicos da SEMEC e Diretores das Escolas	Mensal
I Congresso Municipal de Educação	Definir demandas para a educação municipal.	Representações das escolas, do sindicato e de organizações populares.	2003

Fonte: (Belém, 1997), (Belém 1998), (Belém, 1999) e (Belém, 2003).

Assim, dentre as estratégias de participação popular, a rede propôs, no ano de 1997, um amplo debate sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana,

denominado de *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém*²⁸. Apesar do reconhecimento de que os objetivos propostos eram *audaciosos*, frente aos desafios a serem superados, o Fórum objetivou: a) discutir e elaborar uma proposta pedagógica para o ensino fundamental de Belém; b) discutir formas de organização do tempo escolar, processo de avaliação e a perspectiva de formação de professores e, c) amadurecer a discussão sobre a gestão democrática.

Dentre as temáticas enfocadas no I Fórum, ganhou destaque a implantação da organização do trabalho escolar em Ciclos Básicos da Escola Cabana. A discussão foi acompanhada de uma avaliação preliminar da efetivação dos Ciclos no cotidiano das escolas municipais. Para tanto, organizou-se uma série de encontros nas escolas com o intuito de debater os problemas e levantar sugestões. Esses encontros denominados de *Jornadas Pedagógicas* culminaram com o preenchimento de um roteiro aberto que visava captar as percepções, expectativas e necessidades da comunidade escolar com relação ao trabalho educativo. Os dados decorrentes das informações colhidas, a partir dos registros de 1.022 trabalhadores da educação (697 professores e 325 servidores — diretores e pessoal de apoio administrativo), deram origem a um diagnóstico sobre a vida profissional e o processo de escolarização realizado no município de Belém, nessa gestão.

No que se refere à organização do trabalho da escola, o diagnóstico revelou que a Organização do Ensino em Ciclos, já implantada em Belém, não foi bem compreendida por parte significativa dos professores, sendo percebida como “*séries agregadas*”, “*supletivo infantil*” e “*globalização das séries*” (1997, p. 2).

Em conjunto com essas constatações sobressaíram outras, que dizem respeito à falta de compreensão ou aceitação dos Ciclos, em especial a sistemática de avaliação considerada complexa e com uma linguagem inacessível aos professores. Um outro complicador, observado a partir dos depoimentos registrados no documento do I Fórum, remete a problemática à falta de continuidade no processo de implantação dos Ciclos, o que resultou na co-existência conflituosa de duas sistêmicas de trabalho nas escolas, ou seja, o ensino através de Ciclo e o tradicional funcionamento escolar baseado na seriação.

²⁸ Ao longo do ano de 1997 a SEMEC realizou uma série de eventos nas escolas municipais denominadas de *Jornadas Pedagógicas*, as quais visavam produzir um diagnóstico preliminar sobre o processo escolar. O diagnóstico buscou incorporar as percepções, expectativas e necessidades dos professores, diretores, técnicos e pessoal de apoio administrativo e operacional das escolas com vista a subsidiar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana.

A partir da percepção de que o discurso do “não deu certo” não resiste a uma análise mais criteriosa sobre o processo efetivado, o governo municipal petista, por meio do projeto Escola Cabana, resolve investir em sua efetiva implementação justificando essa ação a partir dos seguintes argumentos oficiais:

Justamente por termos clareza que, de fato, ainda não vivenciamos os ciclos na Rede Municipal de Ensino, embora existam, certamente, experiências ricas e interessantes de profissionais que, transcendendo ao imobilismo e indiferença, avançaram na (re) construção de sua práxis (Idem, p. 3).

Ao desencadear uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico, a proposta de Formação da Escola Cabana fundamentou-se nos seguintes pressupostos:

- 1- *Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução dos sujeitos, e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos;*
- 2- *Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento mais elaborados;*
- 3- *Construção de propostas interdisciplinares como alternativas para a superação da fragmentação do trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares, ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares, articulação com a comunidade extra-escolar;*
- 4- *Fortalecimento dos espaços democráticos escolares, tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Associações), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar, desde as salas de aula, reuniões, articulação com a comunidade;*
- 5- *Perspectiva de avaliação enquanto processo, não restrita à mensuração do rendimento do aluno e sim como elemento de reflexão e redimensionamento das ações efetivadas, criando formas de registros que sintetizem o processo pedagógico vivenciado;*
- 6- *Investimento na prática de planejamento participativo, elemento fundamental para a construção do projeto pedagógico da escola. (Idem, p. 4).*

É importante frisar que apesar do esforço em (re)significar a ação educativa escolar, pela via da organização do ensino fundamental em Ciclos, como parte integrante dos propósitos da Escola Cabana, a idéia de ciclos não é uma inovação desse projeto, posto que ela já estava disseminada na rede municipal de Belém,

desde 1992. Foi nesse ano que a SEMEC implantou, em caráter experimental, os Ciclos Básicos nas seguintes escolas da rede municipal: “Comandante Klautau”, “Gabriel Lage” e “Maria Heloísa de Castro”.

Gradativamente a proposta foi se ampliando para as demais escolas, sendo que no ano de 1996 conclui-se o processo de implantação dos ciclos, abrangendo todos os alunos de 1ª a 4ª série. Em 1997, já na gestão do Governo do Povo, os Ciclos Básicos foram submetidos a um processo de avaliação desenvolvido por intermédio de um formulário entregue às escolas, quando da realização das Jornadas Pedagógicas. Com base no resultado dessa avaliação, no ano de 1998 a SEMEC propôs que as escolas fizessem uma reflexão sobre os Ciclos de Formação com vistas a verificar as possibilidades de implementação efetiva da proposta. E, somente no ano de 1999, os mesmos foram (re)estruturados, passando o ensino fundamental a ser organizado em Ciclos de Formação com duração de nove anos, assim distribuídos: a) Ciclo de Formação I — com duração de três anos —, abrange os alunos com 6, 7 e 8 anos; b) Ciclo de Formação II — com duração de dois anos — abrange os alunos de 9 e 10 anos; c) Ciclo de Formação III — abrange os alunos de 11 e 12 anos; e d) o Ciclo de Formação IV — abrangendo os alunos de 13 e 14 anos. O quadro nº 9 evidencia os passos da implementação do Ciclo na rede municipal de educação de Belém.

QUADRO Nº 9
Implementação do Sistema de Ciclos Básicos nas Escolas da Rede Municipal

ANO	CB1		CB2		CB3		CB4	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
1992	■							
1993	■	■						
1994	■	■	■					
1995	■	■	■	■				
1996	■	■	■	■				
1997	■	■	■	■				
1998	■	■	■	■	■	■	■	■
1999	■	■	■	■	■	■	■	■

■ Escolas Cicladadas

■ Sistema Seriado

Apesar de implantada desde o primeiro ano do Governo Cabano, a nova forma de conceber os Ciclos não está claramente desenhada no documento em análise, posto que o mesmo apenas sinaliza que haveria mudanças na forma de organização do ensino em Ciclos. Essa composição dos Ciclos, onde os alunos foram agrupados conforme a faixa etária em que se encontravam, só é apresentada na rede de ensino, no ano de 1998, pela Escola Cabana no momento da realização da I Conferência Municipal de Educação. A justificativa para proceder tal classificação articula-se a partir dos seguintes argumentos:

A proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana leva em conta que o desenvolvimento dos alunos é processual e global. Dessa forma a estruturação do trabalho educativo buscará atender os educandos em seus momentos diferenciados de formação. Não se pode dizer, a um aluno que vivencia sua fase de adolescência, que o mesmo deve continuar freqüentando a turma da 1ª série, junto com alunos de 07 ou 08 anos de idade, porque ainda não domina todos os conteúdos determinados para aquela série. Deve-se garantir o direito desse aluno em continuar convivendo com seu grupo etário, percorrendo normalmente todo o caminho que compreende os Ciclos do Ensino Fundamental. Isso requer que se considere mais que a simples memorização de informações e que se avance para a percepção dos alunos enquanto sujeitos históricos em permanentes processos de formação (1998: 27).

A reestruturação do ensino fundamental em Ciclos de Formação mobilizou uma ampla discussão sobre o processo de avaliação proposta pela Escola Cabana. Pautada no ideário emancipador que entende que a diagnose do processo avaliativo precisa ser resgatada e visando romper com a visão instituída pela pedagogia tradicional — permeada por uma lógica seletiva excludente e fragmentada —, o projeto Escola Cabana informa que flexibilizou os tempos de aprender-ensinar ao instituir os Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Belém. Os contornos teórico-metodológicos dessa proposta, no entanto, só encontramos no documento publicado pela SEMEC, no ano de 1999, aos quais para melhor compreensão, voltaremos a nos referir no momento de exame do aludido documento.

Seguida à diretriz da qualidade social, uma outra diretriz que ganha relevo no documento analisado é a da democratização da gestão. Assim, após dedicar várias páginas (vinte e três) sobre a proposta de organização do ensino em Ciclos de

Formação, carro chefe da diretriz da qualidade social da educação, o documento abre espaço para o debate acerca da diretriz da democratização da gestão no projeto Escola Cabana.

Uma marca constante neste documento é a discussão sobre temas referentes à democratização da educação e, nela, a democratização do ensino fundamental. Observa-se, no documento em análise, dois grandes sentidos atribuídos ao tema da democratização da educação: o primeiro diz respeito ao processo de democratização pela via da universalização do ensino ao se ressaltar o propósito de possibilitar o *acesso e a permanência com sucesso*. O segundo volta-se para a construção de um tipo de educação que favorece a construção de mecanismos que efetivem práticas democráticas no interior dos sistemas de ensino. Esses mecanismos caracterizam-se pelo exercício de gestão democrática.

Ao se discutir a diretriz da gestão democrática, parte-se do entendimento que a construção de novas relações sociais e, portanto, da instituição de outras relações pedagógicas, passam pela compreensão dos vínculos estabelecidos entre Estado e Democracia. A partir dessa compreensão, os conceptores da proposta do Partido dos Trabalhadores, em Belém, entendem que *“a democracia concreta é algo que nunca se experimentou em nosso país”* (1997, p. 24).

Ao justificar tal assertiva, o documento busca os fundamentos históricos da constituição dos modos de produção econômicos para revelar o caráter autoritário e não participativo da sociedade capitalista, agravada com o advento do ajuste neoliberal, cujos reflexos no Brasil são analisados da seguinte maneira:

A política neoliberal tem estado em alta e, como conseqüência, estamos a assistir o Estado cada vez mais se desobrigando com as políticas públicas, constituindo-se no Estado-Mínimo, meta e fim do neoliberalismo que deixa às leis do mercado a regulamentação da produção, do consumo, e dos desejos do cidadão (Idem, p. 25).

Diante da recusa em aceitar pacificamente a lógica que preside a gestão do Estado Conservador, o Governo do Povo comprometeu-se com *“uma radical democratização da cidade”* (Ibidem, p. 25) institucionalizando *“formas colegiadas de gestão municipal”* (p.25). Para tanto, buscou instituir canais de participação popular com vistas a garantir a democratização da gestão escolar. Dentre esses canais são referidos: o diálogo permanente com o povo, o estímulo à sua participação

autônoma, as audiências públicas e outros fóruns, a revitalização dos conselhos escolares e descentralização de decisões administrativas. Todas essas iniciativas são vistas como parte de um esforço de contraposição ao autoritarismo neoliberal.

Para fazer frente à lógica neoliberal, a lógica Cabana preconiza que, para se atingir a democratização da escola, é preciso: a) resgatar a cidadania, onde se estabeleçam novos valores culturais, socializando o saber, a ciência e a técnica, oportunizando a todos o acesso de bens historicamente negados; b) promover formas mais participativas de administração educacional que garantam uma maior interação da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários) nos processos de planejamento, execução e avaliação escolar e c) garantir um ensino de qualidade, como forma de possibilitar a inclusão de todos os segmentos sociais na escola.

Quando aborda a gestão democrática, o projeto refere-se a duas conquistas históricas da instituição escolar: a eleição do dirigente escolar e a implantação dos Conselhos Escolares. Esses dois mecanismos são vistos como vetores indispensáveis da democracia, portanto, *“é mister que se ampliem os horizontes da democratização da gestão, revendo-se a forma de escolha e o exercício da função de direção, para não incorreremos numa pseudodemocracia”* (p.26).

Pelo que se observa no documento em análise, não só as escolas devem rever suas formas de gestão. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação essa preocupação também se expressa por uma nova forma de gerenciamento instituída sob a forma de colegiados, que passaram a ser assim concebidos:

- **Colegiado Central:** formado pelo secretário, diretoria geral; assessores especiais; diretor de educação; diretor de esporte, arte e lazer; diretor de planejamento; assessoria de comunicação; assessoria jurídica, diretor da bolsa escola e o presidente da fundação Escola Bosque.
- **Colegiado Interdepartamental:** formado pelo diretor de educação e diretor de esporte, arte e lazer (áreas fins da secretaria) coordenados pela diretoria geral;
- **Colegiado Departamental:** formado pelos coordenadores das equipes técnicas de cada setor em nível de departamento;
- **Plenárias Pedagógicas:** formado por todos os técnicos que compõem a secretaria.

O que se pode depreender da concepção de gestão apresentada é que a mesma apresenta vários aspectos que configuram uma administração democrática como, por exemplo, a escolha dos dirigentes, os mecanismos de administração colegiada da SEMEC, além da descentralização administrativa e da abertura de participação entre escola e comunidade. Estes são alguns dos mecanismos propostos em termos de democratização da escola pública referidos no documento.

Ressalta-se que o ponto forte da proposta se traduz no fortalecimento do processo de eleição para escolha do diretor das escolas e na implantação dos Conselhos Escolares. Há de se considerar, no entanto, que entender a democratização da escola pela via da eleição de seus dirigentes em si não garante a concretização de uma administração democrática, visto que ela é apenas um componente, dentre muitos outros, que favorecem a consolidação de procedimentos democráticos no âmbito da administração educacional.

A institucionalização de mecanismos de descentralização e a existência de órgãos colegiados refletem, pelo menos em nível do discurso, uma necessidade de se promover uma postura de co-participação e de co-responsabilidade na promoção da democratização da escola pública. A responsabilidade desta forma é compartilhada coletivamente, neste caso tanto as experiências bem sucedidas como os fracassos passam a ser responsabilidade de todos os envolvidos no processo. Aqui também há de considerar que não basta constatar a introdução de processos de co-gestão para o avanço de práticas democráticas, é importante verificar se na dinâmica do funcionamento desses processos são observadas a composição e a efetiva participação de todos nas deliberações e encaminhamentos assumidos coletivamente.

Na busca de uma gestão democrática no sistema municipal de educação percebe-se que a participação popular nas decisões aparece com destaque no projeto Escola Cabana – a participação popular transformou-se numa bandeira de luta que vem acompanhando a trajetória do Partido dos Trabalhadores, cuja origem se deu em meio às lutas sociais e nas organizações populares. Muito embora se observe um certo descompasso, quando se articula no texto o princípio da participação popular, enquanto mecanismo de construção coletiva da Escola Cabana, e no mesmo texto identifica-se à adoção de estratégias centralizadoras que atribuem exclusivamente a SEMEC a competência de definir algumas das ações propostas como, por exemplo: as situadas no campo da formação continuada e a

universalização dos bens culturais. Destacam-se também as iniciativas de escolha dos dirigentes escolares, a política de descentralização e a implementação de instâncias colegiadas nos diferentes níveis do sistema municipal de educação.

2.4- As Marcas do Governo Cabano: participação popular e inclusão social

O segundo documento analisado denomina-se “*Escola Cabana: dando um futuro às crianças*”. Este documento caracteriza-se por ser o texto base da I Conferência Municipal de Educação do Governo do Povo, realizada em 1998, onde se aprovou o projeto político pedagógico da Escola Cabana. Nele se reafirmam os princípios da inclusão social e da participação popular, definidos no documento anteriormente analisado. Como o primeiro documento, este também destaca o compromisso de governo com a universalização do ensino fundamental e com a ampliação da oferta de vagas na educação infantil. Apesar de preservar o espírito do documento anterior, este se encarrega também de discutir apenas três das quatro diretrizes anunciadas pelo projeto. Ou seja, nele se inclui a discussão sobre a diretriz do acesso e permanência com sucesso, ausente nas proposições do documento anterior, ao mesmo tempo em que omite a diretriz da valorização do profissional da educação. O curioso é que, apesar dessa diretriz não constar do documento gerador das discussões da I Conferência, quando se examinam os Anais desse evento observa-se que a valorização dos profissionais da educação foi tema de debate e de aprovação de ações na aludida Conferência.

Produzido no segundo ano de governo, este documento pode se concebido como sendo mais “realista”, se comparado ao anterior, no que diz respeito às ações propostas e aos mecanismos construídos para se garantir a universalização do ensino fundamental. Pelo que tudo indica, é o momento em que a administração de fato toma pé das condições objetivas de se desenvolver os propósitos de atendimento às demandas educacionais previstas no programa do Governo do Povo. Ao revelar os desafios a serem enfrentados para superação dos graves problemas educacionais do município de Belém, este documento acaba frustrando, de certa forma, o ímpeto inicial do projeto de se “*assumir radicalmente a opção por uma nova qualidade da educação*” e de “*garantir o acesso a milhares de crianças e*

jovens que se encontram fora da escola”, conforme se anunciou no documento anteriormente analisado.

Sob a alegação da crise econômica que passa o país e dos sucessivos cortes de investimentos nos setores sociais produzidos pelo governo federal, cujos reflexos se fazem sentir diretamente nos estados e municípios, a administração Cabana teve que redefinir suas metas em termos de ampliação da oferta de vagas na educação infantil e no ensino fundamental. Para fazer frente a crise anunciada no documento em análise, a administração municipal buscou como solução à redução de despesas. Assim, por ato do prefeito, foi decretado um corte na ordem de 25% nos investimentos previstos para o setor educacional no último trimestre do ano de 1998, corte esse que repercutiu diretamente na proposta orçamentária do ano seguinte. Este ato se justifica no texto como uma alternativa para *“enfrentar a crise e adotar medidas preventivas de imediato”* (Belém, 1998:8). As medidas preventivas assumidas pela administração do Governo do Povo tiveram repercussão direta nos investimentos direcionados para construção de novas escolas que tiveram que ser revistas, à medida que mais escolas exigem a contratação de mais servidores que por sua vez implica no crescimento da folha de pagamento do município, situação para a atual administração municipal não estava preparada para enfrentar. Isso provocou uma revisão das metas, principalmente no que diz respeito à expansão da rede de ensino, fazendo com que as demandas já aprovadas nos fóruns do Orçamento Participativo fossem redefinidas. O enfrentamento dessa crise é assim descrito no documento em análise:

Por isso foi apresentado aos delegados do orçamento participativo uma diminuição do ritmo de crescimento de obras em nosso setor, ao invés de quatro escolas e duas creches, negociamos duas escolas de apenas oito salas de aula, uma creche e algumas ampliações de salas de aula em algumas áreas (p. 8).

Como se vê há um anúncio de universalização do ensino fundamental no primeiro documento analisado e um recuo dessa intenção no ano seguinte ao se produzir o segundo documento orientador das políticas públicas do projeto Escola Cabana. Ou seja, observa-se que houve uma diminuição do ritmo em direção a universalização do ensino fundamental, já no segundo ano da administração petista em Belém. Pelo que tudo indica o governo Cabano sinaliza para uma reforma

educativa abrangente, mas não prevê os meios necessários para sua implementação. Cabe, no entanto, destacar que, apesar das dificuldades administrativas dos primeiros anos de governo, outras conquistas, referentes à diretriz da democratização do acesso e permanência com sucesso, são referidas no documento em questão como o anúncio da implementação do programa *Bolsa Escola* e do projeto *Semente do Amanhã* que visavam garantir atividades complementares à escola para crianças e adolescente de baixa condição sócio-econômica.

Portanto, para se atingirem as condições de permanência com sucesso dos alunos, a Escola Cabana criou o Programa Bolsa Familiar para a Educação — Bolsa Escola. O programa baseia-se na convicção de que *todos têm direito à educação* (1998:10) e surge como uma alternativa para “livrar” as crianças e adolescentes do trabalho informal, posto que, conforme informa o documento Cabano, grande parte dessas crianças “*saltam direto da escola para o mundo do trabalho, abandonando a chance de uma melhor colocação no futuro, outros acabam na prostituição e marginalidade*” (Idem, p. 10).

O Programa Bolsa Escola Cabano atende a crianças e adolescentes que se encontram na faixa etária de 04 a 14 anos cuja renda familiar, per capita, seja inferior ou igual a meio salário mínimo. O benefício consiste garantir, por um ano, um salário mínimo para as famílias que conseguirem manter, com frequência mínima de 90%, as crianças na escola e fora do trabalho infantil.

O programa teve início no ano de 1997 com um atendimento inicial de 2.500 famílias moradores do bairro da Terra Firme²⁹ e 500 bolsas foram destinadas para as famílias cujos filhos se encontravam em situação de risco, trabalhando em atividades informais nas ruas de Belém e as que trabalhavam catando lixo no aterro sanitário do Aurá³⁰.

Outras condições para garantir a permanência com sucesso dos alunos são apresentadas pela Escola Cabana com ações de democratização do esporte, arte, lazer através da implementação de vários projetos nessa área.

No que tange à diretriz da qualidade social da Escola Cabana, há constantes referências à necessidade de rompimento com a pedagogia tradicional que, na visão

²⁹ O bairro da Terra Firme, integrante do Distrito Administrativo do Guamá, é o mais populoso de Belém e onde reside o maior bolsão de miséria da cidade.

³⁰ O Aura é um outro bairro de Belém que possui características aproximadas ao do bairro da Terra Firme.

do texto analisado, concebe a *“escola apenas enquanto instância de reprodução dos valores culturais dominantes, os quais reforçam a estrutura social vigente, profundamente injusta e excludente”* (1998:23). Como forma de superar os propósitos dessa pedagogia, a Escola Cabana investe numa nova organização da ação educativa escolar, materializada pela implementação dos Ciclos de Formação e da adoção da prática de planejamento participativo enquanto instrumento democrático de construção do projeto político-pedagógico das escolas municipais. Assumindo tais linhas de ação a qualidade social traduz-se, na proposta, como a via que *“permite ao educando avançar continuamente no seu desenvolvimento, acompanhando seus pares, sem discriminações que prejudiquem sua auto-estima e constituição enquanto sujeitos. É a possibilidade de construção de um espaço efetivo de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo que quer consolidar a compreensão do conhecimento enquanto totalidade”* (1998: 24).

Analisando os recuos apresentados pelo projeto neste documento, e considerando as metas e intenções anunciadas na diretriz da qualidade social da educação, no documento anterior, é importante indicar que as relações discursivas que configuram o projeto Escola Cabana são tecidas por fios ideológicos que revelam as circunstâncias (históricas) de sua formulação. Portanto, convém entender sob quais condições históricas de produção se conformou ideologicamente o projeto Escola Cabana.

Situando a reflexão sobre os princípios que conformam ideologicamente a Escola Cabana, vê-se claramente que os mesmos articulam-se a partir de uma crença demasiada no poder transformador da educação, entendendo-a como a alavanca das transformações sociais. Constata-se um otimismo latente nos documentos ao conferir à educação à possibilidade de superar as desigualdades sociais e lançar as bases das mudanças macro-estruturais. Percebe-se, assim, nos discursos produzidos, que a educação assume um papel de redentora das mazelas sociais.

Percebe-se, também, que, na tentativa de resgatar a identidade do povo paraense, articula-se um discurso “salvacionista”. Ou seja, tudo que se fez antes não conta em termos de organização social e de avanços na política educacional local. O marco de um projeto educativo, que rompa com a exclusão e fragmentação no espaço da educação pública, passa a ser o projeto Escola Cabana, numa típica demonstração de negação da história, posto que os anos que antecederam ao

projeto, pelo que tudo indica, contou muito pouco na trajetória educacional do município de Belém. É como se pudéssemos anular o passado e iniciar do “zero” o futuro, à medida que somente agora, com o advento do projeto Cabano, que se abrem perspectivas *“para a inclusão das grandes parcelas do povo historicamente excluídos da cidadania”* (1997:25).

Essa idéia ganha contornos nítidos no discurso proferido pelo Secretário da Educação, da primeira gestão, no momento de abertura da I Conferência Municipal de Educação realizada no mês de dezembro de 1998, e que foram transcritos nos Anais desse evento. Nas palavras do Secretário: *“Nós estamos iniciando a história do povo dessa cidade ao assumirmos o governo”* (1998b, p. 1). E prossegue em seu discurso, afirmando que: *“nós vamos resgatar um dos símbolos mais caros da luta popular, que foi a Cabanagem, a rebeldia e a certeza de que o povo pode pegar nas suas mãos e governar um estado, um país, uma cidade”* (Idem, p. 1).

Depreende-se dessas afirmações que há uma lacuna na história da educação paraense, demarcada entre o movimento da Cabanagem (1835) e o projeto Escola Cabana (1997). O espaço de tempo decorrido entre ambos não conta em termos de efetivação da democracia econômica, social, cultural e política no município e no Estado do Pará. A Escola Cabana, em seus documentos, faz uma ruptura radical com o passado, negando o passado, reforçando dessa forma a tese da descontinuidade que tem se constituído uma característica da tradição política brasileira. Ou seja, a cada governo tudo começa de um “tempo zero”, a trajetória anterior precisa ser esquecida para que “novas” marcas se imponham num eterno recomeçar. É nessa direção que Collares, Moysés e Geraldi (1999), ao analisarem as relações entre continuidades e rupturas que caracterizam o cenário político brasileiro, são enfáticos ao afirmarem que *“em aparente paradoxo, a descontinuidade, com seus constantes retornos ao ponto zero, é condição essencial para que possa haver continuismo, pelas mudanças que se destinam a manter inalteradas as relações de saber e de poder”* (p. 216).

O tom “salvacionista” que preside as narrativas também é percebido no seguinte trecho do segundo documento analisado, assim vejamos:

Queremos transformar as relações existentes, na prática cotidiana da escola, estabelecendo um novo olhar de nossos educadores para com as nossas crianças, consolidando espaços democráticos de decisão, pondo um fim numa cultura de exclusão e expulsão do aluno, respeitando as diferenças. Enfim, tornando a escola um lugar de construção de um cidadão crítico (1998a, p. 11).

Nesta perspectiva, os objetivos centrais da escola se identificam com a formação política, o senso crítico e a construção da cidadania. Essa visão de educação que predomina nos documentos produzidos pela Escola Cabana encontra eco nas palavras do Prefeito de Belém que, no ato de encerramento da referida Conferência, sentencia: “*A Escola Cabana, que é a nossa escola, é a escola do povo cabano, é a escola que vai construir o futuro de justiça, de solidariedade, o futuro socialista*” (1998b, p. 136).

Reforça-se aqui a idéia, já identificada em passagens anteriores deste texto, de entender a educação como panacéia para resolver os problemas sociais. Assim é com a Escola Cabana que se pretende construir as bases do processo de transformação social, numa clara alusão de que é pela escola que se consolidam os mecanismos de justiça social que garantirão as transformações políticas, econômicas e sociais. Neste ponto pode-se identificar com bastante clareza os fundamentos ideológicos que orientam a Escola Cabana, no que diz respeito à relação que a mesma deva estabelecer com a sociedade, deixando transparecer nas entrelinhas do discurso que a meta principal do projeto político-pedagógico da Escola Cabana é a politização dos sujeitos que integram a comunidade escolar, visando à construção de uma sociedade socialista.

(...) as nossas escolas estão muito menos cinzentas do há um ano atrás, durante dois anos nós travamos um grande debate com a rede, é mais do que uma inovação, mais do que uma moda vinda do Governo, as escolas assumiram para si a tarefa de inovar, de revolucionar a educação do Município (1998b, p. 1).

A partir da explicitação desta enunciação discursiva, é possível perceber as condições de produção que dominam e conformam o texto objeto desta discussão. Vale registrar que a presença do contexto narrativo (visão de mundo, as condições históricas e sócio-econômicas) é constante em todos os textos analisados, revelando-se explicitamente os fios ideológicos que compõe o projeto da Escola

Cabana. Há uma preocupação, sempre presente, no discurso produzido/proferido em se diferenciar das diretrizes do projeto neoliberal. Ao sugerir esse distanciamento, identificam-se indícios de uma relação valorativa entre os propósitos da Escola Cabana e os discursos considerados nefastos, consubstanciados na política neoliberal referenciadas, principalmente, nas ações da política educacional adotada pelo Governo Federal brasileiro, a partir dos anos 90.

Ao incorporar essa peremptória crítica, o projeto Escola Cabana se anuncia como uma voz dissonante em relação à lógica do Estado mínimo neoliberal. No confronto com essa visão, são estabelecidas e fomentadas as condições de produção e a estrutura sócio-política das mudanças pretendidas pela via da (re)significação da ação educativa escolar no município de Belém.

Nesta perspectiva, o município de Belém, no contexto das reformas educacionais contemporâneas, busca definir uma política pautada na *inclusão social*, cuja centralidade é a participação popular. Para tanto, assumiu como compromisso ético-político avançar no processo democrático na educação municipal, em consonância com os ideais da Cabanagem e em oposição às políticas e reformas neoliberais. Nessa direção a concepção de educação, que prevalece nos documentos da Escola Cabana, visa: *“romper com o projeto neoliberal de educação, no sentido de alterar a lógica que subordina a educação apenas aos interesses do modelo econômico, ressaltando como objetivo da educação básica a formação para o mundo do trabalho”* (1998:26).

Podemos identificar, portanto, uma permanente preocupação em distanciar-se dos propósitos da política neoliberal. Ao enunciar os princípios do projeto Escola Cabana, os redatores do texto cumpriram a tarefa de direcionar a política educacional do município de Belém na perspectiva de rompimento com as intenções neoliberais de educação e de sociedade.

Nesta perspectiva, fica evidenciada, a partir das narrativas construídas nos documentos analisados, uma certa tendência em polarizar o debate em torno da disputa hegemônica de dois projetos antagônicos de sociedade e de educação. De um lado o modelo capitalista — concentrador e autoritário —; do outro, o projeto democrático popular que luta por uma sociedade mais justa e fraterna. Diante da polarização definida só há duas alternativas: ou se é cabano ou se é neoliberal.

Como forma de combater o avanço do neoliberalismo, o projeto Escola Cabana constrói um discurso pautado na inversão de prioridades, na tentativa de

vencer o desafio da universalização do ensino em Belém. Nessa direção, a gestão municipal do governo petista afirma que vem administrando a cidade através de políticas públicas que visam o fortalecimento da *participação popular e a inclusão social*. Esses princípios fundamentam também a diretriz político-administrativa de democratização do Estado a qual se materializa no projeto Cabano na diretriz da democratização do acesso e garantia da permanência com sucesso.

Assumir como desafio a garantia da universalização da educação fundamental, elevando a oferta de vagas na educação infantil, transformou-se em tarefa de grande porte à medida que, no âmbito da educação municipal, era significativo o déficit de atendimento escolar no momento em que a nova gestão assumiu o poder.

Dados da Secretaria Municipal de Educação de Belém revelam que, no ano de 1996, do total de 375.300 crianças em idade escolar, 90.988 encontravam-se excluídas do atendimento. Esses dados traduzem-se em um déficit global de 25% de alunos na faixa etária própria não atendidos pela esfera municipal. Registra-se que no ensino fundamental o déficit chegava a 29,06%. Quando se analisam os dados relativos aos indicadores de rendimento escolar, observa-se que os índices são alarmantes, ou seja, do total de cem crianças que ingressavam na primeira série do ensino fundamental, apenas onze chegavam à oitava série sem defasagem idade-série. A reprovação na 1ª série era superior a 50% e a evasão chegava a 13%. (Belém, 1998:1).

Os primeiros esforços no sentido de superar o quadro crítico que atravessava a educação no município de Belém desenvolveram-se a partir das seguintes ações: a) *aumentar o número de alunos na rede municipal*; b) *melhorar o padrão de atendimento das Escolas Comunitárias*³¹, c) *transformando-as em anexos das escolas municipais*; e d) *expandir a rede municipal, através da construção de novas escolas*.

Os resultados preliminares dos dois primeiros anos da gestão municipal do Governo do Povo (1997-2000) indicaram expansão na matrícula, conforme demonstra o quadro 10.

³¹ As Escolas Comunitárias em Belém resultam do esforço coletivo da população excluída do atendimento da educação pública. Por intermédio de convênio, a comunidade disponibiliza espaços físicos para o atendimento da demanda escolar e a prefeitura aloca os professores da rede de ensino e o material didático para a concretização da oferta educacional.

QUADRO Nº 10
Expansão da Matrícula Inicial da Rede Municipal de Educação de Belém
por tipo de Ensino de 1995 a 1998

ENSINO/ANO	1995	Expansão (%)	1996	Expansão (%)	1997 ³²	Expansão (%)	1998 ³³
Ensino médio	0		45	128,89	103	3,88	107
Alfabetização	0	0,00	501		1025		446
Ed. Infantil	2279	38,83	3164	190,71	9198	46,76	13499
Ensino Fundamental	35678		37845	1,06	41909		42354
Ed. Jovens e Adultos	8898		10246	10,48	11320	5,95	11993
TOTAL							

Fonte: Coordenadoria de Planejamento – SEMEC, Unidades Escolares 1996, Censo Escolar 1997 e 1998 e 1999/MEC.

Ao se considerar, no entanto, a análise concernente aos resultados dos dois últimos anos da primeira gestão do Governo do Povo, observa-se que o otimismo inicial de expansão da matrícula não se concretizou em todos os níveis de ensino, segundo pode-se constatar nos dados revelados no quadro 11.

QUADRO Nº 11
Expansão da Matrícula Inicial da Rede Municipal de
Educação de Belém por tipo de Ensino de 1998 - 2001

ENSINO/ANO	1998	Expansão (%)	1999	Expansão (%)	2000	Expansão (%)	2001
Ensino médio	107	-43,93	60	11,67	67	13,43	76
Alfabetização	446		172		0	00	0
Ed. Infantil	13499	-30,65	9361	-6,15	8785	7,08	9407
Ens. Fundamental	42354	5,19	44554	0,12	44607	5,22	46934
Ed. Jovens e Adultos	11993	9,48	13130	7,31	14090	2,70	14470
TOTAL							

Fonte: Unidades Escolares, CENSO ESCOLAR MEC/INEP – COPLAN/SEMEC.

Verifica-se, portanto, que apenas no ensino fundamental houve expansão na oferta de matrículas referentes aos anos de 1998 e 1999, mas no ano seguinte não se observa o mesmo ritmo de crescimento no atendimento da demanda existente, ou melhor, pelos dados apresentados o que se constata é um refluxo na oferta. O caso mais dramático foi verificado nas classes de alfabetização, onde houve progressivo decréscimo em termos de matrícula na rede municipal, chegando no ano 2000 sem registro de nenhuma vaga oferecida. Este fenômeno pode ser explicado pela migração dessas vagas para o primeiro ano do ciclo básico do ensino fundamental.

³² No ano de 1997 a rede de ensino municipal funcionava com 50 escolas e contou com incorporação de 55 anexos com Educação Infantil (na maior parte) e em alguns casos com Ensino Fundamental e Supletivo.

³³ No ano de 1998, foi incorporado mais três anexos, totalizando 58, passando a rede municipal a funcionar com 51 escolas e 36 Unidades de Educação Infantil.

Segundo estudo produzido pelo Grupo de Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Pará, que investiga o processo de implantação e o impacto do Fundef no Estado dos Pará, as causas desse fenômeno estão localizadas na impossibilidade de ampliação dos recursos da rede municipal. O relatório produzido por esse grupo de pesquisadores revela que:

Esta migração de vagas, oferecida como possibilidade a alunos com seis anos de idade, para o ensino fundamental foi reforçada pelo Fundef, uma vez que matrículas neste nível de ensino representavam, para Belém, uma diminuição do volume de seus recursos educacionais que se via desviado para a educação de outros municípios (p. 103).

No caso do ensino médio, também, se observa uma diminuição da oferta de vagas para matrícula nesse nível de ensino. Neste nível de ensino é mais aceitável da redução da oferta de vagas, uma vez que, com a promulgação da LDBEN nº9.394/96, a obrigatoriedade constitucional prioritária no atendimento da demanda nesse nível ficou sob responsabilidade das unidades federadas, devendo o município ocupar-se da educação infantil e fundamental.

Ainda sob o auspício da *Democratização do Ensino* pela via do acesso e permanência com sucesso, desencadeou-se na rede municipal de educação um processo de investigação das causas do fracasso escolar. Dentre as ações mais imediatas da nova gestão municipal, destacou-se a pesquisa intitulada “*O Sucesso e o Fracasso na Educação Básica*” (Belém, 1999b), que buscou identificar os fatores intervenientes no desempenho dos alunos da Rede Municipal de ensino, na perspectiva de combater o fracasso escolar. O estudo, que obteve financiamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, preocupou-se com: a) as relações entre as condições de trabalho existentes nas escolas e o desempenho dos alunos; b) o processo de gestão escolar e o desempenho dos alunos; c) a organização do trabalho da escola e o desempenho das escolas; d) o tipo de relação desenvolvida no entorno e no interior das escolas e o desempenho dos alunos.

Os resultados da pesquisa evidenciaram vários aspectos que se destacam como indicadores de uma cultura do fracasso. Aqui registramos alguns deles:

- *Ausência de projeto político-pedagógico que norteie a ação educativa-escolar;*
- *Desconhecimento/acomodação por parte dos segmentos de professores, alunos, funcionários e pais quanto ao seu papel de formulador de políticas educacionais;*
- *Organização do trabalho escolar ainda centrado na burocracia e na hierarquização;*
- *Insuficiente compreensão pelo Conselho Escolar de seu papel político-pedagógico, o que leva à focalização no administrativo-burocrático;*
- *Concepção de avaliação muito “elástica” entre os professores.*
- *Resistência de alguns professores a formas inovadoras de avaliação;*
- *Alguns professores desanimados, com baixa auto-estima, comportando-se como meros repetidores;*
- *Baixa inserção das escolas ns comunidades onde estão inseridas;*
- *Organização do ensino em série e ciclo, às vezes na mesma escola;*
- *Professores distanciados dos avanços teórico-metodológicos do seu campo específico de atuação, bem como, do campo educacional mais geral (1999b, p.54);*

Segundo, ainda, o que revela a pesquisa, há um reconhecimento de que “os resultados deste estudo não se diferenciam daqueles que constituem a literatura educacional referente à temática” (p.56). A partir desta constatação, são identificados alguns desafios a serem assumidos pela Secretaria Municipal de Educação, tais como: a) *investir na consolidação do projeto político-pedagógico da escola cabana;* b) *romper com a naturalização do fracasso escolar materializado na evasão e retenção;* c) *rever a lotação de seu pessoal administrativo e de apoio, nas escolas, para que a relação funcionário/equipamento público sejam melhor distribuídas;* e d) *garantir formação continuada dos trabalhadores da educação* (Idem, p. 56-57).

Ao discutir os caminhos da política educacional no município de Belém, observa-se que, a partir dos diagnósticos produzidos na esfera da gestão municipal em estudo, os problemas educacionais tendem a ser os mesmos. As soluções ou “saídas” é que se alteram ao sabor das agendas governamentais. Importante registrar que as reformas que se impõem em cada Governo anunciam alguns temas que vão compondo o que Vieira (1998) denomina de “agenda de consensos”. Daí porque idéias como “padrões de qualidade”, “formação continuada”, “projeto pedagógico”, “eficiência e equidade”, “avaliação”, “educação-conhecimento”, dentre outros vão “ganhando” os espaços educativos e colocando-se “como as novas soluções-mágicas para os históricos problemas da educação” (Vieira, Op. Cit. p. 157).

Dos discursos anunciados nos documentos do projeto Escola Cabana, destaca-se o reconhecimento da educação como mola do desenvolvimento e da cidadania. Há uma forte tendência em considerar a formação do professor como o mecanismo mais eficaz no combate ao fracasso escolar. Essa discussão terá detalhamento mais aprofundado no terceiro capítulo deste trabalho.

Dentre as condições iniciais que são apontadas pela Escola Cabana para *Democratização do Ensino* destacam-se o *acesso* e a *permanência com sucesso*. Como já se enfocou, o *acesso* figura na proposta pela via da universalização do ensino fundamental (aumento do número de vagas e ampliação da rede física) como meta necessária para se atingir os propósitos da tão sonhada democratização do ensino.

Segundo os propósitos da Escola Cabana para se alcançar um ensino democrático é necessário ir além do *acesso e da permanência com sucesso*. Ou seja, é importante acrescentar um componente decisivo para se construir as bases de um ensino efetivamente democrático. Esse componente é a gestão democrática da educação que na proposta configura-se como uma das diretrizes fundamentais da Escola Cabana.

Ao discutir a gestão democrática no sistema municipal de educação, o projeto Escola Cabana, por intermédio de seus documentos, parte do seguinte do seguinte pressuposto: não há como discutir os fundamentos de uma escola democrática sem compreender as características da sociedade em que a escola se situa, que, em nosso caso específico, este cenário compõem-se por uma sociedade capitalista sob a égide de políticas neoliberais.

Confirmando essa afirmação, o texto que inaugura o debate em torno da gestão democrática na Escola Cabana, diz que:

Vivemos numa sociedade onde se estabeleceu um Estado profundamente excludente, possuindo uma das mais injustas concentrações de renda do planeta, jogando milhões de brasileiros na marginalidade, pois a essa maioria é negada participação efetiva nas decisões político-econômicas e também o acesso a bens culturais, inclusive à educação pública de qualidade. Sob o neoliberalismo esta exclusão se aprofundou, materializando-se na privatização do patrimônio público, na desmobilização da sociedade civil, num descompromisso do Estado com políticas sociais inclusivas. (1998a, p. 51)

Se, no primeiro documento produzido pela Escola Cabana (1997), há todo um estímulo em institucionalização de práticas democráticas no interior das escolas, curiosamente se observa, no documento em análise, uma ressalva quanto aos limites dessa ação ao se admitir que *“professamos a constituição de uma autonomia relativa na escola”* (Belém, 1998a, p. 53). Os limites estabelecidos pela SEMEC sugerem que a autonomia (tão sonhada pelas escolas) só é possível de ser construída dentro dos marcos do projeto Escola Cabana. Daí porque cabe agora a SEMEC, e não mais ao coletivo, *“estabelecer mecanismos comuns de formação continuada, de universalização de bens culturais, os quais serão muito mais potencializados num projeto articulado”* (idem, p. 53). Esse posicionamento revela uma profunda contradição do projeto, visto que dentre os seus propósitos encontra-se a pretensão de *“quebrar a espinha dorsal do autoritarismo”* (Idem, p. 53).

Assim, o projeto Escola Cabana, apesar de propor métodos de gestão mais democráticos e participativos, onde a escola, enquanto núcleo dessa gestão, deve *“incorporar os segmentos e suas representações nas tomadas de decisão política, administrativa e pedagógica”* (p. 25), em algumas ações assume posturas centralizadoras que acabam por dificultar a participação popular e restringir a autonomia das escolas. Com isso limita a liberdade das escolas, fazendo com que as mesmas produzam um único modo de pensar estratégias para seus problemas.

2.5- A Perspectiva de Organização da Ação Educativa Escolar

Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular (1999a) é o terceiro texto selecionado para análise e é, também, o documento que demarca as ações do terceiro ano do Governo Cabano. Muito mais denso que os demais textos analisados, este tem como marca a necessidade de consolidação do projeto. Daí porque se volta mais à discussão teórico-metodológica da principal diretriz de governo. Ou seja, o foco deste documento é a diretriz da qualidade social da educação. A prioridade dada a essa diretriz se nota pelo número de páginas dedicadas no texto a essa discussão: 129 páginas do documento, essa diretriz ocupa 66 delas. Há que se considerar que o restante do documento é constituído por dois anexos, o primeiro voltado para a discussão do Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede e o segundo que apresenta as Diretrizes para

a Elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana. Assim, diferentemente do segundo texto analisado, este coloca em debate de forma mais sistemática a diretriz da valorização dos profissionais da educação que, conforme identificamos, não integrou o texto anteriormente analisado.

Portanto, poder-se-ia afirmar que este documento centra fogo nas ações relativas à diretriz da qualidade social da educação. Dentre as ações focalizadas destacam-se a organização do ensino em ciclos, a avaliação emancipatória, o trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar, a vivência da escola como espaço cultural, o uso dos multimeios no trabalho interdisciplinar, a educação ambiental, a reconstrução do currículo na educação de jovens e adultos e o tema gerador, dentre outros eixos da proposta da nova perspectiva de organização da ação educativa escolar. Destaca também as ações de inclusão social do projeto Escola Cabana que, no documento, são revelados pelo programa Bolsa Escola, pelo projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela Educação Especial numa perspectiva inclusiva e pelo Programa de Alimentação Escolar.

À semelhança dos demais textos analisados, este também se ocupa, em suas páginas introdutórias, em criar elos da Cabanagem com o projeto Escola Cabana. Como se vê, um dos fios que articulam a trama discursiva que origina o projeto Escola Cabana, presente nos três documentos analisados, pode ser identificado no vínculo que se tenta estabelecer entre o projeto e a Cabanagem – que nos documentos oficiais da Escola Cabana é descrito como um dos mais legítimos, revolucionários e populares movimentos que marcaram a história política de nosso país. Os redatores da proposta fazem questão de afirmar, neste texto, que o vínculo pretendido *“não se trata de um simples lance de marketing”* (1999:1), posto que o nome atribuído ao projeto expressa uma concepção que tem como propósito resgatar *“a rebeldia e a coragem de nossos ancestrais”* (Idem, p. 2). Neste sentido, ser Cabano, significa para os idealizadores da proposta, *“a capacidade de insubordinação à ordem dominante e a coragem de lutar por um ideal coletivo”* (Idem, p. 3).

O texto também se assemelha aos anteriores, no que diz respeito às críticas ao governo federal, mais especificamente à política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso que, segundo destaca o documento em questão, sistematicamente reduziu os recursos educacionais dos estados e municípios, além de definir o custo-aluno incompatível com o potencial financeiro do país. A novidade

é que, além das críticas ao governo federal, o governo estadual passa a ser citado no documento como *descompromissado com a Educação Infantil*, posto que, conforme denuncia, também vem operando seguidos cortes nos recursos que deveriam ser repassados para a prefeitura de Belém. Apesar de todo o contexto desfavorável ao desenvolvimento do projeto Escola Cabana, o mesmo informa que não sucumbiu aos constantes cortes no orçamento municipal, muito pelo contrário, isso só fez fortalecer a proposta, segundo se atestou no relato do Secretário de Educação da primeira gestão que, ao prefaciá-lo em análise, afirma:

Enquanto assistimos um verdadeiro desmonte da educação infantil no Brasil, com a diminuição de quase 200 mil vagas no setor, nesta cidade cabana estamos incorporando de maneira antecipada as antigas creches ao sistema educacional, inclusive transformando os antigos monitores em professores, valorizando o seu trabalho e qualificando este serviço tão essencial (1999).

