CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO

Edlamar Oliveira dos Santos – EAFBJ-PE - UFPE[1]

1- Introdução

Este estudo inscreve-se no debate sobre as concepções e práticas de formação continuada. Discute resultados de pesquisa exploratória, cujos objetivos foram: realização de um estudo teórico a cerca dos pressupostos epistemológicos, pedagógicos e políticos da formação continuada e levantamento das práticas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) do Recife, com professores do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.

A construção do processo de investigação desenvolveu-se através de revisão bibliográfica, que favoreceu uma compreensão aproximativa da concepção de formação continuada e de professor e suas influencias na configuração nas práticas formativas. O diálogo com os autores que discutem a formação continuada NÓVOA (1995, 2002), DEMAILY (1995), CANDAU (1997), GARCIA (1999), JUNQUEIRA (2000), ZEICNHER (1983), MIZUKAMI (1996) e GERALDI (1998), revelou a presença de duas grandes perspectivas que orientam o campo da formação docente: uma fundamentada no enfoque reflexivo e a outra no enfoque da racionalidade técnica. A primeira tendência propugna o professor como sujeito crítico, criativo do seu trabalho pedagógico, portanto, produtor de conhecimentos sobre seu exercício profissional. Nessa vertente, o eixo estruturante da concepção de formação continuada, corresponde ao desenvolvimento de uma prática reflexiva crítica e propositiva. A reflexão tem como ponto de partida e chegada a prática pedagógica inscrita num determinado contexto socioeducativo. Enfatiza-se a importância da reflexão e dos saberes docente.

[1] Professora da EAFBJ-PE e doutoranda do Núcleo Formação de Professores e Prática Pedagógica do PPGE-UFPE.

A segunda perspectiva define o professor como um prático ou um técnico que aplica conhecimentos e técnicas produzidos por especialistas. Trata-se de um modelo de caráter instrumental que compreende a formação continuada como reciclagem, treinamento e aperfeiçoamento profissional. SILVA e SANTIAGO (2002), argumentam que o modelo proposto pela racionalidade técnica aponta para uma formação restrita, redutora, desconsiderando as dimensões antropológica, epistemológica e axiológica, ficando limitada à dimensão pragmática da formação e do trabalho pedagógico.

Para dar conta do nosso segundo objetivo, procedemos com análise documental e observação das ações de formação continuada vivenciadas pelos professores do 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Dentre os documentos analisados, destacamos neste artigo a proposta de formação continuada da SEEL para o período de (2005-2008), que definem diretrizes e ações de formação continuada para os/as professores/as da RMER. A escuta da equipe que compõe a Gerência de Formação Continuada (GFC), realizou-se através de conversas informais e de entrevista semi-estruturada. Este procedimento propiciou o levantamento de informações sobre o processo de elaboração, implementação e acompanhamento da proposta de formação continuada da rede. Ao longo dos cinco meses de realização da pesquisa exploratória nos dedicamos, também, a participar como observadora das diferentes atividades de formação continuada desenvolvidas pela SEEL. A organização e tratamento dos dados desenvolveram-se por meio da análise de conteúdo proposta por (Bardin, 1977). Nesse processo, abstraímos do conteúdo das mensagens as unidades temáticas, que ajudaram a ampliar o diálogo entre categorias de análise e categorias empíricas.

Tomamos a RMER como campo empírico, em particular a Região Político-Administrativa (RPA-4)[2], que é composta por 27 escolas, sendo que para este estudo nosso olhar esteve voltado somente para duas destas instituições educativas. Com relação à escolha das escolas, percorremos o seguinte

[2] Região Político-Administrativa (RPA) é a forma que a Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) dividiu o território da cidade, visando administrá-lo de forma descentralizada e participativa. Atualmente, a cidade do Recife está dividida em seis (6) RPAs. Nos encontros de formação continuada as escolas estão agrupadas de acordo com a RPA a que pertence. Essa dinâmica é utilizada na ação denominada "formação em rede".

