

**A formação contínua como possibilidade
de afirmação da identidade profissional
de professores de História**

**The continuous education process as a
possibility for the affirmation of
History teachers**

Mariná Holzmann Ribas¹
Rosilda Baron Martins¹
Teresa Jussara Luporini¹

RESUMO

O presente artigo é resultado da pesquisa Olhares de Professores: a formação contínua no Paraná (1995-1998) no eixo do Programa Vale-Saber. Pretende discutir como os programas financiados por verbas internacionais desenvolvidos em parcerias com as universidades têm interferido no cotidiano dos professores de história que atuam na rede pública paranaense, não se limitando apenas aos conteúdos escolares, mas estendendo-se a discussão sobre a educação, a escola, sua identidade, necessidades e relações com a sociedade, tendo como fio condutor a formação contínua. Ressalta a relevância da formação continuada e da prática pedagógica como fonte de conhecimento. Pelo depoimento dos professores, nessa modalidade de formação, entre as inferências possíveis destacam-se: a necessidade de acordos e parcerias entre as instituições e a prática reflexiva como uma possibilidade concreta para o aperfeiçoamento dos professores.

Palavras-chave: formação de professores, formação contínua, prática reflexiva

ABSTRACT

The present this article is a result of the research Teachers' Views: the continuous formation in Paraná (1998-1998) in the axis of the "Vale-Saber" Program. It intends to argue how the programs financed by international funds, in partnerships with the

¹ Professoras doutoras do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, responsáveis pela pesquisa Olhares de Professores: a formação contínua no Paraná (1995-1998)

universities, have interfered with the daily routines of history teachers who teach in public schools in Paraná. It does not deal with school programs only, but encompasses education, the school, its identity, necessities and relations with society, having the continuous education as a guide line. It emphasizes continuous education and pedagogical practice as source of knowledge. According to the teachers' testimonies some inferences that stand out in this modality of education are the necessity of agreements and partnerships among the institutions and a reflexive practice as a concrete possibility for the improvement of teaching skills.

Key words: teacher education, continuous education, reflexive practice

A formação contínua é fator essencial da profissão docente por trazer em si a possibilidade de articulação com a formação inicial e a revisão/aperfeiçoamento de uma série de atitudes e procedimentos diante do conhecimento profissional e conhecimento do mundo.

A formação contínua, considerada como possibilidade de elevação funcional por titulação, qualificação e competência profissional, deve ser encarada como um direito de todos os profissionais do magistério.

Analisar a formação contínua de professores demanda, na literatura especializada, indicar, como ponto de partida, fatores intervenientes que são considerados consensuais: a fragilidade da formação inicial aliada à degradação da profissão docente; a tentativa de melhoria da competência profissional articulada às condições ideais de exercício docente; os efeitos da globalização da economia colocando a competitividade como exigência para a alta qualificação dos trabalhadores, criando novas tarefas para a

educação; a estreita relação entre a crise educacional; e a insuficiência dos investimentos sociais.

Essas constatações que apontam indicativos gerais de contexto parecem compor uma forma de imobilismo, uma vez que os fatores intervenientes a que se fez referência estão intimamente imbricados.

As políticas educacionais, na busca de romper com esse círculo vicioso, têm proposto programas, muitas vezes financiados por verbas internacionais, com o objetivo de enfrentar a crise conjuntural vivenciada.

Nesta comunicação, pretende-se discutir como tais programas, desenvolvidos em parceria com as universidades, têm interferido no cotidiano dos professores de história que atuam na rede pública do estado do Paraná, não se limitando apenas aos conteúdos escolares, mas se estendendo à discussão sobre a educação de maneira geral, sobre a escola, sua identidade, necessidades e relações com a sociedade.

1. Formação contínua

Entende-se que a formação contínua não se resume à oportunidade de atualização de conhecimentos, mas, à possibilidade de reformulação de atitudes e adoção de postura que permitam a utilização do conhecimento de forma diferenciada, consciente e produtiva. Nesse sentido, a formação contínua é concebida:

como um processo: 1) que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; 2) que enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; 3) que propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida; 4) que possibilita inovações e prevê possibilidades de ida e volta à ação; 5) e que está fundado no conhecimento histórico e socialmente construído, devidamente questionado/criticado/aperfeiçoado pelos professores. Ao se efetivar, no espaço institucional de trabalho, incrementa o compromisso do professor para com o aluno, o conhecimento e a construção coletiva. Além disso, torna possível o reconhecimento do professor como pessoa e profissional sensibilizado/estimulado para seu auto-desenvolvimento (RIBAS, 2000, p. 57-58).