Como nos documentos antecedentes, este enfatiza, nas páginas introdutórias, que o projeto Escola Cabana expressa uma concepção política de educação cujas bases se sintonizam com os propósitos de *emancipação das classes populares*, cujos princípios se articulam em torno da *inclusão social e da construção da cidadania* (p. 1). Neste ponto, nota-se uma alteração dos princípios que deram origem ao projeto Escola Cabana, posto que nos documentos anteriormente analisados esses princípios referiam-se a *Inclusão Social e a Democratização do Estado*, buscada pelo incentivo à *participação popular*. Este segundo princípio, pelo que tudo indica é substituído, neste texto, pelo da construção da cidadania.

No tocante às diretrizes que dão corpo ao projeto, o documento reafirma que as mesmas se articulam em torno da democratização do acesso e permanência com sucesso, da gestão democrática, da valorização do profissional da educação e da qualidade social da educação, sendo que a prioridade do texto se situa nessa última. O foco predominante deste documento situa-se, portanto, em torno do trabalho pedagógico que se pretendia vivenciar, naquele ano, com a implantação dos Ciclos de Formação.

Ainda na introdução se resgatam as bases de sustentação política do projeto Escola Cabana, ao se evidenciar que o mesmo é fruto do movimento de articulação de várias forças de setores progressistas e de esquerda que garantiram a eleição do Governo do Povo, em 1997, e que assumiu a prefeitura com o compromisso de

administrar o município de Belém *“em consonância com os interesses da classe trabalhadora e de todos os setores oprimidos da cidade”* (p.1). Sinaliza também que o processo de construção da proposta tem se dado em meio a constantes debates entre os diferentes setores do Governo e da sociedade civil, que tem empreendido um esforço considerável na busca de *“novos paradigmas pedagógicos”* (idem, p. 3). Este processo de construção da proposta é referido, no documento em análise, como um momento de contrastes de valores, crenças e posturas manifestas pelos diferentes sujeitos que compõem a SEMEC que, no embate diário, vai-se formatando a idéia de *“unidade dentro da diversidade”* (p.3). Com este propósito faz-se um apelo à construção da unidade de ações nas escolas municipais. A unidade buscada, contudo, não significa uniformidade de ações, conforme se estabelece no registro escrito da proposta. É nesse contexto que se propõe *“consolidar, em Belém, uma escola pública efetivamente democrática, emancipadora, prazerosa, de qualidade e percebida enquanto espaço cultural na cidade, onde o foco principal é a formação plena de homens e mulheres e a garantia do direito à educação para todos”* (p. 3).

Ao anunciar a nova organização da ação educativa escolar do projeto Escola Cabana, o texto norteador da discussão enfatiza que toda proposta pedagógica é permeada por uma concepção política de homem, de sociedade e de educação. A partir dessa constatação, informa que a concepção que norteia o projeto Cabano baseia-se:

Na visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder hegemônico (p. 4).

Embalado por essa compreensão o documento faz uma longa análise da sociedade capitalista, identificando as contradições geradas pela luta de classes, onde as classes dirigentes buscam exercer sua dominação e controle social por intermédio dos seguintes aparatos institucionais: os meios de comunicação, a escola, a família, a igreja, os partidos políticos, dentre outros. Na tentativa de aprofundar a discussão acerca do papel da escola como aparato institucional da burguesia, o documento traz para o debate posicionamentos por vezes ambíguos ao

fazer considerações sobre a ação educativa escolar no contexto da luta de classes, reduzindo seus propósitos ao cumprimento das determinações burguesas, conforme se pode atestar no parágrafo em que se afirma:

A escola, portanto, assume uma importância muito grande, no contexto atual da organização capitalista, já que a ela é atribuído o papel de formação moral e intelectual das novas gerações, cabendo-lhe a tarefa de unificação e estabelecimento do consenso, a partir da ótica burguesa (p. 5).

Neste fragmento fica explícito que o entendimento acerca do papel da escola restringe-se à produção e à reprodução de uma sociedade de classes, ao mesmo tempo em que encarrega a escola de consolidar a ordem social vigente. Este tipo de compreensão em muito se aproximando das teses althusserianas que tendem a enfatizar a imutabilidade da estrutura social, minimizando com isso as reais possibilidades de a escola ser vista como espaço de mudanças sociais.

No parágrafo seguinte, essa visão é revista ao se admitir a escola é um espaço *permeado de contradições, conflitos e de disputa de hegemonia* (p. 5) e, como tal, não apenas reproduz as determinações da classe dominante, mas oferece possibilidades de crítica e reconstrução de novas relações sociais em favor de um novo projeto de sociedade. É a partir dessa revisão de perspectiva acerca da compreensão do papel da escola, nos marcos da sociedade capitalista, que o documento afirma que o projeto Escola Cabana integra o movimento de renovação pedagógica, cujos referenciais foram buscados em diversas experiências implementadas por governos populares, a exemplo da Escola Plural, em Belo Horizonte; da Escola Cidadã, em Porto Alegre e da Escola Cadanga, em Brasília.

É neste documento que se explicitam os pressupostos teórico-metodológicos da nova organização da ação educativa escolar e se renovam os propósitos de *superação do modelo de escola tradicional, elitista e antipopular* (Idem, p. 6). O rompimento com esse modelo, conforme prescreve o texto, se dá por uma nova forma de organização da estrutura escolar pautado na trabalho com o conhecimento na perspectiva interdisciplinar, na organização do processo escolar em Ciclos de Formação e na avaliação emancipatória. Ancorado nessa crença, o projeto Escola Cabana preconiza que:

Organizar a educação básica por ciclos de formação significa romper com a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilizar os tempos de aprender – ensinar – desenvolver, possibilitando aos educandos uma formação integral, humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de sua identidade cultural e auto-estima positiva (p. 9).

Nessa direção, o projeto assume os princípios da dialética materialista e das teorias do desenvolvimento infantil, na perspectiva sócio-construtivista, na construção das bases teóricas que fundamentam a proposta de organização do ensino em Ciclos de Formação. Sob essa ótica, afirma-se:

Partimos da compreensão de que o desenvolvimento humano não ocorre através de um caminho previsível, universal e linear, mas que, ao contrário, se processa de forma dialética, através de sucessivos movimentos de rupturas e situações de desequilíbrios que provocam reorganizações na formação global dos indivíduos (Idem, p. 10).

Amparado nas idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, o documento informa que a concepção que orienta a implantação dos Ciclos de Formação, no projeto Escola Cabana, baseia-se no reconhecimento de diferentes etapas de desenvolvimento vivenciadas pelos educandos que constróem seu processo de formação a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico – cultural. Essas constatações parecem ser suficientes para justificar a lógica que passa a presidir a organização do trabalho pedagógico em Ciclos de Formação, conforme presenciamos no fragmento selecionado desde documento:

Na composição dos Ciclos, os educandos são agrupados conforme a faixa etária em que se encontram, sendo que as atividades são pensadas e organizadas a partir das vivências culturais, informações e características peculiares a essa fase de desenvolvimento (Ibidem, p. 11).

A proposta político-pedagógica do projeto Escola Cabana, ao considerar que o desenvolvimento dos alunos é *processual e global*, considera que é fundamental garantir que cada aluno conviva no seu grupo etário e, com isso, se assegure a esses sujeitos *“todo o caminho que compreende os Ciclos da Educação Infantil e Fundamental”* (p. 13). O documento anuncia também a implantação do projeto *“Turmas de Aceleração – Do Fracasso ao Sucesso Escolar”* como mais uma alternativa para se garantir o sucesso escolar dos alunos. Segundo caracterização

presente no texto, trata-se de uma ação pedagógica direcionada ao atendimento de alunos que se encontram fora da faixa etária correspondente ao ciclo, que no documento é descrito como *“distanciado de seus pares, vivenciado, muitas vezes, experiências discriminatórias e infantilizadas no processo de escolarização”* (Idem, p. 13). Apesar de não revelar com precisão qual o percentual de distorção idade/série na rede municipal de Belém, o documento revela que, em algumas escolas esse índice atinge 50% do total de alunos matriculados, daí porque a SEMEC se mobiliza no sentido de adotar alternativas para *“corrigir o rumo da escola em direção à inclusão desses alunos no mundo do conhecimento”* (p. 14).

Ao assumir tais referenciais, o documento novamente tece sérias críticas em relação aos princípios e objetivos da pedagogia tradicional que, na visão da Escola Cabana, *“embasam-se no modelo de cunho conservador da sociedade, que concebe a escola apenas como instância de reprodução de valores culturais dominantes, os quais reforçam a estrutura social vigente, profundamente injusta e excludente”* (Idem, p.16).

Este modelo que, segundo o documento em análise, se encontra disseminado nas escolas e que cujo reflexo se vê mais diretamente na concepção de avaliação. A Avaliação é entendida como aferição da aprendizagem que são obtidas por meio de notas e conceitos, reduzindo as práticas avaliativas em simples medidas de quantificação. Ao adotar tal procedimento ignora-se o objetivo fundamental da avaliação, que no entender da Escola Cabana, significa: *diagnosticar e redimensionar a experiência educativa, destacando os aspectos e situações em que não foi bem sucedida e aquelas em que ainda não foi, mas poderá vir a ser* (Ibidem, p. 17).

Movidos pelo compromisso de construir uma escola democrática, a Escola Cabana afirma estar *“(re)construindo uma nova prática pedagógica”* (Ibidem, p. 17), assentada numa concepção de avaliação que visa:

- 1) *Orientar o processo de tomada de decisões, apontando a trajetória dos sujeitos, seus avanços, dificuldades, e possibilidades no sentido de indicar novos caminhos a serem percorridos;*
- 2) *Indicar a adequação político-pedagógica dos instrumentos de trabalho utilizados (planos curriculares, acervos e recursos didáticos) verificando até que ponto são capazes de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo-grupo, no processo de construção do conhecimento;*

- 3) *Transcender ao caráter meramente classificatório, constituindo-se enquanto elemento que contribui de forma significativa para a dimensão de qualidade social da educação, ou seja, aquela que visa incluir a todos;*
- 4) *Possibilitar experiências educacionais na escola, que favoreçam aos sujeitos buscarem melhores condições de vida, mediante a tomada de consciência crítica e ao exercício da cidadania;*
- 5) *Superar a prática fragmentada do trabalho escolar, abrindo espaço a uma visão de totalidade, integrando a prática educacional num contexto mais amplo, incluindo as dimensões psicológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, artísticas e científicas;*
- 6) *Identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, da organização escolar, dos educadores, da comunidade e ajudá-los nas decisões que necessitem ser tomadas para a superação dessas dificuldades e no alcance dos objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico das Escolas (1999 a, p. 17-18).*

Diante de tais objetivos, a SEMEC não admite a possibilidade de retenção dos alunos nos Ciclos da educação infantil e do ensino fundamental, visto que considera equivocado desenvolver um trabalho pedagógico, a partir da lógica da reprovação. Na percepção dos idealizadores do projeto Escola Cabana *“a avaliação não pode mais ser pensada como uma atividade meramente formal, burocrática que deve ser cumprida por exigência da lei, para constar nos relatórios que compõem os arquivos da escola e garantir a legitimidade do sistema”* (1999a, p. 19).

Considerando o quadro negativo, no qual o ensino fundamental se encontra em termos dos fracassos produzidos nas escolas, que penalizam principalmente as classes populares, o projeto Escola Cabana busca romper com a lógica de exclusão que campeia nos sistemas de ensino. Na busca da qualidade escolar, o projeto investe na reconstrução de valores, concepções, práticas e posturas dos profissionais da educação, no coletivo da escola e nas normas burocráticas que presidem a organização do sistema de ensino.

Portanto esse discurso se apóia na visão de que, reformulando substantivamente os preceitos avaliativos das escolas, estará rompendo com uma das mais tradicionais estruturas da escola tradicional. Uma ideologia transformadora, conforme apregoa a Escola Cabana, não pode prescindir da crítica das estruturas elitistas e segregadoras que se impõe no cotidiano escolar, daí porque busca um novo padrão de qualidade do processo educativo como forma de se distanciar da lógica neoliberal que *“subordina a educação aos interesses do capital, colocando*

como função prioritária a formação de mão de obra qualificada para o mercado competitivo” (1999a, p.19).

Conforme anunciamos anteriormente, as condições geradoras da qualidade social, que no caso da Escola Cabana configuram-se na reorientação curricular, na democratização da gestão educacional, no trabalho interdisciplinar com temas geradores, na educação tecnológica e na educação ambiental tornam-se, segundo os pressupostos da Escola Cabana, importantes instrumentos de construção das bases de transformação da estrutura social vigente. Sob essa ótica constata-se que a qualidade social da educação e a democratização da educação (acesso e permanência com sucesso) nos textos oficiais da Escola Cabana têm um sentido muito aproximado, à medida que para se consolidar uma educação verdadeiramente democrática é fundamental democratizar o currículo escolar. Sob essa ótica depreende-se que na qualidade social, enquanto diretriz política do projeto Escola Cabana, visa romper com a lógica fragmentada do processo escolar, contribuindo dessa forma à superação de problemas históricos ainda presentes na ação educativa escolar, assim destacados:

Dessa forma, os princípios e objetivos que norteiam e direcionam a prática escolar, na pedagogia tradicional, embasam-se no modelo de cunho conservador da sociedade, que concebe a escola apenas enquanto instância de reprodução dos valores culturais dominantes, os quais reforçam a estrutura social vigente, profundamente injusta e excludente (1998: 23).

A necessidade de execrar as marcas da pedagogia tradicional do ambiente escolar preside o tom dos discursos produzidos pela Escola Cabana. Em todos os documentos analisados se observa o combate às práticas tradicionais ainda presentes na organização curricular, nas práticas avaliativas e na formação continuada de professores. Essas práticas, segundo os idealizadores da proposta, se antagonizam com a ação educativa revolucionária que propõe a Escola Cabana. Há, portanto, uma grande ênfase à efetividade política da ação educativa escolar. À luz dessa concepção, enfoca-se a formação de um tipo de cidadão capaz de promover profundas transformações nas estruturas sociais, por isso o processo visa fortalecer a autonomia, tão fortemente buscada numa educação libertadora.

A idéia de progressão continuada é sem dúvida uma das questões mais polêmicas da implementação dos Ciclos de Formação da Escola Cabana. No estudo

realizado por Santos (2003), que, em sua tese de doutoramento, buscou verificar se e como as mudanças processadas na escola fundamental, com a implantação dos Ciclos de Formação na Escola Cabana, alcançaram seus propósitos no cotidiano escolar, pode-se constatar que o alcance da proposta enfrenta muitas resistências no interior das escolas. Segundo esse estudo, a retenção não foi por completo abolida da Escola Cabana. Embora sem a mesma vitalidade de antes, ela convive, de forma camuflada, nas escolas. Neste sentido, a autora afirma: *“os alunos ainda são retidos, mas nas estatísticas não aparecem como retenção, principalmente ao término de um ciclo para outro”* (p. 225). A autora constatou, também, que as rupturas pretendidas, em termos de rever os propósitos das estruturas da escola tradicional, foram apenas levemente abaladas, a base do ensino continua sendo a sala de aula organizada, nos esquemas tradicionais, para o atendimento de um ensino também tradicional.

A análise das diretrizes do projeto Escola Cabana, procedida neste capítulo, nos permitiu identificar alguns traços que demarcam os objetivos e as concepções que fundamentam o referido projeto.

Na implementação de políticas educativas, em Belém, tem-se proclamado a incorporação de traços identitários da cultura local. No entanto, salienta-se que podem ser encontrados elos entre as várias estratégias de implementação de políticas locais, nacionais e internacionais.

Assim, do ponto de vista dos documentos produzidos, há uma certa tendência em criar vínculos de pertencimento entre o projeto Escola Cabana e o Movimento da Cabanagem, ao mesmo tempo em que se busca distanciamento da lógica e projetos neoliberal. Fica também evidenciado que, na definição dos princípios e diretrizes do projeto, há uma crença demasiada no potencial da educação no processo de transformação social. As idéias, valores e conceitos estabelecidos ao longo dos documentos, produzidos pelo projeto, nos levam a crer que este se articula a partir de objetivos mais amplos ligados a transformações políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade. Nesta direção, as ações se constroem na perspectiva de fortalecer a formação sócio-cultural (valorizando a cultura popular) e política (produzindo um indivíduo crítico e participativo).

Quando aos princípios e diretrizes apresentadas pelo projeto, observa-se que a democratização do ensino pela via da garantia do acesso e permanência com sucesso a todos é uma meta perseguida em todos os documentos produzidos, ao se

anunciar à universalização da oferta do ensino fundamental. A efetividade dessa diretriz, no que diz respeito à educação infantil, no entanto, ainda está longe de se alcançar. Apesar da expansão da rede física (onze escolas em sete anos de governo) e dos investimentos em programas de alfabetização de adultos, assim como a institucionalização de programas como o Bolsa Escola e o Semente do Amanhã, vê-se que essas ações não foram suficientes para se garantir o acesso e a permanência com sucesso e com isso efetivar a tão propalada democratização do ensino fundamental e da educação infantil.

Na diretriz da democratização da gestão, o projeto informa em seus documentos que deu importantes passos no processo de escolha dos dirigentes escolares, na instituição de mecanismos de descentralização da gestão e na criação de uma estrutura administrativa colegiada. A proposta de descentralização vem apostando na criação de conselhos escolares constituídos por professores, funcionários, diretores e representantes da comunidade, como forma de garantir a tão propalada participação popular. Assim como investe em canais de participação estabelecidos através de fóruns, conferências, plenárias pedagógicas, como forma de assegurar a diretriz da gestão democrática. Apesar do esforço em ampliar a democracia interna nas escolas, por dentro da gestão central ainda se observam indícios de práticas centralizadoras ao se introduzir mecanismos que reduzem a autonomia das escolas como aquelas relativas ao estabelecimento dos mecanismos de formação continuada que são de competências específicas da SEMEC, conforme se identificou na análise documental realizada e que será melhor explorado no capítulo seguinte.

A diretriz da qualidade social da educação figura, nos documentos analisados, como a de maior porte e, por conseguinte, a de maior resistência em termos de sua implementação. É em torno dela que se estruturou todo o processo de reorientação curricular do projeto Escola Cabana. A análise documental nos permitiu identificar que a nova organização educativa escolar pautou-se pela (re)significação dos Ciclos de Formação, pela proposta de avaliação emancipatória (não retenção) dos alunos, pelo trabalho interdisciplinar e pelo tema gerador. Dessa forma, os novos princípios e objetivos do projeto direcionaram a prática escolar para superação da pedagogia tradicional com vistas a radicalizar na construção de alternativas que visam consolidar o rompimento do modelo de escola seriada, *“a qual se fundamenta na lógica do fracasso escolar e da exclusão social”* (1999a, p.7). Na busca de uma

educação de qualidade o projeto Escola Cabana entende que o professor é um elemento chave desse processo à medida que a atuação dos mesmos é decisiva *“para a democratização sistemática do saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade”* (1999a, p. 71).

Nesta direção, o próximo capítulo busca complementar a análise documental, ao focalizar a quarta diretriz relativa à valorização dos profissionais da educação do projeto Escola Cabana, diretriz sobre a qual este estudo procura melhor entendimento.

CAPÍTULO 3

DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Toda formação encera um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projetos sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (Nóvoa, 1992a:31).

3.1 Introdução

Ao longo da última década do século XX observou-se que a educação assumiu posição de destaque nas agendas de preocupação e discussão governamental no Brasil. Em diversos documentos produzidos nesse período ela assume posição destacada na construção da cidadania e como motor do desenvolvimento econômico. Uma preocupação constante nos discursos governamentais diz respeito à qualidade do atendimento prestado à população atendida. A discussão sobre qualidade remete à questão do magistério, numa clara alusão de que as saídas no setor educacional passam, necessariamente, por intensivos investimentos no campo da formação do professor.

Sob essa ótica, os professores têm sido alvos freqüentes de políticas dirigidas ao seu desenvolvimento profissional, como forma de se garantir as mudanças pretendidas pelos diferentes níveis dos sistemas de ensino. No município de Belém, por intermédio do projeto Escola Cabana, a partir de 1997 vê-se projetar um conjunto de ações destinadas à formação continuada de professores.

Na tentativa de superar as práticas tradicionais presentes no cotidiano escolar, presencia-se, na rede municipal de Belém, fortes investimentos na (re)significação da ação educativa pela via da institucionalização de uma política de formação continuada destinada aos professores, articulada como um momento integrador das experiências de trabalho. Neste sentido, o profissional da educação é

visto como elemento chave na construção de um sistema educacional democrático e emancipador.

O projeto político-pedagógico da Escola Cabana, ao traduzir os compromissos do Governo do Povo, desencadeou, no âmbito da rede municipal de educação de Belém, uma ampla ação de valorização dos profissionais da educação objetivando promover a formação continuada dos servidores municipais envolvidos com o ensino.

Este capítulo ocupa-se em clarificar como vem sendo desenvolvida essa política de formação de formação continuada do município de Belém, desde sua intenção anunciada nos documentos até seu caráter instrumental em desenvolver a formação docente na perspectiva de uma mudança institucional abrangente, conforme se propõe o projeto Escola Cabana.

Para tanto, priorizou-se nesta discussão duas questões centrais:

- a) Qual a concepção de formação continuada de professores que preside a feitura dos documentos produzidos pelo projeto Escola Cabana e como se operacionaliza a proposta?
- b) Qual o nível de participação dos professores na concepção e implementação da política de formação continuada e em que medida o saber docente e as etapas do ciclo de desenvolvimento profissional dos docentes são levados em consideração nos documentos produzidos por esse projeto?

Tomando como base as conclusões preliminares acerca dos princípios e diretrizes do projeto Escola Cabana, referidas no capítulo anterior, procurou-se enfocar neste capítulo o debate sobre a diretriz da valorização do profissional da educação como forma evidenciar as concepções de formação continuada presente nos documentos produzidos por esse projeto.

Em nosso entendimento, a diretriz da valorização do profissional da educação reduz-se, nos documentos produzidos pelo projeto Escola Cabana, à política de formação continuada dos professores, posto que nesses textos poucas são as referências a outros componentes importantes da valorização docente, como remuneração condigna e condições de trabalho apropriadas para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade.

Parte-se, portanto, da compreensão que a política de formação continuada instituída nas duas últimas gestões da administração municipal de Belém encontra-

se subordinada às prerrogativas da reforma educacional pretendida pelo projeto Escola Cabana e, como tal, caracteriza-se muito mais como um recurso instrumental para fazer valer os propósitos reformadores do que promover experiências e práticas que impliquem no desenvolvimento profissional dos professores, a partir de seus conhecimentos, e que leve em consideração as diferentes etapas do ciclo de vida desses profissionais.

Ao se discutir a temática formação continuada de professores não se pode deixar de considerar que se trata de um assunto de grande complexidade, posto que é uma temática que traz em seu bojo outros temas também complexos, como: melhoria do ensino e da prática docente; condições de trabalho; remuneração condigna; política curricular, dentre outros. Assim, não se pretende tratar a questão como panacéia para resolver os graves problemas educacionais, mas há de se considerar que as mudanças pretendidas no âmbito dos sistemas de ensino não podem prescindir de investimentos no campo da formação de professores. Nessa direção, acredita-se que *“não pode haver inovação sem professores inovadores e não pode haver mudança sem que, por sua vez, os professores mudem”* (Escudero, 1994:120).

Os anos iniciais da primeira gestão do Governo do Povo foram marcados pela produção de documentos que se ocuparam em registrar os princípios e pressupostos do projeto Escola Cabana, de modo a obter um relativo grau de consenso entre os sujeitos que seriam envolvidos por essa proposta de reforma educacional, conforme se identificou no capítulo anterior.

Neste primeiro momento se privilegiou a discussão em torno do projeto político pedagógico da Escola Cabana, cuja tônica era a construção de uma educação com qualidade, na perspectiva da inclusão social. Ou seja, observa-se na proposta um desejo pulsante de externar os compromissos com o ensino *público, gratuito, obrigatório, democrático e de qualidade*. Esses posicionamentos visavam demarcar os dissensos entre o ideário presente no projeto Escola Cabana e os ditames da política educacional brasileira, entendida como expressão clara do projeto neoliberal.

Esse momento caracterizou-se, também, pela deflagração da política de formação continuada do município de Belém articulada em torno de uma concepção que superasse a visão clássica de formação pautada nos “pacotes de treinamento”.

Os documentos que demarcaram essa primeira fase se encontram consubstanciados nas propostas que deram origem a textos bases que subsidiavam as discussões dos encontros e conferências realizados à época e que se dirigiam aos profissionais da educação do município, como forma de garantir os consensos necessários à implementação das reformas pretendidas. Esses documentos foram: *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém (1997)*, *I Conferência Municipal de Educação (1998)* e *Cadernos de Educação nº 1 (1999)*.

Num segundo momento, correspondente ao segundo mandato da gestão do Governo do Povo, os documentos passaram a assumir uma perspectiva mais propositiva. Ou seja, partem para orientações e encaminhamentos gerais, visando à organização do planejamento escolar, assim como buscam avaliar e registrar as várias experiências dos educadores. Os documentos dessa segunda fase são: *Cadernos de Educação nº 5 (2002)*, *Cadernos de Educação nº 6 (2002)* e *Orientações para a Organização do Planejamento Escolar (2003)*.

Um exame mais detido desses documentos mostra que, no âmbito da ação educativa escolar, ainda se presenciam problemas de diversas ordens que dificultam as mudanças do sistema escolar como um todo, problemas esses identificados em questões ligadas ao processo de reorientação curricular, na infraestrutura escolar e na política de formação de professores.

Neste cenário, a formação continuada de professores se destaca como uma diretriz importante na reforma educacional pretendida pelo projeto Escola Cabana, posto que a mesma é entendida como uma das vias possíveis para superar os graves problemas relativos a aprendizagem dos alunos.

Dentre os documentos produzidos na primeira gestão, analisaram-se os textos da *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém (1997)*, e o *Caderno de Educação nº 1 (1999)*, posto que esses textos fazem constantes referências à política de formação continuada.

A análise dos referidos documentos nos permitiu identificar algumas categorias aqui referidas como: concepção de formação continuada, forma de organização e o papel dos professores na implementação da proposta. Essas categorias constituíram-se em elementos centrais que orientaram a análise deste capítulo.

3.2- A Concepção de Formação Continuada

Os documentos produzidos pela administração do Governo do Povo, ao apresentarem a diretriz da valorização do profissional da educação, colocam em relevo a política de formação continuada dos professores como ação prioritária dessa diretriz. Assim, tanto os documentos produzidos na primeira gestão como nos da segunda intencionam desenvolver uma política de formação continuada inserida numa perspectiva de valorização dos profissionais da educação e dos trabalhadores que atuam na educação municipal. Percebe-se também que, ao se promover, a discussão sobre as ações de formação continuada, os documentos tendem a considerá-la como uma ação que busca superar as práticas tradicionais de treinamento presentes em grande parte das políticas de formação em serviço. Para melhor compreender os fundamentos e a concepção norteadora da política de formação continuada do projeto Escola Cabana, elaborou-se um quadro onde é possível visualizar as diretrizes centrais dessa política.

QUADRO Nº 12
Diretrizes do Plano de Formação Continuada do Projeto Escola Cabana

Níveis de Ensino	Princípios	Objetivos	Conteúdos	Metodologias
Infantil	Superar as práticas de treinamento e contribuir com a autonomia intelectual e política do educador	Qualificação do trabalho oferecido às crianças de 0 a 6 anos nas escolas; Construção da proposta Curricular da educação Infantil.	Auto-conhecimento, identidade e relações interpessoais; Concepção de infância; Desenvolvimento infantil; Educação da criança de 0 a 6 anos;	Exercícios situacionais e dinâmicas de grupos; Jogos e brincadeiras; Atividades com música e dramatização; produções e atividades escritas;
Fundamental	Não nega o conflito, a diversidade e a pluralidade, mas busca a unidade na diversidade. O plano de formação é uma maquete, a sua praticidade depende do envolvimento de todos os sujeitos. A formação profissional consiste numa	Proporcionar a discussão de temáticas relevantes numa perspectiva crítica, democrática e propositiva.	Estrutura e dinâmica da sociedade; Ética, política e cidadania; Relações de gênero. Perspectiva ampla: construção do conhecimento, gestão democrática, interdisciplinaridade e avaliação. Perspectiva restrita: códigos e	Leitura e análise de textos; Construção de materiais; Análise de filmes e atividades de relatos de experiências. Realização de estudos teóricos; relatos de experiência e elaboração de materiais

	tríade: formação inicial, formação continuada e prática profissional.		linguagens ciências da natureza e ciências da sociedade.	pedagógicos.
Ed. Jovens e Adultos	Formação continuada voltada para a investigação da prática docente. A formação é um dos espaços significativos onde o educador encontra os subsídios para a investigação.	Subsídios teóricos e metodológicos que embasam a proposta da Escola Cabana.	Concepções de alfabetização; teorias do conhecimento e da aprendizagem, construção da escrita, formação política e pesquisa.	Pesquisa etnográfica; observação das práticas pedagógicas; dinâmicas de estudos grupais e relatos de experiência.

Fonte: (Belém, 1999)

Pelo que se pode notar a administração da Secretaria Municipal de Educação, através de várias modalidades e estratégias de formação continuada (diferentes tipos de cursos, jornadas pedagógicas, encontros distritais e gerais, seminários pesquisa etnográfica, estudos grupais, relatos de experiências, dentre outros), buscou se aproximar de uma perspectiva que acolhe a escola como o núcleo da formação dos professores. A partir desse entendimento, o principal desafio assumido pelo projeto Escola Cabana, em termos da política de formação continuada dos professores da rede municipal de Belém, foi superar as práticas de treinamento e instituir uma nova proposta orientada para a reflexão sobre a prática docente. Sob essa ótica, a formação continuada é conceituada no primeiro texto produzido pelo projeto como:

Aquela que deva se efetivar de forma contínua e sistemática, a qual privilegia o espaço da escola, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais, no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa (1997: 26).

Este conceito é ampliado em suas intenções num documento posterior, denominado *Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular* (1999), onde se definem os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de

formação dos professores da rede municipal de Belém. Nesse documento a formação continuada passa, então, a ser entendida como:

Aquela que se efetiva de forma contínua e sistemática, tendo como locus privilegiado a escola, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações com as demais organizações sociais e culturais evidenciando uma construção do conhecimento em cadeia que, num movimento aspiral, provoque a dialogicidade entre saberes sistematizados culturalmente com os saberes/produtores da cultura popular, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa (p. 72).

O que se pode depreender é que, em ambos os conceitos, ainda que revelados em documentos distintos, preservam como fundamentos da proposta o caráter contínuo e sistemático, além de conceber a escola como espaço privilegiado de formação dos professores. O que os diferencia é que, na primeira formulação, não há destaque para a ampliação das relações com as organizações sociais e culturais e nem referenciais relativos aos novos mecanismos de construção do conhecimento, visto que no, documento produzido em (1999) consta uma preocupação com a abertura de diálogo entre os saberes sistematizados culturalmente com os saberes populares.

A concepção que preside a feitura dos documentos analisados busca, portanto, romper com as estratégias de formação continuada pautada em ações pontuais e sem conexão com a prática docente. Daí porque o discurso presente, nos documentos examinados, centra-se numa visão sócio-construtivista do conhecimento, assim como enfatiza o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia, da criatividade e da reflexão dos professores em processo de formação. A perspectiva de formação continuada do projeto Escola Cabana tem como princípio articulador das ações o estímulo à prática de pesquisa. Nessa direção já se desenham, desde o primeiro documento (1997), considerações em torno da necessidade de transformar o professor em pesquisador de sua prática. Essa orientação pode ser facilmente percebida no seguinte fragmento do texto em análise:

Pensamos a formação continuada como espaço onde se dê a reflexão da prática, num sentido mais profundo de sua significação, isto é, ter como alvo a possibilidade de realizar um distanciamento da prática a um ponto em que seja possível construir um olhar analítico, reflexivo e crítico, sendo isso incorporado como um ato de cotidiano (p. 31).

Neste ponto a proposta de formação continuada do projeto Escola Cabana tende a se identificar com uma construção teórica, articulada nas últimas duas décadas do século passado, que defende a superação de práticas formativas assentadas num modelo de treinamento ao enfatizar a necessidade de um processo de formação que seja pautado nas reflexões dos docentes.

Neste sentido, vê-se no campo da literatura educacional crítica uma certa rejeição a ações que se desenvolvem por intermédio de atividades pontuais que visam ao atendimento de necessidades ocasionais dos professores e, portanto, desvinculadas de um plano global de formação capaz de assegurar nesse processo as dimensões pessoais e profissionais dos docentes. Essas ações são classificadas na literatura educacional como um modelo *clássico* de formação continuada de professores (Candau, 1998 e Mediano 1998). Segundo essa perspectiva, o professor forma-se pelo acúmulo de cursos que recebe ao longo de sua prática profissional. As ações de formação continuada baseiam-se na oferta de cursos eventuais e de curta duração com o foco na reciclagem acadêmica com vista a superar as lacunas deixadas pela formação inicial.

Escudero (1994), apoiado nas idéias de Fullan e Hargreaves (1992), descreve duas perspectivas diferenciadas de formação de professores identificadas pelo autor como o modelo *centrado na inovação* e o modelo *centrado no professor e na escola como totalidade*. O primeiro modelo caracteriza-se por preocupar-se em capacitar os professores para que esses venham a aplicar na prática as inovações educativas elaboradas e difundidas pela administração e por um corpo de especialistas. Os objetivos e os conteúdos formativos desse modelo articulam-se em torno de pressupostos que vê o professor como um agente a ser formado. Daí porque requerem dele novas atitudes, concepções, materiais, métodos, práticas e relações articuladas em torno do conhecimento pedagógico disponível. Segundo Escudero (Op. Cit. p. 121) esse modelo pode sofrer variações de acordo com o grau de sofisticação e complexidade das diversas atividades e metodologias empregadas para o seu desenvolvimento.

Assim, essas atividades de formação podem se organizar na forma de cursos que enfatizam a transmissão de conhecimentos e modelos de práticas ou podem ainda se orientar por esquemas de assistência e apoios aos professores pelos agentes formadores que em geral encarregam-se de transmitir novas concepções e métodos pedagógicos. Esse tipo de atividade transforma a formação dos professores em atividades instrumentais cujo propósito é a *“aplicação na prática de inovações particulares”* (Idem, p. 121). Nele também não se verificam preocupações em atender as especificidades dos professores, daí por que trata de forma homogênea a formação, desconsiderando as vivências pessoais, a cultura profissional e o fazer pedagógico dos professores. A concepção de formação que predomina nesse modelo é aquela ancorada no princípio do *déficit*, ou seja, a formação deve se encarregar em superar as lacunas da formação inicial do professor. Esses por sua vez são vistos como seres *deficitários e receptivos* que tem como incumbência aplicar as reformas educativas.

O segundo modelo descrito por Escudero assume, dentre seus pressupostos conceituais, que a inovação não se reduz à mera aplicação de conhecimentos produzidos externamente e aplicados pelos professores, posto que admite que a inovação possa surgir da *“reflexão partilhada pelos professores sobre a sua prática e sobre os esforços para a compreender, questionar e melhorar, a partir dos contextos (escolas) em que essa prática ocorre habitualmente”* (Idem, p. 122). Esse modelo, ao contrário do primeiro, estrutura-se em torno das vivências, preocupações, problemas e aspirações dos professores e se constrói na escola, por ser esse o contexto mais próximo da atividade docente.

A inovação e a mudança, conforme sugere Escudero, não são sinônimas de implementação de reformas produzidas pela administração central, mas são concebidas como mecanismos de produção das mudanças na prática profissional e na cultura organizacional das escolas. Isso implica dizer que o fundamental da formação passa pela *“criação de condições e processos que tornem possíveis tanto a produção de conhecimentos inovadores a partir de dentro, como a operacionalização e transformação contextual crítica e reflexiva dos conhecimentos válidos provenientes do exterior pelas escolas e pelos professores”* (p. 122).

Como resultado desse processo, espera-se legitimar o conhecimento produzido pelos professores e construir um outro entendimento sobre a escola, que passa a ser pensada como uma *comunidade de aprendizagem*. Dessa feita, o

propósito central é promover, a partir de dentro, as mudanças e melhorias das escolas e com isso rever o conceito de escola que passa a ser concebido como “o contexto natural e básico para o desenvolvimento curricular, para a formação dos professores, para a melhoria da educação e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas como organizações educativas” (Idem, p. 125).

O que se pode constatar, a partir da documentação analisada, é que a reforma educativa em curso no município de Belém articula-se em torno do propósito de conferir maior autonomia às escolas, pela via da formação dos professores. A aproximação com essas idéias se faz perceber principalmente pelos referências teóricas presentes nos documentos em análise. Assim, para dar corpo à proposta, os documentos produzidos valem-se das idéias e fundamentos de teóricos como António Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993). Nesses autores, o projeto Cabano buscou inspiração para produzir uma política de formação continuada pautada num modelo que concebe o professor como um profissional reflexivo, que tem na prática docente a fonte da formação e na escola o espaço onde ocorre essa formação. Sob esse ponto de vista, assume-se que ao se investir na formação de professores se estará dando um passo na direção da reconstrução das práticas pedagógicas que, por sua vez, produziram novas dinâmicas de funcionamento das escolas.

Nesta direção, a proposta se anuncia como defensora de uma “*educação crítica que compreende a escola em sua condição histórica*” (1997: 30) recusa as práticas tradicionais de treinamento ou capacitação de recursos humanos que vem se desenvolvendo há décadas. Assim concebido, o documento respalda-se nos seguintes pressupostos:

- *Conceber os profissionais da educação e demais trabalhadores nela atuantes como cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além da sua sobrevivência, a transformação da sociedade;*
- *Reconhecer as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual cada profissional passou, sem pretender, contudo, recuperar todas as lacunas e deficiências encontradas;*
- *Fomentar o processo de ação-reflexão-ação em momentos diferenciados, mas articulados, privilegiando as necessidades concretas da escola, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores, consolidando, assim, a teorização da prática;*
- *Considerar os problemas da prática dos trabalhadores em educação como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão fundamentada que venha ampliar a consciência do educador e apontar caminhos para o refazer de sua atuação;*

- *Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo num projeto de parceria, propício à criação, às trocas, à reconstrução das relações interpessoais e a compreensão da natureza do trabalho pedagógico em sua totalidade;*
- *Estabelecer parcerias com organizações governamentais e não governamentais em nível local, regional, nacional e internacional no sentido de ampliar as possibilidades da formação dos trabalhadores da educação³⁴;*
- *Constituir-se num dos eixos de valorização do profissional, considerando-se suas condições de trabalho articuladas a salário, carreira, concurso público, à necessária reformulação do estatuto do magistério e do funcionalismo municipal. (Idem, p. 30).*

Estes pressupostos conceituais do projeto Escola Cabana sugerem que o modelo de formação continuada centra-se na ação do professor e na escola enquanto espaço de formação permanente. A administração Cabana ao assumir como legítima essa concepção de formação continuada reconhece, no entanto, as dificuldades de sua implementação, posto que tal proposta exige, segundo seus idealizadores, que se crie “*condições e clima de trabalho apropriados*” (1997: 31). Apesar desse reconhecimento, o documento não menciona quais as condições prévias e que atividades seriam necessárias para iniciar o processo de melhoria que o projeto almejava. Reconhece também que, dada a natureza da proposta, sua concretização é “*algo que não se dá de imediato*” (idem, p. 31).

Nessa direção, o programa de formação continuada para os profissionais da educação municipal, apesar de se anunciar como centrado no professor e na escola, se identifica, muito mais, com os princípios teórico-metodológicos do modelo de formação centrado na inovação educacional, visto que contempla aspectos centrais da reforma educativa que se implantava, tais como: a) elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Cabana como referencia para os projetos de cada escola e b) reorientação curricular para adaptar e desenvolver a perspectiva oficial (Ciclos de Formação) no contexto escolar.

Essa afirmativa se reforça quando se analisam os planos e os conteúdos estabelecidos para os diferentes níveis da educação básica do sistema de ensino do município de Belém (infantil, fundamental e a educação de jovens e adultos), que

³⁴ Apesar de figurar como um dos pressupostos centrais do projeto Cabano — não se localizou em nenhum dos documentos examinados ações concretas que garantissem a efetivação de parcerias interinstitucionais para a formação dos profissionais da educação no período compreendido pelas duas gestões do Governo do Povo. Essa é uma das questões que pode ser considerada pendente no conjunto de ações propostas na diretriz de valorização do profissional da educação.

nem sempre atendem ao que proclamam em termos de assegurar um modelo de formação de um profissional *“crítico, reflexivo, autônomo, que tenha postura cotidiana de pesquisa, que partilhe dúvidas, que contribua com o coletivo e que seja partícipe nas discussões e implementações das políticas”* (p. 45), posto que esses conteúdos mais do que atender as exigências desse novo tipo de profissional, voltam-se para difundir e aplicar a reforma no sistema de ensino tal qual intencionava o projeto Escola Cabana. A título de exemplificação tomou-se o caso da educação infantil, cujo conteúdo da formação continuada articulou-se em torno de:

(...) temáticas básicas que sejam preliminares para (re) construção das concepções de infância, educação infantil, aprendizagem, desenvolvimento e linguagem, por entendermos estarem aí colocados os pontos fundamentais que embasam o trabalho do profissional que atua com esta faixa de idade. Neste sentido, entendemos como necessários momentos específicos de grupos de estudo, discussão, produção, acerca dos temas em questão, que contribuam para a ampliação do referencial necessário à reformulação do pensar sobre a educação infantil (p. 45).

Pelo que tudo indica, o plano de formação continuada tende a se subordinar às pretensões da reforma educacional Cabana. Ainda que almeje construir a autonomia entre os professores, parte de regulamentações externas às escolas, secundarizando, portanto, o seu papel frente às decisões relativas ao que, a quem e ao como deve ser desenvolvida a formação dos professores.

O documento em análise anuncia que o processo de formação centrado na escola deve partir de atividades planejadas no interior de cada escola, como forma de atender às necessidades de formação identificadas no interior das mesmas. Assim como sugere a necessidade de se estabelecer um trabalho colaborativo entre professores da rede de ensino e os técnicos referências da SEMEC, com vistas a assegurar o desenvolvimento do plano de formação. Apesar dessas ressalvas, fica evidenciado que a competência de regulamentar e desenvolver os projetos de formação continuada é da Coordenadoria de Educação (COED) da SEMEC. O texto em análise assim assinala essas intenções: *“O programa de formação continuada para os profissionais da educação municipal, a ser desenvolvido pela Coordenadoria de Educação (COED) e demais Equipes Técnicas, traz como diretriz básica a valorização desses profissionais”* (p. 44).

Desde o primeiro documento produzido já se notam contradições entre os pressupostos anunciados pelo projeto Escola Cabana, no sentido de construir alternativas teóricas/metodológicas de formação centradas na escola, e as características desse modelo de formação presente na literatura educacional sobre o tema.

Ao anunciar uma mudança no modelo estrutural e organizativo da formação continuada de professores, não há menções, no documento em análise, sobre as diferentes etapas da carreira docente nem tampouco referências a aspectos da aprendizagem adulta como elementos a serem considerados na política de formação dos professores. Assim como não há registro de articulação do programa de formação continuada com a formação inicial.

Percebe-se também que a proposta, apesar de frisar que as escolas passariam a gozar de maior autonomia, ao se proclamar que as mesmas teriam uma maior liberdade para organizar seus próprios projetos formativos, não se percebe de imediato como, no novo modelo proposto, os professores se tornariam agentes ativos da mudança curricular pretendida.

A partir dessas constatações iniciais, é importante acentuar que um modelo assentado numa concepção de formação de professores que tem a escola como *locus* de aprendizagem para os docentes não se restringe simplesmente a levar a formação à escola. O essencial desse modelo, conforme descreve Escudero (Op. Cit. p. 123) *“passa pela redefinição de conteúdos, de protagonistas, de metodologias, de contextos e da filosofia que inspira a complexa tarefa de ir reconstruindo e melhorando os recursos conceituais e práticos dos professores”*.

A análise documental permitiu identificar que a diretriz da valorização dos profissionais da educação do projeto Escola Cabana, apesar do esforço em se projetar enquanto um modelo de formação continuada centrada na escola, preserva muitos aspectos do *modelo clássico* de formação de professores. Os pontos de identidade com esse modelo se observam com a manutenção de uma forte estrutura administrativa que se encarrega de conceber, desenvolver e avaliar a formação dos professores. Os conteúdos dominantes da formação continuada ligam-se à necessidade de difundir os ideais da reforma educativa do projeto Cabano e, ao serem projetados como tal, acabam por se caracterizar como um conjunto de informações necessárias à disseminação dos “novos” temas que deram origem às mudanças.

Os discursos oficiais, propagados através dos documentos, articulam-se em torno de uma série de estratégias que favorecem a administração da SEMEC legitimar-se enquanto instância responsável pela definição dos eixos centrais da formação dos professores, assim como definir aquilo que os professores devem cumprir para atingir a qualidade de ensino pretendida pelo projeto. Esse controle é exercido através de regulamentos e normas que, de uma forma sutil, vai se espalhando por toda a rede de ensino.

3.3- O Papel Conferido aos Professores

Ainda considerando o primeiro documento produzido pelo projeto Escola Cabana (1997), verificou-se que a lógica discursiva utilizada neste texto, para argumentar as propostas de desenvolvimento de uma política de formação centrada na escola, tende a apoiar-se na idéia de que *“qualquer proposta de ressignificação da ação educativa, passa, necessariamente, pela via do envolvimento do educador”* (p. 31).

Neste sentido, o envolvimento desses profissionais na política de formação continuada da SEMEC é fundamental para o processo de construção de uma escola pública cidadã. Daí porque os mesmos são vistos como *“elementos chaves para a democratização do saber historicamente acumulado”*. (p. 29).

Nesta direção, é importante perceber como o projeto Escola Cabana articula a concepção do professor como partícipe do projeto de educação de qualidade. Partindo da crença que qualquer proposta de ressignificação da ação educativa passa pela via do envolvimento ao professor na sua implementação, o documento analisado é enfático ao afirmar que a adesão do professor do projeto *“trata-se de uma conquista”* e que, portanto, importa valorizar as dimensões individuais e coletivas das experiências docentes.

