

**Formação Continuada de Professores do
Município de Regente Feijó:
A Municipalização do Ensino Fundamental
e o Desafios da Construção de uma Polí-
tica - 1999/2002**

**Continuous Background Of The Teacher Of
The Municipal District Of Regent Feijó:
The Municipalization Of The Fundamental
Teaching And The Challenges Of The
Construction Of A Politics - 1999/2002.**

Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis*
Yoshie Ussami Ferrari LEITE**

RESUMO

O objetivo central deste trabalho foi o de levantar alguns indicadores de reflexão para a construção de uma política de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Regente Feijó. Sua relevância apoia-se nos vários desafios que um grande número de municípios enfrentam para a definição de uma política educacional de qualidade, tendo em vista a municipalização do ensino fundamental. Essa nova realidade impõe que a educação seja priorizada pelo poder público municipal, consubstanciada numa concepção de formação em serviço como um direito do professor e dever do estado. Dessa forma, deram corpo a essa pesquisa: a) as reflexões sobre as várias dimensões da formação docente (formação inicial, formação em serviço, condições objetivas de trabalho) e a importância delas se articularem num *continuum*; b) a análise da trajetória da profissão docente, com seus avanços e recuos, apontando para a necessidade dos professores assumirem uma nova profissionalização, pautada numa perspectiva social; c) a análise dos significados

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Professora do Instituto Superior de Educação Ranchariense

– ISER.

** Pós-Doutora pela Universidade de São Paulo

– USP. Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho

– UNESP.

e das necessidades de formação dos 48 professores da rede municipal de ensino fundamental, objetivando a construção de uma política de formação em serviço que promova o desenvolvimento profissional docente e possibilite uma maior autonomia para as escolas construírem seus projetos.

Palavras-chave: formação continuada de professores – profissionalização docente – municipalização do ensino.

ABSTRACT

The central aim of this work was to gather some indicatives to reflection to an elaborating of a politics of Continued Background of Fundamental Teaching of Municipal Net of Regente Feijó. Its importance is supported by several challenges that a large number of municipalities face to define of an educational politics of quality, observing the fundamental teaching municipalization. That new reality imposes that the education is being priority by the municipal public power, marked in a conception in service background as a right teacher and an obligation of the State. This way, it gave form to this research: a) the reflections about the several dimensions of teacher background (beginning formation. In service formation, really work's conditions) and the their importance in their articulation in a *continuum*; b) the analysis of the trajectory of teaching profession, with its advances and recoils, point to the necessity of the teachers take over a new professionalization, with basis on a social perspective; c) the analysis of meanings and the necessities of formation of forty eight teachers from municipal net of fundamental teaching, aiming the elaboration of a politics of in service background that promotes the teaching professional development and leads to a larger autonomy to schools build their own projects.

Key words: continued teachers' background – teaching professionalization – teaching municipalization.

1. OS CURSOS DE FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

As atuais reflexões sobre formação

de professores apontam para uma concepção de processo, no qual se encontra presente um momento inicial, quando o indivíduo optou¹ por ser profes-

¹ Essa opção sofre interferência de uma série de fatores. No município de Regente Feijó, 31% dos professores de Ensino Fundamental responderam que se tornaram professores por ser a opção que estava ao seu alcance na época, devido a questões financeiras ou porque era o Magistério era o único curso profissionalizante oferecido pela rede pública na cidade; 41% responderam que escolheram a profissão pela concretização de um sonho e por sentirem prazer em ensinar e transmitir conhecimentos; 15% optaram pela profissão por gostarem muito de criança; 10% porque admiravam muito os seus professores, ou um professor, em especial, na sua infância; e 3% por necessitarem trabalhar para o sustento da casa, com o surgimento dos filhos, etc.

ador (formação inicial), e também pressupõe uma continuidade (formação continuada). Dessa forma, a formação docente nunca se conclui e deverá estar a cada momento abrindo possibilidades para novos espaços de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/inação da realidade pessoal e profissional. Nesse processo, a prática será a mediadora entre a produção do conhecimento, a experiência de vida e a identidade do professor, possibilitando a construção de uma “prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo” (PORTO 2000, p.14). Há que se considerar também a forma como as políticas públicas e as instituições formadoras têm tratado essa questão e como poderão contribuir para que os professores tenham uma postura crítico-reflexiva e assumam o controle de sua ação pedagógica.