Os sistemas de ensino, na busca de expressar “modernidade”, sintonia com o tempo presente, adaptação às

“reformas” educacionais de âmbito nacional, promovem tanto alterações curriculares quanto divulgam diferenciadas orientações metodológicas, utilizando para tanto eventos de formação contínua planejados nas altas esferas do sistema em consonância com a visão de especialistas, responsáveis por assessorias, que normalmente desconhecem o cotidiano da escola e da profissão docente. O distanciamento da realidade em que se insere o objeto do trabalho docente e a falta de envolvimento de seus profissionais obstaculizam a mudança da prática docente, uma vez que as “reformas curriculares” não tomam como centro de qualquer processo de formação contínua a tentativa de entender como os professores se relacionam com os alunos no ato de ensinar/aprender e como, decorrentes dessa interação, se produzem atividades, relações, aprendizagens mútuas. Como cita HARGREAVES :

Compreender como os professores crescem e se desenvolvem - o que sustenta e o que impede o seu desenvolvimento - é o que importa tanto quanto procurar compreender como mudar a prática. (1994, p. 38)

Essa é a aspiração das inúmeras propostas de reformulação do ensino registradas em documentos oficiais que, entretanto, não consideram os problemas e dificuldades concretas do trabalho docente, o que acarreta indiferença e rejeição às propostas governamentais, muitas vezes bem intenci-

onadas, mas que dificilmente sensibilizam os professores, pois

Apesar das recentes reformas levadas a cabo sob a bandeira da emancipação dos professores, muitas das investigações feitas no campo da educação permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula para os que estão dentro. Quando levados em conta, os professores são vistos como simples consumidores destas investigações. (ZEICHNER, 1993, p. 17)

Formados na matriz da “racionalidade técnica”, os professores passaram a compreender o ensino e a atividade profissional baseados em conceitos oriundos das Ciências Humanas. Nessa perspectiva, a teoria passou a ser entendida num patamar acima da forma de conhecimento derivada da prática e da experiência docente, induzindo-os a projetar para fora de sua realidade cotidiana a busca de subsídios para a ação docente. Dessa forma, o aperfeiçoamento é entendido como “aquisição de novos conhecimentos ancorados nas descobertas científicas”, ainda que não se articule com a própria ação, buscando um sentido para as dificuldades/problemas do ensino/aprendizagem. É preciso considerar que a análise da própria prática, como uma forma de se manter sensível à aprendizagem discente, é uma tarefa complexa que exige, além da “intuição”, o registro de dados sobre o desenvolvimento do trabalho docente.

Como afirma ALONSO :

O professor necessita muito mais que intuição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que o conhecimento a ser transmitido com as suas reações frente a esse conhecimento, com seus propósitos em termos ensino/aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo. A par disso, o professor terá que se colocar em uma posição de pesquisador (...) que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades constatadas (1999, p. 16)

Tal perspectiva ancora-se na prática reflexiva (SCHÖN, ZEICHNER), fundamento de propostas de formação de professores que consideram o contexto social concreto em que ocorre o trabalho educativo, seja pelas condições institucionais/organizacionais, seja pelo “clima” da escola, condições que interferem extrinsecamente na concepção/organização da ação docente.

As propostas de mudança do trabalho docente devem considerar as indagações surgidas da prática pedagógica, pois é na relação com aluno que o professor redireciona, redefine o conhecimento docente, conferindo-lhe significação.

Não se pode deixar de considerar que vários são os fatores que contribuem para a prática reflexiva: a interação com os colegas de área e da escola, o contato com materiais e fontes de informação, a existência de recursos didático/pedagógicos adequados para apoiar a construção de autonomia didática.

Tomando por base tais articulações, assim como a autonomia da escola na proposição e gestão de seus próprios projetos, a articulação dela com o sistema educacional e, ainda, os altos investimentos oriundos do setor público na formação contínua dos profissionais da Educação, no período 1995-1998, é que se definiu a análise do programa Vale-Saber como eixo norteador da pesquisa².

Tal opção deveu-se à nossa atua-

ção enquanto orientadoras do “Vale-Saber” e pela consciência de que esse programa respondia a antiga aspiração pessoal de que a formação em serviço se realizasse de forma sistemática, a longo prazo, sob a forma de pesquisa, afastando-se da capacitação episódica, desenraizadora (perspectiva que a pesquisa já citada havia provado como acertada).