A dinâmica de formação continuada é registrada no documento como um processo que se formata a partir de um duplo movimento. O primeiro assume um caráter **intrasubjetivo**, que visa possibilitar ao educador a (re)apropriação de sua história, à medida que favorece o repensar, o reconstruir e o conquistar a autoria. O segundo movimento, instalado concomitantemente ao primeiro, resgata o caráter coletivo, desencadeando um processo **intersubjetivo** de repensar coletivamente a

ação educativa escolar. Para os idealizadores da proposta, *“investir na constituição de sujeitos que se apossam de si mesmos e de seu espaço de atuação”* (p. 31) é um dos maiores desafios a serem enfrentados em termos da política de formação de professores.

A proposta parece suscitar que as mudanças não passam apenas pelas práticas docentes, mas se articulam com o contexto organizacional mais amplo, daí porque se pretende desenvolver *“condições e clima de trabalho”* propícios para se alcançar os objetivos definidos.

Depreende-se da proposta que a consolidação do projeto Escola Cabana passa não só pela redefinição de um novo conceito pedagógico, *“mas principalmente que os professores assumam como responsabilidade o papel de dirigentes do processo de aquisição e elaboração de conhecimento, considerando o educando como também sujeitos desse processo”* (p. 31). Neste sentido, o enredo enunciativo que subjaz o projeto Escola Cabana revela uma peça-chave na produção do sentido textual desejado, ou seja, a voz do professor.

Os documentos produzidos indicam que o processo de formação de professores deve contribuir para a autonomia intelectual e política dos profissionais, articulando formação específica à formação pedagógica *“com vistas à construção da competência técnico-pedagógica e política”* (Ibidem, p. 30). Dentre os propósitos da Escola Cabana, previu-se também a possibilidade de:

Tornar a escola um espaço privilegiado de construção do conhecimento com características culturais da comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, garantindo-lhes o direito e exercício da cidadania e trabalhando a expressão da multiculturalidade que caracteriza nossa sociedade (p. 33).

Essas idéias são reforçadas no documento produzido em 1999 onde se definem as bases da política de formação continuada do projeto Escola Cabana. Este documento denomina-se *Escola Cabana; construindo uma educação democrática e popular* e é nele que vamos encontrar as principais referências teórico-metodológica do processo de formação continuada. Assim, do ponto de vista dos idealizadores da proposta, essa política de formação insere-se numa *“perspectiva de valorização dos profissionais da educação e trabalhadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Belém”* (1999:70). Neste sentido,

o projeto Escola Cabana referenda o texto antecedente ao conceber o professor como *elemento chave* para concretização das mudanças pretendidas. Essas referências encontram-se assim descritas: “*ao se constituírem enquanto sujeitos, muito poderão contribuir para a democratização sistemática do saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade para a totalidade da população, superando, assim, a realidade de escolas diferentes para diferentes classes sociais*” (Idem, p. 71).

Envolvido por essa dinâmica, o professor assume um papel de *articulador cultural* cuja atribuição principal consiste na “*demolição dos muros (ideológicos e concretos), que foram, e ainda são erguidos pela história da educação no país*”. Portanto, os professores são vistos como “*sujeitos fundamentais nesta construção*” (p.71). Embora reconheça que os professores estejam em níveis diferenciados em termos de formação e atuação profissional, admite-se que os mesmos são fundamentais no processo de democratização do saber historicamente acumulado.

O documento em análise faz constantes alusões à importância do professor e da escola no processo de inovação educativa. A compreensão sobre o seu papel na política de formação continuada do município de Belém, no entanto, é por vezes dúbia. Em determinados momentos, o professor figura no texto como agente mediador da mudança e como tal lhe é atribuído um papel de aplicador das inovações produzidas pelos mentores da reforma educativa que se pretende implementar. O professor nessa perspectiva não produz as inovações, mas apenas se encarrega de reproduzi-las. Diversas são as passagens no texto que o colocam nessa posição.

(...) busca-se, através de um novo patamar, repensar a formação de educadores, com o propósito de alcançar uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem (p. 75).

A formação dos educadores é imprescindível para a concretização de muitos propósitos, no campo educacional, como a introdução de novas tecnologias, democratização do ensino, a renovação dos conteúdos didáticos, o desenvolvimento das pedagogias ativas, participativas, cooperativas, enfim, fazer com que a escola se abra à vida (...) (p. 79).

Para que o processo de formação continuada atinja todos os seus objetivos, na prática do professor, é necessário que este prepare pessoas que não sigam apenas idéias, mas as conservem, face às

imposições concretas do seu cotidiano e que os mesmos tenham um interesse pessoal em pô-las em prática (p. 80).

Uma outra visão acerca do papel dos professores, na política de formação do projeto Escola Cabana, que sobressai no documento é aquela que vê o docente como protagonista das mudanças e das inovações curriculares. Neste caso, há um apelo para que os mesmos gerem e desenvolvam novas idéias e práticas pedagógicas. O papel do professor passa de aplicador da mudança para o de intelectual que, por intermédio de sua elaboração própria, se encarrega de conceber as inovações educacionais que se fazem necessárias para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e das mudanças que o sistema educativo requer. A frase, a seguir, coloca o professor na condição de agente ativo das mudanças:

A formação de professores seja a dos que atuam diretamente no espaço da sala de aula ou mesmo dos que atuam em outros espaços não institucionais, só tem possibilidades de se tornar uma força de mudança, se adquirir uma autonomia em relação ao sistema, se identificar mais com as necessidades dos sujeitos envolvidos, que com as necessidades do poder que governa a educação (p. 79).

A partir dessa perspectiva, o papel exercido pelos professores na concepção e implementação da política de formação continuada da SEMEC pode estar associado às práticas inovadoras que surgem *de baixo para cima*. Ou seja, a reforma educacional desencadeada pelo projeto Escola Cabana, embora bastante ambígua nos seus propósitos, articula em seus documentos o princípio da participação popular que, no caso da formação dos professores, se expressa num ideário que atribui um maior grau de responsabilidade ao professor em relação à reforma, fazendo com que os mesmos se sintam envolvidos no projeto de forma que assumam os princípios e as diretrizes emanadas da administração central. Os fragmentos a seguir confirmam essas afirmativas:

(...) partilhamos da crença de que qualquer proposta de ressignificação da ação educativa, passa necessariamente pela via do envolvimento do educador. Se é assim, uma ação de formação que pretenda de fato funcionar como suporte para o refazer das práticas, deve constituir-se com clareza de que se trata de uma conquista que será tanto mais coletiva quanto mais for, ao mesmo tempo, individual e subjetiva (p. 31).

Trata-se de criar estratégias para despertar no educador o querer transformar, o desejo de construir uma nova prática e reconhecer, então, o processo de estudo, aprofundamento e reflexão como elementos que contribuem para a análise necessária e daí uma intervenção mais elaborada (p. 31).

Apesar de não se estabelecer um vínculo direto entre fracasso escolar e a qualidade da atuação docente, reconhece que “a permanência com sucesso” do alunado depende de investimentos no âmbito da formação continuada de professores. Neste sentido, a Secretaria de Educação ressalta em documentos mais recentes que:

A ênfase no processo de formação continuada não parte do pressuposto de que tais profissionais sejam os grandes responsáveis pelo quadro de fracasso evidenciado na educação pública. Antes, entende-se que são elementos chaves que, ao constituírem-se enquanto sujeitos, muito poderão contribuir para a democratização sistemática do saber acumulado e produzido historicamente (SEMEC, 2002:15).

Além disso, reafirma também que,

A formação continuada dos trabalhadores da Rede Municipal de Educação, efetiva-se de forma contínua e sistemática, tendo como locus privilegiado a escola, onde se busca discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa (Idem, p 15).

Pelo que se pode depreender, o papel exercido pelo professor na política de formação continuada do Governo Cabano oscila entre dois propósitos por vezes ambíguos. Os relatos escritos tendem ora a reproduzir os clássicos esquemas de formação de professores, ao concebê-lo como *agente chave da mudança* e, como tal, os professores se reduzem à condição de “*objetos a serem modificados, seja mediante pressão ou por força da lei, mudando suas condições de trabalho ou mediante a persuasão*” (Contreras, 2002:229); ora se percebe uma ênfase na autonomia dos professores; essa visão, ao ser defendida nos documentos da administração Cabana, insinua que o processo de formação continuada visa ampliar as possibilidades de atuação e decisão dos docentes no processo de construção das inovações educativas.

Tendo, até o momento, esboçado o papel exercido pelo docente na concepção que norteia a política de formação continuada de professores da Escola Cabana, é importante referir sobre as estratégias e modalidades formativas que caracterizam a formação de professores em Belém, no período em estudo.

3.4- A Sistemática de Formação Continuada

O estudo dos documentos produzidos ao longo das duas gestões do Governo do Povo nos permitiu evidenciar que, no tocante a política de formação continuada de professores, a administração municipal orientou seu projeto no sentido de instituir mudanças em todo o sistema educativo, isso significa dizer que figurava entre os propósitos da Escola Cabana *“criar uma nova escola com novos objetivos”* (Belém, 1999:83).

Para tanto, a política de formação continuada optou por trabalhar com o educador a partir do seu *locus* de atuação, ou seja, a rede municipal assumiu como estratégia a formação centrada na escola, a qual se corporifica a partir de dois mecanismos principais: o primeiro consiste em construir a autonomia intelectual e política dos profissionais da educação: nessa direção a proposta se opõe *“à proposta neoliberal de adequação da educação ao mercado, com suas regras e práticas”* (Idem, p. 72); o segundo fomenta um processo de ação-reflexão-ação que privilegia as necessidades concretas das escolas e que a transforma num local de formação continuada do profissional envolvido com o ensino.

Com esse propósito, buscou-se ressignificar o espaço educativo escolar, entendendo-o não só como local de trabalho, mas fundamentalmente como espaço cultural destinado à formação. É neste contexto que emerge o plano de formação ancorado no princípio de que *“a formação deve abrir os olhos, conceituar os fenômenos centrais em uma sala de aula, dentro de um contexto, sejam eles individuais ou coletivos, pois um processo ativo vale mais que um teórico”* (Ibidem, p. 82).

Amparada nesses propósitos, a Secretaria de Educação desencadeou uma série de reformas com vistas a operacionalizar as mudanças pretendidas, dentre as

quais observa-se que a de maior impacto se deu com a extinção do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE)³⁵.

Este Instituto, que fora criado na gestão que antecedeu o projeto Escola Cabana, objetivava a articulação de propostas e estratégias no campo da educação. Suas ações concentravam-se em:

- a) assessorar o trabalho educacional na Rede Municipal e os educadores, oportunizando debates permanentes e sistemáticos da práxis educativa nas escolas;*
- b) desenvolver estudos e pesquisas permanentes, de modo a apropriar-se de conhecimentos e experiências disponíveis para socializá-los com a rede;*
- c) estimular a produção, publicação e socialização de materiais produzidos pelos profissionais da rede;*
- d) promover amplas e profundas discussões, através de um fórum permanente de debates, abordando temas referentes à educação, com vistas à elaboração de propostas para a superação das problemáticas educacionais da Rede Municipal;*
- e) envolver instituições educacionais de diversos níveis, entidades de pesquisas e demais interessados num amplo debate sobre questões educacionais;*
- i) instrumentalizar a Rede Municipal, através de uma Central Didática que se configura como referência teórico-prática, para o processo de capacitação;*
- j) contribuir para a adoção da instrumentalização eletrônica na rede, como recurso auxiliar do processo de construção da aprendizagem e do acompanhamento do trabalho técnico/administrativo nas escolas municipais;*
- l) estabelecer trocas de experiências e informações, com entidades e profissionais que atuam na área de educação, possibilitando a atualização constante acerca das diversas questões educacionais;*
- m) estruturar ambiente destinado à exposição permanente e itinerante de caráter educativo, tendo em vista a socialização de conhecimento (Belém, 1996, p. 11-12).*

Na visão dos idealizadores do projeto Escola Cabana, tais ações distanciavam-se dos propósitos de desenvolver programas e projetos no âmbito da formação continuada que privilegiassem o cotidiano escolar enquanto espaço

³⁵ O ISEBE foi criado a partir da Lei 7.722, de 7 de julho de 1994, a qual em seu artigo 11, autorizava a revisão da estrutura técnica e administrativa da SEMEC. Com essa reestruturação o ISEBE passou a fazer parte do organograma da Secretaria e assumiu as atribuições de fomentar a formação contínua dos profissionais da educação na rede municipal de Belém, à época do Prefeito Hélio da Motta Gueiros (1993-1996) à frente do poder municipal.

apropriado para os profissionais da educação reconstruírem sua prática educativa. Sob a acusação de que o ISEBE não apresentava dispositivos de formação permanente, contextualizados e centrados na escola, desmontou-se toda a estrutura existente em termos de formação de professores para, partindo do “zero”, projetar uma nova experiência menos “escolarizada”, cujo enfoque residiria nas práticas profissionais cotidianas. Ou seja, sem a instalação de um processo avaliativo que pudesse identificar os “erros” e “acertos” das experiências desenvolvidas no ISEBE, extinguiu-se a proposta para, em seu lugar, instalar uma desejada formação centrada na escola.

Como forma de se diferenciar das ações e estratégias que orientaram o funcionamento institucional do ISEBE, o projeto Escola Cabana vê a formação como um *“momento integrador das experiências de trabalho”* e, dessa forma, apresenta como principal inovação no campo da formação continuada de professores o rompimento com o paradigma clássico, cuja lógica assentava-se nos “pacotes de formação”, e projeta a superação desse modelo pela via *“do trabalho coletivo, onde cada um veja, ao mesmo tempo, a si próprio, indivíduo, e também sendo parte integrante e necessária do projeto a ser realizado, como sujeito. Desta forma, as pessoas se valorizam e se constroem e vice-versa”* (p. 32).

Com a extinção do ISEBE, a gestão municipal montou uma nova estrutura administrativa que passou a se encarregar da política de formação dos professores da rede municipal de ensino. Assim, a formação continuada no Governo Cabano ficou a cargo da Coordenadoria de Educação (COED) e da Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer (CEAL), ambas constituídas por equipes de assessoramento e acompanhamento às escolas (técnicos referência). As primeiras ações dessas equipes foram traçar estratégias para concretização do plano de formação continuada de professores. Dessa feita, desenharam-se dois mecanismos principais do plano de formação continuada dos professores.

O primeiro se visualiza no estabelecimento de vínculos entre formação e salário. Este mecanismo articulou-se num sistema que atrelou a política de formação continuada ao salário dos professores com a instituição das Horas Pedagógicas (HPs)³⁶. O segundo se expressou na definição de uma equipe de

³⁶ As Horas de Trabalho Pedagógico, efetivadas nas escolas, foram criadas com o intuito de propiciar o encontro coletivo dos educadores. A necessidade de criação das HPS, segundo afirmam os documentos analisados, pautou-se nos dados obtidos na Jornada Pedagógica realizada em 1997,

assessoramento e acompanhamento junto das unidades de educação constituída por técnicos referência³⁷. A seguir apresenta-se um quadro onde se destacam os objetivos e as ações das equipes de assessoramento e planejamento da SEMEC.

QUADRO Nº 13
Sistemática da Formação Continuada da Escola Cabana

Assessoramento e Planejamento	Objetivos	Ações
Equipe Distrital Cia	Assessorar e acompanhar o trabalho pedagógico das Unidades de Educação e dos espaços Esportivo-Culturais da Rede Municipal de Educação de Belém, no sentido da construção e consolidação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana.	Intervenção nas escolas e espaços esportivos-culturais enquanto articuladoras das diretrizes que unificam a Rede; Investigação participativa para o desvelamento do cotidiano escolar; Dinamizações de ações que redimensionem o currículo escolar; Acompanhamento do processo de construção dos projetos políticos-pedagógicos e de gestão democrática em cada escola; Dinamização de ações dos espaços esportivos-culturais através da co-gestão e autogestão na perspectiva de efetivação da autonomia e gestão democrática.
Técnico-Referência	Criar vínculos orgânicos com a Rede, estabelecendo relações de parceria com os educadores e demais segmentos da comunidade escolar e extra-escolar.	Participar de reuniões pedagógicas e eventos importantes na escola e espaços esportivos-culturais; Propor e ou organizar ações de formação em serviço; Assessorar a escola na realização de pesquisa da realidade do educando; Acompanhar o movimento das escolas e espaços esportivos-culturais em torno da vivência da gestão democrática; Acompanhar o processo de elaboração do Regimento Interno da escola; Participar do planejamento da escola

Fonte: (Belém 1997 e 1999).

nos quais os professores reclamavam dos alunos, dos técnicos, do apoio administrativo, da direção; os técnicos reclamavam dos professores, da direção; a direção reclamava da direção do sistema. Para equacionar todos esses conflitos declarados, foram criados espaços de discussão coletiva nas escolas.

³⁷ Os Técnicos Referência exercem um papel intermediário entre os gestores da política educacional e a comunidade escolar (professores, técnicos, diretores e serviço de apoio), e tem como missão construir e consolidar a proposta político-pedagógica da Escola Cabana. Nos documentos analisados não há menções do como essas equipes foram constituídas, qual a formação e qual o preparo desses agentes formadores para desenvolver as atividades proposta pelo projeto.

Na tentativa de superar as práticas tradicionais de treinamento ou de *capacitação de recursos humanos*, a política de formação continuada do projeto Escola Cabana se anuncia como um momento integrador das experiências de trabalho. Neste sentido, a implementação da proposta visa possibilitar *“a construção de identidades coletivas, de sentimentos de grupos, pelo processo de participação”* (Belém, 1999: 83). A formação dos professores pauta-se numa dinâmica que articula dois momentos distintos. O primeiro assume um caráter mais específico de assessoramento e acompanhamento à ação cotidiana da escola e dos espaços esportivo-culturais. Já o segundo, mais geral, volta-se para a discussão de temas que *“garantam a construção do projeto teórico-metodológica da ação pedagógica dos educadores numa perspectiva libertadora”* (Idem, p. 83).

Ressalta, ainda, o documento que a dinâmica de assessoramento e acompanhamento desenvolvida junto às escolas e espaços esportivo-culturais pelos técnicos referência, não devem ser vistas como momentos de *“supervisão ou de avaliação classificatória, como faz o MEC”* (Ibidem, p. 84), muito menos gostariam de receber o estigma de “salvadores”, “iluminadores”, nem tampouco meros “observadores”. O que se busca, conforme prescreve o documento, é *“o estabelecimento de parcerias, mútua colaboração na construção de uma nova escola com novos objetivos, a partir da reflexão permanente”*, tendo a escola como a interlocutora privilegiada nesse debate (p. 84).

O projeto formativo coordenado pela equipe de assessoramento e planejamento (equipes distritais e técnicos-referência) organiza-se, portanto, em duas áreas de atuação. Uma destinada aos educadores que desenvolvem suas atividades na educação básica e outra voltada para aqueles professores que trabalham no campo do esporte, arte-educação e lazer. A gestão desse projeto é assegurada pela COED, no caso dos professores da educação básica, e pelo CEAL para os que militam no campo do esporte, arte e lazer.

Sob o signo da formação continuada centrada na escola, o projeto Escola Cabana constitui uma equipe de técnicos com a atribuição de assessorar, acompanhar e desenvolver a formação dos professores, tornando-se agentes intermediários entre esses e a administração central. A expectativa inicial do projeto, conforme se observa no documento, era criar canais de diálogos permanentes, de modo a garantir *“uma maior proximidade com a realidade concreta do educador”* (Idem. 84). O documento informa, também, que os mecanismos e o conteúdo da

formação decorrem de um levantamento de necessidades, supostamente legitimado pelos professores.

Uma outra estratégia, criada na tentativa de instaurar uma ação educativa escolar interdisciplinar que efetivasse a organização do ensino em Ciclos no projeto Escola Cabana, encontra-se registrada no desafio de instaurar um trabalho coletivo. Para os intelectuais formuladores da proposta, o trabalho coletivo *“deve traduzir o desejo de mudança daqueles que se propõem ousar nas adversidades de nosso cotidiano fragmentado”* (I Fórum, 1997:14).

A Hora Pedagógica (HP) é uma dessas alternativas que surgem na perspectiva de garantir aos educadores momentos de encontros coletivos nas escolas. Como forma de viabilizar a referida proposta, a rede municipal de educação passou por um processo de redimensionamento do cotidiano escolar, o qual impactou diretamente nos turnos de funcionamento das escolas, na distribuição do tempo curricular e na jornada de trabalho dos professores.

A introdução das HPs nas escolas não se processou de forma homogênea para a rede de ensino como um todo, sua implementação aconteceu de forma progressiva e por intermédio de um processo denominado nos documentos como de *“adesão espontânea das escolas”* (1997:22). Para que as escolas pudessem instituir as HPs, foram criados alguns critérios que normatizaram a participação das mesmas. De início se admitiu que todas as escolas que possuíam o ensino fundamental completo poderiam integrar-se ao projeto. No entanto, considerando a diversificação de atendimento escolar da rede municipal³⁸, definiu-se que a participação deveria incluir pelo menos uma escola por distrito.

Além dos critérios acima definidos, a escola que se dispusesse a participar deveria atender aos seguintes princípios:

- 1- A adesão ao projeto demanda decisão coletiva da escola, esta decisão deveria ser deliberada em reunião do conselho escolar, visto que se previa a participação e discussão desta ação por todos os segmentos da escola para a construção e efetivação do seu projeto político-pedagógico;

³⁸ A rede municipal no momento de implementação do projeto Escola Cabana convivia com uma estrutura que admitia a seriação (principalmente de 5ª a 8ª série) e os ciclos se concentravam nos primeiros anos do ensino fundamental.

- 2- A escola precisaria possuir alguns espaços de convivência como, por exemplo, uma sala de leitura, uma sala de recursos pedagógicos e ou/ laboratórios de informática;
- 3- A escola precisaria manifestar uma vontade coletiva em abraçar um projeto interdisciplinar que inove na formulação de novos e significativos programas de ensino.

Aliado a esses princípios, esboçou-se toda uma reorganização do tempo de trabalho do professor na escola como forma de assegurar uma jornada de trabalho capaz de absorver as Horas Pedagógicas na carga horária efetiva dos professores. Para tanto, a administração Cabana assumiu as seguintes diretrizes: a) o tempo de trabalho do professor passou a ser computado a partir da hora convencional e não mais através da hora aula. Com isso admitiu-se que o salário do professor licenciado pleno sofreria um acréscimo percentual de 45 minutos para 60; b) A jornada de trabalho do professor passou a compreender o tempo efetivo de trabalho junto aos alunos, o tempo de desenvolver estudos e pesquisas na escola e o tempo destinado a desenvolver atividades individuais, inerentes a ação do professor, não necessariamente na escola e, c) o tempo de trabalho dos professores do CB I e II se equipara aos professores das séries, a única diferenciação existente entre o valor da hora aula diz respeito a formação profissional do professor.

No ano de 1997, a implantação das HPs alcançou nove escolas, no ano seguinte, já eram 29 as escolas que desejavam aderir e, no ano de 1999, as demais escolas da rede também começaram a manifestar a *vontade coletiva* de integrar-se à proposta. Como explicar este fenômeno? O que levou todo o coletivo da rede municipal a assumir a implantação das Horas Pedagógicas já no segundo ano de sua implementação na rede de ensino?

Pode-se dizer que o grande atrativo das HPs residiu no vínculo estabelecido pelo projeto Escola Cabana entre formação continuada e salário. Para exemplificar, demonstraremos, a seguir, como se efetivou a jornada de trabalho dos professores que atuavam no Ciclo Básico I e II, conforme se encontra expressa no primeiro documento produzido pelo projeto Escola Cabana (1997:18). Assim, vejamos:

Jornada Mínima: 15 horas efetivas em sala de aula = 1 turma

04 horas pedagógicas na escola

01 hora individual

20 horas

Jornada Máxima: 30 horas na sala de aula = 2 turmas

08 horas pedagógicas na escola

02 horas individuais

40 horas

Em outras palavras, os dados acima nos permitem afirmar que um professor que trabalhasse vinte horas semanais, ou seja, um turno em uma escola, teria na prática cem horas de atividade docente remuneradas. Sendo que dessas, oitenta horas (mês) seriam efetivas em sala de aula, enquanto que as vinte restantes (remuneradas) se destinavam à formação (HP). Semanalmente o professor teria um dia de encontro coletivo garantido para a sua formação em serviço.

Para possibilitar a Hora Pedagógica do professor na escola, foram ressignificados os Horários de Trabalho Pedagógicos (HTP), que passaram a acolher os alunos no momento em que os professores encontravam-se em HP. Os HTP se transformaram em períodos em que os alunos desenvolviam suas atividades em salas de leitura, salas de informática, salas de recursos pedagógicos, assim como em atividades de educação física e educação artística. Os quadros (nº 14 e nº 15) demonstram o mecanismo criado para possibilitar a jornada de trabalho do professor e o tempo destinado ao aluno na escola.

QUADRO Nº 14
Tempo de Trabalho do Professor de CB I e II

Horário	S	T	Q	Q	S
7:00 às 9:00	Com alunos	Com alunos	Com alunos	Com alunos	Hora Pedagógica com seus pares
9:00 às 9:15 RECREIO					
9:15 às 10:55	Com alunos	Com alunos	Com alunos	Com alunos	Hora Pedagógica com seus pares

Fonte: (Belém, 1997).

QUADRO Nº 15
Atividades dos Alunos na Escola

Horário	S	T	Q	Q	S
7:00 às 9:00	Com o professor da turma	Com o professor da turma	Com o professor da turma	Com o professor da turma	Percorrendo Espaços Pedagógicos
9:00 às 9:15 RECREIO					
9:15 às 10:55	Com o professor da turma	Com o professor da turma	Com o professor da turma	Com o professor da turma	Percorrendo Espaços Pedagógicos

Fonte: (Belém, 1997).

Como se vê, para possibilitar o funcionamento das Horas Pedagógicas aos professores, foi necessário deslocar os alunos das atividades com o seu professor de turma para outros espaços pedagógicos, assim como se passou a remunerar o momento de encontro coletivo onde se efetivava a formação. O estímulo à participação nas HPs era sentido no “bolso” dos professores³⁹, fato que melhor pode explicar o interesse coletivo manifesto pelas escolas em participar do projeto.

Após o segundo ano de experiência de implantação das HPs na rede municipal de educação de Belém, o vínculo estabelecido entre formação e salário teve que ser repensado. A falta de um estudo prévio acerca dos impactos que a implantação das HPs nas escolas geraria na folha de pagamento do município fez que com que os idealizadores da proposta recuassem no projeto original de remuneração das Horas Pedagógicas. A revisão dos valores estabelecidos inicialmente para o pagamento das ações de formação dos professores gerou um clima de grande insatisfação entre o conjunto de professores que integravam o quadro funcional da SEMEC. Assim, tanto os professores que já recebiam a HP como os que pretendiam recebê-la não admitiam a possibilidade de extinção desse adicional ao salário, posto que a HP tornou-se uma via concreta de se obter um aumento real em suas remunerações.

Na tentativa de se solucionar o impasse criado com a extensão da HP para todas as escolas municipais, várias alternativas foram pensadas, como forma de “salvar” o projeto. Dentre as inúmeras soluções propostas, prevaleceu à idéia de reduzir pela metade o número de Horas Pedagógicas remuneradas, ou seja, quem antes possuía vinte horas passou a ter dez horas. Essa redução de carga horária de formação/remuneração repercutiu nos encontros coletivos, os quais deixaram de ser

³⁹ Segundo depoimento da Diretora da COED o ganho salarial do professor com a introdução de 25 Horas destinadas à formação continuada dos professores são de 178 reais a mais em seus vencimentos.

semanais para se efetivarem quinzenalmente. Regida pela lógica do “*perdem-se os anéis, mais ficam os dedos*”, o projeto Escola Cabana reduziu pela metade o número de horas pedagógicas já existentes para, com isso, ampliar o benefício entre maior número de profissionais da rede como um todo.

Um depoimento do então primeiro Secretário de Educação sobre as Horas Pedagógicas no projeto Escola Cabana revela o momento crítico atravessado no âmbito da Secretaria de Educação do Município. O depoimento, apesar de extenso, vale a pena ser conferido.

(...) Têm duzentos e vinte (220) professores que já têm uma jornada que vai ser diminuída, vai ter um impacto negativo com eles, depois vamos ter uma reunião com eles. Mas tem um impacto positivo de quem não tem nada e vai ter dez horas. Mas é uma posição difícil de tomar. Ela é uma opção emergencial, para não perder de todo o projeto. Diante da crise, cortar mas manter uma certa coerência com quem está fazendo. Dez horas são insuficientes para desenvolver o projeto, a gente tem consciência disso. Mas têm-se poucas alternativas, as alternativas que eu teria, elas são muito problemáticas. Se a gente retirasse a assistência médica do IPMB teria mais dinheiro, poderia implantar, mas repercutira em toda a prefeitura. Se mudasse as regras do FUNDEF, mas o Fernando Henrique foi reeleito. Então tem pontos que não estão sobre os nossos domínios. Se a gente conseguisse aumentar a alíquota do ICMS, mas a tendência é diminuir. Então todos os fatores estão fora de nosso controle, estão contra a gente, porque a prefeitura está entre os que vão ser atingidos pela crise. Então nós temos que nos preparar, fazendo cortes primeiro, o que a gente não pode é cortar o essencial e tem que fazer uma mediação com as expectativas. Então estamos no meio dessa tormenta.

Apesar do caráter emergencial, sugerido pelo Secretário Municipal de Educação, de lá pra cá a proposta pouco se alterou. As Horas Pedagógicas permanecem com encontros agendados a cada quinze dias em todas as escolas da rede. É curioso notar que, depois desse difícil episódio enfrentado pela rede de ensino, os documentos produzidos começaram a informar sobre os resultados obtidos pela implantação das HPs, vistos como momentos de encontros coletivos dos educadores, no sentido de se constituir como momentos de planejar, avaliar, estudar, pesquisar, reinventar o conhecimento e, acima de tudo, favorecer a autonomia pedagógica que tanto o projeto da Escola Cabana propala em seus documentos.

Assim, após cinco anos de implantação das HPs a própria rede encarregou-se de produzir uma avaliação do projeto Escola Cabana. No documento intitulado *Avaliação Emancipatória: registro síntese da práxis educativa* (2002) a administração central da SEMEC já reconhece que a HP não produziu os resultados esperados. Baseado em registros escritos dos professores, o documento em questão admite que as expectativas iniciais de se *“formar um cidadão governante de seu mundo e destino”*, referidas no primeiro documento oficial da Escola Cabana (1997:15) não se consolidou.

As HPs foram concebidas como uma alternativa de superação das modalidades clássicas de formação, na medida que visavam o fortalecimento do trabalho coletivo e a assunção da autonomia pedagógica, explicitada no projeto Escola Cabana, como um norte orientador de práticas *“menos fragmentadas e mais totalizantes”* (p.22) e como possibilidade de produção de um saber fazer orientado para a autogestão, para a descoberta e reinvenção do conhecimento. As recentes avaliações obtidas junto aos professores revelaram, no entanto, um certo descompasso entre o pretendido e o realizado, posto que:

A Hora Pedagógica (HP) ainda não é vista, consolidada no interior da escola, enquanto momento de formação em serviço, com tempo-espaço definido para subsidiar todo o aprofundamento teórico-prático do fazer educativo. Assim, o tempo destinado aos educadores – HP, para que seja viabilizado enquanto ação coletiva no espaço escolar, precisa ser consolidado no sentido de unificar a formação dos encontros gerais desenvolvidos pelas experiências, repertório cultural dos educadores, pela realidade do contexto, seus avanços e recuos, crenças, medos e desejos. (Avaliação Emancipatória, 2002:76).

Apesar desse reconhecimento, os idealizadores do projeto ainda nutrem a convicção de que estão *“no caminho certo”*, reafirmando que as HPs constituem-se enquanto espaço de superação das práticas tradicionais de treinamento ou capacitação de recursos humanos, capazes de reinstalar uma ação de formação dos profissionais da educação para a transformação social. Nessa direção, o documento expressa todo o seu otimismo ao afirmar que a HP é um investimento necessário para oportunizar a formação continuada dos professores.

(...) se constitui numa conquista dos educadores, sendo imprescindível a utilização deste espaço, por ser capaz de apropriar momentos coletivos de estudo, trocas de experiências e planejamento da prática docente a ser desenvolvida pela escola, e melhorar, conseqüentemente, a qualidade deste serviço oferecido à comunidade (Idem, p. 78-79).

O último documento publicado pela Secretaria de Educação do Município de Belém, concernente ao projeto Escola Cabana, revela uma faceta mais instrumental do projeto ao se constituir em orientações gerais para o planejamento escolar do ano de 2003. Denominado de *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientação para a organização do planejamento escolar 2003*, este documento recoloca as ações implementadas pelo projeto desde sua implementação em 1997, e se anuncia como um texto referência para as atividades a serem desencadeadas no planejamento de cada escola. Sem abandonar as teses originárias do projeto político-pedagógico Cabano, o mesmo se reconhece mais *amadurecido* com as discussões ocorridas nos diversos encontros de formação e nas ações vividas no cotidiano escolar.

Este documento se diz resultante das discussões desenvolvidas ao longo do biênio 2001/2002, no âmbito da rede municipal, e que serviram de base para a instauração da *reorientação da organização do trabalho escolar*, cujos primeiros investimentos nesse campo apontaram a necessidade da confluência de esforços a fim de se efetivar:

A consolidação da gestão democrática e curricular; o fortalecimento das instâncias de gestão democrática na escola; o trabalho interdisciplinar via tema gerador; a reorientação do papel do coordenador pedagógico para a organização do trabalho escolar (avaliação e reorganização das horas pedagógicas com garantia de HP coletiva, reorientação do Plano Pedagógico de Apoio – PPA, Turma de Aceleração, fortalecimento do conselho escolar e de ciclo para garantia da inclusão social) com ações que visem a articulação e a unidade entre escola, família e comunidade em geral; valorização/qualificação dos trabalhadores da educação (investimentos na qualificação da formação continuada com fortalecimento dos ciclos e aprendizagem com sucesso, assim como resgate da auto-estima dos educadores e sentimento coletivo) (2003:8).

Diante de tamanho desafio a ser enfrentado, o documento sinaliza que o planejamento escolar de 2003 deva se encarregar de *“subsidiar as inovações pedagógicas comprometidas com uma educação popular e com a consolidação de*

um currículo que tenha como objetivo principal à construção social do conhecimento” (Idem, p. 9).

A operacionalização desse planejamento partiu da necessidade de se refletir sobre as seguintes questões expressas no documento em análise:

A escola tem se tornado um espaço de expressão cultural, fortalecendo a identidade de sua comunidade?

As instâncias da gestão democrática na escola têm respondido aos anseios de suas categorias e garantido uma escola comprometida com a qualidade e a inclusão social?

A participação dos educadores na formação continuada tem se revertido em melhoria da qualidade na aprendizagem com sucesso dos educandos?

A gestão democrática da educação na escola tem favorecido a superação de práticas historicamente autoritárias e tem gerado a construção coletiva do conhecimento com a participação da comunidade?

Os processos avaliativos são permanentes na escola? E têm ocasionado os educadores para a reorientação de novas práticas para o sucesso na aprendizagem com respeito aos diferentes tempos e ritmos do educando, superando a necessidade de “reforço pedagógico”? (p.9-10).

Nessa direção, o documento se propõe a orientar e organizar o planejamento escolar de 2003 e, com a expectativa de superar os limites pedagógicos presentes na dinâmica institucional das escolas, dessa feita o texto assume uma configuração mais operativa e menos conceitual, se comparado aos textos antecedentes, ao sentenciar que *“toda escola deverá ter o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)”* (Idem, p.11).

Segundo o que se encontra prescrito no documento oficial, o PPP deve apresentar todas as atividades a serem desenvolvidas nas escolas, dentre as quais se destacam: o planejamento, a matrícula, o calendário escolar, as reuniões dos professores e dos pais, o conselho de ciclo e/ou totalidades, as horas pedagógicas, as festas comemorativas, as reuniões do conselho escolar, as interfaces com outras instâncias de gestão da cidade, as atividades esportivas e culturais, o desenvolvimento dos programas curriculares, entre outras formas de controle e regulação defendidas pelo Governo do Povo que administra a Prefeitura de Belém.

Antes de explicitar quais as orientações previstas para cada uma das atividades acima descritas, o documento dedica diversas páginas (trinta é nove, no total) para reafirmar as diretrizes e ações do projeto Cabano. Neste sentido são resgatadas ações já expressas em documentos anteriores como, por exemplo: o papel da informática educativa na qualidade social da educação; as eleições para o conselho escolar e dos diretores das escolas; o currículo inovador para a educação infantil; a rede temática; a inclusão social; a avaliação e o Ciclo de Formação para o ensino fundamental da rede municipal de educação. Ao retomar esses conhecidos temas, o documento acrescenta muito pouco em relação aos textos antecedentes, na verdade ele apenas se encarrega de reafirmar as diretrizes de governo, anunciadas em 1997.

A única novidade presente neste documento é que o mesmo dá ênfase ao Plano Pedagógico de Apoio (PPA), detalhando inclusive aspectos normativos do PPA ao se respaldar na resolução nº 17/99 do Conselho Municipal de Educação que disciplina as ações desse plano. Sob a alegação de que é preciso enfatizar o papel do PPA como procedimento pedagógico instituído com o propósito de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, o aludido documento se encarrega “*de reorientar as atividades das turmas de aceleração da aprendizagem e qualificar as ações realizadas nas Horas Pedagógicas*” (p. 51). Neste sentido, investe fortemente em ações que visem superar “*alguns limites de compreensão do PPA no cotidiano das escolas*” (p.52). Esses limites são assim descritos:

- *Funciona como reforço, há classificação de alunos;*
- *Muita falta de professores inviabilizam o trabalho;*
- *Os problemas de aprendizagem centrados apenas na leitura e escrita;*
- *Dificuldades do professor em detectar os avanços dos alunos e possibilitar seu avanço normal dentro do ciclo sem necessitar de PPA;*
- *Dificuldade em como fazer o PPA no CB III e IV;*
- *Falta de compromisso com o trabalho coletivo;*
- *Alguns profissionais não responderam as necessidades do PPA, não são bons “alfabetizadores”;*
- *Liberação de alunos sem “problemas” ficando com o professor somente aqueles com dificuldades mais acentuadas.*

Todo esse conjunto de problemas identificados pela SEMEC sugere a necessidade de reorientar as ações e retomar os pressupostos teórico-

metodológicos da avaliação emancipatória que preside o projeto Escola Cabana e que, segundo informa o documento, *“assume efetivamente a dimensão diagnóstica, contínua, qualitativa, de redimensionamento da experiência educativa”* (p. 54). Para fazer jus a essa concepção de avaliação, o documento reafirma um princípio da diretriz da qualidade social da educação em que reforça a idéia de progressão automática, posto que: *“não se considera a possibilidade de retenção dos educandos nos ciclos de formação do ensino fundamental”* (p. 55).

Diante de tantas incompreensões quanto à finalidade pedagógica do PPA, o documento enfatiza quais os procedimentos que não devem ser assumidos nas escolas no tocante as formas de organização e desenvolvimento desse plano. Ao proceder tal orientação o documento destaca em caixa alta e em negrito o que **NÃO** deve se constitui em prática no PPA.

- *Dispensar alunos para trabalhar somente os que estão com dificuldade de aprendizagem;*
- *Ter professor lotado para atender PPA;*
- *Constituir turmas específicas;*
- *Deixar sob a responsabilidade de um único professor o atendimento dos educandos.*

Por se declarar como um documento orientador do planejamento escolar, o mesmo acaba assumindo caráter mais normativo e prescritivo em relação aos demais textos já examinados, com forte controle exercido pelos gestores da proposta sobre as ações dos professores e das escolas. Ao detalhar passo a passo os procedimentos a serem seguidos na concepção do planejamento, assim como ao definir as estratégias, o conteúdo e as linhas de ação para a execução do plano, o projeto opera algumas rupturas com os princípios que deram origem ao projeto Escola Cabana. Ou seja, se antes se buscou um processo de construção coletiva assentado numa dinâmica de investigação onde *“a qualidade social da educação pública, tem como norte um Trabalho Educativo Escolar Interdisciplinar que efetive o projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana”* (1997:22), hoje o que se observa é que os propósitos se restringem a uma série de procedimentos burocráticos insuficientes para superar as combatidas práticas instrumentais e que não tem sido capaz de romper com a tensão existente entre *“uma lógica de autonomia ou a sujeição a uma lógica de tutela”*, tão bem identificada por Canário (2000), ao discutir a experiência dos Centros de Formação das Associações de Escolas de Portugal.

No tocante à formação continuada o documento não foge à regra, ou seja, também se volta para a normatização da mesma ao focalizar dois aspectos centrais desse processo, quais sejam: a organização das Horas Pedagógicas e dos Encontros Gerais e Distritais. Reafirma que é por intermédio dos Encontros Coletivos (gerais e distritais) e das Horas Pedagógicas que a formação continuada na rede municipal de educação se processa. Os eixos norteadores dessa formação também se encontram estabelecidos neste documento, sendo assim referidos: gestão democrática, ritmo e tempos de aprendizagem, construção social do conhecimento e avaliação emancipatória. Esses eixos curiosamente constituem-se nas ações centrais das quatro grandes diretrizes do projeto. Ainda que ressalte que a formação está ligada diretamente ao processo de acompanhamento e assessoramento da sala de aula e que é uma prática que se desenvolve por meio de *“pesquisa etnográfica e de observação das práticas pedagógicas manifestas no cotidiano dos professores”* (p. 71), o documento evidencia muitos limites dessa prática formativa.

Ao se preocupar em construir orientações para o planejamento escolar, a Secretaria de Educação acaba por revelar também, com maior transparência, os dilemas enfrentados no processo de formação continuada, com a instituição do projeto Escola Cabana. Dentre as situações explicitadas, pode-se perceber que:

- *As escolas têm dificuldades em organizar as HPs, principalmente para os educadores de CB III e IV;*
- *Não se consegue estabelecer encontros com o coletivo no geral;*
- *Os encontros são por áreas e inviabiliza o encontro dos educadores de sala ambiente com os de sala de aula;*
- *Por agrupar poucos educadores, eles mostram desinteresse* (p. 75).

Diante das diferentes práticas concretizadas nas escolas, no que diz respeito ao uso das Horas Pedagógicas, os gestores municipais, por meio da Secretaria de Educação, fixou em seus documentos as seguintes medidas reguladoras, no intuito de assegurar o sucesso relativo da experiência de reforma educacional que se encontra materializada no Projeto Escola Cabana. Dentre elas destacam-se procedimentos que não devem ser seguidos pelas escolas: *dispensar alunos, após as primeiras aulas (meio tempo); liberação para realização de atividades “em casa”; utilizar para reuniões do conselho escolar ou reuniões administrativas* (p. 75).

Apesar de todas as dificuldades em implementar os propósitos da Escola Cabana, há um otimismo latente no documento que acredita que nos objetivos iniciais que instituíram a Hora Pedagógica como um espaço permanente de discussão da prática docente, podem ainda ser concretizados, para tanto os investimentos passaram a estar concentrados na obtenção dos seguintes resultados:

- *Os sujeitos do processo educativo articulem-se para o sucesso escolar dos educandos;*
- *Atividades realizadas com reflexão-ação-reflexão das necessidades concretas dos espaços educativos com o repensar das estratégias e intervenções pedagógicas;*
- *Encontros realizados superando o caráter pontual, esporádico e desarticulado;*
- *Estudos direcionados e construídos coletivamente em co-responsabilidade dos educadores e coordenação pedagógica de cada escola com a finalidade de qualificar o processo de ensino-aprendizagem (p. 75-76).*

De forma a assegurar as determinações expressas no documento, e com o intuito de redimensionar as práticas desencadeadas durante a realização das HPs, as escolas devem perseguir as seguintes orientações:

- 1- **O professor pedagógico**⁴⁰ - tem sua carga horária realizada com liberação de estudos dentro da própria jornada de trabalho, no momento em que o outro educador está com sua turma;
- 2- **O professor licenciado**⁴¹ - aplicam-se as 25 horas à jornada de trabalho para realização das HPs.
- 3- **O professor prestador de serviço**⁴² – serão organizados encontros periódicos com o coletivo de educadores.

O documento recomenda, também, que as programações da HP (ações, atividades e temáticas) devem ser elaboradas em consonância com as seguintes instruções:

⁴⁰ Professor de tempo integral. Os professores pedagógicos terão um dia semanal no turno ou nos turnos de trabalho para estudo coletivo.

⁴¹ Professor horista. As vinte e cinco horas de HP correspondem a cinco horas semanais.

⁴² Professor eventual, não integra o quadro funcional da rede municipal é contratado por tempo determinado para exercer atividades no magistério.

- *Negociação das áreas a partir das redes temáticas e ou outra metodologias;*
- *Construção das programações de aulas;*
- *Estudo de caso de alunos e construção de propostas para intervenção e superação dos limites pedagógicos;*
- *Encontros de formação geral e/ou distrital junto as demais escolas da rede municipal para aprofundamento teórico-metodológico (p. 78).*

Seguindo o receituário estabelecido pela administração central da SEMEC, cada escola deverá definir o seu plano de ação para utilização das Horas Pedagógicas, em perfeita articulação com a assessoria pedagógica da COED, principalmente no que diz respeito *“à montagem dos horários dos professores e das programações a serem desencadeadas”* (p. 78). Prescreve, também, o documento que as ações de formação continuada deverão ser registradas/sistematizadas pelos coordenadores pedagógicos e professores de forma que os mesmos *“possam compreender o caráter processual e contínuo”* da proposta (Idem, p. 78). Prevê, ainda, que deverá ser realizada quinzenalmente uma avaliação das ações de formação e da *“participação dos professores”*, como forma de assegurar que o investimento no campo da formação continuada possa reverter o insucesso escolar. Ainda no tocante às regulamentações constantes no documento em questão observa-se que o mesmo se ocupa, inclusive, em estabelecer o óbvio ao acentuar no texto que o *trabalho coletivo* se faz com o agrupamento de *“no mínimo 02 ou mais pessoas, por área, por disciplina, por ciclo ou por turma”* (p. 78).