Nóvoa (1995b, p. 26) ressalta ter a trajetória histórica da formação de professores sempre oscilado entre “modelos acadêmicos”, centrados nas Instituições e em conhecimentos “fundamentais” e “modelos práticos”, centrados nas escolas e em métodos aplicados. Ele propõe como alternativa para ultrapassarmos essa dicotomia a adoção de “modelos profissionais”, através da parceria entre as universida-

des e as escolas que incentivem os espaços de tutoria e alternância. Isso implica ter que redefinir as relações entre essas instituições, para que nos cursos de formação de professores sejam discutidos os reais problemas da escola pública e se assuma o compromisso de buscar as soluções.

Concordamos com a crítica que Zeichner (2000) faz à universidade, quando coloca que os professores das escolas públicas não são convidados pelos pesquisadores a participarem da escolha das questões a serem investigadas, da elaboração dos projetos de pesquisa ou de suas demais etapas. Na maioria das vezes, nem mesmo o resultado das pesquisas são partilhados. Infelizmente essa constatação é bastante comum em nossas escolas e, com certeza, tem contribuído para aumentar o ceticismo de um grande número de professores em relação às pesquisas realizadas pela universidade, o que os leva a se negarem, muitas vezes, a assumir o papel de objeto dessas pesquisas. Por outro lado, vislumbramos o esforço de pesquisadores acadêmicos no engajamento da prática do diálogo com as escolas. Um exemplo é o Projeto “Qualificação do ensino Público e formação de professores”², também denominado “Projeto Uspayres”, cuja

² O projeto teve início em setembro de 1996, sob a coordenação da Profa. Selma Garrido Pimenta e é financiado pela FAPESP, contando também com bolsas do CNPq de produtividade em pesquisa e de iniciação científica. Trata-se de uma parceria entre a Faculdade de Educação da USP e um Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), junto a 24 professores responsáveis pela formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente o CEFAM estava sediado na Escola Estadual Professor Ayres de Moura, o que justifica a denominação “Projeto Uspayres”.

forma de trabalho baseou-se nos princípios da pesquisa colaborativa. Isso quer dizer que a pesquisa foi realizada “com” a escola e não “sobre” a escola, envolvendo professores e pesquisadores como parceiros e responsáveis pelo projeto.

Não é uma tarefa fácil transformar a escola num local em que possa ser estabelecido um fórum permanente de debates e reflexões, necessário ao desenvolvimento profissional dos professores que nela trabalham. Propiciar que o professor seja um investigador de sua própria prática, capaz de analisar criticamente o seu trabalho, exige dele um certo distanciamento em relação à sua ação pedagógica. Essa tarefa, conforme colocam Garrido, Pimenta e Moura (2000), pressupõe habilidades desconhecidas dos professores e poderá gerar resistências e inseguranças. Assumem peso também a jornada estafante do trabalho docente, os baixos salários, a instabilidade funcional, a estrutura hierarquizada e extremamente autoritária da escola, as condições precárias na infra-estrutura escolar, etc. Dessa forma, a proposta do “Projeto Uspayres” de gerar mudanças na cultura escolar e de transformar a escola numa comunidade crítica, através da reflexão colaborativa, exigiu que fossem criadas *condições de infra-estrutura material, organizativa e deliberativa* (GARRIDO PIMENTA e MOURA, 2000, p. 96). Tais autores destacam, ainda, que a valorização do professor como pesquisador de sua

própria prática e produtor de conhecimentos propiciou um maior compromisso com o seu desenvolvimento profissional. A qualidade das mudanças, ao romper-se a barreira entre “fazer pesquisa” e “aplicar pesquisa”, ficou evidenciada no entusiasmo dos professores quando lhes foi dada a oportunidade de apresentarem, diante da academia, o resultado de suas pesquisas (op cit, p. 106).