caminho: inicialmente definimos aleatoriamente a RPA-4 como a área administrativa que iríamos acompanhar nas atividades coletivas de formação continuada (formação em rede), desenvolvidas ao longo do 1º semestre de 2007. O contato com a RPA- 4 no encontro de abertura do ano letivo, realizado em fevereiro/2007 favoreceu nossa aproximação com algumas coordenadoras pedagógicas das escolas que compõem esta região administrativa. Nesse diálogo, tivemos a oportunidade de apresentar os objetivos da pesquisa e discutir possibilidades de procedermos com a observação das ações de formação continuada vivenciadas no cotidiano da escola. Assim, a escolha das escolas, levou em consideração o critério da aceitabilidade das coordenadoras pedagógicas em participar desta pesquisa. Por conseguinte, a nossa participação nos encontros de formação do Programa Pró-Letramento[3] no cotidiano da escola viabilizou o contato com as professoras e professores do 1º e 2º ciclos, que também foram receptivos a nossa presença no grupo como pesquisadora.

Nessa fase da pesquisa exploratória, trabalhamos com os seguintes sujeitos: equipe da Gerência de Formação Continuada da SEEL, especialmente com a Gerente de Formação do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, duas Coordenadoras Pedagógicas de escolas da rede, responsáveis pelo Programa de Formação Continuada Pró-Letramento e os/as professores/as do 1º e 2º ciclos que compõem o quadro de docentes das escolas, cujas coordenadoras pedagógicas trabalham.

2- Contribuições Teóricas sobre a Formação Continuada: aproximando-se de uma concepção.

A literatura educacional produzida nas últimas décadas sobre a formação continuada demonstra que as concepções e práticas consagradas ao longo da história, imprimem no docente, modelos de profissionalidade, que contribuem ou não, para a emergência de um professor com domínio de conhecimentos teórico-

[3] O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores, que visa a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. No caso da RMER, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da UFPE é responsável pelas áreas de Alfabetização e Linguagem e a Universidade Federal do Pará – UFPA pela área de Matemática. (Caderno de Apresentação, MEC, 2005).

práticos necessários a produção do seu objeto de trabalho. Atualmente, vivenciamos um crescente movimento de valorização dos saberes da experiência no campo da formação de professores, o que tem contribuído para resgatar no professor seu potencial de sujeito capaz de elaborar conhecimentos, de forma crítica, criativa e autônoma e sua capacidade de sujeito de transformação, comprometido com a construção de uma prática pedagógica propositiva.

Na tentativa de uma compreensão aproximativa dos aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos que influenciam os modelos de formação continuada do professor, construímos um diálogo com os teóricos que discutem esta temática. Construímos uma reflexão sobre concepções, princípios e procedimentos que tem predominado nas políticas de formação continuada.

Os autores revelam que a formação continuada assume, ao longo da história, vários sentidos e significados em consonância com o ideário pedagógico que fundamenta as políticas educacionais. As idéias pedagógicas são gestadas em determinados contextos sócio-históricos, portanto, manifestam interesses, intenções, concepções e princípios que tem a ver com as finalidades definidas para a educação escolar. Nesse processo, a formação continuada assume formatos diferenciados quanto aos objetivos, conteúdos, metodologia e tempo de duração para responder as necessidades e exigências do modelo pedagógico a ser construído. Ou seja, a concepção de formação continuada tem uma estreita relação com os papéis atribuídos para educação, para escola e para o professor.

Os estudos de NÓVOA (1992, 2002), com base nas contribuições teóricas de DEMAILY (1990) e ZEICHNER (1983), apresentam dois modelos de formação continuada que têm predominado no contexto educacional: o **modelo estruturante,** composto pelos paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, e o **modelo construtivista** que compreende os paradigmas personalista, investigativo, contratual e interactivo-reflexivo. Não se trata de dicotomizar estes modelos mas, de apreender seu movimento de produção e materialização e perceber seus desdobramentos na construção de uma concepção de formação e professor. As políticas de formação de professores emergem em determinados contextos históricos, como resposta as necessidades apresentadas pela sociedade. Nesse movimento, as políticas de formação

continuada podem consagrar determinados modelos de profissionalidade ou fortalecer possibilidades que contribuem para conquista de uma nova profissionalidade, orientada pelo compromisso de construção de um projeto educacional e societal mais justo e humano.