Os objetivos propostos para a investigação foram:

– analisar se os pressupostos do Programa Vale-Saber foram atingidos, no sentido de:

– estímulo à competência dos professores, através de formas diversificadas de capacitação;

– reforço à competência do professor em sala de aula e na mesma escola, diminuindo a rotatividade no

² “O Plano de Capacitação Permanente, criado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) para a gestão 1995-1998, pela Resolução N. 742/95, de março do mesmo ano, integra o Programa Excelência na Educação - Plano ABC, que está centrado em três eixos:

1. Aluno na escola, vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais.

2. Bons professores expandindo-se profissional e culturalmente, com sistematização e continuidade.

3. Comunidade participando efetivamente nas decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais.

A Capacitação Permanente do Professor faz parte do segundo eixo. Esse plano compreendia três linhas de ação, com modalidades de execução que visavam a organizar uma estrutura continuada de educação em busca de excelência no sistema educacional da rede pública de ensino. As três linhas de ação consistiam em: Formação introdutória, Atualização contínua e Qualificação teórico-prática. Na linha de ação Atualização contínua, foram previstas para execução as seguintes modalidades:

Seminários - com o objetivo de preparar os profissionais da educação da rede pública estadual e municipal de ensino para novas práticas a serem incorporadas ao sistema ou para aprofundamento de conhecimentos considerados de relevância para a educação. Isso poderia acontecer tanto na forma presencial quanto à distância; portanto, essa modalidade era descentralizada na execução e centralizada na programação e avaliação do processo.

Grupo de Estudo - visava à realimentação de conteúdos e práticas desenvolvidas no cotidiano curricular das escolas. Realizado de forma descentralizada, era acompanhado pelos Núcleos Regionais de Educação.¹

Encontro - evento de curta duração, atendia a tratamento de tema específico bem delimitado”. (RIBAS)

sistema escolar.

O **Vale-Saber** é um projeto criado pelo Decreto nº 736, de 16 de maio de 1995, que concede uma bolsa-auxílio aos professores da rede pública estadual de ensino pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), ao Quadro Único de Pessoal (QUP) e Cursos Técnicos Profissionalizantes de 2º Grau (CLT – 3ª etapa), que atuam em sala de aula, em qualquer nível e modalidade de ensino³. Ao inscrever-se no Vale Saber, os professores elaboram uma proposta/estudo de ação pedagógica e assumem o compromisso de não se afastarem da sala de aula durante o período de desenvolvimento da proposta apresentada e aprovada. Os orientadores educacionais e supervisores pedagógicos também poderão ser contemplados com a bolsa-auxílio do Vale-Saber, desde que sua proposta esteja vinculada a uma proposta coletiva, que contribua para efetivar o programa de

excelência educacional em sua escola e seja selecionada, após os critérios estabelecidos⁴.

A análise documental, baseada em registros oficiais, definiu que foram ofertadas 18.000 bolsas-auxílio no período estudado, sendo que 17.029 professores se inscreveram e participaram do processo de seleção. Desse total, 16.525 propostas foram selecionadas para execução e 14.270 concluídas.

As fontes oficiais registram que diretores, equipe técnico-pedagógica e professores consideram o Projeto Vale-Saber uma excelente idéia, com resultados significativos para os bolsistas e a escola. Os profissionais que foram entrevistados afirmam que “o suporte teórico é muito bom, embora, em alguns casos, as orientações periódicas não supram de forma adequada as necessidades dos professores no desenvolvimento de seus projetos”. Observou-se “que quando as

³As formas de capacitação

As formas de capacitação estabelecidas pela SEED para elaboração de propostas no Vale Saber se definem como:

- a) **Investigação Pedagógica:** está diretamente ligada à prática pedagógica na sala de aula. O professor, junto com os alunos, busca através de pesquisas ou metodologias diferenciadas, aprimorar e aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos sobre um determinado assunto e transforma essa teoria numa prática inovadora;
- b) **Estudo Independente:** o professor busca, através de leitura em ampla bibliografia, conhecimento e embasamento teórico para nortear a sua prática pedagógica, na sala de aula onde está atuando;
- c) **Qualificação formal:** através de um curso de especialização ou de estudos adicionais ofertados pelas IES, o professor elabora uma proposta de ação pedagógica para a sala de aula em que atua, com o embasamento que receberá no curso que pretende fazer.