O documento adverte que as escolas e os professores que não seguirem tais determinações serão punidos administrativamente por descumprimento da carga horária, o que ocasiona *“falta e desconto no contra-cheque”* (p.79). Neste sentido, decreta o documento: *“as HPs deverão estar registradas em livro de frequência, a ser encaminhados, junto com a frequência das regências ao Departamento de Recursos Humanos”* (p. 77).

Todo esse conjunto de regras e determinações legais, a serem seguidas fielmente pelas escolas e pelos professores, revela fortes indícios de que a formação continuada centrada na escola, articulada em torno do projeto Escola Cabana, mais do que proporcionar o desenvolvimento da autonomia das escolas e favorecer um novo modelo de reconstrução da profissão e da prática docente, ela tem servido para fazer valer propósitos muito específicos do projeto como, por

exemplo, assegurar o processo de reorientação curricular e a elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Cabana. Com isso pode-se inferir que apenas o espaço físico das formações foi trasladado para a escola, mas o poder de decisão das questões centrais da política de formação continuada não seguiu o mesmo percurso, elas permanecem sob a tutela da administração central do projeto que se encarrega de conceber, desenvolver e avaliar todas as ações relativas à formação dos professores. Tal como são descritas nos documentos oficiais, as atividades de formação configuram-se muito mais como um recurso instrumental a serviço das exigências da administração central da SEMEC do que para assegurar às escolas um espaço de construção colegiada de formação capaz de transformar o trabalho cotidiano dos professores na matéria prima desse processo.

É importante ressaltar que, para desenvolver um processo de formação centrada na escola, não basta transferir para a escola essa formação, deslocando para o seu interior os agentes formadores. Ou seja, não é a simples mudança do espaço físico onde acontece a formação que pode resultar em condição suficiente para concretizar esse tipo de prática formativa. Além dos cursos, é preciso deslocar para as escolas o controle e as condições necessárias para que os docentes exerçam plenamente essa perspectiva de formação.

O controle exercido pela SEMEC na organização das Horas Pedagógicas traduz-se em forma de regulação social⁴³, bem ilustrada pelo poder exercido no âmbito das estruturas administrativas centrais sobre a formação dos professores, configurando-se numa *“noção repressiva de poder, que remete para um certo conceito de soberania; alguns ‘grupos’ ‘forças’ ou indivíduos tomam as decisões que possibilitam a distinção entre governantes e governados”* (Popkewitz e Pereyra, 1992:20).

O que fica explícito nos documentos analisados é que a formação continuada, nos moldes a que se propôs o projeto Escola Cabana, ainda precisa percorrer um longo caminho para atingir a tão sonhada *prática pedagógica inovadora e a formação centrada na escola*. Entre o discurso anunciado e a efetiva

⁴³ A noção de regulação define-se por um complexo campo de relações e práticas onde setores administrativos e professores assumem suas respectivas identidades no que tange a temas sociais. Na trama das relações se estabelece um condicionamento mútuo que efetiva, em níveis distintos, interesses e trajetórias particulares. Para Popkewitz e Pereyra (1992) a regulação na formação de professores envolve duas noções de poder: o poder como soberania - realça os atores e as forças que existem na arena da formação de professores e os interesses que representam -; e o poder como função de conhecimento que salienta as influências dos padrões de pensamentos e das normas de pensamento sobre o ensino, que condiciona a construção de práticas institucionais.

concretização das propostas, parece haver obstáculos econômicos, políticos, administrativos, culturais e de formação docente que dificultam o êxito do projeto.

Com isso, ressalta-se que as práticas educativas não se alteram por decreto. É preciso garantir condições objetivas que favoreçam mudanças na “*cultura organizacional da escola*” (Nóvoa, 1992), possibilitando ações investigativas que se voltem para aprofundar os processos de produção dos saberes pedagógicos, “*o que os professores ensinam (os saberes a serem ensinados) e sua maneira de ensinar (o saber ensinar)*” (Tardif, 2002).

Os documentos produzidos em diferentes momentos de desenvolvimento do projeto Escola Cabana revelam contradições quanto à lógica que preside a política de formação de professores no município de Belém a partir da implantação do mesmo. Ora se presencia uma total rejeição das atividades de formação que se desenvolvem por intermédio de cursos, oficinas, palestras, encontros, etc, por serem considerados herdeiros de uma tradição de formação pautada em “pacotes de treinamento”, portanto limitada a uma perspectiva “clássica de formação”. Esta rejeição se constata, por exemplo, no documento Cadernos de Educação nº 1 (1999) que, ao discutir a dinâmica de formação continuada coordenada pela Secretaria Municipal de Educação, adverte: “*é importante escapar de concepções ingênuas e deterministas, que atribuem aos momentos eventuais de formação (curso, seminários, oficinas...) o poder de transformar a prática do educador*” (p.84).

O mesmo documento, ao detalhar as ações de formação desenvolvidas pela COED para os professores que atuam no ensino fundamental, na educação infantil, assim como aqueles que atuam na educação de jovens e adultos, registra que, no período estudado, os cursos esporádicos, com carga horária limitada, não foram totalmente abandonados na política de formação continuada dos professores oferecida pela rede municipal de educação de Belém com a implantação do projeto Escola Cabana.

Assim, constata-se que para a implantação das Turmas de Aceleração da Aprendizagem, os professores foram submetidos a “*um curso inicial de 80 horas, acerca dos pressupostos sócio-políticos-pedagógicos da construção da leitura e da escrita na escola*” (Idem, p. 92). Situação similar se visualiza na formação dos professores da educação infantil que, mesmo na tentativa de “*superar as práticas de treinamento no sentido de contribuir com a autonomia intelectual e política do educador*” (p. 98), não conseguiu abolir, na operacionalização de suas ações, os

“cursos específicos” destinados à formação dos professores. A educação de Jovens e Adultos não foge à regra e também “se inicia com um curso que tem duração de 40 horas” (Ibidem, p. 102).

Isto implica dizer que o projeto Escola Cabana, apesar de reconhecer o seu processo de formação assentado numa dinâmica que se fundamenta no processo de pesquisa etnográfica, onde “as práticas dos professores são desveladas, as carências teóricas detectadas” (p.100), não conseguiu superar por completo o processo de formação continuada implementado através dos cursos de “atualização” oferecidos aos professores.

Essa afirmação se fortalece quando se examinam os propósitos de formação oferecidos pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED), da Secretaria Municipal de Educação, que, conforme afirma o documento em análise “está pautada, ainda, no processo de formação implementado através de cursos de atualização dos professores para utilização dos laboratórios de informática das Escolas Municipais” (p. 103). O quadro nº 16 registra as palestras, seminários e cursos oferecidos pelas equipes que integram o NIED.

QUADRO Nº 16
Sínteses das Atividades Desenvolvidas pelo Núcleo de Informática Educativa da SEMEC

Nº	Temáticas	C. H.	Início/término
1	A concepção do programa nacional, estadual e municipal – Abertura	3 h	24/08
2	Utilização do sistema operacional Windows 95/Windows NT	14 h	25/08 a 02/09
3	Utilização pedagógica da linguagem Logo for Windows, para auditoria de programas multimídia aplicados à educação	54 h	25/08 a 11/12
4	Utilização Pedagógica do Editor de Textos – Word 97	20 h	08 a 25/09
5	Sociedade e Tecnologia – situando a informática educativa no contexto mundial	3 h	16/09
6	Teorias psicopedagógicas e sua aplicação na Informática Educativa	3 h	24 e 25/09
7	A Interdisciplinaridade na Informática Educativa	3 h	12/11
8	Utilização Pedagógica do Software de Apresentação – Power Point	10 h	09/10 a 13/11
9	Processos de aprendizagem através de projetos	16 h	20/11 a 06/01
10	Estudo e análise de Softwares educativos	14 h	07 a 15/01
11	Utilização Pedagógica da planilha Eletrônica – Excel 97	20 h	04 a 15/01

Fonte: (Belém, 1999).

A existência de cursos, oficinas, palestras como mecanismos de formação de professores, também, se observa em um documento anterior, produzido por ocasião do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém (1997), no qual a Secretaria

de Educação admite que as ações e estratégias de formação continuada compreendem uma sistemática bastante diversificada envolvendo atividades de assessoramento e acompanhamento, cursos de fundamentação teórico-prático, oficinas pedagógicas, fóruns de debates, seminários, palestras e encontros.

Um outro fato que chama atenção nos documentos produzidos pela rede municipal, ao desenvolver a sua política de formação continuada, diz respeito às parcerias que pretendem estabelecer com a finalidade de ampliar as possibilidades da formação dos profissionais da educação. Apesar de anunciadas nos pressupostos básicos que deram origem ao projeto Escola Cabana, na prática, contudo, observa-se que, no avançar da discussão, se atribui a responsabilidade de desenvolver o programa de formação continuada à Coordenadoria de Educação (COED), à Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer (CEAL) para os que trabalham com esporte, arte e lazer e às demais equipes técnicas da rede de ensino. Não são projetadas, nos documentos produzidos, ações que sinalizem a integração com as universidades e ou outras instâncias formadoras.

Apesar de reconhecer que a *“a formação inicial apresenta-se como o início da formação continuada, a qual acompanhará o profissional durante toda a sua carreira”* (Cadernos de Educação nº 1, 1999:82) e admitir, nas diretrizes da formação do ensino fundamental, que *“a formação profissional consiste numa tríade: formação inicial, formação profissional e prática profissional”* (Op. Cit, p, 90), não se observam, nos textos portadores do discurso oficial da SEMEC, ações concretas que viabilizem parcerias envolvendo as universidades e outras agências formadoras na política de formação continuada do projeto Escola Cabana, tampouco o seu contrário, ou seja, uma participação mais ativa da rede municipal na discussão/proposição dos currículos de formação de professores nas universidades.

O distanciamento entre ambas dificulta a troca de informações e experiências, conduzindo-as a um isolamento que impossibilita a construção de projetos colaborativos, onde se possam comparar, avaliar, intercambiar e formular propostas coletivas de formação de professores. Com esse entendimento, partilhamos da compreensão de Canário (2000) que, ao propor a inserção das escolas em redes de formação, atribui especial importância às interações das diversas instâncias formadoras nos processos de formação continuada de professores. Segundo o autor:

A formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação, nem dispensa apoios exteriores. É esse apoio externo e as suas funções de crítica, de facilitação, de informação e de catalização que podem ajudar as escolas a encetar e a conduzir, de modo pertinente, um ciclo de resolução de problemas (p.83).

O desenvolvimento de pesquisa colaborativa no campo da formação continuada de professores já é uma realidade há, pelo menos, duas décadas, em países como o Estados Unidos e Canadá que consolidaram uma prática de pesquisa em que os professores universitários trabalham em colaboração com os professores que atuam na educação básica. Estes atuam na pesquisa como “*co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais*” (Tardif, 2000:20).

No Brasil, esse tipo de experiência também já vem sendo desenvolvida por vários grupos de pesquisadores (Garrido et alli 2000; Marin et alli 2000; Monteiro e Giovanni, 2000 e Romanatto, 2000) que se empenham na execução de projetos em parceria entre universidade e educação básica, cujo propósito reside na possibilidade de provocar mudanças na cultura organizacional das escolas, assim como aprofundar conhecimentos relativos aos saberes pedagógicos, como também subsidiar a formulação e implementação das políticas públicas de formação continuada.

Na experiência de Belém, o que se percebe a partir das análises dos relatos escritos produzidos pelos idealizadores do projeto Escola Cabana, é uma certa *endogenia* na forma de se conceber as políticas de formação continuada de professores, ou seja, ao se atribuir aos agentes internos (equipes distritais e técnicos referências) a tarefa de organizar e conduzir os processos de formação de professores, o projeto reluta contra interferências externas, fazendo emergir uma perspectiva de formação que define claramente os papéis das universidades como responsáveis pela formação inicial e as redes de ensino como aquelas instâncias encarregadas da formação continuada.

Ao se referir às universidades, a Secretaria de Educação limita seu campo de atuação ao processo de formação inicial, no qual sugere como estratégias metodológicas o Processo Clínico que, segundo preconiza um dos documentos analisados, “*deveria ser privilegiado desde o começo da formação inicial*” (p. 82), pois, como argumenta o texto, “*trata-se de um modelo profissional qualificado, o qual*

orienta o formando a resoluções de problemas e para a busca de estratégias, a fim de atingir os objetivos” (1999, p. 82).

A ausência de diálogo é maléfica para a rede de ensino municipal, como também para as universidades, visto que ao se dedicarem à tarefa de formar professores, fazem-no isoladamente, desconsiderando a possibilidade de construção de uma prática compartilhada de formação capaz de viabilizar o exercício de crítica permanente que permita *“produzir mudanças a partir de uma ação recíproca de interação”* (Canário, Op. Cit. p. 83).

Registre-se, também, que o movimento de Reorientação Curricular, desencadeado através de ações de formação continuada, se desenvolve por intermédio das Horas Pedagógicas realizadas a cada quinze dias nas escolas e dos encontros mensais com a participação de *representações por escola* que, ao longo de 2001, contou com a seguinte representação dos professores, conforme descreve o quadro nº 17.

QUADRO Nº 17
Ações de Formação Continuada da SEMEC no Ano de 2001

ENCONTROS	AÇÃO	PARTICIPAÇÃO	PERÍODO
1º Encontro	- Concepções: Mitos da Avaliação	Representantes das Escolas (aberto à rede)	Junho/2001
2º Encontro	- Estudo do atual registro dos ciclos: Problematização: - Palestra: Avaliação emancipatória – desconstruindo a lógica da exclusão (prof. Doutor Celso Vasconcelos)	Representantes das escolas (04 educadores por escola)	Agosto/2001 (2 dias)
3º Encontro	- Estudo do Registro atual e demais registros (Educação de Jovens e Adultos e Ed. Infantil) articulando com os princípios e diretrizes da Escola Cabana	Representação das escolas (04 educadores por escola)	Outubro/2001
4º Encontro	- Apreciação das propostas de Registro Síntese das Escolas; - Organização da proposta dos distritos ⁴⁴	Representantes das escolas (01educador por escola)	Outubro/2001
5º Encontro	- Socialização das propostas dos distritos - Definição das diretrizes norteadoras para redação final	Representantes dos distritos (01 educador por escola)	Novembro/2001
6º e 7º Encontros	- Aprofundamento das diretrizes e elaboração da redação final	Representantes dos distritos (01 educador por distrito)	Novembro-Dezembro/2001

Fonte: (Belém, 2002).

Pelo que se pode depreender, o *ir e vir* da formação continuada da SEMEC articula-se a partir de uma complexa rede de participação que envolveu, num

⁴⁴ Distritos: Organização Regional do Município de Belém.

primeiro momento uma ação aberta a todos os professores da rede, passando, na fase posterior, a uma representatividade onde a participação reserva-se a quatro educadores por escolas; no terceiro momento, limita-se um pouco mais a participação ao se definir um representante por escola e, culminando a série de encontros, a participação restringe-se a um educador por distrito.

É importante destacar que esses encontros foram idealizados para discutir com o coletivo dos educadores da SEMEC sobre o processo de construção e consolidação das práticas avaliativas e da reelaboração do tipo de Registro Síntese a ser adotado pela rede municipal. Apesar de tamanha importância, os encontros foram concebidos para abrigar representações por escola. Excetuando o primeiro encontro, que foi aberto participação de todos os educadores, os demais foram restritos a participação dos representantes por escola e, nos últimos encontros, a participação se restringiu ainda mais, pois só admitia a representação por distrito. O quadro nº 18 demonstra o quantitativo de participantes envolvidos nas discussões programadas nos sete encontros realizados pela SEMEC para elaborar a Ficha de Registro-Síntese da Avaliação Emancipatória, do projeto Escola Cabana.

QUADRO Nº 18
Quantitativo de Professores por Encontro nas Ações de Formação Continuada no Ano de 2001

Distrito	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro	5º Encontro	6º e 7º Encontros
DABEM	142	28	23	10	10	16 representantes no total
DASAC	133	29	17	08	08	
DAICO/DAOUT	113	40	32	11	11	
DAGUA	274	65	30	13	13	
DAMOS	93	21	16	07	07	
DAENT	82	21	08	04	04	
DABEL	87	16	14	05	05	
TOTAL	924	220	140	58	58	

Fonte: (Belém, 2002).

Um outro aspecto a destacar é que os documentos produzidos pela Escola Cabana fazem menções freqüentes que a política de formação continuada da SEMEC atende as necessidades docentes, mas não há referências ao como os agentes formadores conhecem estas necessidades, posto que não há registro de nenhum tipo de investigação a esse respeito realizado na rede municipal de educação, ao longo das duas gestões do Governo do Povo.

Os discursos e o desenho do programa de formação continuada dos professores indicam que se identificam pressupostos filosóficos e metodológicos

conformadores dos projetos de reforma educacional em curso no município de Belém e que, em grande medida, se interligam cronologicamente a um contexto global de reformas encaminhadas em vários países do mundo. Muito embora se reconheça a necessidade de se implementar reformas nos programas de formação de professores em Belém, nota-se que as ações desenvolvidas, em ampla medida, decorrem da necessidade de ajuste às mudanças econômicas globais, cujos propósitos confluem para *a modernização da formação dos professores*. É nesse momento que mais fortemente o magistério passa a ser visto e tratado como uma política do Estado. Esta é uma nova visão que vai se impondo como dominante no cenário educacional mundial.

Os documentos analisados possibilitam perceber não apenas o desejo de definir uma linha de atuação, no âmbito da SEMEC, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação dessa Instituição, como fornece indícios também que, associado a esse desejo, começava a projetar-se uma proposta de formação do educador centrada na escola, embora apresentando muitas contradições em relação aos pressupostos teórico-metodológico que deram origem a esse tipo de prática.

A dinâmica de formação continuada de professores centrada na escola, expressa nos documentos produzidos pelo projeto Escola Cabana, deixa transparecer que essas ações, muitas vezes, parecem contraditórias com os princípios democráticos e participativos que se anunciam como pilares de sustentação na reflexão e na construção do conhecimento como ato integrador das experiências de trabalho.

Como se destacou neste capítulo as bases do projeto Escola Cabana em termos da diretriz da valorização do profissional da educação, deu maior ênfase na formação continuada dos professores articulada em torno da perspectiva de formação centrada na escola, como forma de assegurar a implementação do processo de reorientação curricular, caracterizando-se dessa forma como um recurso instrumental para fazer valer os propósitos reformadores do projeto, principalmente no que diz respeito à implantação dos ciclos de formação, a proposta de não retenção dos alunos (avaliação emancipatória), a inovação curricular pela via do tema gerador, a criação das classes de aceleração da aprendizagem e do plano pedagógico de apoio.

A análise documental permitiu identificar que a política de formação continuada da SEMEC busca se desvencilhar da concepção clássica, articulada em

torno de pacotes de treinamento, e que vê o professor como mero receptor da formação. Apesar do esforço em empreender um outro tipo de dinâmica na formação de professores, ainda se presencia que as novas modalidades instituídas não foram suficientes para garantir uma formação que favoreça a reflexão sobre a prática docente e a construção do conhecimento.

Nesta análise verificou-se, também, que a concepção de participação dos professores na concepção e implementação do projeto é, por vezes, dúbia. Ora o professor é referido como a *chave para a implementação da reforma* e, como tal, figura como mero receptor da política de formação, ora ele é visto como protagonista do processo e, portanto, o processo de formação passa a ser configurado como decorrente da reflexão partilhada sobre a prática docente.

Quanto ao saber docente e as etapas do ciclo de vida profissional, verifica-se que, nos documentos analisados, não há referências ao atendimento desses requisitos, fazendo com que a formação se desenvolva de forma uniforme para todos. Não se visualiza integração com as universidades e ou outras agências formadoras na configuração do projeto de formação continuada dos professores da SEMEC.

A partir dessas referências iniciais, o estudo se encaminha, no próximo capítulo, a detalhar um pouco mais a concepção de formação continuada do projeto Escola Cabana, a partir das entrevistas realizadas com professores da SEMEC, como forma de verificar as contradições e contrariedades entre os registros escritos e as falas dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo de formação.

CAPITULO 4

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE BELÉM SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E GESTORES DA ESCOLA CABANA

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um parceria pela negativa, baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um parceria pela positiva, construído a partir de um investimento de todos os poderes (Nóvoa, 1997;30).

4.1 Introdução

Na última década do século XX a formação continuada tornou-se um tema presente nas discussões acerca da formação de professores. Pensada por muitos autores (Nóvoa, 1992 e 1997; Veiga, 1998 e Candau, 1998) como uma estratégia capaz de produzir um novo tipo de perfil profissional docente, a formação continuada vem ressignificando o debate sobre o desenvolvimento profissional docente — que hoje não se restringe mais à formação inicial —; introduzindo nessa discussão novas ações capazes de mobilizar melhores condições de trabalho ao professor como, por exemplo, carreira, salário e também mecanismos de formação continuada em serviço.

A discussão sobre formação continuada encontra-se totalmente disseminada nos diversos espaços educacionais. Assim, seja do ponto de vista da literatura educacional, ou do ponto de vista da legislação de ensino, ou ainda das práticas oficiais desenvolvidas por órgãos dos sistemas federais, estaduais, municipais e mesmo na esfera dos sistemas privados observa-se um grande interesse em desenvolver ações de formação continuada aos professores que atuam nos diferentes níveis de ensino.

As questões mais atuais que se colocam nesse campo dizem respeito ao acatamento da idéia de que a escola é o local privilegiado de formação dos professores. Partilham dessa idéia autores como: Novoa (1992), Perrenoud (1993), Candau (1997), Mediano (1998) e muitos outros. Para que isso ocorra esses autores defendem que os programas de formação continuada de professores articulem-se em torno de vivências concretas das situações cotidianas do trabalho docente, identificando os problemas, os limites e as incertezas da prática pedagógica, traduzindo-os em pontos de reflexão e transformação do ensino. Neste sentido, falar de formação continuada é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nessa direção importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de *professores reflexivos*, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992a: 25);

Situa-se como uma das condições para se efetivar a formação centrada na escola a preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores que, ao se tornar em uma preocupação constante nos programas de formação continuada, visa romper com os esquemas clássicos de formação que não oportunizam a reflexão sobre os diferentes momentos do desenvolvimento profissional do professor, atendendo as necessidades específicas da prática docente.

Ainda como parte das condições necessárias para transformar as escolas em espaços propícios de construção do conhecimento pelos professores, há de se pensar ações de formação continuada integradas ao projeto pedagógico de cada escola cuja elaboração e definição paute-se na articulação coletiva dos múltiplos sujeitos que a fazem. A formação continuada torna-se mais eficaz quando se encontra associada a um projeto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem, tomados individualmente ou em grupo. É igualmente feita a recomendação de que os programas de formação continuada sejam antecedidos de uma análise de necessidades de formação realizada segundo formas variadas e adaptadas ao público a quem se dirigem. (Rodrigues e Esteves, 1993: 67).

A formação continuada enquanto mecanismo de construção de uma identidade profissional implicará numa sistemática contínua, associada aos propósitos da iniciação à pesquisa do professor, valorizando e reconhecendo a experiência prática do docente.

Grande parte desses princípios foram incorporados, nos discursos da atual reforma educacional empreendida pela Secretaria de Educação do Município de Belém que por intermédio do projeto Escola Cabana, idealizou uma política de formação de professores que se auto-qualifica como um *processo de ação-reflexão-ação* (Belém, 1999) e que se articula metodologicamente a partir da criação de espaços coletivos para que a formação ocorra de forma continuada e no dia-a-dia da escola e que valorize as trocas de experiência e a necessidade de criação de uma nova cultura de formação de professores.

Um outro aspecto que marca a proposta da Escola Cabana, conforme identificamos no estudo documental acerca da diretriz de valorização do professor, que caracterizou o capítulo anterior, é a superação de práticas tradicionais de treinamento e capacitação de recursos humanos, entendendo que a formação continuada deve estar ancorada na articulação teoria-prática e na resolução compartilhada dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. Todos esses aspectos conduzem a uma nova forma de conceber a formação continuada de professores que se destaca pelo valor atribuído à prática como elemento de análise e reflexão do professor.

Este capítulo ocupa-se em entender a política de formação continuada do projeto Escola Cabana, a partir das falas dos diversos sujeitos que integram a dinâmica de formação da SEMEC (professores, gestores e coordenadores). Do lado dos professores, buscou-se compreender como os mesmos têm recebido, avaliado e incorporado a proposta em suas práticas cotidianas. As constatações recolhidas por intermédio de entrevistas com um grupo de vinte e seis professores, cujas trajetórias pessoais e profissionais localizam-se em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, revelam um quadro de dificuldades vividas e percebidas por esses docentes que, ao falarem dos momentos de formação na rede municipal de educação de Belém, revelam também expectativas e desejos de mudanças em relação à formação e tocam em pontos sensíveis da complexa proposta de formação continuada da Escola Cabana.

A análise das informações concentrou-se no processo de profissionalização docente, a partir da articulação de dois componentes principais aqui entendidos como o da formação e do exercício profissional. Para tanto, buscou-se como referência básica a discussão encaminhada por Chantraine-Demilly (1997) acerca dos modelos organizacionais da formação continuada; Nóvoa (1992a), sobre a

profissionalização docente e Huberman (1992), sobre o ciclo de vida profissional dos professores.

Com base nas informações obtidas buscou-se, neste capítulo, por em debate um trieto de vozes, por vezes, conflitantes que se entrecruzam na dinâmica da formação continuada, ou seja, as vozes dos professores entrevistados, as vozes dos autores consultados e dos gestores que idealizaram o projeto Escola Cabana.

Este capítulo organiza-se em duas partes. A primeira volta-se para a análise dos depoimentos dos professores sobre vários aspectos que dizem respeito à política de formação continuada do projeto Escola Cabana, procurando melhor compreender como os professores, através de suas representações sobre o processo de formação continuada, exploram as mudanças processadas em suas práticas docentes e na cultura organizacional da escola com a introdução da formação centrada na escola. A segunda parte dedica-se à análise das falas dos gestores (Secretaria de Educação e da Diretora da Coordenadoria de Educação da SEMEC) e em nível intermédio de gestão, da Coordenadora Pedagógica que, no âmbito da escola selecionada para o estudo, é responsável por encaminhar a formação dos professores.

4.2- A Diversidade de Formação e Experiência Profissional dos Professores

Os professores sujeitos da pesquisa compunham um grupo bastante heterogêneo em termos de formação, de faixa etária, de jornada de trabalho, atuação profissional e de experiência docente (quadro nº 19).

QUADRO Nº 19
A DIVERSIDADE DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

	Nº de professores (N=26)	Professores %
Formação		
Magistério (nível médio)	15	58%
Magistério Superior (Licenciatura Plena)	26	100%
Pós-Graduação (lato sensu)	14	54%
Pós-Graduação (stricto sensu)	01	4%
Sexo		
Masculino	05	19%
Feminino	21	81%
Grupo Etário		
Menos de 30 anos	05	19%
De 30 a 40 anos	14	54%
Mais de 40 anos	07	27%
Carga Horária de Trabalho		
40 horas semanais	17	65%
Mais de 40 horas semanais	09	53%
Renda		
Menos de 5 salários	02	8%
De 5 a 10 salários	23	88%
Mais de 10 salários	01	4%
Atuação Profissional		
Educação Infantil	04	15%
Ciclo Básico I e II	10	38%
Ciclo Básico III e IV	08	31%
Educação de Jovens e Adultos	01	4%
Horários de Trabalho Pedagógico	02	8%
Coordenador Pedagógico	01	4%
Experiência Docente		
Até 4 anos	05	19%
de 5 a 10 anos	14	54%
de 11 a 23 anos	07	27%

Fonte: Informações obtidas nas entrevistas com os professores.

Do grupo de professores envolvidos na pesquisa constata-se que em função das exigências da escola selecionada para o estudo, todos os professores possuem formação em nível superior e uma parcela significativa da amostra considerada também possui pós-graduação *lato sensu*. Ressalta-se também que há um predomínio de professores com mais de trinta anos e com mais de cinco anos de experiência no magistério. A variável idade cronológica dos entrevistados nem

sempre apresenta correlação direta e nem homogênea com as diferentes etapas do ciclo profissional dos professores. Assim entrevistamos professores de idades diferentes e experiências profissionais diferenciadas: o mais novo tem a idade de 27 anos e quatro anos de experiência no magistério, já as mais velhas (duas professoras) têm 50 anos, sendo que uma acumula uma experiência de apenas oito anos no magistério e a outra de vinte anos.

Dada a característica da escola em que atuam, todos possuem nível superior e foram formados em diferentes cursos de Licenciatura Plena, sendo que oito professores possuem Licenciatura Plena em educação básica, seis em Pedagogia, três em Matemática, dois em Geografia e um para cada um dos seguintes cursos: História, Educação física, Educação especial, Biologia, Letras, Sociologia e Psicologia.

O grupo se diversifica também quanto à atuação profissional, muito embora, a maioria do grupo (17 professores) concentre suas atividades profissionais exclusivamente na rede municipal de ensino de Belém, oito professores dividem a jornada de trabalho entre as redes estadual e municipal e um professor além de desenvolver suas atividades na rede estadual e municipal atua também na rede privada. O que se observa deste grupo é que todos têm a atividade do magistério como única fonte de rendimentos.

A faixa salarial predominante dos professores entrevistados (23 professores) fica em torno de cinco a dez salários, podendo ser considerada um patamar elevado, se comparada com a média salarial nacional, que fica em torno de três e meio, e a média da região norte, que se situa em torno de um e meio salários mínimos. Há de se considerar que essa faixa salarial é uma especificidade da escola onde desenvolvemos a pesquisa, posto que ela é única escola da rede municipal de Belém onde os professores recebem um adicional de 80% no salário, em função da dedicação exclusiva à atividade docente.

Quanto à variável da experiência docente, aglutinaram-se falas de professores em diferentes fases da carreira do magistério, assim retratados: professores com experiência variando até quatro anos; de cinco a dez anos, de onze a vinte e três anos. Essa variável passou a ter relevância central no trabalho à medida que passamos a considerar a relação existente entre a formação e o ciclo de vida profissional dos professores. A inspiração para tal classificação deu-se a partir do contato com o trabalho de Huberman (1992) que esquematizou o ciclo de vida

dos professores em cinco etapas assim configuradas: a) a entrada na carreira que reúne professores com até quatro anos de experiência; b) a estabilização, com professores cuja experiência varia entre 10 a 12 anos de magistério; c) a diversificação, com professores com 23 a 24 anos de experiência e, d) e a fase final da carreira que inclui os professores com mais de vinte e cinco anos de magistério.

Ao se discutir o processo de formação continuada e os mecanismos envolvidos na construção do desenvolvimento profissional dos professores, considerou-se relevante focalizar a carreira docente como um dos componentes do processo de valorização do professor. Sob essa ótica, o ciclo de vida profissional dos professores é entendido enquanto um ponto de partida para melhor se compreender o “*destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino*” (Op. Cit. p.34).

Conforme adverte Huberman, o ciclo de vida dos professores não pode ser compreendido de modo linear e monolítico e sim como tendências gerais que se manifestam ao longo da trajetória docente. Partindo dessa compreensão, buscou-se envolver na pesquisa professores em diferentes estágios do ciclo de vida profissional, muito embora não tenha sido possível abranger toda a classificação de Huberman, visto que o professor com maior tempo de serviço na escola selecionada têm vinte e três anos de experiência no magistério. Assim, para efeito desse estudo, assumiu-se como referência de análise apenas três das etapas referidas por Huberman: *início de carreira*, professores com até quatro anos de experiência no magistério (5 professores), *estabilização*, com até 10 anos de experiência (14 professores) e a *diversificação*, com até 23 anos de experiência no magistério (7 professores).

Importa destacar, considerando os objetivos desta pesquisa, que o estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores é um campo heterogêneo, marcado por múltiplas variáveis. Registra-se, também, que a complexidade em torno do tema permite reconhecer que as aspirações, desejos, expectativas e problemas dos professores, em termos da formação continuada, variam segundo o momento de vida pessoal e profissional e que grande parte dos projetos de formação continuada de professores, inclusive o de Belém, desconsideram esse fato, ou seja, a formação dos professores não se diferencia para a tender os professores em início de carreira, para os professores com maior estabilidade profissional, para o professor em fase de

diversificação e questionamento de sua opção profissional e para aqueles que já se encontram no fim da carreira.

Para o autor a entrada na carreira do magistério é acompanhada de problemas de toda ordem, os mais freqüentes, ligam-se aos seguintes aspectos : o *distanciamento entre os ideais e as realidades quotidianas, a preocupação consigo mesmo, a fragmentação do trabalho, à relação pedagógica, a transmissão do conhecimento, dificuldades de lidar com alunos e com material didático* (p. 39). Com a entrada na fase da estabilização o sentimento de desconforto, do início de carreira, e os problemas decorrentes desse momento da vida profissional do professor vão paulatinamente sendo substituídos por outros. Nessa fase a preocupação maior do professor é quanto aos objetivos didáticos e com os mecanismos de gestão da turma. A fase de diversificação, por sua vez, apresenta uma peculiaridade maior em relação as antecedentes, uma vez que o professor tende a divergir mais a partir dessa fase. Dessa forma, há uma tendência em rever as práticas usuais e lançar-se a novos desafios que passam, em grande medida, pela diversificação do material didático, novas formas de avaliação e metodologias de ensino. A motivação do professor em rever seus procedimentos de ensino, que caracteriza essa fase, é acompanhada de *“ambição pessoal (procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos”* (Idem, p 42).

Ao se selecionar as falas, agrupando-as em unidades temáticas, optou-se por um tipo de organização das informações que enfatizou primeiramente uma análise global por categorias e em função da freqüência das falas para, posteriormente, analisá-las em função da experiência no magistério, seguindo o mesmo esquema de categorização temática e freqüência.

As sistematizações produzidas orientaram-se pelos seguintes critérios: representações sobre formação continuada, as relações pedagógicas constituídas entre agente formador e formando, tipo de autonomia concedida às escolas e a legitimidade do agente formador, modelo e fundamentos dos planos de formação e a coerência do plano com as estratégias de mudanças.

Os depoimentos dos professores foram provocados por um roteiro bastante flexível que girava em torno de questões pertinentes ao processo de formação continuada a que são submetidos na rede municipal de educação de Belém. Dentre os questionamentos iniciais, solicitávamos que os mesmos falassem sobre o processo de formação e informassem quais as contribuições desse processo no

aperfeiçoamento de suas práticas profissionais, conforme se pode atestar nas considerações apresentadas a seguir.

4. 3- Modalidades de Formação Continuada

No relato sobre as experiências formativas desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino, verifica-se que há uma tendência nos discursos produzidos pelos docentes entrevistados em estabelecer uma nítida diferenciação nas estratégias de formação do projeto Escola Cabana. Assim, segundo a percepção dos professores, independentemente de sua localização dentro ciclo de vida profissional, afirmou-se que a sistemática de formação do projeto Escola Cabana envolve quatro modalidades, assim representadas: momentos de formação gerais, momentos de formação distritais, momentos de formação nas escolas (denominadas de Horas Pedagógicas) e os cursos promovidos pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED), conforme se observa pela freqüência de respostas apresentada no quadro nº. 20.

QUADRO Nº 20
Modalidades de Formação Continuada do Projeto Escola Cabana

Modalidades Formativas	Freqüência % (n = 26)
- <i>Hora Pedagógica</i>	26 100%
- <i>Encontros Distritais</i>	23..... 88,46%
- <i>Encontros Gerais</i>	18..... 69,23%
- <i>Cursos promovidos pelo NIED</i>	02..... 7,69 %

O mesmo ocorre com a descrição dos Encontros Gerais e os Encontros Distritais que, segundo os relatos de todos os professores, são presididos pela Coordenadoria de Educação (COED), reúnem os professores por ciclos de atuação e se desenvolvem através de grandes plenárias e a partir de temas definidos pela COED. Já a Hora Pedagógica acontece no âmbito da escola através de um encontro semanal que tem sido conduzido, internamente, por um Coordenador Pedagógico, pela equipe de técnicos da escola e com acompanhamento e assessoramento de um grupo de técnicos da SEMEC.

Ao se referirem aos Encontros Gerais de formação, promovidos pela COED, observa-se uma posição unificada entre os entrevistados, cujo conteúdo expressa

uma visão extremamente negativa desse processo. O depoimento, a seguir, é bastante expressivo do conteúdo da crítica estabelecida pelos professores, em relação à política de formação continuada da SEMEC:

Eu penso assim: as escolas integram o sistema municipal, mas elas ficam localizadas em diferentes pontos da cidade, ou seja, em realidades diferenciadas. Então quando eles fazem uma proposta, eles querem uma proposta geral para todos e a gente não pode descartar que as nossas necessidades são específicas.

Dentre os depoimentos registrados no decurso das entrevistas identificam-se apelos dramáticos, como o de uma professora que, ao falar sobre suas impressões do modelo de formação continuada do projeto Escola Cabana, aponta uma de suas limitações: “quando se oportuniza a fala do professor, alguns colocam para fora e até choraram. Eles estão pedindo socorro, dizendo com o seu choro: eu quero ajuda”.

Foram inúmeras as críticas formuladas pelos professores quanto à formação oferecida pela SEMEC. No depoimento abaixo se questiona a legitimidade e a competência daqueles que se encarregam pela política de formação continuada do projeto Escola Cabana.

Eu acho que tem um problema fundamental na rede, tipo assim: para alguns cargos na SEMEC foram indicadas pessoas mais por questões políticas do que pela competência no sentido administrativo do cargo. Competências pedagógicas, nesse sentido. Então são mais cargos de confiança do que cargos por competência.

Nos relatos dos vinte e seis professores fica evidenciado o pouco interesse em participar das ações de formação continuada promovidas pela SEMEC. Dentre as razões para tamanho desinteresse pela formação são identificados problemas de diversas ordens que vão de conteúdos inadequados, passando pelas estratégias pouco estimulantes e pelo papel desempenhado pelos agentes formadores e finalmente pelo distanciamento entre as temáticas abordadas e os interesses dos professores (quadro nº 21).

QUADRO Nº 21
Representação Sobre a Formação Continuada da SEMEC

	Nº de Informantes (26)	Frequência %
1- Conteúdos explorados na formação		26 100%
- ênfase no tema gerador	25	96,15%
- não atende as necessidades da escola e dos docentes	11	42,30%
- superficiais	9	34,61%
- desatualizados	8	30,76%
- repetitivos	6	23,07%
- descontínuas	5	19,23%
- não atende as expectativas dos professores	5	19,23%
- homogêneos	3	11,53%
- não trabalha metodologias de ensino	1	3,84%
2- Estratégias utilizadas		24
- não possibilita momentos de reflexão sobre a prática	18	69,23%
- não dá autonomia para a definição do projeto pedagógico da escola	17	65,38%
- não relaciona teoria-prática	12	46,15%
- é homogênea, não levam em consideração a formação e a experiência dos professores	11	42,30%
- não possibilita troca de experiência entre os docente	8	30,76%
- não parte das necessidades dos professores	7	26,92%
- horários não compatíveis	3	11,53%
3- Agentes formadores		
- ausência de assessoria especializada às escolas	7	26,92%
- ausência de competência pedagógica dos técnicos	12	46,15%
- sem consistência teórica	6	23,07%
- uso dos momentos de formação para defesa das propostas do governo	3	11,53%
- indicação política dos cargos	1	3,84%
4- Prática coercitiva		9
- obrigatoriedade de participação	9	34,61

Quando se passou a detalhar as representações dos professores em relação à formação continuada do projeto Escola Cabana, considerando os diferentes estágios do ciclo de vida profissional dos professores, observa-se que o conteúdo das críticas altera-se em função do maior tempo de experiência no magistério. Assim, dentre os posicionamentos considerados negativos no que diz respeito às estratégias e quanto ao papel desempenhado pelos técnicos, constata-se que eles advêm mais fortemente dos professores em fase de estabilização na carreira, ou seja, com até dez anos de experiência, agrupamento que em nossa pesquisa constituem-se em maioria (14 professores). Os professores desse ciclo assim se manifestam: *“as pessoas que são responsáveis por essas formações não trazem coisas novas”*; *“às vezes vem como se fosse uma imposição, vem de cima para baixo”*; *“as formações que estão sendo dadas pela SEMEC, estão sendo muito*

fracas, elas precisam ser mais atualizadas”; “as formações apesar de serem sistemáticas, pois há encontros mensais e formações semanais na escola, elas não têm um caráter contínuo de aprofundamento dos temas propostos”.

A fase denominada de *estabilização* revela o momento de identificação profissional que, em geral, acontece por um período de 4 a 6 anos de carreira. A marca fundamental deste momento do ciclo de vida do professor é a *libertação* ou *emancipação*, ou seja, é o momento em que o docente adquire maior confiança, autonomia, desenvolve um estilo próprio de ensinar, é mais flexível na gestão da turma como, também, já conseguem relativizar os insucessos da atuação profissional.

O contato com os professores que se encontram nessa fase possibilitou a percepção de que os mesmos sentem-se mais à vontade para falar e expressar a crítica ao projeto de formação da Escola Cabana, justamente pelo grau de independência conquistada na trajetória profissional, fato este que confere ao docente maior liberdade e segurança em relação ao trabalho que desenvolve. Huberman fala do sentimento de *emancipação* que caracteriza esta fase, posto que os professores, nesse momento, firmam-se perante os colegas mais experientes e frente às autoridades constituídas. Talvez amparados pela consolidação pedagógica em relação ao ensino, os professores entrevistados situados nessa fase foram os que melhor conseguiram apontar as lacunas do projeto Escola Cabana em termos da política de formação continuada de professores.

Apesar de em menor número (dois entrevistados) os professores situados na fase antecedente, ou seja, no início de carreira, também externam seu descontentamento e senso crítico em relação ao papel do técnico na condução da formação continuada da rede municipal de Belém. Seus relatos dizem: “(...) *na rede existe um erro de condução, onde o técnico tem pouca leitura do que eles estão falando*”; “*Às vezes o técnico vai defender a Escola Cabana e usa toda uma concepção para defender o governo e vários tipos de coisas que você tem que separar*”.

Ainda em relação às representações dos professores entrevistados no que diz respeito à formação continuada, observa-se uma tendência entre os professores em início de carreira em fixarem suas críticas ao conteúdo da formação a que são submetidos. Esses tipos de posicionamento sintonizam-se com as principais características que conformam essa fase do ciclo de vida profissional. Segundo

Huberman, essa fase demarca-se nos três primeiros anos de ensino e liga-se aos estágios de sobrevivência (choque com o real) e descoberta (entusiasmo inicial) decorrentes da confrontação com as situações de sala de aula.

O aspecto da sobrevivência, que se traduz em situações de confronto com as situações diárias da atividade docente, acaba por revelar atitudes de preocupação dos professores com o seu próprio trabalho. Essa característica é percebida entre os professores entrevistados que se encontram no início de carreira:

Quando nós ingressamos na rede e começamos a participar da formação aqui na escola, foi aqui que se deparou com aquilo que eu chamo de conflito. Por que a gente começou a ter acesso a algumas idéias, com teorias novas e começamos a fazer uma análise da nossa formação e a coisa não era como deveria ser.

Quando eu fui para a prática eu vi que a coisa era diferente por que eu não tinha muito tempo para dar uma aula mais planejada. Então isso aí foi uma coisa que eu senti, eu gostaria que tivesse esse tempo para preparar da melhor forma.

(...) Então eu optei por me enquadrar no que tem de melhor. Para isso, eu tive que correr a traz. Isso foi importante para mim, como contribuição isso foi importantíssimo.

(...) Quando as pessoas assumem uma turma perdem o hábito de estarem lendo, Isso foi um pouco difícil, por que vários foram os textos que a gente teve que dar conta e muitas pessoas não garantiram o ritmo.

Já o aspecto da descoberta, vivido nos momentos iniciais de inserção no magistério, traduz-se no entusiasmo inicial decorrente, dentre outras questões, do sentimento de pertencimento a uma corporação profissional e da responsabilidade gerada pela função. Os aspectos da sobrevivência e da descoberta são vividos simultaneamente, mas oportunizam experiências diferenciadas, embora se admita que “o segundo aspecto permite agüentar o primeiro” (Op. Cit. p. 39). Nos discursos produzidos pelos professores em *início de carreira* também se identifica reflexos desse entusiasmo inicial.

Um avanço que eu acho que eu tive foi o despreendimento do conteúdo, a gente fica com medo, principalmente o professor de matemática, fica com medo. Mas a gente tem também a crítica dos colegas, internamente na escola ou fora da escola.

Os professores, em fase de *diversificação*, revelam em seus depoimentos uma variedade maior de aspectos por eles considerados negativos na formação continuada desenvolvida na forma de Encontros Gerais da SEMEC, como: as estratégias pouco estimulantes, conteúdos inadequados, o forte clima de pressão por parte dos gestores para a participação nos encontros, o despreparo político e pedagógico dos formadores e a homogeneização do conteúdo concebido e desenvolvido que não levam em consideração as diferentes fases do desenvolvimento profissional do professor.

A fase anunciada, por Huberman, como sendo o tempo da diversificação caracteriza-se principalmente por ser um momento do ciclo de vida profissional em que *“os percursos individuais parecem divergir mais”* (p.41). Isso se explica porque neste momento o professor já conquistou autonomia suficiente que lhe permita experimentar e diversificar diferentemente das fases antecedentes, marcadas pela insegurança. Esta é uma fase em que o docente lança-se a novos desafios, é mais dinâmico e encontra-se mais motivado para operacionalizar atividades coletivas.

Um dado importante em nossa pesquisa, no que diz respeito aos professores que se encontram na fase da diversificação, é que os mesmos, pelo acúmulo de experiência docente (mais de doze anos) no magistério municipal, puderam acompanhar o projeto Escola Cabana desde sua implementação e traçar parâmetros avaliativos sobre experiências de formação continuada vividas em outros momentos e propostas de gestão municipal. O fato de terem acompanhado toda a trajetória do projeto, aliado à sua condição de estabilização no magistério, possibilitou uma crítica mais aguda e consistente em relação aos aspectos institucionais da política de formação continuada da SEMEC. Essas características, segundo Huberman, são próprias das pessoas estabilizadas profissionalmente, posto que *“estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema”* (p. 41). Nas falas desses docentes, muito freqüentemente se percebeu uma reação por vezes ambígua que, no entanto, revela um grupo muito coeso e motivado em termos de conquistas e em buscas de novos desafios.

A formação tem contribuído, mas em alguns momentos, pela vivência que se tem, alguns momentos de encontro já são mais para estar lembrando. Alguns momentos têm sido repetitivos, não tem muitas novidades.

Eu vejo que uma certa preocupação da rede em estar promovendo essas formações, agora sempre há e eu vejo que seja de um modo geral um reclame que é o seguinte: a gente sempre espera uma coisa e o que a gente espera nunca chega.