De uma forma geral, percebemos na literatura consultada que durante a década de 1970, o contexto educacional brasileiro sofreu influências de uma tendência de formação continuada, baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização do professor, cujas bases teóricas vinculam-se ao modelo estruturante (Nóvoa, 1995) e clássico (Candau, 1997). Esses termos sugerem uma concepção de formação continuada, orientada pelo paradigma da racionalidade técnica, que tem como uma de suas premissas a existência de um conhecimento rigoroso, de natureza científica, como suficiente para o professor organizar o trabalho pedagógico. A ênfase na questão da técnica, na hierarquização das funções e na burocratização do trabalho pedagógico estimulou o desenvolvimento de um modelo de formação de natureza essencialmente instrumental.

Em consonância com este paradigma, as práticas de formação continuada têm o propósito de instrumentalizar os docentes com novas teorias e metodologias, que possam ser aplicadas na sala de aula. O professor é visto como uma "tábula rasa", sobre a qual se imprime um modelo de docência estático e homogêneo, por meio de atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas. Assim, o professor assume um papel passivo diante das recomendações oriundas de um saber exterior. Para Nóvoa (1995), esse modelo tem relação com o processo de racionalização do ensino que busca o controle do ato educativo, como forma de eliminar os fatores externos e imprevisíveis que possam atrapalhar o desenvolvimento do processo educacional.

Outra característica deste modelo é o caráter homogeneizador da formação continuada, que dificulta a existência de mecanismos que valorizem as dimensões pessoais e coletivas do professor. A falta de articulação da formação continuada com a escola e seus projetos contribuem, para o desenvolvimento de uma prática formativa, que não valoriza a prática do professor e seus saberes. Assim sendo, as ações e programas de formação continuada contribuem para o

desenvolvimento de atividades pontuais e dispersas que muitas vezes atende uma mera formalidade administrativa.

É importante destacar que esta tendência de formação continuada ainda se faz presente na realidade atual, porém, adequada as novas exigências do contexto. O movimento de reforma iniciado nos anos de 1990 no campo educacional considera a formação continuada, como ferramenta importante na conquista das mudanças educativas. Assim, as políticas de formação continuada de professores, implementadas pelo Estado têm demonstrado uma preocupação especial com a introdução de inovações no ensino, que se apóiam na construção de novas propostas curriculares e no domínio de competências técnicas que estão ligadas ao "saber fazer". Ao que tudo indica, a formação está dirigida muito mais para dar "receitas", apresentar "novas" técnicas de ensino, do que para discutir e refletir sobre os problemas da prática pedagógica e os desafios do trabalho docente.

Trata-se de uma perspectiva de formação que reforça uma concepção de docência centrada nas questões imediatas do ensino. Esta por sua vez, reduz a natureza do trabalho do professor a uma questão técnica e instrumental, na medida em que se limita a dar conta das questões do universo da sala de aula. A formação assume, portanto, a idéia de capacitação/treinamento de um conjunto de saberes e competências que estão em consonância com as recomendações da reforma educacional. A formação continuada resumida à aquisição de técnicas, além de impedir o professor de apropriar-se de saberes que favoreçam a construção de caminhos para a autonomia profissional, também dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica imbuída de um caráter transformador dos contextos sociais em que se manifesta.

Contudo, a formação continuada pode exercer também, um papel importante na construção de uma nova profissionalidade docente, na medida em que valoriza os professores e os seus saberes. Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento. Trata-se de um processo formativo que não é estático, nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança. Esse movimento fortalece as concepções e práticas de formação continuada que valorizam a reflexão crítica

sobre as dimensões pessoais e coletivas da profissão professor, bem como se estimula a existência de práticas educativas que contribuem para transformações nas escolas.

> A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações. (Nóvoa, 2002, p. 56).

O movimento de construção da prática educativa numa perspectiva propositiva pode propiciar a emergência de concepções, princípios e procedimentos, definidores de diretrizes para os processos de formação continuada ancorados no paradigma contratual e interactivo-reflexivo, que valoriza o professor e os saberes construídos no exercício da profissão. Os saberes da docência se constituem em ferramentas teórico-prática, que possibilitam a atividade intencional, organizada e sistemática do professor e oferece elementos que contribuem para construção da identidade profissional. Nessa perspectiva de formação, a docência é compreendida como uma construção histórica, onde os avanços, recuos e contradições são peças constituintes da profissão. Na medida em que o professor constrói formas de intervenção na realidade educativa, ele é desafiado a elaborar um conjunto de saberes, que imprimem novos sentidos e significados ao trabalho docente.