Uma questão que também precisa ser considerada é a necessidade de superar a dicotomia teoria/prática existente nos currículos dos cursos de formação de professores (BORGES 2000, p. 55). Essa visão distorcida da relação teoria/prática é evidenciada quando se separa, de um lado, os conhecimentos teóricos considerados fundamentais e, de outro, os conhecimentos práticos, centrados nos métodos de ensino. Pereira (1999) ilustra esse modelo de formação docente utilizando a analogia com o “curso de preparação de nadadores” criada por Busquet (1974, apud PEREIRA, 1999, p. 112):

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evi-

dentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Nesse modelo, baseado na racionalidade técnica, a prática e a teoria não se relacionam dialeticamente. A prática reduz-se apenas à aplicação dos conhecimentos teóricos, os quais assumem maior relevância no processo de formação docente. Além do que, ao se distanciarem da realidade escolar, tais conhecimentos perdem significado para a ação pedagógica. Acreditamos ser essa uma das causas de os professores hostilizarem tanto a teoria em seus depoimentos sobre os cursos de formação. É importante que a teoria seja um instrumento que possibilite ao professor rever criticamente sua prática. Em momento algum deve ser utilizada para ele negar essa prática ou menosprezar os seus saberes. Perez e Sampaio (1996, p. 80) colocam que o papel do pesquisador é justamente “estabelecer a ponte entre o conhecimento

construído no cotidiano da prática docente e o que a ciência acumulou historicamente”.

Segundo Borges (2000), os cursos de formação de professores não levam em conta as expectativas, vivências e histórias de vida que os alunos trazem e que precisam ser trabalhadas para a construção de suas identidades profissionais. Zeichner (1995, p. 130) ressalta que “o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos frequentarem os cursos de formação de professores”. Nesse sentido, conhecer melhor a si mesmo é imprescindível para a construção de uma prática docente consciente e crítica e deverá ser considerado tanto na formação inicial como na continuada. Garcia (1996, p. 28), referindo-se à personagem do Juca Mulato³ Juca Mulato é um dos poemas mais famosos de Paulo Menotti Del Picchia (1892-1961), nascido em São Paulo e membro da Academia Brasileira de Letras.

, coloca que “como o coqueiro, as professoras precisam mergulhar em suas raízes para do mergulho saírem mais fortes e capazes de voar”. Partindo do conhecimento de si, o professor irá avançar para a compreensão de uma realidade maior, percebendo-se parte de um todo e fortalecendo-se para o exercício de sua ação pedagógica e política.

¹ Juca Mulato é um dos poemas mais famosos de Paulo Menotti Del Picchia (1892-1961), nascido em São Paulo e membro da Academia Brasileira de Letras.

No entanto, o que temos visto é que a dimensão técnica da profissão é priorizada em detrimento das dimensões pessoais e culturais. Nóvoa (1995a) menciona o fato de a formação de professores ignorar o desenvolvimento pessoal e ressalta a necessidade de interação entre duas dimensões presentes na vida do professor - a pessoal e a profissional:

O professor é uma pessoa. E uma parte da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (op. cit., p. 25).

Para o autor, nos processos de formação é de grande importância o investimento na pessoa, valorizando o saber da experiência. Ele afirma que a formação não se processa por acumulação, quer seja de cursos, técnicas ou conhecimentos; realiza-se, acima de tudo, a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Assim, a formação de professor, tanto na dimensão inicial como na continuada, comporta várias esferas (a pessoal, a coletiva, a institucional, a política, a sindical, a pedagógica, entre outras) e, conseqüentemente, ocorre em vários espaços (dentro e fora da escola) e em vários tempos (antes e depois de tor-

nar-se professor).

Nessa perspectiva, a formação de professores deverá ser pensada como um processo permanente de construção, (des)construção e (re)construção de conceitos e práticas necessárias à profissão docente e às demandas educacionais. Fusari (1997), Pimenta (1999) e Nunes (2000) colocam a formação de professores como um processo, um *continuum*. Portanto, a formação continuada insere-se não como substituição, negação ou complementação da formação inicial, mas articulando-se a ela como um espaço de desenvolvimento profissional ao longo da vida do professor.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A concepção de *continuum* impõe que as políticas de formação de professores caminhem para o fortalecimento de ações que visem à articulação entre a formação inicial e continuada. No entanto, na citação abaixo, Fusari (1997, p. 49) deixa claro que não é isso o que vem acontecendo:

A formação inicial e a formação contínua têm caminhado de forma descompassada, ora com alguns progressos, ora com recuos, devido, basicamente, à ausência de uma política que estruture a formação do educador no país, criando as condições necessárias para que os primeiros passos e os seguintes na formação inicial de professores sejam realmente duas

fases de um único processo.