Por outro lado, se identifica um sentimento de impotência e de ressentimento frente aos mecanismos de formação continuada instituídos pelo projeto Cabano que em muito pouco leva em consideração as experiências pessoais e profissionais desse grupo.

Eu cheguei aqui no dia da inauguração dessa escola e a dinâmica era totalmente diferente. A gente se sentia preenchido pelas coisas novas que vinham, pela qualidade da assessoria que recebíamos. Que é isso que a gente discute: você chega hoje na formação e não tem muito o que se trocar – nós não queremos descartar. Mas a gente vai buscar uma coisa e não encontra.

A gente participava de muitos encontros, até mesmo como ministrante, e isso, é claro engrandece o nosso currículo. Isso foi muito marcante: a gente chegar numa plenária e expor nossos trabalhos, isso tudo foi perdido. Com o passar do tempo essas situações, além de serem desconsideradas, elas foram esquecidas mesmo.

As sínteses dos posicionamentos dos professores, em relação à formação continuada oferecida pela SEMEC, foram registradas, segundo os três ciclos de vida profissional definidos na pesquisa (quadro nº 22).

QUADRO Nº 22
Representações da Formação Continuada, Segundo o Ciclo de Vida Profissional dos Professores

	Início de Carreira		Estabilização		Diversificação	
	(n=5)	%	(n= 14)	%	(n= 7)	%
1- Conteúdos explorados na formação						
- ênfase no tema gerador	4	80%	14	100%	7	100%
- não atende as necessidades da escola e dos docentes	2	40%	7	50%	2	28,57%
- superficiais	2	40%	5	35,71%	2	28,57%
- desatualizados	1	20%	4	28,57%	3	28,57%
- descontínuas	1	20%	2	14,28%	2	14,28%
- não atende às expectativas dos professores	1	20%	2	14,28%	2	14,28%
- homogêneos	3	60%	2	14,28%	3	42,85%
- repetitivos	1	20%				
- não trabalha metodologias de ensino	1	20%				
2- Estratégias utilizadas						
- não possibilita momentos de reflexão sobre a prática	3	60%	9	64,28%	6	85,71%
- não dá autonomia para a definição do	1	20%	9	64,28%	7	100%

projeto pedagógico da escola						
- não relaciona teoria-prática	3	60%	7	50%	2	28,57%
- é homogênea, não levam em consideração a formação e a experiência dos professores	4	80%	4	28,57%	3	42,85%
- não possibilita troca de experiência entre os docentes	2		2	14,28%	3	42,85%
- não parte das necessidades dos professores	3	60%	3	21,42	2	28,57%
- horários não compatíveis	2	40%	2	14,28%	3	42,85%
3- Agentes formadores						
- ausência de assessoria especializada às escolas	1	20%	4	28,57%	2	28,57%
- ausência de competência pedagógica dos técnicos	1	20%	8	57,14%	3	42,85%
- sem consistência teórica	1	20%	2	14,28%	3	42,85%
- uso dos momentos de formação para defesa das propostas do governo	1	20%	1	7,14%	1	14,28%
- indicação política dos cargos	1	20%				
4- Prática coercitiva						
- obrigatoriedade de participação	1	20%	6	42,85%	2	28,57%

Os professores considerados, de uma forma geral, não registram fortes motivações para participação nas formações continuadas que se desenvolvem por intermédio dos Encontros Gerais e Distritais, promovidos pela SEMEC e sob a coordenação da COED. As razões mais freqüentemente citadas como causas desse desinteresse podem ser traduzidos na inadequação dos conteúdos à prática dos docentes, o despreparo dos agentes formadores e a ênfase numa determinada perspectiva teórica. As falas, a seguir, expressam os pensamentos dos professores: *“eu acho que a teoria é importante, mas falta prática, faltam momentos de troca de experiência”*; *“os professores estão sozinhos, já era para ter havido um encontro dos professores para partilhar as experiências”*; *“eles querem fazer uma proposta geral para todos e a gente não pode descartar que as nossas necessidades são específicas”*; *“Eu não queria ser prepotente, mas eu acho que as pessoas poderiam estar mais preparadas”*.

No que se refere às estratégias utilizadas pela SEMEC para a condução da formação, as críticas referem-se ao fato de que as mesmas não relacionam teoria à prática e homogeneizam a formação quando não levam em consideração a formação e a experiência do docente. Fica evidenciado nos depoimentos dos professores entrevistados que os mesmos reivindicam que a prática docente se constitua no eixo central de articulação curricular da política de formação da rede municipal de ensino.

As críticas produzidas pelos entrevistados dão indícios de um dos primeiros pontos de confronto entre os ideais da Escola Cabana, expressos nos documentos produzidos pela SEMEC, e a compreensão dos professores acerca desse processo formativo. Os depoimentos abaixo indicam as contradições presentes na proposta:

Os interesses e motivações dos professores não têm sido contemplados, por que as nossas dores elas são latentes e o que acontece é apenas uma remediação, tipo assim: está doendo aí eu vou, faço um curativo e pronto. Eu não procuro saber se você teve febre, se está inflamado, eu não te peço exames para ver o que provocou a doença. É o que acontece na rede, acontece que tudo é muito superficial é só colocar o remedinho na ferida e mesmo assim eu nem te pergunto qual é a tua dor.

Critica-se tanto a formação recebida nas universidades, mas acaba-se reproduzindo o mesmo esquema de formação baseada apenas em teoria, não oportunizando ao professor momentos de reflexão sobre o seu trabalho diário na escola.

Esses posicionamentos tendem a sublinhar um conflito histórico que acompanha a trajetória da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que se reveste na clássica separação entre currículo teórico, de um lado, e os interesses decorrentes da prática dos docentes em formação, de outro. Os professores entrevistados denunciam que a formação não parte dos seus problemas cotidianos, daí a classificação que fazem da formação como sendo excessivamente teórica e clamam por um tipo de formação que possibilite momentos de troca de experiências.

As declarações apresentadas por uma das professoras entrevistadas constituem-se numa peça-chave para se entender parte das críticas dirigidas ao processo de formação encaminhado pela SEMEC, conforme se observa na descrição dos momentos de formação dessa professora: *“a gente fica só nos textos teóricos que falam sobre a tessitura do conhecimento em rede e a gente não se vê como parte dessa teia, cada um de nós como um fio dessa teia”*.

A tradicional separação entre teoria e prática, acentuadas nos depoimentos coletados, não nos parece que se constituam numa especificidade da realidade considerada no estudo em curso. A literatura educacional tem se referido sistematicamente a essa problemática no campo da formação de professores, seja aquela realizada nas instituições formadoras (cursos de nível médio e superior) seja

nos diversos programas de formação continuada das redes de ensino, como também, naqueles oferecidos pelas universidades.

A discussão apresentada por Gamboa (1996), ao analisar as concepções da relação teoria/prática e seus desdobramentos na pesquisa sobre os profissionais da educação, nos parece oportuna no debate estabelecido sobre essa relação no contexto da formação dos professores. Para o autor a relação teoria/prática tem gerado diversas interpretações ao longo da história das idéias. Como forma de melhor representar o conflito decorrente dessas interpretações, são apresentados dois tipos de concepções predominantes: aquelas que buscam o equilíbrio entre a teoria e a prática e as que abordam a relação teoria/prática como conflituosas e em constante tensão.

No primeiro grupo situam-se as concepções que visam a aproximação entre a teoria e a prática. Nesse grupo prevalece à idéia de que *“a verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática; ou a que está mais próxima da aplicação prática; a verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, com o plano de ação (...)”*, (Gamboa, 1996:124). Em contraposição a essa abordagem, o segundo grupo engloba as concepções que partem da compreensão da relação teoria e prática como indissociáveis, portanto não concebe a teoria separada da prática, neste sentido afirma o autor: *“é a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria”* (Idem, p. 124).

A noção da relação teoria/prática, tão fortemente acentuada nos discursos produzidos pelos professores, merecem atenção especial, pois ao se refletir especificamente sobre ela são percebidos alguns elementos que demarcam uma determinada concepção dessa relação. Identifica-se que em grande parte das respostas proferidas pelos entrevistados há uma proximidade com a concepção que entende a relação teoria/prática como indissociáveis. Os professores, ao reclamarem do excesso de teoria a que são submetidos, parecem reivindicar um outro tipo de formação *“caracterizada pela colaboração, pela partilha, pela escuta empática, por uma atitude que reflita uma situação de paridade”* (Moita, 1992:118).

Nos depoimentos dos entrevistados fica evidenciado que os mesmos, ao criticarem o modelo de formação continuada da rede municipal, o fazem por acreditarem que nele a teoria e prática são concebidas como independentes, ou seja, a teoria se coloca com vida própria e se proclama como absoluta, em contrapartida, a atividade prática é concebida como mera aplicação da teoria. Na

visão dos professores, a concepção que predomina no modelo de formação continuada da Escola Cabana é aquele que vê a teoria como fator prioritário, daí a razão do enfoque na teoria nos planos de formação continuada, ou seja, “mais teoria” para responder aos problemas da prática.

(...) nas nossas formações não são priorizados experiências mais concretas, ou seja, mais próximas de nossas experiências diárias em sala de aula. Por exemplo, numa determinada formação foi exibida uma fita de vídeo que mostrava uma sala de aula com poucos alunos, no máximo com quinze alunos na turma, todos bem vestidinhos, tudo bem limpinho, todos sentados no chão da sala de aula. Quer dizer: falava-se de uma realidade que é muito diferente da nossa, onde se tem no mínimo trinta alunos e as salas não são tão limpas assim que se possa sentar no chão. A gente questionou isso, mas mais nos bastidores por que não houve tempo para uma reflexão mais ampla. Então é aquilo que eu estava te dizendo: é a necessidade de se ter pesquisas mais concretas no interior da sala de aula para fazer a formação a partir das dificuldades encontradas durante as atividades.

A gente precisa de um momento para falar sobre nossas experiências. É preciso que haja respeito de profissional para profissional. A gente sabe que o que está aí já está cansando: ler, eu leio; conversar, eu converso. Mas a prática é que todo mundo está pedindo socorro, por favor, nós dêem prática, todo mundo está pedindo isso, é quase unânime: nós queremos prática, queremos formações mais práticas, chega de blá, blá, blá.

Uma vez nós fomos num encontro coletivo promovido pela rede e era tanta gente, mas tanta gente, que ninguém se entendia. Agora me diz: que proveito tem uma reunião dessas? Como tu vais organizar as idéias assim? O que se está querendo provar? Para que? Para quem?

Esses e outros depoimentos revelados por nossos entrevistados apontam as lacunas do modelo de formação continuada da SEMEC, indicando que o mesmo não conseguiu superar por completo as práticas tradicionais ou modelos clássicos de formação, tão fortemente criticados em seus documentos. As falas dos docentes identificam alguns aspectos que conformam o modelo clássico de formação continuada de professores.

A identificação dos traços marcantes do modelo clássico de formação, presentes nos depoimentos dos professores, sinalizam para a questão central de deu origem à nossa investigação que se volta para a identificação dos vínculos

estabelecidos pelo projeto Escola Cabana às práticas que privilegiam as necessidades concretas das escolas.

As críticas dos professores não se limitam às estratégias de condução da formação continuada conduzida pela SEMEC, elas se desdobram também quanto às temáticas focalizadas na formação continuada dos professores que, segundo os mesmos, concentra-se no tema gerador: *“a formação propiciada pela rede está um pouco distante de nossa realidade. Ela trabalha com o tema gerador, mas com uma visão um pouco restrita”*; *“eles querem impor o tema gerador. Então as formações que a gente tem ido é sobre o tema gerador”*.

As informações recolhidas evidenciam a resistência dos docentes em acatar a reorientação curricular da SEMEC que se sustenta na perspectiva metodológica que tem no tema gerador a possibilidade de construção curricular da Escola Cabana. A ênfase no tema gerador, enquanto conteúdo prioritário das formações, é vista pelos docentes como algo que não foi devidamente internalizado e que a exclusividade em sua discussão acaba comprometendo a autonomia das escolas em termos das definições de seus projetos pedagógicos. O relato, a seguir, apesar de extenso, é bastante significativo para demonstrar algumas das preocupações manifestas pelos docentes entrevistados:

Eu vejo essa questão da formação continuada da seguinte forma: existe a formação geral que é coordenada pela COED. É a que reúne os professores por ciclos de atuação. E existe a HP, que é coordenada por um professor aqui da escola. A formação geral, que acontece por distritos, se desenvolve através de grandes plenárias e a partir de temas definidos pela COED, temas esses que nem sempre atendem aos interesses dos professores. Já a HP é um pouco diferente, pois nós temos um grau maior de interferência nesse processo, muito embora ela tenha sido desenvolvida para a tender aos propósitos da rede como um todo. Só para você ter uma idéia de como isso acontece: eu vou te dizer que no primeiro semestre de 2003 todos os textos discutidos foram sobre temas relativos à pesquisa sócio-antropológica. Por que isso tem sido priorizado? Por que esse é o primeiro passo para o levantamento do tema gerador, que é a proposta da Escola Cabana. Então é isso que acontece: aqui na escola nós desenvolvemos a pedagogia de projetos, porque as nossas formações não são direcionadas para as discussões sobre esse tipo de proposta de trabalho?

Este depoimento é bastante revelador quanto aos conflitos latentes entre a proposta de reorientação curricular da SEMEC, que se pauta numa metodologia

própria para a definição do tema gerador, e as bases do projeto político pedagógico da escola, onde atuam profissionalmente os entrevistados, que se constrói a partir de uma perspectiva metodológica diferenciada daquela idealizada pelo projeto Escola Cabana, posto que se articula em torno da pedagogia de projetos.

O sentimento de repulsa a esse tipo de prática uniformizadora é compartilhado por mais da metade dos docentes entrevistados que, ao descreveram os processos vivenciados na formação continuada da SEMEC, registram sistematicamente as tentativas de padronização e homogeneização da formação continuada do projeto Escola Cabana.

É possível identificar também que uma parte significativa dos entrevistados (17 professores) faz ponderações sobre as reais possibilidades de se construir uma proposta de formação continuada na SEMEC que seja capaz de aglutinar interesses coletivos articulados em torno da pessoa do professor, da escola como organização e do docente enquanto profissional (Nóvoa, 1992a). Depreende-se, a partir das falas dos professores, que os objetivos do plano de formação continuada da SEMEC voltam-se muito mais para a concretização do processo de reorientação curricular, que vem sendo implantado na rede de ensino, do que para atender aos propósitos formativos dos docentes.

Uma outra maneira para fazer aflorar os problemas da formação continuada estabelecida a partir do formato definido pela SEMEC, é sugerir alternativas, conforme se pode identificar no discurso desta docente:

(...). Mas, por outro lado, se a gente for observar que a formação do professor hoje pode ser um grande instrumento nas mãos do dirigente, por que dá para trabalhar a auto-estima do professor e trazer esses professores para a discussão. Isso é com jeito e com paciência pedagógica, que o Paulo Freire falava. Porque se você já chega impondo, é isso: é tema gerador. Se você já chega determinando o horário, não podemos mudar porque você dá aula no estado, o problema é teu, tem que cumprir. Isso aí já cria uma antipatia. Eu acho que tem que criar formas de chegar ao professor. Se for um professor resistente, que trabalha com silabação, então vamos pedir para o professor relatar sua experiência. E a partir do relato dele, de repente, você pode estar trazendo a discussão mais teórica. Mas geralmente esses professores são descartados, quando tem socialização prioriza-se quem tem um trabalho melhor, um trabalho mais aprimorado dentro da proposta da Escola Cabana.

Para os professores entrevistados, o projeto Escola Cabana deveria assegurar uma formação ampla, flexível, planejada, consistente, dinâmica, interdisciplinar e que partisse das necessidades dos docentes, em termos de interesses e motivações. Os discursos dizem: *“Os encaminhamentos deixam a desejar. Por exemplo, como é que você vai fazer um encontro de professores, em cima de uma concepção nova, mas por área de conhecimento? Eu não consigo conceber isso”*; *“A formação geral é muito pouca, é uma vez por mês que a gente se reúne por distrito e muitas vezes não se chega a nenhum objetivo”*; *“em alguns momentos que a gente se reúne acaba discutindo as mesmas coisas”*; *“a gente vai esperando uma coisa mais aprofundada e chega lá não é aquilo, isso desmotiva um pouco”*; *“o que era no ano passado, no mês passado, agora não é mais, não é mais isso já é outra coisa. Parece que nem amadurece e já vem outra coisa”*. .

Mas o que se observa nos relatos dos entrevistados é que parte significativa da política de formação continuada do projeto Escola Cabana, representados pelos Encontros Gerais e Distritais, articula-se por intermédio de um programa pouco negociável, definido nas instâncias de gestão da SEMEC, sem a participação dos professores e promovidos pela COED e CEAL que, no projeto Escola Cabana, atuam como instâncias legais e legítimas para a condução da formação continuada de professores. A obrigatoriedade de participar da formação, também, integra o rol de ponderações apontadas pelos entrevistados. Na visão desses professores, a participação na formação continuada da SEMEC é algo de que não se pode fugir: *“Os temas são sempre os mesmos, a gente desanima em participar. Mas a gente precisa ir por que senão vem a punição: a falta e o desconto no salário”*; *“É sempre a mesma situação: você vai para lá, tem o encontro, uma oficina, uma palestra ou um seminário e também tem aquele sentido de obrigatoriedade, eu vou por que é obrigado”*; *“Então tem alguns colegas que iam para a formação por que tinha a questão da frequência, não havia nenhum interesse em ir, em participar. Não ficavam até o final por que não se sentiam motivados, alguns diziam: isso eu já sei, não interessa para mim.*

Observa-se que o sentido de obrigatoriedade de participar da formação continuada é referido por professores dos diferentes estágios do ciclo de vida profissional, sendo que a maior incidência de manifestações, no que se refere ao caráter coercitivo da política de formação, encontra-se entre os professores em fase de *estabilização* (seis professores) e *diversificação* (dois professores).

Demilly (1997), num instigante estudo sobre a diversidade de concepções existentes no campo da formação de professores, cria uma tipologia que descreve quatro modelos de formação continuada de professores: a) o modelo *universitário*, que se constrói na lógica estabelecida entre formador-formando, à semelhança dos preceitos que as profissões liberais mantêm com seus clientes. A finalidade essencial é a transmissão do saber e da teoria, prevalecendo à posição dos mestres como produtores do saber; b) o modelo *escolar*, que se organiza pelo *poder legítimo*, ou seja, pela igreja e ou Estado. Compete aos professores cumprir as determinações emanadas pelo programa oficial construído sem a sua participação. O referente principal é a obrigatoriedade escolar estabelecida nos marcos de uma relação institucional “*que liga o que ensina, o que é ensinado, o seu ambiente familiar e a legitimidade institucional*”; c) o modelo *contratual*, em que os objetivos e as estratégias de formação são decorrentes de negociações previamente estabelecidas nos acordos formais-contratuais definidos entre as partes — formando e formador — ; e constituídos a partir do programa, das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem e, d) o modelo *interativo-reflexivo*, que se identifica com iniciativas de formação ligadas a resolução de problemas reais, com ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Ao proceder tal sistematização, a autora afirma que esses modelos não se apresentam de forma “pura”, admitindo a possibilidade de identificação de “formas mistas” na dinâmica da formação continuada de professores.

O projeto formativo da Escola Cabana, ao instituir a obrigatoriedade e o estabelecimento de um programa oficial a que todos os professores estão sujeitos, aproxima-se de um modelo de formação do tipo “*escolar*” que segundo descreve Demilly (Op. Cit.) possui as seguintes características:

Numa perspectiva mais geral podemos dizer que, quando um responsável estipula que uma certa ação de formação contínua é obrigatória ou que todos os professores de tal categoria devem frequentar um certo estágio (cujo programa, duração e modalidades já estão definidos), a formação contínua foi pensada sob a forma escolar. Esta perspectiva opõe-se fortemente a uma concepção de formação contínua como ato voluntário, que é próprio do modelo contratual (p. 146).

É importante ressaltar que os modelos de formação, no campo da formação continuada de professores, não se apresentam em sua *forma pura*, ou seja, na definição de um plano de formação continuada, em geral, se encontram elementos que configuram *formas mistas* (Idem, p. 147).

O que fica evidenciado nos diversos depoimentos é que, apesar da crítica ao modelo de formação continuada do projeto Escola Cabana, a formação é um projeto profissional freqüente entre os entrevistados. No entanto, há uma repulsa por um tipo de formação que não favoreça a relação teoria-prática, não produza articulação entre os diversos profissionais que atuam nas escolas, não favoreça troca de experiências e que não parta dos interesses e motivações dos professores. A recusa do modelo de formação oferecido pela rede, presente nos discursos proferidos pelos professores revela, mesmo que implicitamente, um tipo ideal de formação que segundo os professores entrevistados devem oportunizar:

- Uma maior integração da equipe técnica com o professor;
- Maior estímulo para o registro do trabalho docente;
- Momentos de troca de experiência;
- A valorização da prática docente;
- A valorização das demandas dos professores;
- Uma formação mais centrada na escola;
- Aliar teoria e prática;
- A integração dos professores inter e intra escolas;
- O estímulo a práticas interdisciplinares;
- O desenvolvimento permanente de suas habilidades profissionais.

4. 4- A Formação Centrada na Escola

Quando se passou a examinar a modalidade formativa descrita pelos entrevistados como aquela que se desenvolve no interior da escola, sob a forma de Hora Pedagógica (HP), com o intuito de captar/compreender se e como essa modalidade contribui para a mudança das práticas pedagógicas dos docentes e como ela se desenvolve em termos de medidas e procedimentos adotados para o seu desenvolvimento, identificaram-se dois tipos de manifestações mais freqüentes:

a primeira delas diz respeito à descrição do como essa estratégia se processa e a segunda se relaciona com as opiniões manifestadas pelos entrevistados em relação às representações que os mesmos possuem do processo de formação centrado na escola, no que diz respeito ao fazer pedagógico da escola como um todo.

As atitudes dos professores frente à metodologia adotada pela escola para desencadear as ações de formação continuada no momento da Hora Pedagógica não são referidas de uma única forma. Ao contrário, os professores apresentam diferentes pontos de vista que vão conformando aspectos positivos e negativos em relação à proposta, aspectos esses que se traduzem em diferentes formas de assimilar o processo de formação centrado na escola e que acabam por revelar contradições e contrariedades do projeto Escola Cabana. Contradições e contrariedades essas que se ligam mais diretamente ao nível de envolvimento dos professores nas atividades e na forma de organização instituída, que prescinde de elementos vinculados às trajetórias de escolaridade, formação e experiência profissional, pouco consideradas nesse processo.

Os professores recorrentemente se queixam da política de formação continuada a que estão submetidos, por considerarem que a mesma não consegue estabelecer conexões entre os referenciais teóricos priorizados na formação e suas práticas docentes, além de considerarem que essa política se mostra restritiva em relação ao desenvolvimento da autonomia das escolas. A soma dessas contrariedades indica que o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada centrada na escola, nos moldes como foi concebida e implementada no projeto Escola Cabana, não produziu resultados imediatos e nem tampouco regulares e de igual peso frente ao conjunto de necessidades dos entrevistados, principalmente quando consideramos na análise os diferentes estágios do ciclo de vida profissional dos professores.

Ao se analisar comparativamente os depoimentos dos professores em relação às modalidades de formação continuada desenvolvida pelas SEMEC através dos Encontros Gerais, dos Encontros Distritais e daquela que se desenvolve na escola por intermédio da Hora Pedagógica, vamos verificar novamente vozes em uníssono dos docentes ao conferirem a essa última modalidade um maior grau de influência sobre suas práticas e atitudes.

QUADRO Nº 23
Formação Continuada e a Influência que Exerce sobre a Prática Pedagógica

	Nº de informantes (26)	%
<i>Encontros Gerias e Distritais</i>	-	-
<i>Hora Pedagógica</i>	26	100%

Essa unanimidade, no entanto, não se mantém quando passamos a indagar especificamente sobre a HP, de forma a verificar em que medida que essa modalidade formativa vem favorecendo a construção de espaços de reflexão sobre a prática docente e se ela tem contribuído para facilitar a mudanças de práticas e a introdução de inovações no interior da escola.

Ao serem indagados sobre como a formação continuada se desenvolve no interior da escola, sob a forma de Hora Pedagógica, os professores manifestaram uma unidade discursiva muito grande ao revelaram que a mesma se desenvolve invariavelmente através de estudos de textos — denominação mais utilizada pelos entrevistados — e ou de seminários.

Os depoimentos dos vinte e seis entrevistados atestam que a formação que se desenvolve na escola durante a realização da Hora Pedagogia acontece a partir de textos acadêmicos. O professor fica incumbido de fazer a leitura do texto, que pode ser individual ou coletiva, para, num momento posterior, socializar suas impressões e conclusões sobre o mesmo no grupo de estudo de que faz parte, ou seja, no segmento em que atua. Portanto, não se observou nenhum registro por parte dos professores entrevistados que indique que a formação continuada desenvolvida nas Horas Pedagógicas assumam variações metodológicas que permitam a prática de acompanhamento e assessoramento ao trabalho de sala de aula, a pesquisa etnográfica e a observação das práticas pedagógicas, muito embora sejam estas as práticas constantemente referenciadas nos diversos documentos produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto Escola Cabana e reafirmado no último documento publicado, onde se diz: *“é na dinâmica de sala de aula de cada educador que detectamos os problemas e retiramos os temas geradores que são discutidos nos encontros de formação”* (Belém, 2003:72). Neste documento, também se ratifica que: *“Os conteúdos da formação são selecionados a partir do resultado da pesquisa que a equipe pedagógica faz no cotidiano das salas de aula”* (Idem, p. 72).

Diversas falas contradizem essas intenções ao focalizarem justamente o inverso dessa realidade, ou seja, a ausência de um acompanhamento mais sistematizado e apoiado em resultados de pesquisa. Para os professores entrevistados, esta é uma das razões da desmotivação para participar da formação continuada. Sobre essa questão, assim se posiciona um dos professores: *“a gente percebe que existe um pouco de improviso, isso é muito ruim, nesse sentido de despertar o interesse”*. E o mesmo professor, ao ser questionado sobre a existência da pesquisa etnográfica como metodologia que possibilita o levantamento dos temas que subsidiam a formação em serviço dos professores da rede municipal, ele assim se manifesta:

Eu não lembro de ter conversado sobre quais as dificuldades da sala de aula, pelo menos comigo isso nunca ocorreu. Nas HPs a gente trabalha um pouco isso. Eu venho insistindo para a gente trabalhar as HPs a partir das experiências, dificuldades e necessidades da sala de aula. Mas isso é um pouco difícil da gente se encontrar e fazer isso efetivamente. Eu não lembro da gente ter feito isso efetivamente, de forma mais sistemática.

Na descrição da dinâmica de formação continuada da SEMEC também ficou evidente, pelo relato dos professores, que a HP se organiza por segmentos, assim configurados: o segmento que inclui os professores que atuam no Ciclo Básico Iniciante (educação infantil) e Ciclo Básico I e II; o segmento que reúne os professores do Ciclo Básico III e IV e os professores do ensino médio e o segmento dos professores de trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa metodologia centrada em estudo de textos acadêmicos é alvo de críticas por uma parcela dos entrevistados (14 professores) que a vêem como repetitiva e pouco estimulante, posto que *“a discussão fica no plano da teoria e em muitos casos o professor não consegue transpor para a sala de aula essas informações”*. Para esse grupo de informantes esse tipo de atividade orienta-se por uma lógica que supervaloriza a informação, deixando para segundo plano a reflexão sobre a prática e as possibilidades de produção de conhecimento como resultantes do questionamento e da investigação sobre essa prática. O quadro a seguir sintetiza as manifestações dos professores entrevistados.

QUADRO Nº 24
A Formação Centrada na Escola - a Hora Pedagógica

	Nº de Informantes (26)	Frequência %
Representação positiva <ul style="list-style-type: none"> - temáticas sugeridas pelos docentes - mais próxima da realidade - contribui com a prática docente - é uma conquista - oportuniza mais tempo para estudo - possibilita um planejamento coletivo - possibilita relato de experiência - possibilita a integração dos docentes 	10 5 4 2 2 3 2 3	10 38,46%
Representação negativa <ul style="list-style-type: none"> - articula-se a partir de textos e não da prática do professor - ausência de interdisciplinaridade - é segmentada - desprovida de assessoramento - repetitiva - formação homogênea - falta de compromisso do docente - dificuldades de participação em cursos fora da escola 	14 5 8 9 5 7 3 5	14 53,84%
Representação intermediária <ul style="list-style-type: none"> - parte de textos acadêmicos, mas incorpora sugestões dos professores 	2	2 7,69%

Nesse item da entrevista se observou uma diversidade maior nas respostas apresentadas, fazendo com que a discussão ficasse polarizada entre aqueles que possuem uma representação positiva sobre a HP e os que revelam uma representação negativamente dessa atividade, sendo que esse último apresenta uma ligeira predominância (14 professores) sobre o primeiro.

Na sistematização dos depoimentos constataram-se divergências nas opiniões, gerando uma divisão dos entrevistados em três grupos: um grupo em que prevalece uma visão positiva sobre o processo; um outro grupo que ressalta mais os pontos negativos e, um terceiro grupo, que se coloca numa posição intermediária, ou seja, cria uma situação de equilíbrio entre os posicionamentos, não acentuando nem os pontos positivos nem os negativos.

É importante destacar que o agrupamento dos posicionamentos se deu pela prevalência de opiniões, ou seja, considerou-se como integrante do grupo que tem uma representação positiva da HP os professores que manifestaram em seus depoimentos mais os aspectos positivos. Isso não significa dizer que esse grupo só vê positividade no processo, eles também registram limites dessa prática, principalmente quando identificam alguns problemas na forma de organização e condução do processo. Os docentes que enfatizaram mais os aspectos negativos

também revelaram, ainda que em menor grau, manifestações positivas sobre a HP, em termos de contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Na composição do quadro síntese (quadro nº 24), em que se registram as manifestações dos professores em relação a HP, levou-se em consideração a utilização de verbetes que, na fala dos entrevistados, indicam *integração, diálogo, participação, regularidade, conquista e envolvimento* para revelar as representações positivas sobre o processo, e dos verbetes evocadores de *desconfiança, preocupação, dificuldades, desarticulação e massificação* como aqueles que reforçam os aspectos negativos da dinâmica de formação centrada na escola, nos moldes de como se processa no projeto Escola Cabana.

O tom positivo nas falas de dez professores entrevistados pode ser resumido nos seguintes aspectos: a) temáticas que são mais próximas dos interesses dos professores; b) diálogo inter-pares que essa modalidade possibilita e, c) a contribuição para a prática docentes. Estes foram os pontos mais enfocados nas entrevistas. Há também referências à HP como uma conquista dos professores, assim como ao fato de ser um processo que oportuniza ao professor um tempo para o estudo e um planejamento coletivo dentro de cada segmento. Os registros positivos são assim manifestos:

É muito contínuo, é super regular, é uma coisa quase religiosa, todos os professores participam. E nesse momento a gente pode atualizar os estudos, trabalhar um pouco a fundamentação teórica.

As Horas Pedagógicas têm contribuído bastante, até porque nós mesmos é que sugerimos os temas que a gente quer estar discutindo. No nosso segmento a gente propõe os temas, a gente tem os seminários. Então isso tem acrescentado bastante e os temas que a gente sugere geralmente são para tirar as dúvidas que a gente têm ainda.

Eu acho que o principal ponto positivo dessas formações é a integração do grupo, da equipe de trabalho.

Alguns comentários complementares a esses posicionamentos positivos se observam no relato de um dos entrevistados, quando o mesmo fala sobre as contribuições da HP em termos da organização dos professores e a influência que essa atividade passa exercer sobre o planejamento das atividades escolares.

O grupo está mais estruturado em função da HP, tudo aquilo que a gente está discutindo, os textos, a própria questão do tema gerador. Na realidade a gente acaba discutindo de que forma a gente vai estar preparando as nossas aulas.

O grupo que destaca mais os aspectos negativos em relação à Hora Pedagógica focaliza aspectos relacionados à forma como ela se organiza e se desenvolve no dia-a-dia da escola, ou seja, as idéias que prevalecem nos depoimentos dos professores dizem respeito: a) à estratégia básica adotada pela equipe que coordena a HP; b) ao alcance da formação em serviço para o desenvolvimento profissional; c) a avaliação de tais processos como desencadeadores de mudanças na cultura organizacional da escola e, d) a simetria instituída pela homogeneização do conteúdo desenvolvido nesses momentos de formação. Nos depoimentos dos professores fica evidenciado que:

Eu acho que o principal problema disso é que na leitura não são sanadas as dúvidas, os encaminhamentos metodológicos. E geralmente, em algumas situações, elas ficam no vazio, mesmo alguns temas sendo pauta de estudo, alguns professores – até por pouco acúmulo de discussões -, não conseguem acompanhar o trabalho.

(...) Mas ao mesmo tempo são superficiais, por que não são de cunho coletivo, não tem corpo. Não sei se tu me entendes? Elas não têm corpo, são situações pontuais que não conseguem ser totalizadoras. Então o estudo acaba caindo no vazio

Quando eu pego um texto sobre a tessitura do conhecimento assim como eu tenho a tarefa de fazer um seminário e expor daqui a dois meses alguma experiência que eu demonstre esse texto na minha prática, por que a gente fica falando o tempo todo do seminário e da teoria. E quando vai haver um seminário que demonstre o que a gente fez com esse texto?

As primeiras reações negativas esboçadas, por parte dos entrevistados (14 professores), em relação a HP, se manifestaram no momento que se indagou sobre o conteúdo e a forma dessa ação formativa na escola. Invariavelmente obteve-se como resposta uma descrição do processo que evidencia que essa modalidade formativa vem desenvolvendo-se por intermédio de uma estratégia pedagógica centrada em estudo de textos e seminários e que, segundo o relato dos professores, tornou-se uma atividade, obrigatória, rotineira, improvisada, superficial e assistemática. Na visão dos professores:

(...) A nossa formação se reduz a estudo de grupo, isso é uma rotina aqui na escola.

(...) Esses textos foram lidos e num determinado momento do estudo parecia que o seminário era uma obrigação, não algo prazeroso que pudesse ajudar na prática. Ficou parecendo assim que era algo tipo da universidade, como avaliação e com nota no final. Deu para perceber que algumas pessoas ficavam protelando. Outros não liam o texto aí ficava uma coisa muito monótona.

(...) A gente tentou refletir a prática a partir dos textos, mas mesmo assim não foi muito bom. Só algumas vezes que fluiu.

Na HP foram distribuídos alguns textos com sugestões nossas mesmas, algumas coisas que alguns colegas já leram. Então a partir daí são divididos os grupos e esses grupos vão estudar isso aí e depois apresentar e discutir com os colegas.

Se eu fosse dar um conceito eu daria regular, em relação ao aproveitamento das reuniões.

Então a formação centrada na escola acaba se transformando num slogan, principalmente no nosso caso. A gente tenta contornar nas HPs, pois essas se voltam um pouco mais para os problemas da escola.

As dificuldades das salas de aula não são refletidas diretamente nas HPs, nem são encaminhadas, ou seja, encaminhadas para uma sistemática. Então o que você discute aqui para aqui, na outra HP já tem um outro texto e uma outra discussão diferente e a discussão anterior fica esquecida. Aí você não volta, aí a dificuldade permanece.

As verbalizações dos professores refletem as situações vividas no processo de formação continuada, indicando a ambivalência da proposta da Escola Cabana que se orienta por uma formação centrada na escola, mas mantém regras e dispositivos metodológicos que contrariam a dinâmica de um processo articulado em torno de um movimento de *ação-reflexão-ação* capaz de habituar o docente na prática da investigação sobre o seu fazer pedagógico, posto que dentro dessa ótica o fundamental é assegurar momentos de reflexão sobre situações reais da prática pedagógica para posteriormente incentivar o docente a explicitar sua *reflexão sobre a ação*, de forma a superar as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da escola.

Neste sentido, o programa de formação continuada da SEMEC, ao se desenvolver nas escolas através da organização dos professores em grupos de estudo, com base numa seleção prévia dos textos feita pelos coordenadores dos grupos, aproxima-se muito mais de um modelo de formação continuada que se

articula a partir de duas abordagens predominantes: a primeira vincula-se com a vertente acadêmico/formal, ao se promover à formação tomando como elemento central os textos que versam sobre um “conhecimento básico” — externo à prática dos docentes —; e, a segunda, com a vertente “genérica” que centra a discussão em temas amplos que também não levam em consideração os contextos escolares. Ambas as abordagens mantêm especificidade e pontos em comuns com o modelo *universitário* já caracterizado neste estudo.

Essa forma de conduzir o processo, tendo a teoria como ponto de partida da formação continuada dos professores para só posteriormente incluir reflexões sobre a prática, indica que a mesma não superou a concepção etapista de estruturação curricular, muito presente nos cursos de formação inicial, onde se tem “*primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado*” (Freitas, 1992:12). Ao ser pensada dessa maneira, desconsidera-se que o questionamento sobre a prática e sua articulação com os conhecimentos teóricos impulsionariam o grupo a problematizar e pensar alternativas de soluções para os problemas da prática pedagógica.

Os professores, quando criticam a forma como vem sendo desenvolvida a formação continuada, não o fazem negando ou desconsiderando a teoria em favor da prática. Eles clamam, em seus discursos, por momentos de socialização de experiências bem sucedidas e ou das dificuldades, pela busca de caminhos alternativos, por mecanismos de problematização da prática, por uma nova dinâmica de planejamento escolar na perspectiva de um trabalho interdisciplinar e com foco no dia-a-dia da escola. Até por que, como afirma uma professora: “*A intenção é bem vinda, mas ainda não tem uma organização, uma ordenação disso*”.

Nas falas se observa que o descontentamento e o desinteresse dos professores quanto à formação continuada não se limitam aos Encontros Gerais promovidos pela SEMEC, eles também se estendem às atividades de formação que se desenvolvem na escola. Apesar de com menor intensidade, observa-se também o mesmo sentimento de obrigatoriedade que aparece nas falas dos professores, quando se referem à formação que esse processa nos encontros gerais da rede. “*É difícil você ouvir alguém dizendo: eu gosto de ir para a HP, não tem isso*”; “*Você acaba indo por força da obrigação e não por que você gosta, por que aquilo é necessário e que você vai precisar daquilo*”.

Outras manifestações revelam, ainda, o desvirtuamento da proposta de formação centrada na escola ao enfocarem as práticas não superadas com a implementação da HP *“Parece que todos esses anos que tem de HP ela não foi efetivada mesmo na prática”*; *“Se a gente for analisar, ela não acontece dessa forma, as pessoas utilizam a HP para corrigir provas, para preencher caderneta, muitas vezes até para sair da escola, por que a HP se tem como se fosse um momento de folga do professor”*.

Fica patente também que o modo de encaminhar a HP na escola não foi constante ao longo dos anos em que se desenvolve o projeto Escola Cabana. Pela descrição feita pelos entrevistados, observa-se que a única marca permanente se identifica na opção pelo estudo de textos que foi caracterizada como uma prática recorrente na formação dos professores. As mudanças mais recentes no processo são percebidas pelos entrevistados, com a definição de uma coordenação exercida por um docente que passou a organizar, sistematizar, conduzir e selecionar os textos objetos de estudo da HP.

Pelo que tudo indica, os momentos iniciais que demarcaram a introdução da Hora Pedagógica na escola foi acompanhado por muitas dúvidas por parte dos docentes do como essa atividade aconteceria e em que ela redefiniria as práticas já consolidadas no interior da escola. O depoimento abaixo é revelador dos momentos iniciais de implantação da HP na escola:

Logo que se implementou a Escola Cabana nós fizemos a leitura de um texto de 1950, que na realidade não ia me ajudar em nada. Ou melhor, isso ia me ajudar em termos de formação, mas era uma coisa que não ia me ajudar em sala de aula, eu estou falando no início da implantação da Escola Cabana. Eu creio que era porque o projeto estava se implantando, as pessoas estavam meio perdidas, por que mudou tudo. Era o construtivismo e teve que mudar tudo. No começo da Escola Cabana era um texto aqui e outro acolá e aí surgiu esse texto, mas a gente era obrigada a ler aquilo. Depois foi melhorando um pouco, mas ainda falta valorizar mais a prática do professor, a troca de experiência, que ajuda muito.

A esse depoimento soma-se uma outra manifestação que resgata o processo de construção da HP e identifica uma série de outros problemas presentes na condução dessa atividade na escola que fizeram com que a mesma ficasse

comprometida por um determinado período. Sintetizando esse momento, assim se expressa um dos professores entrevistados:

Então como é um processo em construção. A HP tem seus problemas de falta de compromisso de alguns professores. Mas tem um problema que eu acho que é mais grave que é falta de comprometimento da própria escola, como um todo, inclusive da direção, com a HP. Você não direciona a HP, simplesmente os professores estão na escola em HP, o que existe na rede é isso. Aqui na escola nós tivemos problemas com a HP, mas não por causa do professor que não quer fazer, as atividades da escola são muitas, que alguns professores se sentem impossibilitados e isso acabou comprometendo a HP, por um período a HP ficou comprometida aqui na escola.

As falas dos professores foram nos mostrando que as atitudes de descontentamento e de desinteresse verbalizadas em relação a HP não se localizam em um único problema. Assim, dentre os aspectos considerados, destacam-se como restrições o fato das HP que se limitarem a estudo de texto e a ausência de dinâmicas facilitadoras, como a implementação de projetos de investigação e de intervenção que visem à superação das deficiências das práticas pedagógicas, a de maior frequência, seguida pela crítica à segmentação do processo que divide a formação pelos ciclos de atuação profissionais e a ausência de participação ativa do corpo técnico no assessoramento das atividades de formação, no momento de realização das HPs. Ao se analisarem os problemas apontados pelos docentes entrevistados, considerando o ciclo de vida profissional dos professores, obtiveram-se os seguintes resultados, explicitados no quadro nº 25 .

QUADRO Nº 25
A Formação Centrada na Escola – A Hora Pedagógica, segundo o Ciclo de Vida Profissional dos Professores

	Início de Carreira		Estabilização		Diversificação	
	(n= 5)	%	(n= 14)	%	(n=7)	%
Representação positiva						
- temáticas sugeridas pelos docentes	2	40%	5	35,71%	3	42,85%
- é mais próxima da realidade			3	21,42%	2	28,57%
- é uma conquista	1	20%	1	7,14%		
- oportuniza mais tempo para estudo			1	7,14%	1	14,28%
- contribui com a prática docente	3	60%	1	7,14%		
- possibilita um planejamento coletivo			2	14,28%	1	14,28%
- possibilita relato de experiência			1	7,14%	1	14,28%
- possibilita a integração dos docentes	1	20%	2	14,28%	1	14,28%
Representação negativa						
- articula-se a partir de textos e não da prática do professor	4	80%	5	35,71%	5	71,42%
- ausência de interdisciplinaridade	1	20%	3	21,42%	1	14,28%

- é segmentada	2	40%	3	21,42%	3	42,85%
- desprovida de assessoramento	2	40%	3	21,42%	4	58,00%
- repetitiva	1	20%	3	21,42%	1	14,28%
- formação homogênea	3	60%	2	14,28%	3	42,85%
- falta de compromisso do docente	1	20%	2	14,28%		
- dificuldades de participação em cursos fora da escola			2	14,28%	3	42,85%
Representação intermediária						
- parte de textos acadêmicos, mas incorpora sugestões dos professores			1	7,14%	1	14,28%

Os depoimentos dos docentes, ao serem organizados pela frequência das falas em relação ao ciclo de vida profissional, revelam posicionamentos bastante variados e com atribuição de valores diferenciados sobre as reais contribuições da HP para a melhoria do trabalho do professor. Assim, pode-se afirmar que tanto os aspectos positivos como os negativos da formação centrada na escola são referidos por todos os professores, independentemente de sua fase de desenvolvimento profissional.

A peculiaridade se observa apenas nos indicadores que conferem maior ou menor positividade ao processo. Se tomarmos o grupo de professores que se situam no *início de carreira*, vamos verificar que em relação aos professores que se encontram nas fases de *estabilização* e *diversificação*, os primeiros tendem a acentuar como aspecto positivo da HP a contribuição que a mesma exerce sobre a melhoria da prática docente desses profissionais, assim como destacam como relevantes o fato da HP ser desenvolvida a partir de temas sugeridos pelos docentes e, em menor proporção, se referem à integração entre os docentes possibilitada pela HP e o fato da mesma significar uma conquista dos professores.

Conforme já se destacou em passagem anterior, deste capítulo, o *início de carreira* tem os aspectos da sobrevivência e da descoberta como dominantes. Esses, no entanto, não são os únicos aspectos que demarcam essa fase de vida profissional. A literatura especializada sobre o tema registra, também, a existência de perfis que incluem outras características, como: a *indiferença* (próprio dos que estão na profissão a contragosto ou temporariamente), *serenidade* (marca dos que já acumularam muita experiência na função) e *frustração* (aqueles que assumem encargos inadequados) Huberman, Op, Cit. p. 39.

Essas características traduzem-se em sentimentos por vezes ambíguos, ora ligados ao desejo de afirmações, expectativas e adaptações, ora associado à insegurança, instabilidade e tensões próprios dessa fase do ciclo de vida profissional

do professor. A iniciação profissional acaba sendo marcada por preocupações que se ligam mais diretamente a questões da prática pedagógica do docente (a sala de aula, os alunos, o programa), ou seja, são questões que se concentram na figura do professor, caracterizando-se como um momento de *“acentuado egocentrismo”* (Cavaco, 1995).

Diante desses sentimentos parece natural que os professores entrevistados, que se encontram nesse momento de vida profissional, tendam a valorizar mais os aspectos ligados à prática docente como o indicador de maior relevância do processo de formação em serviço, visto que essa é uma fase caracterizada pela construção da identidade profissional, que se faz no entrecruzamento da dimensão pessoal com a dimensão coletiva ocasionada pela partilha de experiência e saberes com os demais profissionais. Daí porque os professores em início de carreira tendem a valorizar situações que permitam a interação entre os diversos sujeitos que fazem o dia-a-dia da escola. Um dos professores em início de carreira faz uma comparação interessante de como o professor iniciante na carreira do magistério reage às situações novas, em relação ao professor com maior tempo de trabalho: *“(...) às vezes é muito melhor trabalhar com o inexperiente do que com o experiente. O inexperiente está sempre afirmando que não sabe muito e se colocando interessado em aprender, o experiente não – como ele já é experiente ele não quer mudar”*.