⁴ As propostas são selecionadas por professores especialistas/orientadores técnico-pedagógicos das Instituições de Ensino Superior - IES, segundo os seguintes critérios: a) Consistência da proposta; b) Relevância da proposta para a melhoria da qualidade de ensino; c) Vinculação da proposta com a área de atuação do professor.

IES estão geograficamente distantes da escola, o atendimento e a orientação prestadas ao bolsista sofrem. Apesar dessas dificuldades facilmente corrigíveis, em algumas situações, os projetos do Vale-Saber ultrapassam os limites da escola, tomando corpo próprio, envolvendo toda a comunidade escolar, e até em alguns exemplos, indo mais além da mesma.” Essa situação foi observada pelos relatos de professores nos seminários regionalizados e centralizados promovidos pela SEED.

Pela análise inicial dos dados da pesquisa foi possível compor uma amostra do perfil dos professores bolsistas, com a seguinte caracterização:

> tempo de serviço

06 a 10 anos = 33,3%

11 a 15 anos = 33,3%

16 a 20 anos = 33,3%

> carga horária semanal

40h = 50%

mais de 40h = 50%

> formação

graduação = 17%

pós-graduação = 83%

> experiência em pesquisa

possui = 83%

não possui = 17%

> bolsa-auxílio do Vale-Saber

considerada como salário = 66%

considerada como qualificação = 34%

> apoio (direção, supervisão, orientação educacional, colegas)

sim = 66%

em parte = 34%

Indagados sobre o porquê de participarem do projeto Vale Saber, os

professores responderam o seguinte:

- *“Uma forma de enriquecer a minha atuação que eu tinha consciência de ser de boa qualidade.”*

- *“Como complemento para aperfeiçoamento”.*

- *“Para efetivar o desejo de pesquisar.”*

- *“Decidi trabalhar com esse projeto porque conversei com outros professores e vi que se fosse um trabalho bem feito teria bons resultados.”*

- *“Para enriquecer as minhas aulas; os alunos gostam dos procedimentos adotados e é uma maneira de incentivá-los.”*

- *“Descobri que não era complicado como aparentava. Poderia melhorar a minha prática, sistematizando-a.”*

As respostas expressam consciência de si dos professores, afirmação de sua identidade na busca de qualidade do próprio trabalho, preocupação em incentivar a participação dos alunos, além da desmistificação do processo de pesquisa.

Questionados sobre os benefícios em participar, obtiveram-se as seguintes respostas:

- *“... Descobri que existem maneiras mais atraentes de trabalhar em sala de aula.”*

- *“Gostei muito de participar porque estou adquirindo mais experiências, ampliando minhas leituras e fazendo um trabalho diferenciado com as diversas turmas, tanto de 1ª a 4ª séries quanto de*

5^a a 8^a séries.”

-“Está valendo a pena no sentido de mostrar uma nova visão no ensino de História relacionando conteúdos que muitas vezes os alunos não demonstravam interesse; há um apoio para incentivar os estudos.”

-“Maior segurança em propor formas diferenciadas de trabalho. Autonomia na tomada de decisões.”

-“Proporcionou oportunidade para realizar a pesquisa, já há algum tempo planejada.”

-“Tornou-se possível a realização do sonho da pesquisa que já vinha sendo acalentado há muito tempo. Houve também uma aproximação maior no relacionamento professor aluno/aluno professor.”

As respostas permitem inferir que as experiências docentes realizadas extrapolam o nível a que se destinam, potencializando a prática docente; revelam autonomia e segurança; expressam a realização da pesquisa como suporte para a busca do saber científico e reiteram a preocupação com a formação dos alunos.

Também foi possível detectar que um razoável número de professores bolsistas, na seqüência da investigação pedagógica, motivou-se para a realização de estudos de pós-graduação *lato sensu* e o inverso também foi constatado. Após concluir pesquisa bibliográfica de caráter monográfico, na modalidade qualificação formal, o

professor encorajou-se para, sob a forma de investigação pedagógica, desenvolver uma proposta de ação docente.