Ao analisar as políticas educacionais implantadas pelo governo, tanto na esfera federal como estadual ou municipal, podemos sintetizá-las apontando algumas características comuns:

a) são gestadas de forma centralizadora e autoritária, sem a participação dos professores e educadores em geral;

b) a preocupação maior está com os índices quantitativos e não com as alterações qualitativas;

c) o atendimento é voltado para o mercado e não para a qualidade de vida das pessoas;

d) têm como foco as questões técnico-pedagógicas, descontextualizadas da realidade social e política;

e) o aumento de verbas na educação não tem sido proporcional à expansão do ensino.

É bastante pertinente a crítica que Fusari (1997) faz à inexistência de políticas que promovam a democratização de um ensino de qualidade para todos os brasileiros. Ele aponta esse fator como um dos que contribuíram, ao longo do tempo, para a desqualificação da carreira do magistério, em especial dos professores que atuam na educação básica. Libâneo e Pimenta (1999), ao analisarem a rapidez com que ocorrem as mudanças na sociedade contemporânea, concluem que os desafios para a conquista efetiva de uma escola democrática in-

tensificaram-se. Dizem, ainda, que é necessário:

Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas - as quais, por meio da retenção e evasão, acentuam a exclusão social - em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola - professores, funcionários, diretores e pais de alunos -, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados. (op. cit., p. 260).

Estudos e pesquisas demonstram que a verdadeira transformação da escola deverá vir acompanhada de uma série de mudanças no contexto social. Nessa empreitada, o professor tem um papel fundamental; portanto, a sua valorização profissional deve assumir prioridade nas políticas públicas.

No entanto, vivemos um momento no qual as reformas educacionais são impostas pelo modelo neo-liberal, cujos principais objetivos estão voltados para o atendimento do mercado, reduzindo amiúde os direitos e oportunidades de uma grande parcela da população. Todo esse contexto levou o professor a muitos enfrentamentos que acabaram por lhe trazer um grande desgaste, tanto físico como emocional.

3. A CAMINHO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Para caminharmos em direção a um desenvolvimento profissional docente desejável, faz-se necessário abrir espaços para que as discussões e reflexões sobre os desgastes e tensões presentes no cotidiano dos professores ocorram. Dessa forma, deve ser ressaltada a importância de se favorecer a organização de grupos de formação no interior das escolas, com o objetivo de realizarem uma reflexão crítica e sistemática de sua prática, considerando o contexto político, social, cultural e econômico em que ocorre a ação educativa e visando ao desenvolvimento de ações/projetos de intervenção no cotidiano através da melhoria dessa prática (NACARATO; VARANI e CARVALHO, 2000).

Também não pode ser desconsiderada a importância de o professor responsabilizar-se pela sua própria formação contínua, pois é ele quem deverá estar atuando como protagonista nas decisões e implementações das políticas educacionais. Por outro lado, quando nos referimos à formação em serviço, é imprescindível que ela passe a constar no rol de prioridades das políticas públicas, sendo vista, acima de tudo, como um **direito** do professor. Uma política de formação contínua deverá,

ainda, valorizar as experiências positivas e inovadoras dos professores das redes de ensino, socializando-as e investindo na sua transformação qualitativa, propiciando aos professores assumirem-se como produtores de conhecimento. Não menos importantes são as condições objetivas de trabalho. Assim, assumem relevância: o estatuto do magistério, a jornada de trabalho, a questão salarial, a gestão do sistema e da escola, as condições físicas e materiais das unidades escolares, a existência de espaços de discussão e reflexão, o papel dos sindicatos e demais associações.

Outro ponto que Fusari (1997, p. 186) ressalta é a necessidade de se “romper com a idéia de que a precariedade na qual se realiza a educação do educador em serviço é inalterável”. Para tanto, a educação deverá constituir-se, verdadeiramente, uma prioridade para o poder público, “mediante a alocação de recursos, a transparência na administração e a competência na gestão”.