Quanto aos professores em fase de *estabilização e diversificação*, verifica-se que esses, diferentemente dos professores de início de carreira, admitem como indicador de maior positividade das HPs o fato de poderem sugerir as temáticas que serão discutidas nas formações continuadas. Aqui se observa que os sentimentos que dominam essas fases passam a ser outros como, por exemplo: a autonomia, segurança, competência, confiança e a descontração.

As preocupações agora são de outra ordem, ou seja, não residem exclusivamente na figura do professor, passando e se localizar *“nos objetivos didáticos”* (Huberman, Idem, p. 40), principalmente nos que dizem respeito à garantia da aprendizagem do aluno. O sentimento de pertencimento a um corpo profissional, a centralidade das preocupações com o alunado e a independência pedagógica conquistada se refletem nas falas de duas professoras em fase de estabilização: *“A gente acaba falando sobre essa questão: como é que vai ficar o nosso aluno daqui para frente?”*; *“A gente vê a grande massa reclamando que os*

alunos não estão conseguindo ler. (...) Mas a gente sente que não há espaço para crítica”.

O mesmo ocorre nos depoimentos de outras duas professoras que se encontram na fase da diversificação da carreira:

Então eles têm que parar, objetivar, fazer uma HP heterogênea e principalmente centrar mesmo na construção do conhecimento do aluno, por que, senão, como nós vamos ficar, como educadores?

Uma outra preocupação que eu vejo é a seguinte: alguns professores compreendem que, por ser ciclo, não precisa ter preocupação com a aprendizagem do aluno, por que eu não vou reter. Qual a conseqüência disso? Chega no final do ano tem aquele bando de menino que mal sabe escrever o seu nome e, aí, monta a turma de aceleração da aprendizagem e, aí, cai em outro erro por que juntam alunos da educação infantil, CB I iniciante e concluinte tudo num ano porque, no outro ano, esses alunos têm que estar no CB II concluinte, e aí? Quem pega a turma de aceleração fica louca.

Os indicadores que sinalizam os aspectos negativos da HP são identificados em maior escala devido ao fato da mesma ter como orientação metodológica o enfoque de estudo de textos, em detrimento das discussões sobre a prática docente. Essa referência é assumida pelos professores em diferentes momentos do ciclo profissional, muito embora se constate que, proporcionalmente, são os professores de início de carreira que mais criticam a forma como se desenvolve a HP. Registram-se como preocupações desse grupo de professores a homogeneidade, a ausência de assessoramento técnico e a fragmentação que marcam esse tipo de formação na escola. Um dos professores em início de carreira assim se manifesta:

Aqui nós temos problemas com a equipe técnica, na verdade você não vê a equipe técnica em nossas reuniões. (...) Mas eu acredito que a participação da equipe técnica é fundamental, não é nossa realidade aqui com a equipe técnica. Mas eu acredito que a equipe técnica é fundamental nessa HP, direcionando essa HP, interpretando essa realidade, lendo essa realidade da escola, do aluno. É fundamental que esse técnico tenha conhecimento da realidade da escola e da comunidade. Aí ele pode contribuir, por que se ele vier contribuir somente com o conhecimento científico, ele contribui muito pouco.

Os professores em fase de estabilização e diversificação reclamam que as HPs não favorecem a interdisciplinaridade, são segmentadas e desprovidas de

assessoramento mais especializado. No depoimento de uma professora com vinte anos de experiência no magistério essas questões são bem evidenciadas:

A HP é feita por ciclos, mas há uma queixa nossa, a gente vem pleiteando há tempos que essas HPs aconteçam de uma forma geral que inclua todos os professores da escola, por que veja bem: se a gente quer trabalhar interdisciplinarmente, como a gente pode trabalhar de forma segmentada? Agora, por questões de organização interna da escola, ainda não houve uma discussão mais coletiva.

A esse relato somam-se outros que também enfatizam a fragmentação e ausência de interdisciplinaridade na condução das HPs. Os discursos dizem:

Você faz semanalmente a HP por segmentos e deixa só um espaço bimestral para discutir a escola como um todo. Eu acho que isso fragmenta. Seria bom estar revendo isso, a gente precisa de mais momentos coletivos para pensar a escola como um todo.

O meu aluno do CB I ele vai para o CB II e depois para o CB III e só quando chega no CB III que o professor começa a reclamar o trabalho que foi feito no CB I. Então eu acho que isso precisa ser revisto, tem que ter mais tempo para o coletivo.

Existe também uma outra questão que dificulta a formação que é o fato de ela ser segmentada, os professores reúnem por segmentos. Eu acho que tem que haver uma conexão, em vez de ser várias fontes deveria ser uma só fonte. O que se percebe é o seguinte: a educação infantil, o CB I e II tem uma prática e o CB III e IV tem outra. Então a gente sente que tem essa quebra é aí que a gente vê o quanto o currículo, a discussão sobre currículo se faz necessária.

Esta última referência evidencia a forma fragmentada que tem caracterizado a HP, indicando que, nesse processo, há um tipo de condução que obstrui a relação intra-pares, ou seja, a formação ao ser estruturada por ciclo de atuação profissional com coordenações próprias, e com conteúdos específicos para cada ciclo, compromete a possibilidade de se pensar a dinâmica escolar como um todo, segundo o que informam os professores entrevistados.

Os indícios dessa percepção revelam ainda que o desenvolvimento de projetos coletivos que ensejem a problematização da escola e de suas práticas ainda é uma meta de longo alcance. Alguns professores esperam ver concretizados os ideais da Escola Cabana, em termos de por em prática o resgate do sentido

coletivo e participativo do fazer educativo num projeto de parceria, propício à criação, às trocas de experiências, à reconstrução das relações interpessoais e à compreensão da natureza do trabalho pedagógico, em sua totalidade:

Que a formação seja algo que realmente, que respeite, que aja respeito em respeito de profissional para profissional. Que a gente tenha uma oportunidade de ter um momento para experimentar a teoria na prática, de praticar a troca, praticar a troca de informações.

A dinâmica da escola é uma dinâmica muito atropelada e com poucos recursos, se a gente não estiver trocando e buscando ajuda da equipe a coisa não acontece, principalmente no que diz respeito a pesquisa.

Tais depoimentos são, ao meu ver, bastante evidenciadores das ressalvas que fazem os professores em relação à formação que se processa na escola, sob a forma de Hora Pedagógica. A formação continuada, como já se evidenciou ao longo deste trabalho, pode assumir objetivos, conteúdos e formas bastante distintas conforme as intenções e propósitos das instâncias formadoras. No caso específico do projeto Escola Cabana, os registros escritos consubstanciados nos documentos publicados pela SEMEC informam que esses propósitos orientam-se por uma perspectiva de formação centrada na escola, cuja diretriz articula-se em torno de um processo de possibilite *“uma formação de profissionais reflexivos, investigadores, conceptores de seu próprio trabalho e articulado em torno de uma dimensão coletiva”* (Belém, 1999: 29).

A lógica formativa que deu origem à institucionalização da Hora Pedagógica no projeto Escola Cabana parecia indicar como finalidade última a atribuição de um novo papel às escolas, que se transformariam no *locus* privilegiado de formação dos professores. Ao atribuir esse papel às escolas, denota-se que o propósito central do projeto era incentivar uma formação descentralizada, capaz de potencializar e valorizar os saberes dos docentes e a autonomia das escolas.

Mas grande parte desses propósitos não se concretizou em função das incongruências entre o idealizado e o praticado, em termos de formação continuada de professores, principalmente no que diz respeito ao controle excessivo que a SEMEC passou a exercer sobre as escolas, ao intervir diretamente na definição do programa de formação continuada, no tempo destinado para estudo nas HPs e no espaço em que eles devem acontecer. O apego à normatização acabou por limitar o

potencial do projeto Escola Cabana, em termos de fortalecer a autonomia na construção dos projetos educativos de cada escola. Sobre essa questão, Contreras (2002) trás para o debate importantes contribuições acerca do papel exercido pelo docente nos processos de transformação do ensino e as perspectivas de mudanças que o sistema educativo deseja. Nas palavras do autor:

Se no modelo de inovação “de cima para baixo” a autonomia poderia ser considerada um inconveniente, hoje, ao entender que as mudanças só podem se produzir “a partir de baixo”, esta parece ter-se transformado em uma necessidade de introdução e desenvolvimento das inovações (p. 235).

Pelos relatos, depreende-se que a formação continuada desenvolvida nas HPs parecem insistir num modelo dicotomizado em que as fronteiras entre o momento da formação e o momento da aplicação estão bem demarcadas. Daí porque primeiro vem a teoria (sob a forma dos textos acadêmicos) para depois se tenta aplicar na prática, como forma de alterá-la. Ao tomar como ponto de partida o estudo de textos, acaba por ferir o principio da contextualização que orienta as experiências de formação centradas na escola.

A contextualização da formação faz-se por um percurso totalmente inverso ao estabelecido nos momentos de realização das Horas Pedagógicas, uma vez que se prioriza a *“a produção de respostas formativas singulares para situações problemáticas, de natureza sociotécnica, vividas em contextos singulares”* (Canário, 1994:37). A opção metodológica assumida para o desenvolvimento das Horas Pedagógicas parece-nos inadequada frente aos pressupostos estabelecidos de uma formação centrada na escola, produzindo dessa forma uma outra condição para o seu insucesso.

Nos depoimentos dos professores entrevistados foi possível detectar resultados surpreendentes, ou mesmo inesperados, que aqui poderiam ser configurados como formas alternativas de formação continuada de professores por eles anunciados. Contrários às normas instituídas pela SEMEC, os docentes apelam para outras formas de produzir inovações educacionais que passa inclusive por um repensar das formas de gestão da formação dos professores e de práticas administrativas das escolas e dos órgãos centrais da rede municipal de ensino. Reforçando, dessa forma, a idéia de que *“os professores, assim como as próprias*

instituições em que trabalham, são agentes e elementos mediadores, tradutores e transformadores das propostas, do mesmo modo que eles próprios são também afetados por tais propostas” (Little, 1993; MacDonald, 1991, apud. Contreras, 2002).

Trata-se de uma variedade de procedimentos que busca construir um novo estilo de gestão e um novo sentido para a formação continuada que passam por uma tematização da prática e pela valorização de troca de experiência entre os professores.

Assim ao manifestarem suas contrariedades em relação à metodologia, ao conteúdo e à relação estabelecida com os agentes formadores no projeto Escola Cabana os professores, ao longo das entrevistas, foram idealizando uma nova perspectiva de formação continuada que eles julgam mais adequada às suas necessidades. Essa perspectiva inclui várias possibilidades de se pensar a formação dos professores e torna o projeto Escola Cabana mais plural, do ponto de vista metodológico, à medida que incorpora e potencializa os saberes dos profissionais que estão nas escolas.

Os primeiros passos dessa caminhada são esboçados na direção da (re)construção da profissionalidade docente através de mecanismos que possibilitem captar a experiência, a realidade da atuação profissional do professor e as potencialidades e limites do fazer pedagógico. Essa estratégia teria como ponto de partida e de chegada o *autoconhecimento* do professor. Assim, antes de se introduzir qualquer tipo de texto na dinâmica de formação continuada, dois dos professores entrevistados falam sobre a necessidade de se construir um diagnóstico que fosse capaz de traçar um perfil das práticas docentes no interior da escola e que antecederia a qualquer processo formativo do tipo acadêmico/formal. Esse seria o primeiro passo necessário para desencadear o processo de formação continuada dos professores. Nas palavras dos entrevistados:

(...). Então se teria um diagnóstico da escola bosque, trabalhando junto com os professores, coordenadores e técnicos aqui da escola. Montar um mapa das dificuldades daqui da escola acho que avançaria muito mais.

Eu acho que é preciso ser feito um diagnóstico para perceber o perfil do quadro que se tem. Aí a gente iria ver: o histórico da formação de cada professor e a realidade das escolas e, a partir desse diagnóstico, se pensar uma proposta mais vinculada a esse perfil.

Ao sinalizarem os primeiros passos dessa nova dinâmica formativa, os professores destacam a contribuição das universidades nesse processo, sugerindo que, na produção do diagnóstico, houvesse uma consultoria de pesquisadores das universidades, como forma de auxiliar na construção do perfil do professorado, posto que *“... não dá para fazer um questionário para preencher e entregar, eu acho que tem que ser uma coisa mais elaborada”*.

Ao sugerirem a participação das universidades, os professores acabam tocando num ponto muito importante na discussão sobre a profissionalidade docente, mas pouco vivenciado na experiência da Escola Cabana, que diz respeito às parcerias interinstitucionais na formatação de programas de formação que tenham suas bases sustentadas na articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, com vistas a aproximar as universidades das redes de ensino e vice-versa e, quiçá, concretizar a tão propalada articulação entre educação básica e ensino superior. Os argumentos apresentados por Alarcão (1998:120) chamam atenção para a imediata superação do distanciamento entre as diversas agências formadoras.

(...) chamo atenção para a necessidade de se estabelecerem parcerias e culturas interinstitucionais que superem a lógica da concorrência entre instituições e, numa perspectiva ecológica, permitam corresponder de forma concertada à pluralidade de saberes integrantes do saber do professor.

Fala-se também na necessidade de se instituir, no âmbito da SEMEC, um núcleo de pesquisa como forma de se produzir dados mais sistematizados que pudessem auxiliar na formação dos professores. Sobre esse núcleo, argumenta um dos professores entrevistados: *“Se a SEMEC tivesse um núcleo de pesquisa para estar pesquisando sobre os problemas, as dificuldades e as intervenções na rede eu acho que isso ajudaria bastante”*. O curioso dessa questão é que a SEMEC possui um setor responsável pela produção de pesquisas, talvez por desconhecimento por parte desse professor da existência desse núcleo ou, quem sabe, pela pouca articulação desse setor da Secretaria de Municipal de Educação com as escolas, acaba-se reivindicando algo que do ponto de vista formal já existe.

O passo seguinte na (re) construção da profissionalidade docente, pela via da formação continuada, se alcançaria, segundo a ótica dos professores entrevistados,

com a construção um projeto de formação ajustado às necessidades dos professores. Esse projeto deveria articular-se a partir de dinâmicas formativas inovadoras e significativas em relação às práticas docentes. Para tanto, sugere-se que o plano de formação seja capaz de atender às especificidades e singularidades das escolas e que, do ponto de vista metodológico, aglutine uma diversidade maior de ações formativas.

Em outras palavras, construir um projeto de formação continuada antenado com as reais necessidades dos professores e das escolas significa, para os sujeitos entrevistados, a possibilidade de poder manifestar as peculiaridades e preservar a autonomia conquistada pelas escolas ao longo das diversas reformas implementadas na rede municipal de Belém, sem que isso prescindia da existência de uma assessoria especializada que dê o apoio necessário ao desenvolvimento das atividades. Os professores expressam esse momento com as seguintes afirmativas:

A COED precisa se aproximar mais da gente. A COED precisa intensificar as visitas técnicas porque elas não acontecem com efetividade. Quando eu vou para uma escola o meu olhar é diferente eu preciso olhar para todos. A COED precisa ir mais às escolas, a gente trabalha muito, mas precisa de ajuda. Como eles tem maior tempo para buscar alternativas eles precisam trocar mais com a gente também. Então a COED precisa ir a base, consultar as bases e resgatar as demandas das bases. Eu diria essas três coisas para a COED, se eu pudesse falar.

(...) Depois veio a transição, a mudança de governo, aí não se falava mais em construtivismo, nós professores tivemos que esquecer tudo para começar a nova proposta. Foi um momento difícil, porque você imagina o que é dizer: esquece isso aqui e começa agora essa outra proposta. É aquela coisa, aquele desentendimento mesmo.

Falta quem organize, não que se vá pensar por nós, mas quem coordene. Não de forma autoritária que não dá certo, a prática mostrou isso aqui. Todos aqueles que vieram de forma autoritária o professor não aceitou, ele quer participar do processo.

É preciso criar momentos para que cada profissional pudesse expor o que está trabalhando em sua disciplina. Mesmo com a proposta da Escola Cabana, mas você se depara com realidades totalmente diferentes: a da escola Benvinda de França, que está lá no bairro de São Braz, não é a mesma da escola que está lá dentro do Bengui e, muito menos, daqui do Outeiro. Então você tem realidades diferentes e

interesses diferentes, em termos de formação, a troca de experiência seria muito rica.

Os professores expressam também o desejo de ver contemplado no plano de formação continuada da SEMEC a possibilidade de experimentar momentos de vivências que permitam problematizar situações do cotidiano da escola e a, partir deles, buscar alternativas ou saídas para o seu equacionamento. Este é um dos momentos mais reclamados pelo professores entrevistados, quando analisam a formação continuada do projeto Escola Cabana. Assim, defendem a idéia de que a formação deve se transformar num espaço mais interativo que permita que o professor fale e exercite também a habilidade de escutar os relatos e experiências de seus pares. *“(...) que a gente possa se dar o direito de falar e também de ouvir o colega”*; *“A minha visão é que a relação entre o professor e o professor é muito limitada”*; *“Há uma descrença no trabalho do colega, ainda não tem aquele sentido de ouvir, de prestar a atenção no trabalho do colega, mesmo que de imediato eu não concorde. Está faltando isso enquanto coletivo da escola”*.

Além da valorização da experiência docente, os professores se reportam também à necessidade de valorizar a heterogeneidade dos processos formativos. Neste ponto destacam que o plano de formação continuada deve estar orientado para o atendimento de diferentes demandas dos professores. Ao evidenciarem esse tipo de preocupação, acabam por revelar uma outra contrariedade da política de formação continuada da SEMEC em relação aos pressupostos teórico-metodológicos de um modelo centrado na escola, ou seja, os diversos depoimentos evidenciam a existência de uma padronização na formação unificados em torno dos eixos norteadores do projeto Escola Cabana, mas distantes das necessidades, problemas e buscas dos professores. Isso significa dizer que o projeto vem ignorando sistematicamente necessidades específicas dos professores, necessidades essas que se ligam aos diferentes momentos de exercício profissional em que se encontram.

As falas enfatizam a falta de assistência às necessidades dos professores, com destaque para os que estão em início de carreira: *“eu chego à conclusão que essas formações massificam a gente, elas partem do pressuposto de que as nossas necessidades são todas iguais”*; *“essa falta de atenção para com os mais novos a gente percebe e a gente se preocupa”*; *“os professores mais novos estão*

procurando por si próprios, a escola não está dando esse suporte”; “os professores novatos quando chegam na escola ficam totalmente perdidos e não há nenhum auxílio para o professor”; “os professores que chegam ficam com muita dificuldade por que eles pegam o processo encaminhado e não tem um acompanhamento específico para eles, eles ficam literalmente perdidos”; “a HP tem de ser heterogênea e para ela ser heterogênea é claro que ela teria antes de conversar com os professores”; “(...) Mas esse planejamento não pode ser distante das escolas, ele tem que vir aqui para levantar as nossas necessidades”; “Uma coisa é não homogeneizar as escolas, por exemplo, aqui nós temos uma realidade que é muito diferente das outras escolas, na verdade cada escola é uma escola”.

Como forma de superar as lacunas da formação continuada do projeto Escola Cabana, os professores, no decorrer das entrevistas, vão compondo um quadro de necessidades formativas que os mesmos desejam ver contemplados em suas formações (quadro nº 26).

QUADRO Nº 26
Necessidades Formativas dos Professores

	Nº de Informantes (26)	Frequência (%)
<i>Em relação à aprendizagem dos alunos</i>		18 69,23%
- a construção do conhecimento	7	26,92%
- problemas de disciplina	3	11,53%
- avaliação	2	7,69%
- rendimento/retenção	2	7,69%
- educação inclusiva	2	7,69%
- diversidade cultural	2	7,69%
<i>Em relação ao currículo</i>		14 53,84%
- metodologias de ensino	6	23,07%
- interdisciplinaridade	4	15,38%
- novas tecnologias	2	7,69%
- formas de organização curricular (ciclos de formação)	2	7,69%
<i>Em relação às aspirações pessoais e profissionais</i>		11 42,30%
- auto-estima	6	23,07%
- melhorar a imagem docente	4	15,38%
- carreira docente	1	3,84
<i>Em relação à escola enquanto organização</i>		11 42,30%
- as relações interpessoais	7	26,92%
- papéis e responsabilidades dos agente formadores	4	5,38%

Eis, então, uma série de elementos que podem auxiliar a refletir sobre as atuais práticas e procedimentos construídos em torno da política de formação continuada dos professores da SEMEC. Considerar as críticas e proposições dos professores poderá constituir-se num passo importante para que se alcance os

objetivos previstos nos planos de formação e para o fortalecimento da escola como espaço de socialização e produção de conhecimentos e de valores.

4.5- Modelos e Fundamentos da Formação Continuada

Após a descrição do processo de formação continuada do projeto Escola Cabana prosseguiram-se as entrevistas agora indagando ao professor sobre o modelo e os fundamentos que presidem a formação a que são submetidos. Neste item observou-se que parte significativa dos entrevistados (dezessete professores) sente dificuldade em identificar o modelo e os fundamentos da formação continuada do projeto Escola Cabana. O quadro a seguir sintetiza as manifestações dos docentes entrevistados.

QUADRO Nº 27
Modelo e Fundamentos da Formação Continuada

	Nº de Informantes (26)	%
- Não consegue identificar o modelo	17	65,35%
- Não é tradicional	2	7,70%
- Gestão democrática (acesso e permanência com sucesso)	2	7,70%
- Progressista	1	3,85%
- Educação transformadora	1	3,85%
- Inclusão social	1	3,85%
- Educação inovadora	1	3,85%
- Formação crítica	1	3,85%

É importante registrar que, nesse momento da entrevista, houve muitas dúvidas por parte dos docentes quanto ao significado da expressão modelo. A maioria dos entrevistados (17 professores) solicitou explicações adicionais sobre o termo, buscando entender o que estava sendo considerado como modelo dentro da política de formação continuada do projeto Escola Cabana. A esses questionamentos tentávamos explicar aos professores que os propósitos formativos do projeto Escola Cabana orientavam-se por uma série de concepções e princípios que conformavam uma determinada visão de escola, de ensino e de currículo, visões essas que acabam por (re)definir as funções do professor na escola e na sala de aula.

Explicava-se, também, que são essas concepções que originam os modelos de formação que podem configurar diferentes imagens da função docente, ora

voltados para a formação do professor transmissor de conhecimentos e executor de rotinas ora se encaminhavam para a produção de um outro tipo de profissional mais autônomo capaz de tomar decisões e resolver problemas.

Percebíamos que após essas explicações os professores se situavam melhor na discussão, mas mesmo assim ainda encontraram muita dificuldade em identificar o modelo de formação do projeto Escola Cabana. Essa falta de precisão na identificação do modelo da formação continuada da SEMEC por parte dos professores entrevistados foi para nós um fato surpreendente e, de certa forma, curioso.

Surpreendente, face aos massivos investimentos da rede, ao longo dos sete anos de existência do projeto, em frisar em seus documentos, o modelo e os fundamentos da proposta de formação, fato que poderia gerar, pela recorrência de discussão sobre o tema, uma maior assimilação do processo – seguindo a lógica do ditado popular: *“água mole em pedra dura tanto bate até que fura”*.

Curioso, em função da riqueza de detalhes registrados no momento em que os mesmos se pronunciaram sobre como acontece a formação na rede municipal de educação de Belém. Ou seja, eles foram capazes de descrever como o processo se desenvolve, apontar as limitações da dinâmica de formação e até sugerir formas alternativas de condução dessa formação, mas sentem dificuldades em identificar o modelo de formação da SEMEC, sob o auspício da Escola Cabana. Por que os professores, tão audazes na crítica sobre a formação oferecida pela rede, não conseguem transpor a compreensão que possuem do processo no momento em que são inquiridos sobre a identificação do modelo de formação? O que isso pode significar?

As respostas a estas indagações podem estar associadas a diferentes possibilidades de interpretações que tem seus substratos constituídos nos mecanismos de comunicação definidos pelos sistemas de ensino, que podem ter sido ineficientes ou insuficientes para disseminar as inovações educacionais propostas pelo projeto Escola Cabana e ou podem estar ligadas aos mecanismos de resistência às mudanças geradas entre os professores, criados como forma de denunciar as carências em termos de políticas efetivas de valorização docente.

Sobre a primeira possibilidade, encontramos na literatura educacional referências importantes que problematizam sobre a falta de eficiência das políticas educacionais em produzir canais de comunicação que permitam aos professores se

sentirem como co-responsáveis pela concepção e implementação das reformas educativas. Neste sentido, as inovações não são devidamente assimiladas pelos professores por que em sua formulação persistem elementos tradicionais identificados, sobretudo, na separação dos papéis exercidos pelos que assumem a função de elaborar a proposta e aqueles que serão encarregados de concretizá-la na prática, papel esse que invariavelmente cabe aos professores.

Argumentando sobre essa questão, Contreras (Op. Cit.) chama atenção para a concepção, por vezes ilusória, de autonomia que se desenham nas atuais reformas educativas que faz com que *“os professores acreditem que possuem um domínio sobre seu trabalho, quando por trás esconde-se a incapacidade para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho”* (p. 264). A falta de clareza sobre o modelo que preside a formação continuada do projeto Escola Cabana pode estar associada à pouca participação dos docentes nos momentos de definição dos pressupostos e das estratégias da política de formação continuada da SEMEC.

Nas respostas dos professores observou-se que a maioria (17 professores) não consegue identificar o modelo e os fundamentos que presidem a formação continuada do projeto Escola Cabana. Essa dificuldade se observou entre os professores em seus diferentes momentos de vida profissional, sendo que essa dificuldade se acentua entre os professores que se encontram no início de carreira (Quadro nº 28).

Essas dificuldades em identificar o atual o modelo de formação continuada da SEMEC também podem estar associadas, principalmente em relação aos que se encontram em início de carreira, ao pouco tempo de trabalho na rede municipal que não possibilitou aos mesmos a imediata assimilação do processo. Entre os professores em fase de estabilização, esse fato ocorre com duas professoras que já acumularam uma experiência docente de dez anos, mas que estão na rede municipal há apenas cinco anos, portanto, assim como os professores de início de carreira, não acompanharam o projeto desde o seu momento de implantação.

QUADRO Nº 28
Modelo e Fundamentos da Formação Continuada Segundo o Ciclo de Vida Profissional

	Início de Carreira (n=5)	%	Estabilização (n=14)	%	Diversificação (n=7)	%
- Não consegue identificar o modelo	4	80%	9	64,28%	4	57,14%
- Não é tradicional			1	7,14%	1	14,28%
- Gestão democrática (Acesso e Permanência com Sucesso)			2	14,28%		
- Progressista			1	7,14%		
- Educação transformadora	1	20%				
- Inclusão social			1	7,14%		
- Educação inovadora					1	14,28%
- Formação crítica					1	14,28%

Os depoimentos dos professores em início de carreira dizem: “*Eu sinceramente sobre a identificação de um modelo da formação eu não consigo identificar*”; “*olha, o modelo eu teria dificuldade de falar sobre ele*”; “*(...) não fica muito claro a partir de que pressupostos eles trabalham, por que uma determinada formação vai abordar aquele assunto, isso não fica claro. Não fica claro o que fundamenta o projeto da Escola Cabana*”.

O mesmo ocorre com os professores em fase de estabilização que sentiram dificuldade em identificar o modelo e os fundamentos da formação a que são submetidos na rede municipal de educação. “*Olha o modelo eu teria dificuldade de falar sobre ele. Mas os fundamentos da Escola Cabana eu acredito que passam pela construção de uma escola democrática*”. Muito embora se observe que foi esse grupo de professores que mais se arriscou em tentar identificar o modelo e os fundamentos da formação continuada da SEMEC.

Assim, na tentativa de não se eximir da resposta, alguns professores em fase de estabilização chegam a confundir o modelo da formação continuada com os princípios da *inclusão social* e a diretriz da *democratização da gestão* do projeto Escola Cabana. “*o modelo é a gestão democrática, o acesso e a permanência com sucesso*”, diz uma professora “*a gente tem muita formação na questão da criança enquanto cidadão, a questão da inclusão social*”. Outros apesar de não conseguir identificar claramente qual o modelo de formação continuada do projeto Escola Canana, afirmam que a proposta de formação continuada da SEMEC é inovadora e foge do tradicionalismo. “*Um modelo de educação inovadora*”. A inovação referida por esse professor liga-se ao fato do projeto voltar-se para a realidade do aluno e

romper com as formas tradicionais de avaliação escolar (provas), muito embora reconheça que *“existem críticas que a Escola Cabana às vezes acaba facilitando que o aluno avance”*.

A mesma linha de raciocínio, ou seja, a compreensão de que a proposta de formação continuada do Projeto Escola Cabana desenvolve-se de forma inovadora e foge do tradicionalismo, é compartilhada por uma outra professora integrante do grupo em fase estabilização. Para a referida docente, pelo menos do ponto de vista da produção discursiva construída em torno da formação continuada, no âmbito do projeto Escola Cabana, o modelo é *progressista* e que por vezes até o estilo de gestão é *progressista*. O argumento da professora é bastante instigante e esclarecedor quanto aos impasses e contradições existentes na implementação e consolidação da proposta de formação centrada na escola.

Não é tradicional, é um modelo mais progressista, é um modelo que valoriza o professor, incentiva o professor a ser um professor pesquisador. Mas é uma coisa muito inicial e que tem muitos problemas, por que na verdade a formação não tem o locus principal na escola. No nosso caso específico, por exemplo, apesar de ser uma formação progressista, ela não valoriza o locus, a escola. A escola tem uma trajetória de cinco anos de trabalhar com a pedagogia de projetos, inclusive com prêmios do MEC, com projetos realizados e reconhecidos nacionalmente, mas nós temos que estudar tema gerador. Então apesar de ser uma proposta inovadora, mas ela não valoriza a realidade da escola. Então isso é um problema que acaba tendo aspectos tradicionais, por que impõe uma metodologia. Então eu acho que isso é um problema que tem que ser repensado na próxima conferência.

Os aspectos apontados como problemáticos na política de formação do projeto Escola Cabana dizem respeito à não valorização da escola enquanto espaço de formação, à medida que a proposta não se conecta com os projetos educativos desenvolvidos pela escola. Essa é uma das limitações do projeto e que, na visão da professora entrevistada, conserva elementos de uma prática formativa tradicional. Mas não é a única identificada pela professora que obstaculiza a consolidação do projeto. Ela acrescenta nessa discussão outros aspectos considerados tradicionais ainda presentes, dentre os quais cita: a segmentação da formação e a ausência de espaços coletivos que permitam a construção de uma proposta interdisciplinar no interior da escola.

(...) Principalmente por que o CB III tem muitos professores, até o CB II tem no máximo dois professores que é o da sala e o de educação física e o de informática. Quando chega no CB III são muitos professores aí fica um certo embate de metodologia de trabalho, de avaliação, que eu acho que tem que ser mais discutido também, por que apesar de se discutir que a avaliação é emancipatória, mas no CB III tem prova, os alunos fazem prova e fazem provas de disciplinas e se discute que tem interdisciplinaridade. Então isso aí são focos do modelo tradicional que se precisa romper. Então eu acho que a formação seria um espaço fundamental para estar discutindo a avaliação para estar mudando essas práticas.

Os problemas não param aí. A professora menciona, ainda, em sua fala que o despreparo dos técnicos responsáveis pela formação e a manutenção de uma única metodologia são vistos como entraves na concretização da proposta. *“Então, um dos problemas é a falta de domínio teórico de quem dirige”.*

Todo esse conjunto de questões apontadas na fala dessa professora contribui para aflorar o desgaste e o esvaziamento de uma proposta de formação centrada na escola, posto que a materialização do projeto, no dia a dia das escolas, revela poucos indícios de uma formação continuada pautada num modelo interativo-reflexivo. Essa falta de articulação existe entre os pressupostos — tão bem fundamentados nos documentos orientadores do projeto — e a metodologia transformou a política de formação continuada do projeto Escola Cabana num *slogan*, conforme bem expressa a fala da professora entrevistada: *“Então a formação centrada na escola acaba se transformando num slogan, principalmente no nosso caso”.*

4.6- A Implementação da Hora Pedagógica

Na tentativa de melhor compreendermos como as inovações introduzidas pelo projeto Escola Cabana se traduziram em mudanças efetivas nas escolas e nas práticas dos professores, com a implementação da formação continuada centrada na escola (HP), indagou-se aos docentes entrevistados como eles percebem essas mudanças. O propósito central deste item da entrevista é analisar como as mudanças alteraram os padrões e as relações de trabalho estabelecidas no cotidiano da escola objeto de estudo deste trabalho, ou seja, qual o efeito da reforma

educativa implementada pelo projeto Escola Cabana sobre a vida das escolas e sobre o processo de profissionalização docente.

Assim, ao se questionar sobre em que a HP tem favorecido mudanças na realidade escolar, pode-se identificar, na fala dos professores entrevistados, referências a vários tipos de fatores vistos como desencadeadores de mudanças. Esses fatores foram organizados em dois grandes grupos que dizem respeito às mudanças nas práticas docentes e curriculares e às mudanças na forma de organização e funcionamento da escola. O primeiro grupo liga-se às atividades do professor em sala de aula, ou seja, são mudanças processadas no ordenamento didático-pedagógico que passaram a exigir novos modos de desenvolvimento do trabalho do professor. O segundo grupo diz respeito às mudanças na estrutura e no funcionamento da escola que também interferem na reconfiguração da atividade docente (Quadro nº 29).

QUADRO Nº 29
Mudanças Manifestadas em relação à Introdução da Hora Pedagógica na Escola

	Nº de Informantes (26)	Freqüência %
Fatores Didático-Pedagógicos		11 42,30%
- Implantação dos ciclos de formação	4	
- Perspectiva de organização curricular (tema gerador)	3	
- Avaliação emancipatória (não retenção)	3	
- Formação do professor centrada na escola	1	
Fatores Infra-Estruturais		15 57,70%
- Vinculação da formação com remuneração (HP)	1	
- Liberação para cursar pós-graduação	1	
- Inexistência de assessorias especializadas	5	
- Transformação das UEBs em UEDs	3	
- Investimento em infra-estrutura	2	
- Liberação para formação fora da escola	2	
- Redução do tempo de permanência com o aluno	1	

As mudanças ligadas ao primeiro grupo de fatores, referidas de forma mais enfática por nossos entrevistados, foram: a implantação dos ciclos de formação, a não retenção dos alunos e a perspectiva de reorganização curricular, tendo no tema gerador a mola mestra desse processo. Todo esse conjunto de fatores liga-se à diretriz da qualidade social da educação do projeto Escola Cabana. Já a implementação da formação centrada na escola (HP), que integra esse conjunto de fatores didático-pedagógicos, é uma ação que se vincula à diretriz valorização do profissional da educação.

Importa registrar que os professores, ao se referirem às mudanças processadas nas escolas, no que diz respeito à diretriz da qualidade social do projeto Escola Cabana, nem sempre o fazem considerando que as mesmas tenham alcançado resultados positivos ou mesmo significando melhoria das condições de trabalho. Ou seja, depreende-se a partir das falas dos professores entrevistados que não há uma relação direta entre as reformas implementadas pelo projeto Escola Cabana e melhoria da qualidade do ensino. Estas opiniões dos professores encontram amparo teórico na literatura educacional que se volta para a compreensão dos efeitos da mudança no contexto das reformas educativas. Autores, como Escudero (1994), Botia (1994) e Glatter (1999), argumentam que é preciso desmistificar as concepções que encaram como equivalentes as idéias de *reforma e melhoria*, assim como aquelas que associam *mudança a progresso*. Esses autores revelam, também, em suas análises, os complexos fenômenos de mudanças educativas que são resultante de múltiplas e variadas condições e que, segundo Escudero (1994, p. 105), para sua concretização efetiva na melhoria da educação, *“requerem-se processos firmes e profundos, assim como diversificadas condições para que nas concepções educativas e nas práticas dos professores se vão interiorizando, amadurecendo e sedimentando novas propostas e processos de verdadeira reforma educativa”*.

Assim, observou-se que os professores entrevistados externaram vários tipos de compreensões acerca do significado da mudança, mais especificamente no tocante a diretrizes da qualidade social. As de maior frequência foram as que associam as mudanças implementadas pelo projeto Escola Cabana a sentimentos como: desafio e estímulo, de um lado, e receio e frustração, de outro. Os fragmentos a seguir evidenciam esses sentimentos:

Está se caminhando com uma educação diferente, e como eu cheguei na efervescência da discussão e da empolgação e, de certa forma, vim com uma certa bagagem do trabalho com os ciclos eu me identifiquei e senti na verdade que só consolidou a minha perspectiva de trabalho educacional.

Olha eu observo que se idealizou um projeto grandioso, mas não houve suporte suficiente para garantir a sua implementação na prática, aí muita coisa ficou só na teoria.

A principal mudança foi a implementação do ciclo de formação e a não retenção dos alunos. Essa é a principal mudança e também a que tem gerado maior controvérsia, pois o projeto Escola Cabana não admite que o aluno fique retido mesmo que esse aluno não possua as habilidades necessárias para avançar para a etapa seguinte. Isso, a meu ver, é muito perigoso por que pode mascarar uma realidade.

Essas mudanças passam por uma estrutura de governo e cada governo tem o seu perfil e, a cada mudança de governo, o perfil que se quer de proposta é um. Eu acho que esse é o nosso principal nó, por mais bem intencionado que o gestor possa ser, sempre tem essa dinâmica que vai atrapalhar. Hoje eu me sinto bem mais à vontade para desenvolver o trabalho, eu me sinto com alguns elementos que me possam sinalizar que caminhos eu posso percorrer e amanhã eu não sei — essa é a principal dificuldade.

Outros depoimentos evidenciam que os mecanismos utilizados pela administração municipal para a implantação das principais ações do projeto Escola Cabana, ainda na primeira gestão do projeto, se mostraram insuficientes para criar as condições prévias de um processo de melhorias e renovações educacionais que se pretendia implantar. Os depoimentos, a seguir, se referem ao pouco investimento no processo de sensibilização da comunidade escolar (pais, alunos e professores) que demarcaram os momentos iniciais do projeto Escola Cabana.

(...) faltou um pouco mais de discussão com os professores, um chamativo foi quem adere à proposta da escola Cabana tem HP, tem remuneração. Então isso foi um chamativo, não foi um chamativo pedagógico ou de paixão pela educação, foi um chamativo financeiro — isso é o que eu ouço de colegas que já estão a algum tempo. Eu acho que nós teríamos resultados mais positivos e mais produtivos se o chamado fosse mais pedagógico — ele não foi tão pedagógico. Isso pode ter influenciado na fragilização e na dificuldade de consolidar esse projeto. Embora tivesse tido a conferência, mas a conferência não abarcou toda a rede, tinham delegado e a gente sabe que ali é uma amostragem. E mesmo com essa amostragem a proposta da Escola Cabana não foi aprovada como um todo, não foi tranquilo teve pontos polêmicos, principalmente a avaliação foi muito polêmica. Havia um grupo grande de professores do CB III e IV que achavam que a rede não tinha que ser ciclada. Mas a maioria do congresso aprovou o ciclo de formação para todo o ensino fundamental.

O projeto Escola Cabana foi um projeto pouco discutido coletivamente, isso atrapalhou a ponto de algumas escolas, alguns professores, tiveram dificuldade de trazer isso para o cotidiano, justamente por que a participação coletiva foi reduzida. (...) O contraponto é que essa adesão, desde o início, tem esse perfil de ser voluntária e não foi muito assim.

Foi uma proposta muito de cúpula, não foi uma coisa pensada pelas bases. Mas os fóruns serviram para amadurecer a idéia e aí a nossa participação foi mais efetiva.

Os professores do último concurso não participaram das discussões da primeira conferência do projeto Escola Cabana e mesmo os que participaram, ou que estavam já na rede naquele momento, não concordam de certa forma, isso vem sendo um grande empecilho. A gente percebe claramente que isso não é uma coisa assim substancial que todo mundo aceita, que abraça o projeto Escola Cabana, é muito conflituoso principalmente a questão da não retenção — isso é muito polêmico. A outra questão, é a avaliação que é muito polêmico. Enfim tem várias questões que são muito polêmicas e incomodam as pessoas na rede. Esse desconhecimento e a falta de discussão e informação, no sentido democrático da palavra, que essas discussões não acontece efetivamente. E quando acontece é um pouco de cima para baixo, nas HPs a gente percebe como se fosse algo imposto, que é assim: é o projeto Escola Cabana, não tem que ter retenção. Mas por que não tem que ter retenção? E o que fazer para não ocorrer à retenção? A gente fica discutindo reter ou não reter, mas a gente não discute o antes disso, que é o processo de formação e a necessidade dessa discussão.

Nestes depoimentos estão presentes alguns elementos importantes para a reflexão acerca das limitações e dificuldades presentes na fase inicial da implantação do projeto, momento este marcado pela introdução de novas idéias e práticas (implantação dos ciclos de formação, a proposta de não retenção dos alunos e a reorientação curricular) e pela instituição de novos canais de difusão e discussão das propostas (congressos e conferências) que visavam obter o aval institucional para implementá-las. Um outro aspecto também frisado pelos professores, em relação aos mecanismos constituídos pelos gestores do projeto para operacionalizar a diretriz da qualidade social, diz respeito ao vínculo estabelecido entre o acatamento da proposta (adesão) e a melhoria salarial. Ou seja, todos os que “aderiam” foram recompensados financeiramente. Essa tática utilizada para fazer valer os ideais do projeto Escola Cabana e garantir a sua implementação muito se aproxima da abordagem baseada na *negociação e manipulação* que, na literatura educacional que trata dos modos estabelecidos pelas instâncias administrativas para por em prática uma idéia inovadora, é descrita como aquela que se utiliza de apelos emocionais e ou interesses pessoais para se alcançar os consensos necessários e implementar as mudanças pretendidas (Glatter, 1999).

Quando se analisam especificamente as mudanças processadas, com a introdução da dinâmica de formação centrada na escola (HP), verifica-se que os sentimentos revelados nas entrevistas em relação à diretriz de valorização do profissional da educação do projeto Escola Cabana são variados e se aproximam daqueles referidos em relação à diretriz da qualidade social, ou seja, para alguns a introdução das Horas Pedagógicas significam estímulo e desafio, para outros representa frustração. Os discursos dizem:

A gente peca muito ainda na política de formação, você não tem um projeto de formação para trabalhar a formação dos formadores dos professores. Aqui na escola a gente não tem uma política de formação dos professores, quer dizer, são pessoas que estão no cotidiano da escola que são responsáveis pela formação de professores, com o mesmo nível de formação, às vezes até com menos leitura - porque tem menos tempo, porque são pessoas que estão ligadas ao cotidiano da escola, as questões administrativas e isso distancia mais da questão das leituras. Então eu vejo isso como um grande problema da formação como um todo.

Sendo que aqui na escola, como é mais próximo, a gente tem mais contato. O que a gente percebe que os professores que estão iniciando, apesar de ser a mesma formação, mas eles tentam buscar outras leituras, outras discussões. (...). A gente sempre está tocando essas informações. A gente está procurando aprender cada vez mais. Então não tem essa diferença na formação. Mas a gente procura sempre estar ajudando um ao outro

Os professores, ao se referirem às mudanças processadas na escola, acabam por revelar uma dimensão pessoal que mobiliza as ações de mudança nas práticas educativas dos professores. Essa dimensão se apresenta em maior grau no depoimento de uma das professoras entrevistada que, ao falar sobre qual a influência que a HP exerceu no seu trabalho em sala de aula, a mesma reconhece tal influência em função de ser receptível a proposta. Ela assim se manifesta:

(...) Mas eu estou aberta para isso, por isso eu acho que teve influência por que eu estou aproveitando esse espaço e quando eu não gosto eu falo: olha essa HP não prestou, por essas razões. Eu acho que o professor precisa se colocar e não só aceitar. A nossa HP não era boa, esse ano melhorou um pouco, por que a gente verbalizou que não estava legal.

Essa mesma professora vai mais longe ao ressaltar que a formação tem uma dimensão pessoal que não pode ser desconsiderada na trajetória profissional de cada professor. Assim, ao reconhecer que a HP exerceu influência sobre a sua prática docente, mas avaliando o contexto geral da escola, o mesmo não ocorreu com todos os demais professores. Na sua avaliação essa modalidade formativa só contribuiu para a mudança dos discursos que agora são mais atualizados e antenados com a teoria crítica da educação, mas que, do ponto de vista das práticas pedagógicas na sala de aula, permanecem inalteradas, ou seja, as atitudes e valores em relação à educação e ao ensino são se alteraram substancialmente com a introdução das HPs na escola.

Eu acho que houve mudanças, você vê professores mais questionadores, vê professores mais participativos, professores que estão a fim de fazerem uma formação diferente no segmento. Há uma troca, mas não vejo ainda uma consolidação, por que ainda tem professores que ainda usam cartilha, ainda tem professores que trabalham com silabação e que resistem à nova proposta. Eu acho que a formação também seria um espaço para estar rompendo com isso, trazendo esses professores para uma discussão mais da prática e da teoria também.

Ao se examinar como os professores, a partir do ciclo de vida profissional, reagem às mudanças processadas com a introdução da formação centrada na escola, verificou-se que dependendo da experiência acumulada no magistério há uma variação dos posicionamentos. Assim, destaca-se que os professores em *início de carreira* tendem a se concentrar nos fatores didático-pedagógico. Nos professores em fase de *diversificação* se percebe uma nítida divisão entre os dois fatores considerados na análise e os professores em fase de *estabilização* concentram suas opiniões, quase que exclusivamente, nos fatores ligados às mudanças processadas na estrutura e funcionamento da escola. Observa-se que os sentimentos que acompanham as opiniões dos professores também se diversificam em relação ao tempo de experiência no magistério. Neste sentido, identificou-se que os mais novos na carreira sentem-se mais estimulados e são mais otimistas em relação à proposta. Já os mais experientes revelam um certo ceticismo e demonstram de forma mais enfática o sentimento de frustração em suas falas, sintetizadas no Quadro nº 30.