Os saberes docentes construídos no âmbito da prática pedagógica validam a ação do professor, portanto, constituem-se como objeto de reflexão dos processos de formação continuada. Essa tendência vê a prática profissional como espaço de confrontação e diálogo entre as teorias educacionais e a realidade dos contextos escolares, que estimulam o desenvolvimento da profissão docente e a produção de saberes**.**

> A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas,

> que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. (ESTEBAN e ZACUUR, 2002, p. 21).

Trata-se de construir uma intervenção no campo da formação do professor carregada de intencionalidade, onde o educador, sujeito consciente do seu "inacabamento", busca caminhos que lhe permitam superar os problemas teórico-práticos presentes no exercício da prática docente. A busca, a dúvida, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) as discussões em grupo, a troca são fatores que contribuem para que o professor compreenda e tome consciência da dinâmica de funcionamento de seu objeto de trabalho.

Outro aspecto a ser considerado por esta tendência, refere-se a necessidade de um esforço em diversificar as estratégias e espaços de formação continuada, como forma de ampliar as experiências que contrapõem os modelos formais e escolarizados. Torna-se importante frisar que o dia-a-dia na escola é em potencial um lócus privilegiado da formação continuada. Nesse cotidiano, o professor elabora, re-elabora, faz descobertas e aprende a re-significar seu papel e suas práticas, bem como aprimora sua formação. Isto significa recuperar a escola enquanto espaço pedagógico, fortalecendo-a internamente e aprimorando suas práticas. O espaço escolar é lugar de produção das práticas e da formação do professor.

Finalmente, salientamos que a formação continuada como necessidade do trabalho docente, constitui-se como parte de uma política pública e de um programa institucional, adequado as necessidades das escolas e dos professores. É indubitável que mudanças nos programas e currículos de formação de professores são importantes, mas, precisa estar acompanhadas de um conjunto de medidas globais que garantam *uma base material, uma base teórica e uma prática pedagógica* (SANTIAGO, 2008) que possam propiciar o desenvolvimento profissional do professor e contribuir com a melhoria do ensino. Nesse sentido, torna-se necessário galgar avanços no que tange as condições de trabalho e salariais, e mudanças nas estruturas organizacionais. Enquanto isso não

acontece, o discurso da formação continuada, da profissionalização e da autonomia não passará de retórica, na medida em que os contextos sócio-educativos não sofrem alterações.

Contraditoriamente ao discurso da qualidade na educação, se tem constatado nos últimos anos uma acentuada deterioração das condições de trabalho e aviltamento dos salários dos professores. Desfazer a ótica estabelecida implica mudanças epistemológicas, pedagógicas e políticas no trato com a educação e com a formação de professores. Nesse processo, não é somente o conteúdo da formação que necessita ser modificado, o professor é desafiado a entender e perceber sua atividade profissional articulada a um projeto mais amplo de educação e sociedade.

3- Contextualizando a Rede Municipal de Ensino do Recife e a Política de Formação Continuada:

A Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) é responsável pelo atendimento de mais de 144 mil estudantes, os quais estão distribuídos na Educação Infantil (creches e pré-escola), Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ciclos), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. A RMER dispõe atualmente de 214 escolas, 58 creches, 19 escolas profissionalizantes, 119 escolas comunitárias conveniadas e 25 creches comunitárias conveniadas. A SEEL instituição gestora da educação municipal, apresenta uma estrutura organizacional composta por 4 Assessorias e 8 Diretorias. No caso particular desta pesquisa, nos aproximamos da Diretoria de Ensino que é formada por gerências. Dentre as quais encontramos a Gerência de Formação Continuada (GFC) que tem por objetivo desenvolver a política de valorização dos professores e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e a Gerência de 1º e 2º ciclos, que tem a tarefa de elaborar, implementar e acompanhar ações e programas de formação continuada com os professores/as destes ciclos.

Na tentativa de enfrentar os problemas de exclusão educacional, refletidos dentre outros aspectos na repetência escolar, a RMER através da gestão municipal instalada em 2000, vem traçando um novo caminho de construção e implementação de uma política educacional, que tem como

prioridade a construção da escola democrática e com qualidade social. Nessa perspectiva, o Sistema Municipal de Ensino do Recife foi organizado em ciclos de aprendizagem com o propósito de superar o modelo tradicional de escola que consagra práticas curriculares baseadas na seriação.