Isso exige que o poder público (municipal ou estadual) esteja comprometido com a construção de uma política de formação em serviço que considere os significados e as necessidades de formação dos professores. É um grande desafio que os municípios terão que enfrentar, tendo em vista a municipalização do ensino. A atual administração⁴ do município de Re-

⁴ A referida gestão foi eleita para o mandato no período de 2001-2004, tendo como prefeito o Sr. Marco Antônio Pereira da Rocha e como dirigente da Divisão Municipal de Educação e Cultura o Professor Pedro Newton Rotta.

gente Feijó⁵ iniciou essa caminhada, a qual enfocaremos a seguir.

4. AS POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA

A construção de uma política de formação em serviço implica, antes de tudo, que os gestores e dirigentes que atuam nas várias esferas do sistema educacional considerem a importância do significado que os professores têm sobre formação continuada para a orientação do curso das ações. Dessa forma, é imprescindível dar voz aos professores para que os sentidos atribuídos às suas ações sejam explicitados, uma vez que a leitura que eles fazem da realidade é de grande importância na definição dos objetivos que irão direcionar o seu trabalho como educadores.

Silva (2000) faz menção ao fato de a grande maioria dos dirigentes não dar a devida importância ao significado para a ação humana, julgando “ser a realidade suficientemente objetiva para que todos a vejam da mesma maneira” (op. cit., p. 40). O significado atribuído à realidade, segundo o au-

tor, está intimamente relacionado às experiências e história de vida de cada um e é constituído a partir das relações interpessoais, através das quais os grupos referência assumem grande importância. É importante considerar ainda que o sujeito terá um grau de comprometimento maior ou menor com as ações implantadas, dependendo do significado a elas atribuído.

Assim, um passo importante para o desencadeamento de ações necessárias, dentro de um programa de formação em serviço, constitui-se na busca de informações e coletas de dados sobre a realidade educacional do município. Nesse sentido, foi aplicado um questionário com o objetivo de levantar o perfil dos professores da rede municipal de Regente Feijó, bem como os significados atribuídos à formação inicial, à formação continuada e a alguns aspectos de sua prática pedagógica.

Entretanto, a análise dos significados e necessidades não poderá ficar restrita apenas ao conteúdo explicitado nos depoimentos e/ou questionários, embora seja instrumento de importância para o diag-

⁵ Regente Feijó é um município que se localiza na Região da alta-sorocabana do Estado de São Paulo, possuindo em torno de 17 mil habitantes (Anexo 2). É um município pobre, com uma arrecadação pequena, cuja economia baseia-se em algumas atividades agro-pecuárias e alguns estabelecimentos comerciais e industriais de pequeno porte. Os recursos sócio-culturais são praticamente inexistentes, resumindo-se a uns poucos eventos que ocorrem esporadicamente. Por estar situada a 15 km de Presidente Prudente, que é um município considerado de médio porte, a população de Regente Feijó mantém um vínculo muito próximo com o comércio prudentino e demais recursos oferecidos pela cidade, tais como: hospitais, clínicas médicas, faculdades e universidades, cinemas, teatros, eventos culturais, entre outros.

nóstico da realidade. Será preciso explorar o conteúdo implícito nas respostas dadas e o que está subjacente a cada uma delas. As discussões e reflexões com o grupo de professores sobre os dados coletados e a análise das várias concepções que podem estar por trás de tais dados, interpretando-os de forma mais crítica, é fundamental. Isso quer dizer que a análise e reflexão sobre os significados podem conter as sementes das quais germinarão práticas que contribuam para as mudanças esperadas.

A seguir, uma breve análise sobre alguns dados e depoimentos obtidos no questionário sobre o perfil dos professores da Rede Municipal de Regente Feijó, o qual foi organizado em quatro grandes itens: a) Dados Pessoais; b) Dados sobre a Formação Escolar e Acadêmica; c) Tempo de Docência; d) Formação em Serviço. Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa relatada são os 48 professores de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), a análise estará voltada às respostas e necessidades levantadas por esse grupo.

5. DADOS PESSOAIS

Os dados pessoais dos professores refletem a falta de acesso ao universo cultural, negada pelas próprias condições econômicas que enfrentam. Podemos comprovar isso facilmente, observando os dados sobre a renda familiar (Gráfico 1).