QUADRO Nº 30
Mudanças Manifestadas em Relação à Introdução da Hora Pedagógica na Escola, segundo o Ciclo de Vida Profissional

	Início de Carreira (n=5)	%	Estabilização (n=14)	%	Diversificação (n=7)	%
Fatores Didático-Pedagógicos						
- Implantação dos ciclos de formação	2	40%	3	21,42%		
- Avaliação emancipatória (não retenção)	2	40%	1	7,14%		
- Reorientação curricular (tema gerador)	1	20%	1	7,14%	1	14,28%
- Formação do professor centrada na escola			1	7,14%		
- Redução do tempo de permanência com o aluno			1	7,14%		
Fatores Infra-Estruturais						
- Vinculação da formação com remuneração (HP)			1	7,14%		
- Liberação para cursar pós-graduação			1	7,14%	3	42,85%
- Inexistência de assessorias especializadas			2	14,28%	1	14,28%
- Transformação das UEBs em UEDs			2	14,28%	1	14,28%
Investimento em infra-estrutura			1	7,14%		
- Liberação para formação fora da escola					1	14,28%

A experiência acumulada permite aos professores mais experientes uma avaliação mais qualitativa, à medida que estabelecem parâmetros com outros propósitos formativos já vivenciados por eles em outras gestões. As sete professoras que se encontram na fase de diversificação retratam eventos conflituosos ligados às mudanças processadas na escola com a implementação do projeto Escola Cabana. Em suas falas aparecem com frequência sentimento de desconforto, muitas vezes caracterizados por incertezas — na fase de introdução das novas idéias e práticas —, e frustração, no momento de institucionalização das propostas. Por esses sentimentos pode-se inferir que o descontentamento em relação às estratégias de inovação educacional, pela via da política de formação de professores, é maior entre esses professores. O relato seguir, apesar de extenso, consegue sintetizar as várias mudanças processadas e faz aflorar os sentimentos de incerteza e frustração revelados pelos professores.

(...) Aí trouxeram a proposta da Escola Cabana para ser discutida, o que aconteceu? Quando a gente leu a proposta, teoricamente, ela tinha tudo haver com a proposta da Escola Bosque, não tinha nada de diferente: a questão dos ciclos a gente já trabalhava, a formação do cidadão crítico-propositivo também nós já trabalhávamos. (...) Só que a partir daí a escola sofreu uma reorganização, porque até então, como eu falei anteriormente, havia um horário que a gente estava em sala de aula — o nosso horário de sala de aula era maior, os alunos entravam 8:00 horas e só saíam 13:00 horas, eram cinco horas de aula —; e no outro horário era dedicado para estudo. Na época havia uma assessoria que

acompanhava o nosso trabalho, então a gente tinha que produzir, que apresentar trabalho, textos científicos e tinha avaliação constante da prática. Havia inclusive uma seleção prévia para ser professor da escola, pois a seleção exigia que o professor elaborasse uma proposta de trabalho condizente com os objetivos da escola. Isso mudou ao longo do tempo foi quando foram criados outros espaços e a gente começou a deixar de pesquisar em função da assistência que passamos a dar nesses espaços criados. Nós deixamos também de ter o acompanhamento que era muito bom, no final de cada semestre nós tínhamos que apresentar a produção de cunho científico e isso era bom. Hoje a gente vê como isso faz falta (...). Reduziu-se o horário de aula dos alunos que passou a ser igual as demais escolas da rede, porque a escola passou a ser vinculada a rede. Conclusão as HPs, nós temos dois dias, um dia de HP e outro para planejamento. Essa foi a mudança relacionada a nossa formação e foi uma mudança que trouxe muito prejuízo para nós por que se a gente tivesse continuado naquele sistema imagina sete anos depois como a gente não estaria?

Identifica-se nesse depoimento manifestações concretas de que para se produzir mudanças é necessário estabelecer estratégias capazes de integrar diferentes interesses, ou seja, o individual (o professor), o institucional (as escolas) e o contextual (comunidade em geral). O modelo de formação assentado na dimensão do professor, como um *profissional autônomo e reflexivo* (Nóvoa, 1992:19), e nos moldes de um processo de formação centrado na escola parece ser uma realidade distante das atuais práticas desenvolvidas no projeto Escola Cabana. Na configuração da abordagem da formação centrada na escola convergem novas idéias sobre o papel do professor e do ensino, que passam a ser articulados a partir da ação/reflexão/ação, pouco identificadas na política de formação continuada da SEMEC.

O ensino reflexivo aponta novas dimensões na formação do professor, articulando a pesquisa como a via possível de reflexão na e sobre a prática. Com bem expressa Kincheloe (1997:215), *“Diferentemente dos empregados do McDonald’s que são ensinados para seguir precisamente os dez passos do processo para fazer um Big-Mac, os professores agora dão-se conta que sua prática é uma situação específica”*.

Ao situar os modelos e tendências atuais de formação continuada de professores, no âmbito da literatura educacional, constata-se que, do ponto de vista da formação do professor reflexivo, despontam os seguintes referenciais: a) estímulo a uma perspectiva crítico-reflexiva favorecendo mecanismos para a

construção de um pensamento autônomo que favoreçam dinâmicas de autoformação participada. (Nóvoa, 1992:25); b) concepção da escola como local privilegiado para o desenvolvimento das ações de formação continuada; c) capitalização do conhecimento e das experiências dos professores no processo formativo; d) incorporação de dimensões coletivas que contribuam para a emancipação profissional e, f) instituição de grupos de pesquisa com vistas a instaurar reflexão na e sobre a prática dos professores.

A concepção de formação de profissionais reflexivos circunscreve-se necessariamente em um movimento progressivo, seqüencial, planejado, regular, sistemático, intencional que tem como objetivo a formação do professor. A atuação desse profissional, embora possa, numa compreensão mais ampla, ser ampliado para ambientes educativos não escolares, que certamente exige do mesmo uma dimensão pedagógica, num entendimento mais restrito direciona-se para atuação na esfera da educação institucionalizada, ou seja, a educação escolar.

4.7 O Projeto Cabano sob a Ótica dos Gestores

Nesta parte do estudo concentramos nosso olhar sobre nas falas dos gestores, com o intuito de melhor compreender os pressupostos teórico-metodológicos da política de formação continuada da SEMEC e as mudanças geradas com a implementação do projeto Escola Cabana, assim como identificar os possíveis pontos de convergência ou confrontos entre os vários posicionamentos (professores, coordenação pedagógica e agentes da administração central da SEMEC) sobre os processos e as práticas de formação continuada, hoje em curso na rede municipal de educação de Belém. Para tanto, realizaram-se entrevistas com a Secretária Municipal de Educação de Belém e com a Diretora da Coordenadoria de Educação da SEMEC e numa posição intermediária entre a instância administrativa central e a escola entrevistou-se a Coordenadora Pedagógica do CB I e II da Escola Bosque.

A primeira entrevista foi realizada com a Secretária Municipal de Educação no mês de julho de 2003. Seguindo todos os procedimentos protocolares, a entrevista foi marcada com uma semana de antecedência e teve uma duração de aproximadamente duas horas. É importante que se diga que a atual Secretária de

Educação vem acompanhando a implementação do projeto Escola Cabana desde o seu início, exercendo diferentes cargos na administração da SEMEC. Na primeira gestão (1997-2000), desempenhou inicialmente suas funções na Coordenadoria de Planejamento, para depois (1999) investir-se do cargo de Diretora geral da SEMEC, cargo em que permaneceu até o final da primeira gestão e parte da segunda gestão (2001-2004). No ano de 2002, assume o cargo de Secretária Municipal de Educação.

A entrevista com a Secretária de Educação transcorreu num clima de cordialidade e informalidade, tendo o seu início marcado pela apresentação dos objetivos do trabalho, por parte da pesquisadora. Após esse momento, solicitou-se que a entrevistada fizesse uma avaliação dos sete anos de implantação do projeto Escola Cabana, enfocando principalmente as mudanças percebidas por parte da administração sobre esse processo.

A fala inicial da Secretária faz um apanhado geral da proposta, mas põe em relevo que o projeto Escola Cabana encerra uma *concepção de educação, de homem, de mulher, de sociedade e de mundo* e que, muito mais do que uma proposta político-pedagógica para se desenvolvida no âmbito da rede municipal de educação, trata-se de um projeto de vida que vem sendo, segundo a Secretária, tecido há algumas décadas por *“trabalhadores progressistas trabalhando e construído ao longo de nossas vidas”*. Assim caracterizado, o projeto Escola Cabana torna-se, além de um projeto de vida, *“uma prioridade de governo”*, cujos princípios foram construídos em torno da participação popular e da inclusão social.

No depoimento da Secretária fica evidenciado que a definição desses princípios pautou-se nos dados de exclusão social que se faziam presentes no município de Belém, no momento da assunção do governo municipal, em 1997. Esses dados, segundo a descrição feita pela entrevistada, revelavam um diagnóstico sombrio, assim representado: *“crianças fora da escola, de famílias que estavam desvalidas e sem condições de manter o filho na escola, crianças trabalhando na rua”*. A Participação Popular e a Inclusão Social constituíram-se nos princípios desencadeadores de todo o processo de discussão com a rede que segundo o relato da Secretária, teve como marco a realização das Jornadas Pedagógicas, iniciadas no primeiro ano de governo (1997). A entrevistada informa, também, que o objetivo maior das Jornadas foi produzir um diagnóstico que pudesse revelar *“os nós críticos”* do sistema educacional como um todo e do projeto

educacional que vinha se desenvolvendo, até então. O resultado desse levantamento indicou que os ciclos básicos, a questão da eleição direta para diretor de escola e a política de formação do educador eram os três grandes “nós críticos” do sistema⁴⁵. No que diz respeito especificamente a essa última, os dados do diagnóstico apontavam para uma redefinição da política de formação. O clamor dos educadores é assim representado pela Secretária: “(...) *eles queriam uma outra política de formação que realmente contemplasse a rede como um todo, que tivesse critérios definidos para essa formação, inclusive critérios para liberação para cursos de pós-graduação*”. Já em relação aos ciclos básicos e ao processo de escolha dos dirigentes das escolas, as referências são as seguintes:

Os ciclos básicos eram só de nome porque na prática, por dentro dessa nomenclatura dos ciclos continuavam trabalhando a organização em série, e a questão da gestão democrática – já havia a eleição direta, mas os candidatos tinham que apresentar para uma comissão de especialistas um projeto pedagógico próprio – não tinha essa dimensão política.

Neste ponto da entrevista a Secretária faz um parêntese para referir-se a expressão “projeto pedagógico próprio” — até então disseminada na rede municipal pela gestão anterior como forma de resguardar a autonomia das escolas na definição de seu projeto pedagógico — no entendimento de nossa entrevistada o termo “próprio” *individualizava as ações* da rede fato que, para os novos gestores, era considerado como negativo. Retomaremos esse ponto logo a seguir.

Assim, após a produção do diagnóstico, o passo seguinte dirigiu-se para a construção do projeto pedagógico da Escola Cabana que logo foi associado ao movimento da Cabanagem, por se entender o mesmo teria como missão “*a luta pela valorização da identidade popular*”. O projeto político-pedagógico da Escola Cabana foi apresentado no primeiro Fórum Municipal de Educação, ocorrido em no final do

⁴⁵ Um dado curioso apresentado pela Secretária diz respeito à taxa de retorno das informações obtidas nos questionários distribuídos durante a realização das Jornadas Pedagógicas, que, como assegura, a informante “*nós tivemos mais de 90% de retorno dessas informações*”. Digo curioso em função dos limites desse tipo de técnica de coleta de informação que habitualmente a taxa de retorno, conforme encontramos referências na literatura educacional (Baptistella Filho, Mazzon e Guagliardi, 1980), costuma girar em torno de, no máximo, 40%. É importante registrar que em um dos documentos oficiais da rede (Belém, 1999), analisado no segundo capítulo deste estudo, informa que o diagnóstico foi construído a partir da fala de 1.022 trabalhadores da educação (697 professores e 325 servidores) e que à época o quadro funcional da rede de ensino municipal de Belém girava em torno de 3.200 funcionários.

ano de 1997, para uma primeira apreciação, para serem aprovadas um ano depois na Conferência Municipal de Educação (1998). Nele já estavam definidas as quatro diretrizes básicas de ação, quais sejam: a democratização do acesso e a permanência com sucesso; a gestão democrática, a qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

Duas considerações merecem ser feitas sobre as afirmações da Secretária. A primeira direciona-se ao processo de construção do projeto político pedagógico da Escola Cabana, em termos da definição de seus princípios e diretrizes. Os relatos tendem a resgatar o sentido democrático da construção desse projeto ao situá-los como decorrentes de um amplo processo de discussão ocorrida através de reuniões, debates e plenárias na rede municipal de ensino. Apesar dessa vinculação, é importante registrar que se, por um lado, esses princípios foram apresentados e discutidos com a comunidade escolar através dos vários fóruns instituídos para tal, por outro não se pode deixar de considerar que eles não se originaram desse processo de discussão, portanto não surgem de “baixo para cima”, conforme sugere a Secretária. As diretrizes do projeto Escola Cabana já estavam definidos antes mesmo da posse do Governo do Povo no município de Belém, em 1997, posto que no programa de governo da Frente Belém Popular (PT, PCdoB, PPS, PSTU e PCB), datado de outubro de 1996, já havia a pretensão de materializá-los, conforme pode-se verificar:

No governo municipal teremos como diretrizes e ações básicas a universalização da oferta da educação infantil e do ensino fundamental, a democratização do sistema de ensino, a qualidade social da educação e a valorização dos profissionais de educação asseguradas pela democratização do acesso e permanência com sucesso (p. 20).

Há que se considerar também que tais princípios e diretrizes, por sua vez, emanam de orientações da política educacional do Partido dos Trabalhadores que, ao longo de sua existência, vem defendendo nos diversos espaços de atuação esses princípios. Portanto, os debates constituídos em torno dessas teses partidárias sem dúvida contribuíram para assegurar uma maior participação da comunidade escolar e se fizeram necessários para se construir os consensos de uma reforma educativa que se pretendia garantir. Esse parece ser um mecanismo bastante freqüente de regulação social que vem acompanhando o reformismo

educacional nas últimas décadas. É nessa direção que se formulam as análises de Escudero e Botia (1994) ao afirmarem que não há como se compreender as reformas educacionais contemporâneas sem entender o contexto em que as mesmas são formuladas e legitimadas, posto que *“uma política de mudança não se justifica e legitima somente pelo valor dos projetos, mas também pelas condições e recursos que mobiliza, para que as mudanças se realizem de acordo como os princípios e valores legítimos em que se baseia essa política de mudança”* (p. 107).

A segunda consideração a ser feita em relação às afirmações proferidas diz respeito à recusa, por parte da administração cabana, em acatar que cada escola tivesse um projeto pedagógico próprio. A expressão “próprio”, presente nas orientações que norteavam a elaboração dos projetos pedagógicos da gestão anterior, pelo que tudo indica, tornou-se incômodo aos ideários da nova gestão. Se antes *“a autonomia da escola é função primeira de um projeto próprio do respectivo grupo de professores”* (Belém, 1993; 31), agora essa autonomia só é possível se ancorada nos marcos do projeto Escola Cabana. Ou seja, as escolas deixaram de elaborar os projetos políticos pedagógicos próprios, para seguirem os princípios e diretrizes, construídos sob a lógica da administração central de forma democrática. Esse tipo de orientação é bem acentuado na fala da Secretária:

Ratificou-se o projeto político pedagógico da rede municipal de Belém como um projeto político-pedagógico da Escola Cabana, que tem como princípios a participação popular, a inclusão social e todos os desdobramentos a partir desses princípios e diretrizes.

As escolas passam a viver sob a tutela do projeto Cabano e, com isso, se inverteu a lógica, posto que, com essa decisão, foi-se de um extremo ao outro — a ênfase da diversidade foi substituída pela da igualdade. O programa político/ideológico que passou a orientar a vida das escolas e dos professores parece ter-se legitimado numa combinação, nem sempre harmoniosa e tranqüila, entre a institucionalização de formas colegiadas de participação de um lado e a manutenção de princípios e diretrizes estabelecidas fora das escolas, de outro. As referências para essa conclusão podem se encontradas em diversos trechos da fala da Secretária:

(...) dentro da própria rede nós encontramos núcleos de resistência a esse projeto. (...) nós sabemos que alguns diretores não são pessoas afinadas com o nosso projeto político de governo, que dizer, ideologicamente não estão afinados conosco.

A avaliação que nós fazemos desses sete anos é que a gente avançou muito. Nós avançamos na questão das eleições diretas para diretores. O respeito à autonomia da escola e à democracia ali construída.

Assim, uma vez que o discurso oficial, representado pela fala da Secretária de Educação do Município de Belém, julga ter incorporado antigas aspirações dos professores com o levantamento realizado pela SEMEC junto às escolas, sente-se legitimada para consolidação do projeto.

Comparando a fala da Secretária com as dos professores entrevistados, no tocante à autonomia das escolas, identifica-se, no entanto, contradições e contrariedades entre os diferentes pontos de vistas. Se para a administração central do projeto Escola Cabana a autonomia das escolas foi assegurada com o processo democratização da gestão (escolha dos dirigentes escolares), para os professores essa autonomia é apenas aparente, posto que os novos modos estabelecidos para desenvolver as atividades escolares nem sempre convergiam com as singularidades da escola, configurando-se, portanto, numa *autonomia tutelada* onde a escola se movimenta dentro de parâmetros políticos definidos externamente.

Apesar das contradições e contrariedade por nós apontadas sobre aquilo que se poderia entender como uma formação centrada na escola e da aceitação do professorado dessa proposta, na opinião da administração, a forma como a mesma foi concebida e desenvolvida a formação continuada da rede é positiva. Nas declarações da Secretária fica explícito que a administração central valoriza a situação em curso e renova os propósitos em dar continuidade no projeto ao afirmar que: *“Estamos no caminho certo”*.

Tal posicionamento indica uma tendência em enfatizar apenas os elementos do projeto Escola Cabana avaliados, pela administração central, como positivos. Poucas foram as menções em relação a dificuldades para implementar as diretrizes propostas pelo projeto. Os pontos referidos em relação às dificuldades dizem respeito principalmente à diretriz da qualidade social (ciclos de formação e não retenção dos alunos) e à diretriz da valorização do profissional da educação. Aqui localizamos o primeiro ponto de concordância entre o discurso da administração

central com os dos docentes, ambos assumem que as diretrizes da qualidade social e da valorização do magistério foram as que encontraram mais resistência para implementar, muito embora as razões para o insucesso apresentadas pelos professores não sejam as mesmas dos gestores. Na visão da Secretária, a maior resistência diz respeito à primeira, visto que ela mexe “*com uma mudança de cultura de organização da escolar*”. A outra resistência identificada está mais ligada aos novos mecanismos de formação do professor, instituídos pelo projeto Escola Cabana. Neste ponto, há uma tendência em referir-se apenas à Hora Pedagógica como problemático para a implementação na política de formação continuada da rede municipal. Assim, na fala da Secretária menciona-se que a cultura instituída entre os professores desvirtuava a real finalidade da hora atividade, que não se voltava para a reconstrução da prática pedagógica cotidiana. A explicação para a resistência à nova proposta é assim referida:

Havia uma cultura anterior de que a hora atividade que inclusive faz parte da jornada do professor — ele já recebe por isso, se a gente fosse levar a ferro e fogo, nem precisaria criar mais vinte e cinco horas, porque ele já tinha hora atividade. Mas acabou criando uma cultura que aquela hora era dele, para ele fazer o que quisesse e poucos usaram a sua hora atividade para uma construção ou reconstrução da sua prática político pedagógica cotidiana.

Não se identifica nenhuma referência, no depoimento da Secretária, sobre questões ligadas à metodologia ou ao conteúdo utilizados na condução da HP como fatores que dificultam a sua implementação, conforme evidenciaram os professores em seus depoimentos. Apenas se observa que, no relato proferido, há registro dos momentos iniciais como os mais difíceis para implementação da HP, que segundo descreve a Secretária, era assim representada pelos professores: “*eu me lembro que, no início em 98, a gente ouvia alguns professores dizer que era a hora do papo, a hora pedagógica era a hora do papo*”.

Essa tentativa de *desqualificação* da Hora Pedagógica, no entanto, foi combatida pela administração central, com a elaboração de um contra-discurso pautado nos argumentos da melhoria do ensino. Esse contra-discurso foi vencendo paulatinamente as resistências com o passar do tempo. Conforme afirma a Secretária, “*essas resistências foram sendo vencidas*”. A secretária faz referência que a implementação das horas pedagógicas foram acompanhadas de um ganho

salarial e esse fator, reconhece a Secretária, foi o principal indutor da política de formação continuada da rede. *“Então isso trouxe ganho salarial para os professores e as escolas foram aderindo ao processo e, hoje, nós temos a rede toda implantada nesse processo”*.

Quanto às temáticas abordadas na formação continuada do projeto Escola Cabana, segundo o relato da Secretária, giram em torno da interdisciplinaridade, a construção do conhecimento, a avaliação diagnóstica, a pesquisa sócio-antropológica e o tema gerador. Essas também foram as temáticas referidas pelos professores ao se referirem à política de formação continuada do projeto Escola Cabana.

No decorrer da entrevista se questionou a Secretária sobre os mecanismos estabelecidos pela política de formação continuada do projeto Escola Cabana para diferenciar a formação em função dos diferentes momentos da vida profissional. Obteve-se como resposta que a rede tem pensado nesses mecanismos e que a orientação tem sido no sentido de contemplar os diferentes momentos do ciclo de vida profissional dos professores, muito embora, a Secretária não tenha informado com maior precisão como isso vem ocorrendo. *“Tem essa orientação, nós trabalhamos com essa orientação. Eu não tenho condições de te dizer assim, um estudo específico para dizer: olha está assim. Mas a orientação é nesse sentido, envolver todos”*. Esse é um aspecto que chama atenção quando cruzamos as informações dos professores com o depoimento da Secretária de Educação. Nos depoimentos dos professores observou-se que de forma unânime eles se manifestam sobre uma certa tendência homogeneizadora do processo de formação continuada da SEMEC a que são submetidos na rede de ensino e que, portanto, não conseguem perceber nenhuma diferenciação da formação em relação aos diferentes momentos da vida profissional dos docentes.

No que diz respeito mais especificamente à questão da política de valorização do professor, no tocante a sua remuneração, a Secretária, em seu discurso, resgatou todo o processo de negociação e de diálogo estabelecido com o sindicato e com a *base da categoria*, no sentido de garantir a reposição das perdas salariais. Mas, ainda assim, a administração tem encontrado dificuldades no trato dessas questões e, como consequência, enfrenta greves e paralisações dos servidores municipais. Ressalta a Secretária, que mesmo nesses momentos difíceis, as formações não sofreram descontinuidade.

É muito interessante que, mesmo nesse processo de campanha salarial, de discussão, nós tivemos ações de formação, nossas ações estavam sempre lotadas, nós não tivemos menos de trezentos educadores participando das ações de formação e, quando se discute com eles, eles reconhecem que avançamos muito na política da educação, do diálogo com a rede, do acolhimento das demandas das escolas e as próprias demandas individuais dos educadores.

Quando indagada sobre como vem se dando a relação entre a SEMEC com as instituições formadoras de professores (universidades), no que diz respeito à política de formação continuada, a Secretária afirma que faz parte da compreensão da rede que tem que existir esse relacionamento com as instituições formadoras. Mas a entrevistada deixa claro, em seu discurso, os limites dessa articulação interinstitucional à medida que define os papéis de cada instituição. Assim, na visão da Secretária, cabe às universidades a formação inicial dos professores e a rede de ensino se incumbem da política de formação continuada. Apesar de afirmar que essa delimitação dos papéis não tem impedido que as universidades através de suas pesquisas, estudos e de seu trabalho possa contribuir com a SEMEC, observou-se uma certa contradição no discurso da Secretária, no momento em que a mesma se referiu às reivindicações do sindicato dos professores que solicitam a realização de convênios com as universidades para garantir a formação inicial dos professores que se encontram no sistema municipal de educação sem a graduação superior. A posição da SEMEC foi reafirmada na divisão dos papéis de cada instituição, ao declarar que: *“mantivemos firme na nossa política de que às universidades cabem fazer a formação inicial”*. Essa posição só foi alterada muito recentemente, quando o sindicato novamente reivindicou a realização de convênios com as universidades, muito embora a Secretária se mantenha contrária a isso. *“Eu particularmente sou contra isso. Mas foi uma decisão de governo que nós pensássemos nessa possibilidade”*. No encaminhamento das discussões com o sindicato dos professores, observa-se que essa questão se transformou em moeda de troca para a negociação de outros interesses da SEMEC. Esse fato pode ser constatado na seguinte passagem: *“(…) Só que o sindicato suspendeu a negociação conosco, nós também paralisamos isso. Ou vocês assinam o acordo geral da proposta ou nós não vamos dar continuidade a isso”*.

Resumindo as questões colocadas em discussão na entrevista com a Secretaria Municipal de Educação de Belém e as sínteses produzidas pelos

professores entrevistados, constata-se que, sob perspectivas diferenciadas, vão-se construindo representações em torno da política de formação continuada dos professores. Sob o olhar da administração da SEMEC, o enfoque orienta-se mais nas ações bem sucedidas, poucas foram as referências às dificuldades ou entraves que obstaculizaram a materialização do projeto Escola Cabana. Mesmo quando se faz referência às dificuldades elas são atribuídas à incapacidade dos docentes em perceber e aceitar as inovações educacionais. Não se perceberam, no depoimento da Secretária, menções às dificuldades de ordem teórica ou metodológica na condução da política de formação por parte da SEMEC. Os professores, por sua vez, mesmo reconhecendo os limites da ação educativa escolar, tendem a acentuar questões mais amplas, como questões institucionais, decorrentes das perspectivas teórico-metodológicas de encaminhar a formação, questões funcionais e as condições de trabalho como fatores limitadores da consolidação do projeto Escola Cabana.

A segunda entrevista realizada com a administração central da SEMEC foi com a Diretora da Coordenadoria de Educação (COED). À semelhança da Secretária de Educação, a diretora da COED também acompanha a implementação do projeto Escola Cabana desde o primeiro ano (1997), sendo que, até o ano de 2001, desempenhava suas funções no acompanhamento da formação dos educadores que atuam no campo não formal. Ou seja, com os educadores que desenvolvem atividades de esporte, arte e lazer no município e Belém.

A entrevista com a Diretora da COED se realizou dois dias após a entrevista da Secretária da Educação e por interveniência desta, posto que foi a própria Secretária que fez o contato, abreviando com isso a realização da entrevista que estava agendada para acontecer somente no mês de agosto. Os primeiros momentos da entrevista foram marcados pela exposição dos objetivos da pesquisa e da apresentação do roteiro que conduziria o diálogo, sempre esclarecendo que o mesmo era bastante flexível podendo admitir outras questões ou mesmo suprimir aquelas que no processo tenham sido contempladas no transcorrer das discussões.

A questão inicial que desencadeou a entrevista solicitava que a se fizesse uma avaliação do alcance das diretrizes do projeto Escola Cabana no que diz respeito à formação continuada dos professores. Essa avaliação se aproxima em muito da avaliação feita pela Secretária de Educação, ao se conceber que o projeto encontra-se em fase de consolidação. Mas a Diretora da COED acrescenta um

ingrediente novo e, de certa forma, contrário a fala da Secretária, na discussão ao afirmar que os três primeiros anos do projeto Escola Cabana caracterizou-se por um projeto pensado de fora para dentro. Esse entendimento é assim manifesto: *“Nos primeiros anos, desde a Conferência, o processo era assim: a Escola Cabana de alguém que pensou junto, mas de alguém que idealizou”*. Ao reconhecer que o projeto foi pensado de “fora para dentro”, portanto, nem sempre correspondendo aos anseios da comunidade escolar, e que atendia a uma plataforma política carregada de ambigüidades, valores e conflitos. No discurso da Diretora da COED fica patente que algumas decisões prévias já haviam sido tomadas e que era necessário *“disputar o projeto”*, ou seja, era preciso construir os consensos necessários para garantir o êxito das reformas que se pretendia implantar. *“Então nós passamos, eu diria assim, os dois ou três primeiros anos assim – a gente usava muito a palavra disputar o projeto, vamos disputar o projeto”*.

A disputa dos projetos se fez nos encontros permanentes instituídos para propagar a proposta e que, segundo nossa entrevistada, não seriam possíveis sem todo o investimento criado em torno da dinâmica da participação popular, que no caso da formação dos professores configuraram-se nos grandes encontros gerais. Esse é inclusive o diferencial do projeto Escola Cabana, acentua a Diretora da COED, posto que é a administração central que se encarregada de provocar os encontros. *“A gente não deixa a escola, necessariamente, se pensar sozinha na rede em relação às outras. Nós mesmos tivemos que refazer muitas coisas”*.

A intervenção da administração central nas escolas, no momento de implementação do projeto Escola Cabana, não foi um empreendimento de fácil execução e aceitação, reconhece a Diretora da COED, posto que a visão de autonomia que prevalecia na rede e que ainda prevalece *“ainda é aquela autonomia absoluta”*. Então, reorganizar o sistema de ensino de forma a alterar a cultura estabelecida, não foi uma tarefa simples. Daí o porquê dos investimentos terem sido carreados no processo de formação continuada dos professores – *“eles precisavam se sentir autores do processo”*. O balanço feito pela Diretora da COED, em termos das conquistas do projeto Escola Cabana, é bem positiva à medida que já se admite que 40% dos professores já possuem esse sentimento de autoria. *“Mesmo não sendo uma unanimidade, mas eu diria que já é um saldo positivo na nossa leitura”*.

Essas declarações nos levam a inferir que estamos diante de uma concepção de autonomia muito próxima daquilo que Contreras (2002) define como autonomia

aparente e que nós designamos, neste estudo, de autonomia tutelada. Ou seja, é uma concepção ilusória de autonomia que faz com que os professores passem a acreditar que são detentores das bases políticas que sustenta o seu trabalho quando, na verdade, apenas fazem cumprir determinações externas, alheias a seus interesses. Neste sentido os professores, principais agentes das reformas, se transformam em *“obedientes funcionários que devem resolver os problemas em que se encontram envolvidos, tal como foram definidos por outros, e com recursos que lhes foram concedidos* (Contreras, Op. Cit. p. 265). Essa concepção parece permear o discurso da administração central, conferindo uma certa unidade discursiva, posto que também se identificou na fala da Secretária o mesmo entendimento sobre a autonomia das escolas e dos professores, ainda que de forma não tão declarada.

Apesar do saldo positivo do projeto Escola Cabana, há também barreiras que dificultam o seu desenvolvimento. No relato da Diretora da COED, uma dessas barreiras se situa no nível de absorção da proposta pelos educadores, principalmente no que diz respeito aos investimentos que hoje se faz no campo da formação continuada. Ela afirma que ainda há uma distância entre os objetivos da formação continuada e a melhoria do ensino. Mesmo com todo o investimento da prefeitura na qualificação do educador, ainda não se conseguiu que isso se reverta diretamente na aprendizagem do aluno. As explicações para esse fenômeno tendem a ser associado mais fortemente à figura do professor.

Mas quando chega no objetivo dual, principalmente em relação ao professor e o aluno, eu acho que há um corte aí, eu acho que há uma barreira. Eu acho que ele quer ser progressista, ele necessita isso porque o tempo histórico vem exigindo, e ele volta para a sala de aula e aí tem todas as barreiras: financeiras, do diálogo pedagógico, dos rituais que a escola cria. E aí ele volta para algumas práticas pedagógicas tradicionais — claro que mudadas, porque ele faz as adaptações históricas —; mas, quando você chega no campo de reverter isso em aprendizagem, ele ainda é tradicional.

No entanto, se identifica que, além do professor, o coordenador pedagógico no âmbito da escola *“também é outra barreira”*. Contraditoriamente se admite que o trabalho exercido pelo coordenador pedagógico é vital na política de formação do projeto Escola Cabana, posto que o mesmo atua como o grande agente formador nas escolas. Ao reconhecer que a SEMEC não pode assumir sozinha a formação

dos professores, a Diretora da COED admite que até então poucos foram os mecanismos criados no sentido de garantir a formação desse agente formador, daí que já se encontra nos planos da Secretaria assegurar investimentos para que *“eles se tornem os nossos agentes formadores – eles precisam ser”*. O primeiro passo nesse sentido foi dado em 2001, quando os coordenadores pedagógicos da SEMEC foram submetidos a um programa de formação que teve como ponto de partida a discussão em tono do papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Daí em diante começou a ser desenvolvida uma série de encontros mensais na tentativa de recuperar o tempo perdido e garantir a apropriação de temas vitais para o desenvolvimento do projeto, como é o caso do tema gerador. Sobre essa dinâmica assim se manifesta a COED *“fizemos com que eles participassem dos encontros dos educadores (...) para que eles pudessem fazer um estudo específico dos temas dos educadores, eles não podiam ficar sem isso — são eles que fazem a formação dos educadores”*.

Essa programação, no entanto, sofreu descontinuidade em função da greve dos professores, ocorrida no mesmo ano.*“(...) em 2001 nós tivemos um esgotamento pela greve, esgotamento pela greve foi muito prejudicial para formação continuada. Primeiro, no caráter ideológico, veio negando até a formação e inviabilizou o calendário”*.

Aqui se nota um ponto de dissenso entre a fala da Secretária de Educação e da Diretora da COED no entendimento sobre os prejuízos gerados pela greve nas ações de formação continuada dos professores. A primeira, como se pode perceber, não admite nenhuma interferência da greve nos encaminhamentos da formação, tanto que afirmou que os encontros permaneceram *lotados* nesse período. A segunda, por sua vez, assume que os trinta e quatro dias de paralisação dos servidores da SEMEC provocaram uma interrupção na dinâmica de formação continuada, pois como a mesma se questiona: *“como fazer a formação continuada na dinâmica de ter de repor aulas?”*.

Além da greve que, como relatou a Diretora da COED, que interferiu na continuidade da formação dos professores, há um outro fator relatado que dificulta a concretização das diretrizes políticas do projeto Escola Cabana, mais especificamente ligado às resistências ao projeto pelo Coordenador Pedagógico. Se, no discurso da Secretária e dos professores, identificou-se que as maiores dificuldades em consolidar o projeto da Escola Cabana estão ligadas às diretrizes

da qualidade social e da valorização do profissional da educação, no depoimento da Diretora da COED percebe-se um outro entendimento que vê na diretriz da Gestão Democrática a de maior resistência, por parte dos coordenadores pedagógicos, para a incorporação dos princípios da Escola Cabana. Esse fenômeno se explica nas considerações apresentadas por nossa entrevistada, por duas razões.

A primeira porque a gestão democrática divide tarefas e aumenta o compromisso, logo exige um maior engajamento dos coordenadores na dinâmica de formação continuada, fato que nem todos estão dispostos a colaborar, conforme se pode atestar no depoimento da Diretora da COED que assim traduz o pensamento dos coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de ensino “*O coordenador pedagógico diz: no Estado não tem tantos problemas, aqui eu tenho que preparar texto*”.

A segunda se explica pelo tipo de atividade desempenhada pelo coordenador pedagógico que é mais “*dura*” e que, portanto, torna o seu trabalho mais inflexível do que o professor, no sentido de alterar as práticas pedagógicas, visto que “*o professor tem uma dinâmica que faz com que ele não se acomode tanto quanto um coordenador pedagógico*”. Apesar de todas as contrariedades reveladas, no que diz respeito ao papel exercido pelo coordenador pedagógico na política de formação continuada do projeto Escola Cabana, é curioso notar que o contingente de coordenadores pedagógicos envolvidos nessa dinâmica formativa é bastante expressivo, situando-se em torno de 460 profissionais. Esse número é considerado excessivo pela Diretora da COED, ao assim se posicionar: “*é muita gente para cinquenta e nove escolas, é muita gente. Não precisava nem da equipe técnica da COED*”. A equipe técnica referida é composta por um grupo de 50 profissionais que se incumbem de fazer o assessoramento e acompanhamento às escolas.

Uma outra dificuldade percebida pela Direção da COED, no que se refere ao trabalho pedagógico do professor, vincula-se à diretriz da qualidade social. Sobre essa questão ela assim se manifesta: “*Nós temos muitas resistências dos educadores nessas mudanças lá dentro da sala de aula*”. Afirma que as resistências são mais perceptíveis entre os professores que atuam no CB III e IV, classificados por ela como os professores das *disciplinas*. Esses professores resistem às mudanças porque já consolidaram uma forma de desenvolver suas atividades e não se dispõem a alterá-las. As mudanças têm sido apenas do acessório, pouco se

inova na construção de uma nova prática docente, segundo caracteriza a Diretora da COED.

Então alterar o acessório acontece muito, a maioria das escolas alteram o acessório, mas o que tem para alterar é a produção do conhecimento. Aí é difícil por que os professores têm muita resistência em fazer pesquisa sócio-antropológica, somente em 2001 para 2002 houve um engajamento coletivo, havia engajamentos individuais.

A superação das práticas tradicionais tem requerido da COED um esforço muito grande no sentido de suplantá-las, daí todo o investimento na formação dos professores. Neste sentido, quando a Diretora desse órgão se refere à política de formação continuada da rede ela afirma que a principal tarefa da proposta é fazer com que o professor se sinta um pesquisador. Mas é um pesquisador, como a mesma qualifica, que “*volta o seu olhar para dentro da escola, torna a escola um espaço de investigação*”. Para tanto, se investiu fortemente nos encontros de formação, proposta cujo esboço foi apresentado na Conferência em 1998. “*A conferência deu o pontapé na ideologia do projeto, na concepção do projeto, nas diretrizes do projeto*”. Uma outra forma de investimento para assegurar a implantação do projeto Escola Cabana é retratada pelo vínculo estabelecido entre formação e salário, assim se constata no depoimento que a Hora Pedagógica resultou em ganhos salariais efetivos aos docentes à medida que “*o professor ganha vinte e cinco horas – hoje é cento e setenta e oito reais a mais nos eu contra-cheque -; para ele ficar fora de seu horário de trabalho para ele estudar, nem que ele fique sozinho*”.

Foi a partir da Conferência, portanto, que a proposta de formação continuada foi se delineando em vários níveis, descritos como: encontros distritais, encontros gerais e os encontros distritais por áreas ou por eixos. Esses encontros se encarregam de discutir as grandes categorias do projeto, dessa feita investe-se num determinado tema e discute-se até à sua exaustão para que os professores incorporem nas suas atividades diárias a proposta. Segundo o relato da Diretora, a avaliação emancipatória foi um desses temas que esteve em discussão durante toda a primeira gestão do projeto, isso se deu por que havia necessidade de se construir “*conceitos unificadores*”. Ou seja, prevalece o entendimento de que é preciso construir, por dentro da formação, os consensos necessários para

consolidar os propósitos da reforma que se pretendia implementar. Em outras palavras é preciso garantir que todos falem a mesma língua e partilhem dos mesmos objetivos. Sob a ótica da administração, isso se justifica por que “(...) se você não reverte isso você não constrói a autoria do projeto”. A autoria do projeto, expressão muito freqüente no depoimento da Diretora da COED, parece significar uma perfeita assimilação do projeto por parte do professor, fazendo com que ele vá perdendo progressivamente a capacidade de resistência ao mesmo e, simultaneamente, vá criando um sentimento de pertencimento de algo que na sua origem não lhe é próprio.

Essa idéia de investir em *conceitos unificadores*, como forma de assegurar a *construção da autoria* do projeto Escola Cabana se intensificou a partir do ano de 2000, muito embora “*não esteja traduzida em documentos*”, conforme reconhece a Diretora da COED, mas é uma “*orientação que já está na rede*”. Essas orientações são bem retratadas no depoimento a seguir.

Porque também todas as investigações que a gente fez priorizamos o tema gerador, priorizamos o conceito unificador de tema gerador, priorizamos o conceito unificador de área. Por que seria o passo seguinte depois da pesquisa, passamos 2001 e 2002 falando só de pesquisa sócio-antropológica, não falamos mais de outra coisa. A gente tinha saído daquela discussão de ciclo, de avaliação, 2001 era só pesquisa, foi uma overdose de pesquisa. Chegamos no final de 2002 já com a clareza de entrar nas áreas para que os educadores não ficassem naquela discussão generalista, pois os professores perguntavam: cadê a minha disciplina?

Apesar de reconhecer que as inovações precisam ser provocadas, admite que é uma tarefa de difícil realização, posto que “*os rituais da estrutura do sistema não permitem*”. A Diretora da COED reconhece também que uma das dificuldades de por em prática a formação centrada na escola está ligada à inviabilidade de encontros coletivos nas escolas, tão reclamados pelos professores em seus depoimentos. A SEMEC ao propor a formação continuada em serviço idealizou um modelo em que organiza a formação sob a mesma lógica da organização disciplinar das escolas. Assim pensada, os professores se encontram por ciclo de atuação profissional e, no caso dos professores das “disciplinas”, a possibilidade de encontro é ainda mais restrita à medida que eles se encontram por grupos de disciplinas e, em raras vezes, conseguem se encontrar com colegas de outras disciplinas,

inviabilizando com isso que a escola se pense de forma global e desenvolva projetos interdisciplinares. Essa parece ser um das questões mais incomodas para a administração central do projeto Escola Cabana visto que, *“Essa história das HPs gerais é o nosso dilema”*. Os limites da proposta parece não se esgotar aí. As avaliações da Diretora da COED sinalizam para uma futura reavaliação dos propósitos formativos hoje instituídos, ao indicar que *“o nosso modelo, o nosso formato, a nossa matriz para a escola não cabe mais, por que ela precisa gerar um encontro coletivo como matriz e não como deliberação da escola”*

Ao ser questionada sobre qual o papel atribuído ao professor no processo de formação continuada do projeto Escola Cabana a Diretora da COED se manifesta dizendo que toda a formação se desencadeou em três etapas. A primeira, foi marcada pelo assessoramento e acompanhamento que se desenvolveu de forma mais intensa nos três primeiros anos do projeto, momento em que o projeto estava sendo “disputado” na rede, ou seja, foi o momento de disseminação da proposta entre os professores e da inculcação dos “conceitos unificadores”. Nos últimos três anos investiu-se na produção textual do professor, com o objetivo de fazer com ele *“passasse a exercer a efetiva autoria, para que a gente não elaborasse enquanto instituição as produções, porque não iria representar o caráter coletivo do projeto”*. Pelo que se pode depreender do depoimento da entrevistada, essa fase caracteriza-se pela consolidação do projeto onde o mesmo passa a ser legitimado entre os professores e foi ganhando espaço na comunidade escolar. A terceira etapa parece ligar-se a um projeto de futuro, posto que é o momento onde se pretende *“instituir a sistematização do professor, que ele possa começar a olhar a sua aula e elaborar sobre ela, elaborar os seus textos. Este seria o próximo passo”*. Mesmo sinalizando para o futuro, ainda assim, se admite que a proposta é muito difícil de se materializar. Este depoimento é bastante esclarecedor sobre os avanços e os limites do projeto Escola Cabana, sob a ótica da administração cabana. Assim, considera-se como positivo o fato dos professores *“sentirem que estão produzindo”*. Mas, apesar do esforço em registrar a produção do professor, fica evidenciado que não se conquistou em nível desejado a autonomia que garantisse ao professor uma elaboração própria, assim como a prática da construção do conhecimento, tão fortemente enfatizado nos documentos produzidos pela SEMEC. Este fato que pode ser atestado no trecho, a seguir, onde a Diretora da COED declara os limites da ação de formação continuada da SEMEC *“(…) o professor vem ainda pedindo*

assim: vocês não me deram aquela apostila de técnicas. Aí a gente responde: não precisa dar, você precisa construir com a gente. Mas eles querem o material pronto”.

Isso implica uma série de desafios a serem enfrentados no processo de formação continuada dos professores de forma a torná-la de fato num espaço de reflexão e teorização da prática vivida pelos docentes, assim como implica criar condições que possibilitem a superação das práticas tradicionais ainda dominantes no campo da formação de professores.

Após análise dos depoimentos de dois membros da administração central da SEMEC, aqui representados pela Secretária Municipal de Educação e pela Diretora da Coordenadoria de Educação, passaremos a examinar a fala de um dos agentes responsáveis pela formação dos professores no nível da escola objeto desse estudo. Trata-se da entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica do CB I e II que, neste trabalho, passou a ser classificada como agente intermediário do processo de formação continuada, visto que a mesma não integra o quadro dos técnicos referência da SEMEC, mas exerce na escola a função de agente formador. Essa entrevista aconteceu no mês de agosto de 2003 nas dependências da escola.

Logo no início a entrevistada fez questão de frisar que é professora do quadro efetivo da SEMEC, há nove anos, e que vem exercendo a função de Coordenadora Pedagógica, há dois anos, devendo o seu mandato encerrar no mês de dezembro quando haverá indicação de novos coordenadores. Neste sentido acentua que *“hoje eu estou coordenadora, mas eu sou professora”*. Ela também declarou que vem acompanhando o desenvolvimento do projeto Escola Cabana desde sua implantação, em 1997, e que na, sua avaliação, a principal mudança ocorrida na rede municipal de ensino a partir de então vincula-se à formação do educando, ou seja, as mudanças de maior porte se deram no plano da reorientação curricular, assim identificado *“o que muda é o tempo e o espaço de aprender”*. Esta mudança, na visão da Coordenadora, é avaliado como muito positivo, posto que os resultados atingem o objetivo maior da escola que é o aluno, assim se a criança estiver sendo bem acompanhada terá *“grandes mobilidades” (...)* a partir da progressão que ela vem tendo durante o ano, se um semestre basta para ela, então ela é promovida, esse é o ganho”.

Há destaque em sua fala a uma mudança que, a seu ver, é profundamente negativa, com a introdução do projeto Escola Cabana, que diz respeito ao número

de alunos por turma que hoje se situa numa faixa de quarenta alunos e, em algumas, turmas chega até a quarenta e cinco. Na condição de Coordenadora Pedagógica afirma que tem lutado para manter trinta alunos, no máximo, em sala de aula. Os argumentos são assim apresentados: *“são alunos pequenos, cheios de energia e isso precisa ser levado em consideração”*. Para alcançar tal propósito a entrevistada diz que empreendeu uma verdadeira *guerrilha* para assegurar aos professores do CBI E II a redução do número de alunos por classe. Pelo seu relato, parece que tal conquista não foi um processo muito fácil: *“eu lutei para reduzir esse número e os professores sabem disso, a briga é nossa”*. Portanto, no seu discurso fica patente que o principal ponto de referência às mudanças provocadas pelo projeto diz respeito à diretriz da qualidade social. Sob esse aspecto, o posicionamento da Coordenadora Pedagógica se distancia da compreensão dos professores da escola em que desenvolve suas atividades que não vêem com bons olhos a implantação dos ciclos de formação dos alunos, assim como dos próprios integrantes da administração central da SEMEC que localizam na diretriz da qualidade social como a mais problemática e de maior grau de resistência para sua implementação.