> Na busca de superação deste enfoque, a escola repensará suas posturas e práticas, no sentido de atender, cada vez mais os alunos oriundos das camadas trabalhadoras excluídas da inserção social ampla. Promoverá a revisita de cada professor e de cada escola à organização do ensino, às práticas de ensino, ao ambiente pedagógico, à vida no espaço escolar, aos tempos e aos espaços escolares, às rotinas cotidianas, aos processos de acompanhamento e de intervenção na aprendizagem; enfim, a reinvenção de cada um dos integrantes do currículo é que inspirará o processo coletivo de mudança. (Diretoria de Ensino SEEL, 2001, p. 17)

A proposta pedagógica de organização curricular por ciclos de aprendizagem implantada em 2001 prevê uma nova reorganização do espaço e tempo escolares e da prática pedagógica, na medida em que propõe rupturas com a lógica temporal e seqüencial da organização curricular e na atitude dos sujeitos responsáveis pela produção deste currículo. Os desafios postos pela Proposta Pedagógica Ciclos de Aprendizagem, indicam mudanças nas "dimensões mais constitutivas do ofício do mestre e não apenas novas atribuições e incumbências" (ARROYO, 2003). Consciente destes desafios, a SEEL destaca que a reinvenção da escola se inscreve num movimento de profissionalização, que advoga a formação continuada como um instrumento importante ao desenvolvimento de políticas e práticas de organização que propugnam novas formas de organização do trabalho pedagógico.

> Em termos das políticas educacionais, o projeto de ciclos também aponta para profissionalização da docência e pressupõe sua permanência para além dos tempos de uma

> gestão. Hoje, a idéia de ciclo ressurge como uma perspectiva emancipatória para os alunos da escola pública, como também para o próprio professor. Essa dupla dimensão é vista quando se compreende a complexidade do processo ensino-aprendizagem remete a questões operacionais, teórico-metodológicas, como também impõe a revisão do currículo, das práticas e do caminho da docência como profissão, que se constrói, por natureza, no contínuo. (Diretoria de Ensino, 2002, pp. 33 e 34).

Os documentos e ações voltados para questão da formação continuada demonstram que há por parte da SEEL, preocupações quanto à aplicação de investimentos em ações de formação continuada, como forma de contribuir para mudanças no ensino e na aprendizagem.

As leituras realizadas sobre os documentos elaborados pela SEEL (2005), apontam alguns problemas presentes na política educacional da rede, em particular no que se refere à proposta pedagógica organizada em ciclos de aprendizagem. A partir desta constatação, o documento define quatro eixos que orientam a gestão educacional no período de 2005-2008: inclusão social, qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, **formação continuada** (grifo nosso) e ações educativas complementares. O documento destaca ainda, que os encaminhamentos político-pedagógicos estarão em consonância com os referidos eixos, que subsidiam o processo de qualificação da proposta pedagógica da rede.

Este documento faz também, referência à constituição de um grupo de trabalho que vem discutindo concepções e práticas de formação continuada, bem como definindo encaminhamentos que favoreçam a efetiva implantação de uma política educacional que contemple uma formação continuada compatível com as necessidades do cotidiano escolar da rede de ensino. Nessa direção, foram estabelecidos princípios e diretrizes que deverão nortear a política de formação continuada do professor.

Princípios:

a) Formação Continuada como lócus propiciador da construção/implementação das metas políticas em termos de qualidade e inclusão social e,

b) Formação Continuada como espaço de resignificação da prática pedagógica e aperfeiçoamento permanente – como direito de todos os segmentos e atores/agentes da educação.

Diretrizes:

- Articulação entre formação e profissionalização;
- Valorização do professor como sujeito que elabora conhecimentos;
- Reflexão teórica e crítica da prática (pessoal e profissional);
- Desenvolvimento de atividade reflexiva e investigativa;
- Articulada ao cotidiano da escola, garantia de espaço e tempo para formação na escola;
- Participação da equipe gestora;
- Apoio aos professores na participação de eventos;
- Avaliação da proposta de formação continuada pelos professores.