Os dados iniciais levantados revelam o valor do projeto no sentido de investigação do cotidiano escolar, considerada a sua complexidade e os desafios presentes (questões de poder, curriculares, teórico-metodológicas, da ação docente, da relação com a comunidade). Além disso, tocam na questão da falta de tradição da postura educador-pesquisador, uma vez que o fenômeno educativo tradicionalmente tem sido estudado por cientistas, sendo o educador objeto de pesquisa, fato que se observa em função do isolamento do professor por falta de formação em pesquisa, ausência de linguagem pedagógica própria, superação de inúmeros obstáculos de caráter teórico-metodológico (rigor na postura, na problematização, na coleta e análise de dados).

Observam-se, ainda, as contradições presentes na relação professor-pesquisador, tais como:

- vontade/receio de pesquisar a própria ação;
- temor com relação à possível mediocridade da experiência vivida;
- desconhecimento de princípios teórico-metodológicos em que possa inserir o desenvolvimento da pesquisa sobre a própria prática e que dêem conta de contemplar a riqueza/multiplicidade dos dados (FAZENDA, 1992).

Entretanto, apesar de todas essas

dificuldades apontadas, é possível concordar com FAZENDA, quando afirma que “por meio da *pesquisa* o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e aquele que consegue desenvolver-se em *pesquisa*, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula.” (1992, p.81)

Diante de constatações que os dados apontam e dos desafios postos, vale a pena a busca dos professores pela autonomia para projetar percurso pedagógico próprio, o que exige a compreensão do significado do saber docente, aliado a habilidades pessoais na produção de materiais científico-didáticos, no sentido de teorizar práticas que se destinem a combater o fracasso e a garantir o êxito escolar (DEMO, 1996). Os indicativos do projeto Vale-Saber apontam para essa direção. E, ainda, podem ser entendidos na perspectiva dos movimentos indicados por SCHÖN (in NÓVOA, 1992) – conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão – na – ação; podem, contudo, ser tomados como respaldo para a análise dos resultados do Vale-Saber.

Conquanto não houvesse compromisso com o referencial teórico e o projeto tenha sido concebido apenas na perspectiva do ativismo, muitos professores transformaram-no numa prática reflexiva ao planejar, aplicar e analisar a interação ocorrida no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo conscientemente “reflexão

– na – ação no momento de aplicação da proposta e “reflexão – sobre – a – ação” na análise retrospectiva sobre a situação – problema vivenciada.

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão – na – ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. (NÓVOA, 1992, p. 83)

Pode-se afirmar que nessa perspectiva, os professores tomaram suas práticas como foco de análise, reflexão e inovação. Por conseguinte, a prática pedagógica foi entendida não apenas como forma de sustentar o processo de aprendizagem dos alunos, mas como fonte de conhecimento e desenvolvimento profissional do professor. Também, como espaço de construção de conhecimento sobre o ensino, o processo de aprendizagem, a metodologia do ensino no âmbito da sala de aula, o “clima” da unidade escolar. Isto é, como espaço de formação contínua individual/coletiva.

2. Prática pedagógica como fonte de conhecimento

A prática pedagógica se expressa de modo concreto e específico como uma manifestação particular da práxis humana total, que se caracteriza como consciente e intencional, como consciência da realidade na qual está con-

tida a teoria que confere racionalidade à prática. Desse modo é possível compreender a relação teoria-prática numa unidade articulada, a qual só pode ser separada via processo de abstração. Segundo SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO: “como atividade humana, a prática pedagógica pode se constituir ou em atividade prática numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou em uma práxis guiada por intenções conscientes” (1999, p. 22). Ou seja, pode manifestar-se como prática pedagógica repetitiva ou reflexiva.

Sendo repetitiva, caracteriza-se pela fragmentação teoria-prática, acontecendo de forma rotineira, alienante, individualista, em obediência burocrática ao espaço e tempo escolares, visualizando as condições adversas e concretas de trabalho como imutáveis.

Ao contrário, a prática pedagógica reflexiva centra como fundamento a prática social, entendendo a indissociabilidade da relação teoria-prática, manifestando-se por profundo grau de consciência que respalda a inquietude e a criação com o fito de promover mudança qualitativa com suporte em visão crítica e consistente da realidade escolar e profissional.

Essa prática está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social. (...). A prá-

tica pedagógica, neste contexto, caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos. (Id. Ibid., p. 23).

Assim entendida, pressupõe-se que a prática reflexiva resulta da ascensão da prática repetitiva, pois esta, enquanto saber de experiência que se desenvolve no sistema de ensino caracterizado pela fragmentação e centralização, exige do professor a condição de romper com o que está posto ao tomar “consciência de si e para si” e, também, pela compreensão de que, enquanto prática social, a prática pedagógica reflexiva se afirma no coletivo.