Garcia (1996, p. 33) faz uma denúncia da sociedade elitista na qual vivemos, que “exclui os subalternos, não apenas dos bens materiais, mas também dos bens culturais”. O professor não poderá socializar a Cultura Universal, se não tiver acesso a ela. Não poderá produzir leitores fluentes e assíduos, se não for também um leitor fluente e assíduo. Não poderá utilizar com seus alunos as diferentes linguagens que estão presentes na sociedade, se ele próprio não tem acesso à exposição de obras de arte, a teatro, a cinema, a concertos, a balé, a bons livros, etc. Sabemos que os grandes centros oferecem maiores opções culturais; no entanto, isso não tem garantido que o acesso seja democrático a todos, o mesmo acontecendo com vários eventos culturais que ocorrem na região.

Essas questões deverão ser discutidas com os professores na elaboração de uma proposta de formação continuada. É imprescindível que reflitamos sobre o compromisso da administração municipal em estar promovendo a socialização e acesso aos bens culturais a todos os professores através de um programa de

formação em serviço que contemple também essas necessidades. Vale ressaltar que temos observado esse esforço por parte da atual administração de Regente Feijó. Uma alternativa encontrada foi a de revitalização da Oficina Pedagógica que funciona anexa à DMEC - Departamento Municipal de Educação e Cultura - como um espaço não só de discussão e reflexão sobre as questões pedagógicas, mas também de atendimento às necessidades culturais dos professores.

6. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO ESCOLARE ACADÊMICA

A análise dos dados sobre formação escolar e acadêmica constituiu um importante referencial na definição das ações. Constatou-se que 64,6% dos professores de Ensino Fundamental não possuíam curso superior. Esse fato impôs ao município pensar em uma política de formação em serviço que propiciasse condições aos professores de concluírem o nível superior. Foi então realizado o convênio com a reitoria da UNESP-SP para desenvolvimento do Projeto “Pedagogia Cidadã”⁶, que se encontra funcionando com duas turmas de professores.

7. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Tais dados são, também, de fundamental importância para a definição de um programa de formação em serviço que pretenda criar condições para que o professor tenha uma prática crítico-reflexiva. Vejamos alguns desses indicadores:

“81,6% dos professores acreditam na formação em serviço;

“85,4% optaram pela formação que combina ações dentro e fora da escola;

“54,2% dos professores acreditam que são agentes capazes de produzir mudanças em sala de aula;

“20,8% classificam como o melhor curso aquele que articula teoria e prática;

“50% classificam como melhor curso aquele que privilegia a prática pedagógica;

“50% classificam como pior curso aquele que transmite só teoria.

Cabe ressaltar que a formação em serviço, por si só, não é capaz de produzir as mudanças necessárias e desejadas. Há um conjunto de variáveis que acabam influenciando o desenvolvimento profissional dos professores, bem como os processos de

⁶ O convênio para desenvolver o Projeto “Pedagogia Cidadã” no município de Regente Feijó foi firmado entre a reitoria da UNESP-SP e os municípios de Regente Feijó, Anhumas, Taciba e Álvares Machado. Dessa forma, após as inscrições e processo seletivo foram organizadas duas turmas com 53 e 54 professores respectivamente, funcionando na Escola Municipal de Ensino Técnico. Regente Feijó assumiu as despesas de infra-estrutura e adequações no prédio. Conforme o projeto, o ensino será realizado na modalidade à distância e presencial, tendo a figura do tutor como orientador de aprendizagem.

ensino e aprendizagem com os alunos. Franchi (1995) chama a atenção para o fato de que as experiências de formação que têm dado melhores resultados são as que integraram os cursos de extensão cultural (fora da escola) com o projeto pedagógico das escolas, mantendo uma estreita colaboração com as equipes escolares através de grupos de estudo. Nesse sentido, a autora coloca que é preciso incentivar os projetos coletivos e oferecer condições para que eles ocorram; é preciso criar espaços de discussão e reflexão coletiva sobre os problemas do cotidiano escolar, visando a uma ação pedagógica satisfatória; é preciso valorizar e socializar as experiências significativas que os professores estejam realizando; é preciso que o professor tenha segurança e apoio *“pessoal e institucional”* para arriscar novas práticas em seu trabalho com os alunos.

Na questão que tratava sobre “O que produz mudanças positivas na sala de aula”, observou-se nas respostas dos professores que as mudanças estão ainda muito centradas numa dimensão individualista e técnica da docência: “preparar atividades atrativas, aulas interessantes, dinâmicas, etc.” Embora sejam questões importantes, deverão vir acompanhadas de uma postura crítico-reflexiva

sobre o contexto em que a aprendizagem ocorre, para que haja mudanças efetivas.