(SEEL/Recife, 2005, p. 05, mimeo)

A análise cuidadosa desses documentos orientou nosso olhar sobre as práticas de formação continuada experimentadas pelos/as professores/as do primeiro e segundo ciclos da RMER no período de 2006-2007. Percebemos que há por parte da SEEL, um esforço em delinear caminhos teórico-práticos, que estão propiciando mudanças no campo das concepções e das práticas de formação continuada. Esse movimento iniciou em julho/2005, quando a gerência de formação constituiu um grupo de trabalhos que deveria proceder com a aplicação de um instrumento de avaliação, que garantisse a fala dos professores e das escolas sobre seus sentimentos com relação a política de formação continuada implementada pela SEEL. O levantamento de problemas e necessidades mediante esse processo de escuta, sinalizou para necessidade de novos caminhos para formação continuada, pois o modelo existente já

demonstrava sinais de esgotamento. Assim sendo, a SEEL vem se apropriando de ferramentas teórico-metodológicas que ajudam na construção de encaminhamentos, os quais configuram o novo formato da política de formação continuada da rede.

De uma forma geral, a GFC (2006) destaca em um de seus relatórios que a nova experiência da política de formação continuada é considerada inovadora pelos professores, na medida em que oferece novos espaços e novas formas de discussões e proposições para a construção do conhecimento nas unidades escolares. Ao produzirmos os primeiros olhares sobre esta experiência, percebemos que os sujeitos envolvidos com o processo de elaboração e implementação da formação continuada estão empenhados com a ruptura de ações e programas que atribuem ao professor o papel de mero objeto da formação. Mesmo assim, ainda é perceptível a existência de atividades formativas que se distanciam dos princípios e diretrizes expressos no documento orientador da política de formação continuada. Ou seja, tensões entre o proposto e o realizável.

Buscamos compreender a dinâmica de formação continuada vivenciada na RMER, a partir do entendimento de que não há modelo de "formação em estado puro" (Demaily, 1995 e Nóvoa, 2002). O movimento de ruptura com o velho, não é uniforme, como também não ocorre de forma linear. Há um conjunto de circunstâncias que envolvem clareza quanto às finalidades da formação continuada e condições para seu desenvolvimento. A formação continuada como parte constituinte da política educacional, está entrelaçada dos conflitos e contradições subjacentes nesta política.

4. O diálogo com as práticas de formação continuada: aproximações e distanciamentos.

Percebemos através deste estudo que a SEEL vem desenvolvendo vários programas e ações de formação continuada com todos os segmentos que compõe a rede. Contudo, tem havido um esforço maior em atender as necessidades dos/as professores/as. Atualmente percebemos a presença de três ações que compõem o programa de formação continuada da Gerência de 1º e 2º ciclos: Formação em Rede e Formação no Cotidiano da Escola (Pró-Letramento).

A Formação em Rede é desenvolvida através de estudos intensivos, em encontros gerais que ocorrem bimestralmente com os professores do 1º e 2º ciclos. Neste espaço e tempo são trabalhados conteúdos específicos dos componentes curriculares e temas transversais, indicados pelos professores. Com relação as atividades e metodologia presentes nesta ação, construímos algumas reflexões aproximativas para este estudo. Tudo indica, que parece ser necessário avançar na construção de uma perspectiva de formação continuada que favoreça a articulação entre os saberes da docência (saber, saber pedagógicos e saber da experiência). O domínio dos conhecimentos disciplinares é importante, mas, não oferecem, por si só, os elementos necessários ao desenvolvimento do trabalho docente. Percebemos em alguns grupos, a existência limitada de uma discussão teórica sobre os aspectos da teoria pedagógica que dão suporte a organização do trabalho didático-pedagógico do professor. A formação continuada assumiu, portanto um papel de atualização de determinados conhecimentos disciplinares, distanciando-se da perspectiva dos processos formativos que valorizam os saberes da experiência.

Quanto aos professores formadores que ministram os cursos oferecidos pela rede de formação, percebemos que os mesmos são oriundos das universidades e desenvolve esta ação por meio do contrato de prestação de serviços. Eles são contratados pela SEEL no momento da formação continuada. Este fator dificulta a construção de um quadro permanente de formadores, que possa elaborar uma reflexão sistemática sobre os problemas da prática pedagógica existente nas escolas que compõem a RMER. Esse parece ser outro aspecto a ser considerado no delineamento da Política de Formação Continuada do Recife.