Mas quando avalia a diretriz da valorização do profissional da educação na dimensão da formação centrada na escola, o seu posicionamento tende a se identificar mais com o posicionamento dos professores e, conseqüentemente, se distancia da administração central da SEMEC ao afirmar que *“pouco do que se trabalha na rede a gente consegue aproveitar na sala de aula”*. Embora ressalte que existe a possibilidade de se eleger os temas objeto de estudo nas formações, avalia que só isso não garante o interesse em participar desse processo porque não se possibilita um estudo mais consistente dessas temáticas. Aliado a essa questão, acrescenta que há pouco estímulo e incentivo para se participar da formação continuada, resgatando em sua fala que falta, nesse processo, um componente que garanta a adesão a essa proposta de formação: *“somos movidos pela emoção, somos movidos pelo prazer, quando a gente fala de formação é preciso trabalhar isso”*.

Fica patente em seu depoimento que a escola trabalha, desde 1996, com a pedagógica de projetos, mas que esse tipo de metodologia não é aceita pelos que hoje presidem a SEMEC, tanto que, desde a implementação do projeto Escola Cabana, se questiona o porquê da Escola Bosque não trabalhar com o tema

gerador, como as demais escolas da rede, à medida que essa é a política oficial de reorientação curricular do sistema municipal de ensino de Belém. Registra também que, diante da pressão sofrida ao longo dos anos em que se desenvolve o projeto Escola Cabana, este ano a escola deu os primeiros passos para trabalhar segundo as orientações oficiais. Nessa direção reconhece que os encaminhamentos no campo da formação dos professores assumiram a seguinte perspectiva: *“nós trabalhamos alguns textos que dão discussões, subsídios para a gente trabalhar e chegar a verificar qual a importância da pesquisa sócio-antropológica”*.

A situação narrada, apesar de sua singularidade, revela um traço marcante da reforma educativa desencadeada em Belém com o projeto Escola Cabana e que nos depoimentos dos professores aparecem com bastante frequência, quando os mesmos se manifestam em relação às mudanças ocasionadas pelo projeto, no qual a administração central não se furtou em seguir a perspectiva de controle e tampouco de exercer a sua função reguladora enquanto sistema ao propor, *de cima para baixo*, as medidas necessárias para o sucesso da proposta. Com efeito, os resultados mais explícitos dessa dinâmica podem ser identificados nos embates verificados entre escolas e administração central, onde as primeiras constroem os mecanismos de resistência, como forma de preservar as formas já consagradas de desenvolver suas atividades, “suportando” e cumprindo formalmente as mudanças.

Referências as freqüentes histórias de insucesso e frustração das reformas educativas, devido à tradição de se pensar as mudanças a partir das orientações de um governo central para as instituições periféricas, são encontradas em Schön (1992: 79) que alerta para os riscos em reproduzir um modelo de reforma que induz as escolas, por intermédio de prêmios e punições, a cumprirem os regulamentos emanados da política central. Nessa direção, Canário (1993, 104) acrescenta que os impasses e paradoxos das reformas educativas decorrem em grande medida dos pressupostos teórico-metodológicos em que as mesmas se baseiam. Não há, portanto, como bem expressa Canário (Op. Cit. p. 107), uma relação simétrica entre boas idéias e uma gestão eficaz que garanta o êxito de uma reforma. As causas de sua ineficácia estão muito mais associadas a uma *“incapacidade de gerar, gerir e alimentar-se de uma dinâmica instituinte, construída a partir da escola”*.

Sobre os mecanismos utilizados para desenvolver a formação dos professores na escola durante, a Hora Pedagógica, a Coordenadora Pedagógica afirma que o processo se dá por intermédio de estudos de textos, ratificando a fala

dos professores entrevistados. Sobre essa questão, ela assim se manifesta: “(...) cada professor ficou responsável por um texto. Aí todos liam e uma equipe sistematizava para o grupão. Então foi assim que a gente procedeu desde abril até junho com um estudo intenso de textos”. Sobre esse processo poucas são as críticas produzidas e, segundo o entendimento da Coordenadora, essa metodologia tem garantido uma reflexão sobre a prática docente. Ainda que reconheça que nem todos os professores se sintam sensibilizados pela formação, acredita que 80% dos docentes estão conseguindo fazer a relação entre o conteúdo dos textos com a prática pedagógica. Apesar dessa afirmação, o seu depoimento revela alguns requisitos para a concretização desses conhecimentos nas mudanças das práticas docentes, conforme se pode atestar no seu discurso:

Se eu consigo discutir o teórico, consigo perceber aonde está o meu olhar. (...) e se eu for um professor que me questiono sempre, eu vou saber lá na sala de aula ver que caminhos que eu posso seguir que não aqueles que eu estava seguindo antes.

Quando solicitada para falar sobre a formação a que é submetida para que, em seu ambiente de trabalho, possa fazer a formação dos professores o seu depoimento é bastante convergente com o discurso da Diretora da COED, ou seja, ambas reconhecem que a formação dos Coordenadores Pedagógicos ainda é precária e que os eventos destinados à formação desses agentes são descontínuos e desprovidos de um planejamento que assegure tal formação. Para dar conta da atividade que desenvolve na escola, a Coordenadora fala sobre um autodidatismo assim revelado: “a minha formação eu estou buscando nos livros que eu venho lendo”. Ou, em alguns momentos, essa formação passa a ser compartilhada com os integrantes do serviço técnico da escola que, ao procederem à troca de livros e material didático, vão construindo as alternativas de formação à medida que as ações de formação da SEMEC priorizam os professores que estão atuando em sala de aula. Sobre essa ausência de ações de formação para os que conduzem a formação dos professores, no âmbito da escola, selecionaram-se as seguintes referências:

Na rede tem uma pessoa, mas nunca ela veio. Eu nem me lembro o nome dela, é uma técnica referência da rede (...). Daí o nosso anseio de

buscar outras fontes, outras pessoas, porque se a gente parar a nossa proposta vai pelo ralo (...). A gente tem que buscar. Se não dá pela Secretaria, através dos técnicos referência, a gente vai atrás de outras possibilidades.

As declarações da Coordenadora Pedagógica, somadas às dos professores, nos levam a inferir que muitas das ações anunciadas pelo projeto Escola Cabana, como forma de superar dificuldades presentes no cotidiano escolar, não foram capazes de alterar situações como: ineficiência da formação dos professores e dos próprios agentes formadores, resistência em implantar os ciclos de formação e a proposta de não retenção dos alunos, atendimentos das reivindicações relativas a melhoria salarial, redução do número de alunos por turma, infra-estrutura adequada para o funcionamento das escolas. Esses são apenas alguns dos aspectos que colocamos em discussão que se apresentam a cada nova administração municipal na tentativa de superação das debilidades do sistema educacional como um todo.

Os depoimentos levantados sobre o projeto Escola Cabana, que neste estudo, se fez representar pela voz da Secretária de Educação do Município de Belém, da Diretora da Coordenadoria de Educação da SEMEC, dos Professores e da Coordenadora Pedagógica nos possibilitam avançar nas discussões relativas as possibilidades e aspirações que o processo de formação de professores centrado na escola possa gerar em termos de novos espaços de desenvolvimento profissional.

Assim ao se compararem os depoimentos dos diversos sujeitos entrevistados (professores, coordenador pedagógico e integrantes da administração central da SEMEC) vamos verificar pelas respostas apresentadas diferentes posicionamentos em relação à política de formação continuada da rede municipal de educação. As diferenças se demarcam pela perspectiva teórica, pelas ações políticas e pelas práticas pedagógicas manifestadas o que nos possibilita distinguir diferentes níveis de decisão e participação dos diversos sujeitos envolvidos. É perceptível no contexto de reforma educativa provocada pelo projeto Escola Cabana um nível *macro* de decisões originadas pelos idealizadores do projeto, um nível *meso* onde se localizam as decisões no âmbito das escolas e um nível *micro* que resultam de decisões individuais de acatamento ou rejeição das ações propostas. Esses diferentes níveis de decisões vão reconfigurando os pressupostos teórico-

metodológicos que deram origem ao plano de formação continuada do projeto Escola Cabana.

Muitos depoimentos revelam que a expectativa inicial que o projeto suscitou nos professores, principalmente no que diz respeito a questões que abrangesse o dia-a-dia da sala de aula, pouco conseguiu alterar a rotina da escola. Convém destacar que as mudanças implementadas pelo projeto Escola Cabana nem sempre foram percebidas, na escola em que se realizaram as entrevistas, como melhoria principalmente entre os professores com mais tempo de trabalho no magistério. As razões desse descompasso entre o pretendido e o realizado pode estar associado, dentre outras coisas, ao caráter prescritivo da proposta que ao manter uma forte estrutura central de planejamento e coordenação da formação continuada limitou as possibilidades das escolas em poderem colaborar, conservar e desenvolver a sua autonomia como parceiro que dá e recebe a formação. Assim, destaca-se que para se efetivar uma proposta de formação centrada na escola é preciso não perder de vista que a mesma formata-se e constrói-se a partir de uma identidade formativa própria, portanto é necessário possibilitar, mais do que princípios retóricos, condições efetivas, tempos e espaços apropriados, poder de decisão, assessorias especializadas e variedades metodológicas que permitam tornar viável, nos ambientes escolares, essa modalidade formativa.

O estudo empírico que realizamos junto aos professores e gestores do projeto Escola Cabana sugere, com efeito, um repensar da atual política de formação continuada da SEMEC e conduz-nos a constatar que após sete anos de gestão do referido projeto as expectativas iniciais que apontavam para uma definição de outra forma de encarar e praticar a formação continuada na rede municipal frustraram-se. Ou seja, os propósitos em construir dispositivos formativos contínuos, contextualizados, orientados para a pesquisa e centrado na escola em muito pouco alteraram os contextos escolares e as práticas docentes.

Com isso ressalta-se que não é o fato de considerar a escola como *locus* de formação que em si possibilitará as condições necessárias para o desenvolvimento de um processo formativo contínuo que assegure *“um processo de ação-reflexão-ação, com momentos diferenciados, mas articulados, que privilegie as necessidades concretas das escolas, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores em seus espaços de trabalho, no sentido de consolidar-se a teorização da prática”* (Escola Cabana, 1999). Em outras palavras, não é o simples traslado da

formação para a escola que garantirá a superação das práticas tradicionais de formação de professores, muito menos permitirá que a mesma se torne um lugar de aprendizagem permanente. Nem tão pouco se garante a implementação de políticas de valorização do trabalho docente apenas com introdução idéias sobre colaboração, autonomia e participação popular. É preciso ir mais longe para concretizar as intenções e princípios do modelo de formação de professores centrado na escola. Neste caso, há de se considerar os argumentos apresentados por Escudero (1994) que ao analisar as experiências de formação nas escolas da Espanha, apresenta as seguintes ponderações:

(...) quando falamos de uma formação centrada nas escolas e protagonizada pelos professores estamos a referir-nos a uma concepção que não permite considerá-la como mero recurso instrumental para implementar reformas, mas sim como um contexto, conteúdos e processos formativos que sejam em si geradores de mudanças, de inovações e de melhorias educativas.

Ao se examinar as falas dos docentes percebemos que há um predomínio de referências ao modelo clássico de formação na proposta da Escola Cabana, indicando, portanto que há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar os propósitos formativos referidos nos vários documentos e de certa forma referendados nas entrevistas dos gestores.

O sentimento que fica em relação à proposta de formação centrada na escola, conforme prescreve o projeto da Escola Cabana, é que a atual gestão municipal da SEMEC dedicou grande parte de seus esforços na difusão de idéias e conceitos sobre esse processo de formação e deixou para segundo plano a institucionalização de mecanismos que possibilitassem a criação das condições objetivas para o seu desenvolvimento. Tomemos algumas falas dos professores:

“Para mim isso é até um contra-senso fala-se tanto em autonomia, mas as escolas têm que seguir as determinações da rede”; “você chega hoje na formação e não tem muito o quê trocar – nós não queremos descartar. Mas a gente vai em busca de uma coisa e não encontra”; “Aí você vai para a formação na COED e é só teoria. Cadê a prática?”; “Precisa de pé no chão, chega de muita florinha, de muita conversa, vamos para a prática para ver o que esta acontecendo”; “É preciso pensar no assessoramento, ou seja, uma pessoa que possa pensar em conjunto com os professores pensar soluções para os problemas da prática docente”. Tomo algumas

falas dos professores entrevistados para ilustrar aspectos que julgo indispensáveis à formação continuada de professores enquanto uma das possibilidades de valorizar e resgatar o saber docente. Essa tendência vem mobilizando os docentes para uma prática de formação que assuma como ponto de partida os problemas da prática cotidiana e o ambiente escolar como o local privilegiado dessas reflexões. Investir na pessoa, dar valor ao saber da experiência e sentido a trajetória de vida pessoal e profissional do professor são os principais desafios enfrentados na atualidade.

Ao finalizar este capítulo, retomo essas constatações que me levam à reafirmação da hipótese de que a formação continuada do projeto Escola Cabana conserva uma estrutura tradicional de formação, ainda que (re)significada com novos temas e retóricas, que limita a possibilidade de se construir a autonomia de pensamento, a definição de novas alternativas metodológicas que garantam a autoformação participada entre os professores e o amadurecimento de soluções que respondam às necessidades de cada escola, em seus contextos singulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos levar em conta que hoje, diferentemente da década de 1960, os movimentos sociais dos professores que animavam e estendiam idéias e práticas transformadoras, se não desapareceram de vez, perderam, grande parte da força e da independência que os caracterizou. Portanto, as práticas inovadoras a partir de baixo, hoje, em sua maior parte, correspondem a iniciativas que estão sendo igualmente estruturadas e patrocinadas de modo externo às escolas e aos docentes. É esse tipo de iniciativa na atualidade a única possibilidade para uma renovação pedagógica, portanto, para a autonomia dos professores, ou tão somente a cooptação dos mesmos, para torna-los mais dependentes, porém de uma forma mais sutil? (Contreras, 2002).

O que me interessou investigar nesta pesquisa foi saber quais os avanços e equívocos da política de formação continuada do município de Belém, a partir da implementação do projeto Escola Cabana, de forma a compreender as idéias, modalidades formativas e linhas de ação propostas pela SEMEC. A partir das informações levantadas nos documentos oficiais do projeto Escola Cabana, das entrevistas com os professores e gestores da SEMEC e à luz do referencial teórico sobre o processo de formação continuada de professores e as reformas educativas na década de 90 foi possível construir algumas considerações sobre as informações analisadas.

Na produção teórica sobre formação continuada de professores, elegeu-se uma série de estudos que debatiam a formação de professores no contexto das reformas educativas contemporâneas. Para compor essa discussão recorreu-se a autores como Popkewitz (1992, 1997 e 1999) como base das discussões sobre as reformas educativas e os consensos estabelecidos em torno das mesmas no cenário internacional, Contreras (2002) e Nóvoa (1992) no tocante à profissionalização docente e a Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Reportou-se ainda às discussões sobre a reforma educacional brasileira, na década de 90, e suas repercussões na esfera da ação municipal de Belém.

Uma primeira consideração decorrente das sínteses teóricas dos autores referidos pode ser referida a partir da constatação de que, na década de noventa, proliferaram-se reformas educacionais em grande parte dos países do mundo. Essas reformas preocuparam-se em aumentar a qualidade da educação, com foco na formação de professores (inicial e continuada). Na formulação das reformas educativas, constituídas nos anos 90, ficam evidenciados três grandes eixos de intervenção por meio dos quais elas operam. São eles:

- 1) **A gestão** – as exigências atuais de modernização dos sistemas educativos impõem às escolas uma dinâmica que incorpore uma grande mobilidade e flexibilidade nas suas estruturas administrativas. Essas exigências se confrontam com as práticas burocráticas e centralizadoras que predominam em grande parte das organizações educativas. A descentralização abre espaço para a autonomia pedagógica, curricular e profissional, redefine o trabalho interno das escolas, cria novos mecanismos de regulação social. Sob esta ótica, *“o poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos”* (Nóvoa, 1999:17);
- 2) **A inovação** – a preocupação permanente com a melhoria da qualidade de ensino provoca mudanças substanciais nas formas de gestão e participação. Neste sentido, a escola passa a ser vista como o local mais apropriado para a produção de inovações e mudanças. As estratégias verticais de intervenção, que viam a escola como local de aplicação das mudanças, são substituídas por estratégias mais participativas, orientadas pela idéia de que a escola é capaz de produzir inovações;
- 3) **A formação** – assumindo como estratégia a capacidade que a escola tem de produzir inovações e erigir espaços autônomos de gestão administrativa e pedagógica, a dimensão da formação docente aparece como o corolário desta estratégia. A escola passa a ser o *locus* prioritário da formação do professor. É na escola que o professor aprende, por conseguinte, muda sua prática e o contexto organizacional. As análises de Popkewitz (1997), indicam que a formação de professores tem sido reprogramada através de todo um aparato legal e de um planejamento voltado para o atendimento das linhas gerais em que se articulam as

reformas educativas no panorama internacional. Nessa direção, as reformas educativas não resultam apenas de determinações econômicas. Elas se incubem também de instituir novas formas de dominação e regulação, posto que se encarregam de povoar a vida da escola e dos professores, ainda que de forma sutil.

A política educacional brasileira, nessa década, integra-se a esse movimento internacional de reformas educativas, promovendo uma série de mudanças no âmbito da legislação de ensino e das normas que regulamentam o ensino ao se produzir um conjunto de documentos traduzidos na forma de leis, decretos, regulamentos e planos onde se alinham as intenções e as estratégias em reestruturar as diretrizes da política educacional e da formação docente. O primeiro passo nessa direção já se observa na Constituição Federal, de 1988, onde se identificam elementos importantes para a configuração da profissionalização docente, principalmente quando enfoca a formação (inicial e continuada), carreira e salário. Um outro documento sinalizador das reformas educacionais brasileiras é o Plano decenal de Educação para Todos (MEC, 1993). Esse documento retrata os compromissos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. No tocante à formação docente este documento assume diretrizes muito claras quando busca definir formação inicial e continuada como modalidades que se complementam.

Uma outra legislação importante para a discussão sobre a profissionalização docente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nela se encontram vários elementos que convergem para o desenvolvimento profissional do professor como, por exemplo, a exigência de concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira do magistério; estímulo à formação continuada, com licenciamento remunerado; período destinado a planejamento, estudos e avaliação, além de prever condições adequadas de trabalho aos docentes. Seguindo a mesma linha de proposições para o sistema educacional do país, em 2001, se aprovou o Plano Nacional de Educação onde se definem as diretrizes e metas balizadoras da política educacional brasileira. Nele estão previstas, vinte e oito metas relativas ao magistério da educação básica, reforçando aquelas já definidas pela LDBEN e estabelecendo outras como, o estabelecimento de 20 a 25% da carga horária docente para a preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

No município de Belém há uma tentativa de desenvolver uma política educacional específica, descolada das intenções e estratégias definidas em âmbito nacional. Mas esses propósitos nem sempre foram possíveis, posto que muitas das diretrizes e ações anunciadas pelo Governo Cabano não são propriamente originais, à medida que vem sendo disseminada por diversas tentativas de reformas educativas idealizadas em escala nacional e internacional. No entanto, deve-se reconhecer que o projeto reúne algumas características singulares, principalmente no que diz respeito à política de formação docente. O quadro nº 31 permite a visualização das diretrizes e ações do projeto Escola Cabana analisados neste estudo.

QUADRO Nº 31
Resumo das Diretrizes e Ações do Projeto Escola Cabana

Ano	Documento	Diretrizes			
		Acesso e Permanência	Qualidade Social	Democratização da Gestão	Valorização do Profissional
1996	Programa de Governo do Partido dos Trabalhadores	Universalização da educação infantil e fundamental; Aumentar o investimento para a educação; Ensino aos portadores de necessidades especiais; Educação de adultos; Bolsa – escola.	Privilegiar a construção do conhecimento e da cidadania; Contribuir para a transformação social; Construir relações democráticas entre educadores e educandos;	Auto-organização da sociedade; Construção da consciência crítica e da prática cidadã; Congresso Popular de Educação; Efetivação do conselho escolar; Avaliação democrática do desempenho institucional; Planejamento participativo.	Garantir a formação continuada em serviço; Implantar um Piso salarial; Constituir um Fundo de Valorização dos Profissionais da Educação; Garantir o cumprimento do estatuto do magistério;
1997	Projeto Político-Pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal.	Implantação da escola inclusiva; Educação de Adultos	Conhecimento como processo de construção dos sujeitos; Organização do ensino em ciclos; Avaliação enquanto processo emancipatório; Construção de propostas interdisciplinares; Planejamento participativo; Participação popular na escola.	Eleição direta para diretor e o Conselho Escolar; Administração colegiada na SEMEC	Superar práticas tradicionais de treinamento; Estabelecer parcerias com instituições governamentais e não governamentais como forma de ampliar a formação dos trabalhadores da educação; Condições de trabalho associada a salário, carreira e

					a concurso público; Privilegiar o espaço da escola; Assessoramento e acompanhamento as escolas.
1998	Escola Cabana: dando um futuro às crianças	Universalização do ensino fundamental; Aumentar o nº de alunos; Mudar o padrão de atendimento das escolas; Construção de novas escolas; Programa bolsa família.	Conhecimento como processo de construção dos sujeitos; Organização do ensino em ciclos; Avaliação enquanto processo emancipatório; Construção de propostas interdisciplinares; Planejamento participativo; Participação popular na escola; Turmas de aceleração da aprendizagem; Temas geradores; Educação e tecnologia.	Revisão do regimento das escolas; Implantação e implementação do Conselho Escolar; Eleição direta para diretor; Conselho Municipal de Educação	
1998	Anais da I Conferência Municipal de Educação	Universalização do ensino fundamental; Bolsa Escola; Pólos Esportivos; Projetos de Esporte, arte e lazer	Visão de homem de homem enquanto sujeito histórico; Avaliação numa perspectiva emancipatória; Os Ciclos de Formação	Revisão do regimento das escolas; Implantação e implementação do Conselho Escolar; Eleição direta para diretor; Conselho Municipal de Educação	Superar concepção e práticas da escola tradicional; Instituição da Hora Pedagógica; Trabalho coletivo no interior da escola; Educadores como produtores do conhecimento; Ação-reflexão ação e a pesquisa como base da formação
1999	Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular	Bolsa familiar para a educação; Alfabetização de jovens e adultos	Visão de homem de homem enquanto sujeito histórico; Avaliação numa perspectiva emancipatória; Os Ciclos de Formação;		Superar concepção e práticas da escola tradicional; Instituição da Hora Pedagógica; Trabalho coletivo no interior da escola;

			A interdisciplinaridade e os Temas Geradores		Educadores como produtores do conhecimento; Ação-reflexão ação e a pesquisa como base da formação
1999	O Fracasso e o Sucesso na Educação Básica		Ciclo de formação; Avaliação	Conselho Escolar; Projeto político pedagógico	Condições de trabalho, Jornada de trabalho e salário do professor; Hora Pedagógica
2002 a	Avaliação Emancipatória: registro síntese da prática educativa		Avaliação emancipatória; Ciclo de formação	Projeto político pedagógico; Autonomia escolar	Ação-reflexão-ação Privilegia as necessidades das escolas; Resgate do sentido coletivo e participativo
2002 b	Escola cabana: entre vivências e mudanças. A construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso		Turmas de aceleração da aprendizagem Organização curricular via tema gerador A rede temática		
2003	Projeto Político-Pedagógico da Escola cabana: orientações para o Planejamento Escolar		A rede temática; Ciclo de formação e a avaliação emancipatória Plano Pedagógico de Apoio	Conselho escolar e eleições para diretor de escola	Hora Pedagógica

Uma segunda consideração, portanto, liga-se ao estudo documental realizado a partir dos documentos oficiais produzidos pelo projeto Escola Cabana. Como se pode observar os grandes temas enfocados na reforma educativa em curso no município de Belém estão estabelecidos a partir de quatro grandes diretrizes: 1) o acesso e a permanência com sucesso; 2) qualidade social da educação; 3) gestão democrática e, 4) valorização do profissional da educação. O estudo documental demonstrou também que dentre as diretrizes anunciadas, a diretriz da qualidade social é a de maior relevo no projeto, posto que é nela que se desenvolvem ações relativas ao desenvolvimento de uma nova concepção e organização da política curricular, configuradas como as molas mestras da reforma educacional em curso no município de Belém. As bases dessa concepção curricular apóiam-se em teorias do

desenvolvimento infantil, na perspectiva sócio-construtivista, que fundamentam a proposta de organização do ensino em Ciclos de Formação na Escola Cabana, bem como buscou orientar toda a prática pedagógica das escolas e dos professores.

A política de formação continuada desenvolve-se como a ação principal da diretriz da valorização do profissional da educação e se coloca como a via para se desenvolver as novas regras da política curricular do projeto. Duas são as características fundamentais dessa política de formação. A primeira é que o conteúdo formativo tem sua base articuladora no processo de reorientação curricular do projeto Escola Cabana, configurados a partir dos seguintes eixos: *“Ciclos de Formação, Avaliação Emancipatória, Interdisciplinaridade e Concepção de Currículo, Participação Popular e Diversidade Cultural”* (Belém, 1998, 1999, 2002, 2003). Ao assumir esses eixos como temáticas centrais da formação dos professores, a SEMEC busca consolidar as mudanças propostas pela reforma educativa que pretendia implementar, criando dessa forma as condições necessárias para *“persuadir os professores para aplicar bem a reforma”* (Canário, 2000:64).

A segunda é que, na tentativa de romper com as práticas tradicionais de formação de professores, montou-se uma complexa estrutura de formação que inclui encontros gerais, encontros distritais por áreas e ciclos, além da intuição das Horas Pedagógicas pelas quais os professores fazem a sua formação no próprio ambiente de trabalho.

Os documentos analisados sugerem que a idéia de formação continuada de professores centrada na escola está associada a uma maior liberdade e autonomia das mesmas em definir os seus próprios processos formativos. Apesar das intenções expressas nos documentos, as práticas formativas não conseguem se desvencilhar dos *entulhos* tradicionais ainda disseminados no interior das escolas, muitas vezes pela própria administração Central da SEMEC que, por sua prática excessivamente reguladora, vem, no cotidiano da ação educativa escolar, desfigurando e contradizendo os princípios inspiradores do projeto. O controle da política de formação continuada é exercido pelos gestores do projeto, principalmente, por intermédio de dois grandes mecanismos. O primeiro se dá pela gerência do processo, que fica a cargo da Coordenadoria de Educação e da Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer. Esses dois órgãos assumem a responsabilidade de planificar e gerir a formação continuada dos professores, institucionalizando a proposta a partir de uma ampla oferta de cursos e modalidades

de formação. O segundo mecanismo se articula em torno do vínculo estabelecido entre formação e salário, ou seja, foram instituídas Horas Pedagógicas remuneradas onde o professor dedica parte de sua carga horária de trabalho em horas de formação na escola ou nos encontros gerais e distritais promovidos pela SEMEC. Dessa forma montou-se um sistema de “estímulo” à participação nas Horas Pedagógicas, com a remuneração dessa formação. A ausência na formação implica, portanto, em falta e desconto no salário do professor.

Apesar de proclamar que pretende “*revolucionar o ensino no maior município da Amazônia brasileira*” (Belém, 1999:1), o projeto Escola Cabana nem sempre corresponde às bem fundamentadas declarações expressas em seus documentos oficiais. No campo da formação continuada de professores, identificaram-se algumas contradições e contrariedades da proposta em relação a um processo centrado na escola. Uma delas diz respeito ao modelo de formação de professor que se diz investir na construção de um profissional crítico e reflexivo, tendo como fonte dessa formação a própria prática docente. Mas as estratégias e as condições objetivas em que se desenvolve a política de formação continuada da SEMEC não têm sido suficientes para transformar esse processo em momentos onde os próprios professores pudessem planificar e gerir a oferta da formação. Sob essa ótica há de se considerar que:

(...) as melhores intenções tendem a converter-se em mera retórica e o que é mais grave: certas idéias e propostas bastante válidas, quando descem ao terreno das decisões e atuações contextuais e práticas, terminam aprisionadas por um discurso burocrático que impede de aprofundar as suas potencialidades mais progressistas e libertadoras para as escolas, professores e alunos (Escudero, 1994:98).

Outras considerações se referem às informações levantadas junto aos professores, no que diz respeito à política de formação continuada a que estão submetidos na rede municipal de ensino com a implantação do Projeto Escola Cabana. Com base nas análises das entrevistas realizadas foi possível captar algumas impressões desse processo, quando os professores relataram a experiência que vem vivendo no momento em que a escola se transformou em *locus* da formação docente.

Percebe-se a partir das falas de diferente sujeitos (gestores e professores) que os mesmos tendem a explicar diferentemente o processo de formação

continuada centrada na escola, evidenciando situações de conflito às vezes velado, às vezes manifesto. Na fala dos professores sobressaem sentimentos dúbios sobre a formação continuada, ora apontando aspectos positivos, quando mencionam que a Hora Pedagógica oportunizou mais tempo para estudo, ora evidenciando aspectos negativos, quando informam que a formação articula-se a partir de textos acadêmicos e não da prática do professor.

O estudo empírico que realizamos junto a um grupo de vinte e seis professores, de uma escola integrante do sistema municipal de Belém, sugere que a política de formação continuada, na forma como vem sendo desenvolvida pelo projeto Escola Cabana, apresenta fragilidades no que diz respeito à construção da autonomia das escolas.

Diante de tal constatação, quais as principais críticas dos professores ao processo de formação continuada? De que se ressentem? O que reivindicam? O que sugerem?

Os pontos centrais abordados pelos professores, no que diz respeito à política de formação continuada do projeto Escola Cabana, podem ser assim representados:

- A formação é academicista, teoricista e centralizada nos textos e não na prática do professor;
- É incoerente e contraria o modelo pedagógico que se propõe aos professores para que esses coloquem em prática na sala de aula;
- Ausência de práticas interdisciplinares no interior da escola;
- É segmentada, repetitiva, superficial, descontínua e não atende as expectativas dos docentes e da escola;
- É homogênea, não levam em consideração a formação e a experiência dos professores;
- Não dá autonomia para a definição do projeto pedagógico da escola
- O professor encontra muita dificuldade em participar de cursos, seminários e eventos em geral ligados à formação continuada fora da escola.

As críticas apontadas pelos professores, aliadas ao estudo documental e às referências teóricas referidas ao longo do estudo, são fortes indícios que nos leva a concluir que a concepção de formação continuada do projeto Cabano ainda preserva aspectos do modelo escolar (tradicional) tão fortemente combatido pelo mesmo. Ainda que desenvolva a formação dos professores no interior das escolas, isso não

é condição suficiente para assegurar um processo que leve em conta a experiência e o saber docente, posto que valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos. A formação centrada na escola assume como referencial central de seu processo formativo a *“reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável”* (Canário, Op. Cit. p. 82).

O projeto Cabano, ao manter situações formais e assimétricas de transferência de informações e conhecimentos, reproduzindo, portanto, as clássicas experiências de formação *“em que alguém que sabe transfere sabedoria para alguém que não sabe”* (idem. p. 82), não conseguiu fazer emergir um projeto de formação continuada articulado a partir de diferentes vivências e práticas pedagógicas dos docentes, fazendo com que os mesmos pudessem refletir sobre o seus percursos experienciais (pessoal e profissional).

A *revolução* proposta idealmente pelo projeto Escola Cabana, principalmente no que diz respeito à formação de professores centrada na escola, ainda é uma meta de longo alcance, tanto em seus pressupostos teóricos quanto na materialização da proposta no cotidiano da escola investigada.

As limitações e dificuldades do projeto Cabano, no entanto, não podem ser entendidas como um caso perdido ou que deva ser desconsiderado por completo. Pelo contrário, o contato com os professores em seus espaços de trabalho possibilitou a percepção de que avanços importantes na política educacional foram conquistados nesse período, principalmente no que diz respeito à definição de ações concretas para estabelecer e implementar uma política específica para a formação continuada dos professores no município de Belém.

A tentativa de analisar um projeto de formação continuada na esfera da ação municipal, em Belém, conforme se propôs este estudo, não esgota a possibilidade de problematizar as ações que se projetam na direção de construir alternativas teóricas-metodologias para a formação continuada de professores. O trabalho aqui proposto se conclui, mas o desafio permanece em conhecer processos de formação de professores vividos em contextos de trabalho, remetendo-nos a novos enfoques e, quem sabe, ao cotejamento com outras experiências similares a fim de que se possam abrir novos caminhos e pesquisas na linha da formação centrada na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. 1998. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. 2001. *Educação profissional e desenvolvimento de competências*. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL. PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). 1996. *VIII Encontro Nacional, Documento Final*, Belo Horizonte.

BARBIERI, Marisa, et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. 1995. In: *CADERNOS CEDES. Educação continuada*, Campinas: Papirus, vol. 36.

BARDIN, Laurence. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAPTISTELLA FILHO, H.; MAZZON, I. A. e GUAGLIARDI, J. A. 1980. O Método de coleta de dados pelo correio: um estudo exploratório. *Revista de Administração*, 15 (4): 35-43.

BELÉM, 1990. *Lei orgânica do município de Belém*. Belém: CEJUP.

_____. 1993. *Caminhos da educação*. Cadernos SEMEC. Belém: PMB/SEMEC, Série Planejamento.

_____. 1996. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação: *Caminhos da Educação*. Belém: PMB/SEMEC. Série Planejamento nº 3.

_____. 1996. *Programa de Governo do Partido dos Trabalhadores*. Belém.

_____. 1997. Projeto político-pedagógico: um olhar que resignifique a educação municipal. *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém*. Belém: SEMEC.

_____. 1998a. I Conferência Municipal de Educação. *Escola Cabana: dando futuro às crianças*. Belém: SEMEC.

_____. 1998b. *Anais da I Conferência Municipal de Educação*. Belém: SEMEC.

_____. 1998c. *Escola Cabana – Projeto Político Pedagógico: roteiro para sua elaboração*. Belém: SEMEC.

_____. 1999a. *Cadernos de Educação nº.1*. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Belém: SEMEC.

_____. 1999b. *O Sucesso e o fracasso na educação básica*. Belém: SEMEC.

_____. 2002a. *Avaliação emancipatória: registro síntese da práxis educativa*. Belém: SEMEC.

_____. 2002b. *Escola Cabana: entre vivências e mudanças. A construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso*. Belém: SEMEC.

_____. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar 2003*. Belém, SEMEC.

BENAVENTE, Ana. A Reforma educativa e a formação de professores. 1992. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. 1996. *A Formação do educador vista a parti do curso de pedagogia: um estudo de caso*. Piracicaba: UNIMEP. Dissertação de Mestrado.

_____ 1998. *A Formação do profissional da educação: uma análise das políticas de formação docente do ensino fundamental da secretaria municipal de educação de Belém*. Relatório de Pesquisa, Belém: Centro de Educação.

BOTIA, Bolívar & ESCUDERO, J. M. Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. 1994. In: AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui.

Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa – professores.

BRASLAVSKY, Cecília. 2001. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90.* Brasília: UNESCO.

BRASIL. 1986. *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986-1989.* Jun.

_____. 1993. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos.* Brasília: MEC, – versão acrescida 136 p.

_____. 1997. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.* Texto constitucional com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 16/97 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

_____. 1997. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Belém: UFPA,

_____. 2001. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação.* Brasília: INEP.

CADERNOS CEDES. 1989. *A Formação do educador em debate.* São Paulo, Cortez/CEDES, (2).

_____. 1986. *O Profissional do ensino; debate sobre sua formação.* São Paulo, Cortez/CEDES, (17), set.

CANDAU, Vera Maria. 1996. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos: EDUFSCar.

_____. 1998. *Magistério: construção cotidiana.* Petrópolis, RJ: Vozes.

CANÁRIO, Rui & AMIGUINHO, Abílio (orgs.). 1994. *Escola e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Instituto Politécnico de Portoalegre e autores.

_____. 2000. A Experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIM, Alda (org.). *Educação continuada - reflexões alternativas*. Campinas, São Paulo: Papirus.

CASTELLS, Manoel. 2000. *A Sociedade em rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. 1, São Paulo: Paz e Terra.

_____. 2000. O Poder da identidade – A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 2. São Paulo: Paz e Terra.

CASTRO, Edna. 2001. Estado e políticas públicas na Amazônia em face da globalização e da integração de mercados. In: COELHO, Maria Célia Nunes et al. (orgs.). Belém: Cejup: UFPA-NAEA.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professores: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. 1997. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima & MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. 1995. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: *CADERNO CEDES, n.º 36. Formação continuada*. Campinas: Papirus, vol. 36.

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e GERALDI, João Wanderley. 1999. Educação continuada: A política da descontinuidade. In: *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Educação e sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos e Sociedade (Cedes) nº 69.

CONTRERAS, José. 2002. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

CRÓ, Maria de Lurdes. 1998. *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Porto Editora.

CRUZ, Dores Escada Ladeira da. 1991. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: Universidade de Aveiro. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

CUNHA, Célio da. 1998. A Política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, Ilma Passos (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus.

DAVINI, Maria Cristina. 1997. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. In: *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, Nº 101, jul.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. 1995. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida. *Caderno CEDES: Formação continuada, nº 36*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DICIONÁRIO AURÉLIO BÁSICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1995. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

ESCUADERO, J. M e BOTIA, Olivar. 1994. Inovação e formação centrada na escola- uma perspectiva da realidade espanhola. In: AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui. *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa – professores.

ESTRELA, Albano. 1992. Formação continuada de professores: uma exigência para a inovação educacional. In: NÓVOA. A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

FERRETTI, Celso João. 1997. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: *Educação & Sociedade*, a. XVIII, nº 59, agosto.

FINKEL, Sara Morgenstern. 1992. A Formação de professores em Espanha. In: NÓVOA. A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

FRANKLIN, Barry. 1992. Porque educamos crianças em risco: uma perspectiva histórica da reforma educativa nos Estados Unidos da América. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

FREITAS, Luiz Carlos de. 1992. Em direção a uma política para a formação de professores. In: *En Aberto*, Brasília: MEC/INEP, 12, vol.54, p. 3-22, abr/jun.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. 1992. *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press.

FUSARI, José Cerchi & RIOS, Terezinha Azeredo. 1995. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida. *Caderno CEDES: Formação continuada, nº 36*. Campinas, SP: Papirus.

FUSARI, José Cerchi. 1998. Formação continuada de professores: o papel do estado da universidade e do sindicato. In: *Anais do IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Volume 1, Águas de Lindóia, SP.

GAMBOA, Silvio Sanches. 1996. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas, SP: Práxis.

_____. 1997. (org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.

GARCIA, Carlos Marcelo. 1997. A Formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: Nóvoa, Antonio (org.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

GARRIDO, Elza. et all. 2000. A Pesquisa colaborativa na escola. In: MARIN, Alda Junqueira. (org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus.

GATTI, Bernadete A. 1996. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. São Paulo: FCC/DPE.

GEMAQUE, Rosana. 1998. (Coord.) *Financiamento do ensino fundamental nos municípios da região metropolitana de Belém - um estudo da origem, destino e*

impacto dos recursos na gestão da educação e no processo de valorização do magistério. Projeto de Pesquisa - Centro de Educação.

GENTILI, Pablo. 1998. *A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

_____. 1996. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz T. da e GENTILI, Pablo (orgs.). *Escola S. A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1991. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Edit.

GLATTER, Ron. 1999. A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, Antonio. (coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GOODSON, I. F. 1992. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Edit.

GONÇALVES, J. A. M. A. A. A Carreira das professoras do ensino primário. 1998. In: NÓVOA, Antonio (org.). 1992. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.

HADDAD, Sérgio. 1998. Os Bancos Multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANA JR. Aurélio (org.). *A Estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – análise crítica e documentos inéditos*. Brasília.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. 1992. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Edit.

KINCHELOE, Joe L. 1997. *A Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LADERRIERE. P. 1981. Tendances dans le domaine de la formation des enseignants: la formation en cours de service. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 56.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: UPU.

MARIN, Alda Junqueira, et al. 2000. Educação continuada e investigação-ação: da relevância de uma fase exploratória. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus.

MATURANA, Humberto. 2001. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

MEDEIROS, Luciene. 2003. Sucesso na escola: projeto político pedagógico da escola cabana em Belém. In: *Revista Em Questão - os desafios da Amazônia*. ANO 1 nº 4, 1ª quinzena de fevereiro.

MEDIANO, Zélia D. 1998. A Formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MCLAREN, Peter. 1998. Traumas do capitalismo: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Heron da Silva. *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOITA, Maria da Conceição. 1992. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto.

MONTEIRO, Dirce Charara & GIOVANNI, Luciana Maria. 2000. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus.

MORAES, Roque. 1994. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Edipurers.

MIHÁLY, Otto. 1992. Velhos e novos desafios para os professores e para a formação de professores: o caso húngaro. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

MYRDAL, Sigurjón. 1992. Gelo e fogo: a dinâmica da profissionalização de professores na Islândia. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

NASCIMENTO, Maria das Graças. 1998. A Formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

NÓVOA, Antônio & POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). 1992a. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

_____. (org.). 1992b. *Vida de Professores*. Porto: Porto Edit.

_____. (org.). 1995. *Profissão professor*. Porto: Editora Porto.

_____. (org.). 1997. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (coord.). 1999. Para uma análise das instituições escolares. In: *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NUNES, Cely do Socorro Costa. 2000. *Os Sentidos da formação contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado.

PERRENOUD, Philippe. 1993. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PILIPOUSKI, Valentine. 1992. Reformas educativas e formação de professores: o caso soviético. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

PRADA, Luis Eduardo Alvorado. 1997. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.

PRETTO, Nelson. 1999. Educação e inovação tecnológica – um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. In: *Revista Brasileira de Educação*. Anped, nº 11, mai/jun/jul/ago.

POPKEWITZ, Thomas S. 1992a. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

POPKEWITZ, Thomas S. & PEREYRA. Miguel A. 1992b. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A. & POPKEWITZ. (orgs.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa, Educa.

_____. 1997. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

_____. Et al. 2002. A Pesquisa sobre a formação de professores de pós-graduação; o caso do ano de 2000. *25ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu.

RODRIGUES, Neidson. 1999. *Elogio à educação*. São Paulo, Cortez.

RODRIGUES, Angela & ESTEVES, Manuela. 1993. *A Análise de necessidades na formação de professores*, Portugal: Editora Porto.

SANTOS, Lucíola Lícínio de Castro Paixão. 1998. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos Santos. 2003. *Analisando a escola cabana em espaço e tempo reais*. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, Tese de Doutorado.

SCHÖN, Donald A. 1997. Formar professor como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa, publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

SIEBZEHNER. Batia. 1992. Formação de professores do ensino profissional: o aspecto esquecido da reforma educativa israelita. In: NÓVOA. A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

SIQUEIRA, Romilson Martins. 2002. O Programa “um salto para o futuro” e o discurso da formação continuada de professores. *25ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu.

SHIROMA, Oto Eneida, et al. 2002. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

SILVA, et al. 1991. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

SILVA, Josenilda Maués. 2002. et al. *Minuta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UFPA*. Belém: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica.

SIMOLA, Hannu. 1992. De missão especificidade: a integração da formação de professores na universidade finlandesa. In: NÓVOA. A. e POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.). *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

STOER, Stephen. 1992. A Reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. IN: NÓVOA, Antonio & POPKEWITZ Thomas S. (orgs.). In: *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

TARDIF, Maurice. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. Anped, nº 13, jan/fev/mar/abril.

_____. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: TOMASI, WARDE, HADDAD (Org.) *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). 1998. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.

VIEIRA, Sofia. 1986. A Democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO , Maria de Lourdes. *A Universidade em questão*. São Paulo:Cortez.

_____. 1998. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Fortaleza. Universidade Estadual do Ceará. Tese de Concurso para Professor Titular.

YOUNG, Michael F. D. 2000. *O Currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP: Papirus.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES

- 1- Qual o resultado da reforma do ensino produzida pelo Projeto Escola cabana (o que mudou nesses sete anos do projeto)?
- 2- Qual o modelo de formação continuada do professor e qual o impacto desse modelo na cultura organizacional da escola?
- 3- Qual a concepção de formação e os objetivos que norteia o projeto?
- 4- Como acontece a formação dos professores?
- 5- Como o projeto concebe o ensino e qual o papel atribuído aos professores na concepção e desenvolvimento da formação?
- 6- Quais os conteúdos priorizados na formação dos professores? Como eles são definidos e selecionados?
- 7- Há algum tipo de diferenciação entre a formação oferecida aos professores de início de carreira com aqueles que se encontram no meio ou no final?
- 8- Como se estrutura a carreira do magistério? Há algum tipo de diferenciação de remuneração ligada ao desempenho dos professores ou à sua formação?
- 9- Quais as principais dificuldades identificadas para a introdução de mudanças na escola?
- 10- A proposta fala em teorização da prática e em construção do conhecimento. Quais os resultados efetivos disso?
- 11- Qual a avaliação que se faz da introdução das Horas Pedagógicas, enquanto momentos de formação em serviço nas escolas? Essas foram capazes de alterar a dinâmica do trabalho docente?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1. Identificação:

2. Nome:
3. Formação:
4. Tempo de experiência no magistério:
5. Idade:
6. Carga Horária de Trabalho:
7. Renda:

2- Formação Obtida ao longo da Trajetória Profissional

- No momento atual, você participa de algum tipo de formação? Como ela se processa? Em que ela contribui para o seu trabalho em sala de aula?
- Você consegue identificar qual o modelo e os fundamentos centrais de formação oferecida pela rede municipal?
- Na sua opinião a política de formação continuada da Escola Cabana vem cumprindo os seus propósitos de privilegiar as necessidades concretas das escolas, tornando espaços privilegiados para a construção do conhecimento?
- As atividades de formação oferecidas pela rede levam em consideração os problemas da prática pedagógica dos professores?
- Como acontece a HP em sua escola? Os professores participam desses momentos de formação? A carga horária é suficiente? Qual a sua opinião sobre o aproveitamento dessas reuniões?
- A instituição das Horas Pedagógicas como momento de formação na escola exerceu algum tipo de influência em sua prática pedagógica?
- Você participou de algum tipo de curso, seminário, oficinas realizados fora da escola nos últimos cinco anos? Em caso positivo, quem promoveu e por que?
- Você consegue perceber alguma diferenciação entre a formação dos professores de início de carreira com os de fim de carreira?
- Você identifica algum tipo de barreira que dificulta a introdução de mudanças na escola?
- que mudanças você identifica na sua vida profissional e na cultura organizacional da escola a partir da implementação da escola cabana?

3- Ideal de Formação

- O que você tem a sugerir para o aperfeiçoamento da formação oferecida pela rede?