Portanto, concorda-se com NÓVOA ao sugerir a formação de professores como um processo contínuo, articulado à vida dos professores e das escolas, direcionado para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Nessa visão encontram-se imbricados a vida do professor, a sua profissão (docente) e o meio profissional onde age (a escola).

Os projetos das escolas, entendidos como organizações autônomas e específicas, podem potencializar a articulação da equação “professor individual-coletivo docente”: “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse sentido, o desenvolvimen-

to profissional ocorre no contexto das histórias vividas dos professores, implica, portanto, que a perspectiva de formação contínua considere as dimensões coletivas e participativas como suporte para a construção da autonomia profissional ancorada nos saberes e valores dos próprios profissionais do magistério, articulando o espaço pessoal, profissional e organizacional em que se inserem e expressam.

Entendida a prática pedagógica como “fonte de conhecimento”, fundamenta-se na visão de que tem como fulcro não apenas o processo de aprendizagem do aluno mas, paralela e concomitantemente, a perspectiva de aperfeiçoamento do professor, a compreensão do contexto escolar de forma ampla como possibilidade de construir conhecimento sobre o processo de aprendizagem, de avaliação, do ambiente da escola e da sala de aula, como espaço educativo onde interagem professores e alunos, professores e professores, professores e funcionários, professores e corpo técnico-pedagógico da escola, contribuindo para a formação contínua dos docentes, tanto do ponto de vista pessoal como profissional.

Articula-se tal compreensão ao

conceito de prática pedagógica amparado na perspectiva dialética de VÁZQUEZ (1977), em que a educação, como prática social, articula-se com a própria realidade e insere-se numa prática social ampliada que subsume a prática pedagógica, entendendo-a como ações possíveis de renovação, inovação e transformação, num espaço coletivo em que interagem diferentes profissionais em diferenciadas instâncias que se articulam, se opõem, se enriquecem, numa realidade dinâmica, multifacetada, desafiadora que exige a reorganização da escola como espaço para que os profissionais estudem, troquem experiências, ultrapassem limitações ao trabalho de caráter reflexivo⁵.

Pelo depoimento dos professores, percebeu-se que a proposta de capacitação registrou avanços positivos. Foi válida, especialmente, enquanto estratégia para aproximar os docentes dos três graus de ensino, para sensibilizar os professores quanto à soma de esforços para garantir uma certa continuidade na formação dos docentes em serviço. Eis alguns aspectos a destacar em função dos avanços qualitativos produzidos:

– o desenvolvimento do projeto com o apoio das instituições de ensi-

⁵ Para ZEICHNER (1993, p. 46), o professor reflexivo deve considerar, no que diz respeito à sua responsabilidade no ato de ensinar, pelo menos três classes de conseqüências do próprio exercício docente: “conseqüências pessoais: os efeitos do próprio exercício docente sobre os auto-conceitos dos alunos; conseqüências acadêmicas: os efeitos da própria atividade docente sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; conseqüências sociais e políticas: os efeitos do próprio exercício docente sobre as oportunidades que se abrem para a vida dos alunos”.

no superior foi bastante considerado;

– a articulação ensino superior e fundamental é possível e desejada;

– o apoio da sociedade é imprescindível para que programas educacionais se viabilizem na direção desejada, isto é, que os professores sejam tratados como seres pensantes;

– acordos e parcerias entre instituições são necessários, tendo em vista que os recursos para a educação são escassos e os governos não encaram a educação como política de Estado e sim como política de governo;

– as unidades escolares, embora atuem com o instituído, abrigam contradições e conflitos que permitem a introdução de novas idéias, abrindo perspectivas para a transformação;

– tais unidades, quando criam e apóiam projetos, apresentam um clima organizacional que contribui para o êxito educacional e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério envolvidos;

– a prática reflexiva expressou-se como possibilidade concreta no interior das salas de aula e das escolas, contribuindo para o aperfeiçoamento dos professores participantes;

– ocorre a afirmação da identidade pessoal, profissional e organizacional do professor de História (nova forma de tratar os conteúdos, nova relação com o saber de experiência, com a análise do espaço da sala de aula e interação aluno/professor/escola/colegas, novo tratamento do espaço/tempo escolares).

Ponto dissonante: as instituições

de ensino superior estão alijadas na nova etapa do processo de orientação de professores do programa Vale-Saber.