A segunda ação que identificamos é a formação no cotidiano da escola, que no momento se desenvolve através do Pró-Letramento: Alfabetização, Linguagem e Matemática. Este programa faz parte da Rede nacional de Formação Continuada. O programa Pró-Letramento é organizado em torno das áreas de Alfabetização, Linguagem e Matemática. Os temas abordados estão apresentados em publicações sob a forma de fascículos, sendo 7 de Alfabetização e Linguagem e 9 de Matemática. Desenvolve-se com a ajuda do professor orientador/tutor, que tem a tarefa de organizar e dinamizar os trabalhos de

formação continuada. No primeiro momento deste programa, o CELL e a Universidade Federal do Pará incumbiram-se da tarefa de formação do grupo de tutores, responsáveis pela preparação dos coordenadores pedagógicos das escolas, bem como pela assessoria pedagógica. Estes por sua vez realizam a formação dos/as professores/as de 1º e 2º ciclos em suas respectivas instituições.

Os encontros do Pró-Letramento ocorrem semanalmente, no horário de trabalho dos/as professores/as. Para garantir as atividades formativas no interior da escola, a Secretaria de Educação disponibiliza estagiários do projeto MAIS[4] para substituir o professor durante o tempo destinado para formação continuada. Em virtude do quantitativo de estagiários, as coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas trabalham com dois grupos de professores/as, o que dificulta a discussão coletiva entre o 1º e o 2º ciclos. A dinâmica dos trabalhos do Pró-Letramento desenvolve-se por meio de momentos de leitura, reflexão sobre a prática e socialização de experiências. É de praxe, a realização de uma leitura deleite para iniciar o encontro, seguida de leitura do material pedagógico e de diálogo sobre as questões apresentadas nas unidades de estudos[5]. Normalmente, existe um momento de sugestão de atividades por parte da coordenadora pedagógica as quais podem ser aplicadas na sala de aula e discutidas no próximo encontro.

Com relação a formação no cotidiano da escola que se desenvolve por meio do Pró-Letramento, os/as professores/as reivindicam mais tempo para se dedicarem ao estudo dos fascículos. Muitos manifestaram que gostam dos encontros de estudo e valorizam o material pedagógico dos fascículos, porque oferece sugestões de atividades que podem aplicar na sala de aula. Destacam ainda, que os textos são atualizados e trazem questões interessantes sobre letramento. Outro fator, bastante enfatizado pelos/as professores/as diz respeito

[4] O movimento de Aprendizagens Interativas – MAIS tem como objetivo apoiar as escolas na oferta de espaço-tempo para os professores refletirem sua prática dentro do horário da regência e atender aos estudantes, de acordo com a proposta da escola. (SEEL, 2008)

[5] Durante a realização dessa pesquisa foram trabalhados os seguintes temas na área de Alfabetização e Linguagem: Pressupostos da Aprendizagem e do Ensino de Alfabetização – conceitos e concepções que são fundamentos da abordagem proposta e Capacidades Lingüísticas da Alfabetização – eixo da compreensão e valorização da cultura escrita; eixo da apropriação do sistema de escrita; eixo da leitura; eixo da produção de textos escritos e eixo do desenvolvimento da oralidade. Na área de matemática: números naturais, números naturais e estruturas aditivas e tratamento da informação: gráficos e tabelas.

a garantia de um tempo remunerado para formação no âmbito da escola, aspecto bastante reivindicado pelo movimento dos educadores. A construção de um tempo-espaço institucionalizado para discussão de questões relacionadas a vivência, os desafios, os avanços e as dificuldades encontradas na escola estimula e fortalece uma perspectiva de trabalho coletivo.

As coordenadoras pedagógicas falam das dificuldades e limites de sua formação para desenvolver a formação continuada com os professores. Reconhecem a importância deste espaço/tempo de estudo e troca na escola, pois antes não havia outra experiência. Reclamam, porém, do formato do trabalho que separa os professores em grupos, 1º e 2º ciclos. Apontam que se houvesse a possibilidade de trabalhar juntos, as reflexões e a troca de experiências seriam mais ricas. Essa questão, encontra-se intimamente relacionada as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento da formação continuada, que ainda precisam de melhorias.