Outros dados sobre o significado da formação em serviço merecem ser analisados: não foi mencionada a importância de projetos pedagógicos, coletivamente construídos; apenas 6,3% dos professores estabeleceram relação entre formação continuada e as mudanças positivas em sala de aula; e a HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (que pode constituir-se num importante espaço de formação continuada e de reflexão sobre a prática docente) não foi sequer citada.

7.1 Necessidades Levantadas para a Formação em Serviço

Um outro referencial importante na análise dos significados sobre formação continuada e formação em serviço foram as necessidades levantadas pelos professores no “I Seminário Municipal de Educação de Regente Feijó”⁷, a partir da seguinte questão: *“Tendo em vista a formulação de uma política de formação de educadores em serviço no Município de Regente Feijó nós sugerimos...”*

As propostas apresentadas foram, inicialmente, agrupadas em seis categorias: a) Formação em Serviço; b)

⁷ Esse I Seminário ocorreu a 03/08/2001 e teve como palestrante o Prof. José Cerchi Fusari/USP- SP, que discorreu sobre o tema “Paradigmas de Formação de Educadores no Brasil”, dirigido aos professores, auxiliares de desenvolvimento infantil, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas do município.

Plano de Carreira/ Estatuto do Magistério; c) Regimento Comum das Escolas Municipais; d) Recursos Materiais e Didáticos; e) Trabalho Coletivo e Projeto Pedagógico da Escola; f) Outras Questões. A tabulação e análise das propostas e sugestões dadas pelos professores deixaram transparecer a grande expectativa em torno de cursos com o propósito de atender a uma necessidade imediata. Nesse sentido, consideramos que a proposta de formação de grupos de estudo pela DMEC-Regente Feijó propiciou avanços nas concepções dos professores.

Após um processo de discussão e reflexão com os grupos de estudo, tais necessidades foram priorizadas e organizadas em torno de três eixos, pensando-se na construção de uma política de formação em serviço: a) Formação Continuada; b) Gestão do Sistema; c) Gestão Escolar.

Em relação a esses eixos, várias ações propostas e prioridades levantadas já foram conquistadas, dentre as quais: a aprovação do Estatuto do Magistério; a revisão do Regimento Comum das Escolas Municipais; a formação de grupos de estudo de diretores de escola, coordenadores e professores; o oferecimento de cursos específicos para os professores; a parceria com a Universidade para o desenvolvimento de ações e projetos de formação continuada; a organização de seminários e encontros para discussão de questões educacionais mais amplas; a discussão de uma Pro-

posta Curricular para a Rede Municipal de Ensino; a revitalização da oficina pedagógica na DMEC.

Há outras propostas que precisam passar por uma reflexão mais aprofundada, como a proposta dos ciclos, que impõe uma nova organização na escola. Há ainda aquelas que não atingiram a meta desejada, como é o caso da questão salarial, a qual deverá ser objeto de constante reivindicação e negociação.

O grande desafio é romper com o individualismo e criar condições para que os professores assumam, coletivamente, o controle de sua prática, numa perspectiva não apenas pedagógica, mas ético-política.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar, gostaríamos de levantar alguns indicadores de reflexão com o objetivo de contribuir para a construção de uma política de formação continuada que atenda às necessidades de uma educação de qualidade para todos, considerando:

as reflexões com o grupo de professores da Rede Municipal de Regente Feijó;

a importância de a referida política ser um referencial para outros municípios que estão vivendo esse desafio a partir da municipalização do Ensino Fundamental.

A municipalização do ensino trouxe limites e possibilidades em relação aos avanços dos professores na or-

ganização e mobilização por uma política de formação em serviço. No entanto, não podemos desconsiderar que ela é um tema polêmico e complexo, com múltiplas dimensões: a técnico-administrativa; a política; a pedagógica; e, principalmente, a humana (FONSECA 2000). O autor afirma que “é preciso distinguir a idéia de municipalização, que em geral não encontra opositores, e o processo de sua implementação, que tem merecido reparos pelo seu caráter nem sempre democrático” (op. cit., p. 90).