A instituição de uma política pública de articulação entre os três graus de ensino pode retomar uma discussão de formação de professores no que se refere às suas deficiências, à qualidade das licenciaturas e à inadequada formação de professores em serviço. Pode ressaltar, ainda, o descompromisso das universidades com o ensino fundamental e a excessiva concentração dos programas de capacitação nas secretarias estaduais e municipais, com uma programação de cursos esporádicos e distantes da realidade dos docentes.

Para André (1994,p.75),
a Universidade, e mais especificamente, a universidade pública, tem papel fundamental (...) estaria dentro de sua função social oferecer recursos para a concretização. (...) Além de implementar práticas mais eficazes de formação de futuros professores, poderia oferecer espaço e recursos para um processo contínuo de capacitação docente, organizado em parcerias com as Secretarias de Educação.

Os aspectos apontados pela autora alertam para uma direção acertada de desenvolvimento de projetos integrados entre universidade (como agência formadora) e governo (como agência contratante), uma vez que, no processo de implantação, certas ações

e certos descasos do governo concorrem para inviabilizar a maioria dos objetivos estabelecidos na proposta. Muitas ações tornaram-se carregadas de falseamentos do ideário neoliberal, o que é coerente com as exigências feitas pelo Banco Mundial ao Brasil.

Esses aspectos tão relevantes, indicam que a concepção do Plano de Capacitação Permanente, parte do programa de governo de Jaime Lerner (1995-1998), caminhou numa direção acertada, envolvendo diretamente a universidade, enquanto agência contratante. Os esforços para a melhoria da qualidade do ensino concentraram-se no aperfeiçoamento de professores, constituindo-se, algumas vezes, como uma das idéias-força da reforma governamental. Um dos aspectos subjacentes às políticas de aperfeiçoamento do pessoal é o de que a formação deve ser continuada após os anos de formação inicial.

Eis a linha de atuação, tão enfatizada nos dias de hoje por estudiosos da área e vastamente divulgada nos eventos que tratam da questão, e que parece ser muito clara e razoável. No dizer de FREITAS (1992, P.3), “não é preciso nenhum esforço teórico excepcional ao que já foi feito para encaminhar os problemas; é questão de vontade política...” O termo não é muito adequado, porque sugere que os problemas poderiam ser superados com a *vontade* de algumas pessoas, desde que se dispusessem a resolvê-los. Segundo o mesmo autor “as pessoas são também produtos de

suas circunstâncias, ainda que possam e devam intervir nelas”. Entretanto, o que já se sabe, hoje, sobre a formação de professores, se fosse concretizado, produziria uma mudança substancial nas escolas.

Com relação às iniciativas da administração estadual de ensino no período ora analisado, para atenuar a *frágil* formação dos professores em exercício, além do Vale-Saber, elas têm também consistido no oferecimento de cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização, e em estímulos para que sejam freqüentados.

É importante destacar que a política educacional dessa gestão, visando a recuperação da escola pública e a valorização do docente paranaense, estabeleceu avanços na carreira docente para professores com cursos de especialização.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente**. São Paulo : Pioneira, 1999.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis : Vozes, 1993.
- . **Educar pela pesquisa**. São Paulo : Autores Associados, 1996.
- . Formação de professores básicos. **Em aberto**. Brasília, v.12, n.54, p.23-42, abr./jun., 1992.
- FAZENDA, Ivani (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.
- FREITAS, Luis Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54. abr./jun., 1992, p.3-22.
- GARCIA, C. M. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Pt : Publicações D. Quixote/IEE, 1992.
- HARGRAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**. Madrid, Es : Ed. Morata, 1995.
- LEITE, L. S. As tecnologias da educação e da comunicação e o cotidiano do ensinar e do aprender. **Revista ANDE**. São Paulo, n.20, p.51-55.
- MENDES, Rosa E. de A. A supervisão pedagógica: do modelo burocrático ao modelo participativo. **Revista da Educação AEC**. Brasília, v.14, n.57, p.7-17, jul./set., 1985.
- NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Pt : Publicações Dom Quixote, 1992.
- PARANÁ, Secretaria da Educação. Edital de concurso n. 001/97. Curitiba, 1997.
- RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência**: o processo de formação de professores. São Paulo : Olho d'água, 2000.
- SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In : ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo : Pioneira, 1999.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Pt : Educa, 1993.