Mesmo diante das contradições percebemos que o Programa Pró-Letramento avança no sentido da construção de uma cultura de formação continuada no cotidiano das escolas, na medida em que garante lugar institucionalizado para o estudo, o diálogo e a troca entre os professores. Porém, parece ser necessário repensar a dinâmica de funcionamento dos trabalhos. Entendemos que os fascículos distribuídos com os/as professores/as, são apenas recursos que o/a professor/a formador/a disponibiliza para mediar seu trabalho. O conhecimento apresentado no material torna-se mais rico quando o professor formador consegue fazer a articulação entre as questões teóricas e os problemas e desafios vivenciados na escola e pelos/as professores/as. Nesse sentido, a prática pedagógica inscrita num determinado contexto sócio educativo, se tornaria o foco das reflexões..

5- Algumas Considerações:

Na pesquisa que realizamos, percebemos que existe por parte da Secretaria de Educação do Recife, um esforço em construir uma política de formação continuada de caráter sistemático, planejada e que se aproxime das necessidades das escolas e dos/as professores/as. Nesse sentido, a SEDUC vem investindo na criação de condições materiais (equipamentos, material

pedagógico, quadro de professores formadores e estagiários, etc.) para realização das ações de formação continuada em rede e no cotidiano das escolas.

Consciente dos limites e das possibilidades, não se pode deixar de reconhecer os avanços que a GFC e Gerência de 1º e 2º ciclos tem conseguido alcançar em termos de concepção de formação continuada nesses dois últimos anos. A definição de princípios, diretrizes e ações contribuem para o fortalecimento de uma perspectiva de formação continuada que tem como eixo o desenvolvimento profissional. Porém, torna-se importante avançar nas práticas de formação, sobretudo em ações que considerem os processos pelos quais os/as professores/as se apropriam e constroem seus conhecimentos e suas experiências pessoais e profissionais.

Nas escolas pesquisadas, os professores falam das dificuldades para realizar um trabalho coletivo com uma dupla jornada na sala de aula, na maioria das vezes em redes diferentes. Os coordenadores pedagógicos, que também acumulam funções, docência e coordenação, falam sobre as dificuldades que encontram para desenvolver duas atividades, que exige preparação e tempo para pensar e encaminhar as ações no interior da escola.

A articulação entre formação e profissionalização constitui-se como uma necessidade muito recorrente nas falas dos sujeitos dessa pesquisa. A garantia da jornada de trabalho em uma única escola e a melhoria nas condições de trabalho torna-se importante na efetivação de um projeto pedagógico compromissado com a conquista de uma educação pública de qualidade social. É evidente, que a formação continuada não é a "formula mágica" para resolver todos os males da educação, todavia, não se pode deixar de considerar que esta desempenha um papel importante na construção de novas experiências educacionais, mas, apresenta limites. A humanização dos discursos e da prática pedagógica, não depende somente de professores bem formados, mas de condições humanas de trabalho e do que se pretende com a atividade do professor da educação básica.

6- Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda, 1977.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1997.

DEMAILY, Lise Chantraine. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ESTEBAN, Maria Tereza ZACUUR, Edwirges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza ZACUUR, Edwirges. **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DDP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.: saberes necessários á prática docente**. 18ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase Exploratória de Pesquisa. In: MINAYO, Maria _____. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Petrópolis, RJ, 2007.

MIZUKAMI, Maria das Graças e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCar, 1996.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª ed. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

Os Ciclos de Aprendizagem e a Organização Escolar. Secretaria de Educação do Recife, Fev, 2002.

Relatório de Atividades 2005-2006. Secretaria de Educação Municipal – Diretoria de Ensino.(mimeo). Recife, 2005.

Política de Formação Continuada e Formação de Leitores: versão Preliminar. Secretaria de Educação Municipal – Diretoria de Ensino.(mimeo). Recife, 2005.

Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização, Linguagem e Matemática. Brasília, MEC, 2006.

Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/perfil. php. Acessado no dia 23/08/2007.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação Continuada nas dimensões: natureza humana, direito profissional e parâmetros de profissionalização. http://www.construir notícias .com.br. Acessado em 15/05/2008.

SILVA, Janssen Felipe da e SANTIAGO, Maria Eliete. Modelos de Formação para Professores da Educação Infantil e dos Primeiros anos do Ensino fundamental: aproximações e distanciamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos. **XI ENDIPE – Igualdade e Diversidade na Educação**. Goiânia, 2002.