Dessa forma, a questão agora a ser refletida é como o fortalecimento do poder local, no caso específico da municipalização do ensino no Estado de São Paulo, poderá significar uma melhoria na qualidade e na democratização do ensino público.

De acordo com Arelaro (1988), a municipalização tanto poderá fortalecer a democratização como poderá emperrá-la. Vai depender do tipo de relações de poder que coexistem nos municípios. Tendo por base a autora, podemos considerar três fatores que dificultam a organização e mobilização dos professores na construção de uma política de formação continuada:

·Relações clientelistas - propicia o estabelecimento de relações de troca e favores como prática comum entre os cidadãos e a administração pública. Conseqüentemente, acabam inibindo formas de mobilização coletiva e organização autônoma dos professores, assim como o crescimento da

força política de pressão para fazer valer os direitos da categoria.

·Influência da elite ou de valores conservadores na política pública - manifesta-se principalmente quando os conflitos entre os interesses divergentes são tratados como conflitos inter-pessoais, despolitizando o confronto de idéias e o pensamento divergente, imprescindíveis ao crescimento político de um grupo. Uma grave conseqüência dessa postura é que nem sempre as ações são orientadas pelas necessidades da população majoritária e acabam servindo a grupos que se utilizam do poder para interesses particulares.

·Maior vulnerabilidade das lideranças - os líderes de movimentos sindicais ou de mobilizações reivindicatórias se expõem mais, ficando sujeitos a retaliações e ao isolamento (notadamente nas cidades de pequeno e médio porte). Isso tudo acaba por desestimular o engajamento e a participação dos professores em movimentos e organizações que almejam uma escola pública de qualidade.

Por outro lado, há três fatores que com a municipalização do ensino poderão ampliar o grau de participação na gestão das políticas:

·A concretização de espaços de participação coletiva: a política de descentralização, que confere

- mesmo de forma relativa - maior poder e autonomia aos municípios, representa também a possibilidade de serem criados espaços de participação popular na gestão das políticas públicas. Os Conselhos Municipais, dentre os quais o da Educação e o de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF⁸, poderão também constituir-se em espaços privilegiados de diálogo e articulação com os educadores e a população usuária da escola, incentivando a participação nas várias ações.

· **Maior controle social sobre as ações da administração municipal:** através da possibilidade de exercer uma maior cobrança sobre as ações realizadas na gestão municipal, tanto pela proximidade física quanto pela existência de espaços de participação, o controle da sociedade em relação a essas ações torna-se viável. A apresentação de queixas, propostas, reivindicações torna-se mais fácil, ao mesmo tempo em que para os administradores saber ouvir as bases é um importante referencial na orientação de suas ações.

· **Ampliação de condições que propiciem uma gestão compartilhada:** a relação mais direta com os professores e a comuni-

dade em geral facilita a obtenção de apoio nas ações de interesse da coletividade.

Portanto, a municipalização do ensino implica novos desafios, dentre os quais: a necessidade de os dirigentes estarem inseridos em um programa de formação de gestores; a realização de parcerias com as universidades ou outras instituições para desenvolvimento de projetos que visem a uma melhor qualidade de educação e de vida para todos os cidadãos; o estabelecimento de uma rede de cooperação entre os vários municípios da região; a definição de uma política pública que promova a valorização e o desenvolvimento profissional do professor.

Faz-se necessária, por conseguinte, uma mudança de paradigma (FUSARI, 2001), ou seja, sair do paradigma da **desarticulação** (ações de formação pontuais, fragmentadas e descontextualizadas) e caminhar para o paradigma da **articulação** (que concebe formação inicial, formação continuada e condições objetivas de trabalho articuladas num *continuum*).

A análise dos significados de formação continuada para os professores de Regente Feijó aponta para uma concepção centrada no paradigma da desarticulação. Nesse paradigma está presente a dicotomia teoria/prática, ensino/pesquisa, planejamento/execução, evidenciada pela expectativa

⁸ Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

dos professores em torno de cursos que lhes trarão uma “fórmula” para resolver os problemas que enfrentam em sala de aula. Todavia, percebemos um esforço, por parte do dirigente educacional, em fazer com que os professores desenvolvam a sua autonomia e assumam uma postura problematizadora diante das questões que se apresentam no cotidiano escolar. Dessa forma, a instituição de espaços de reflexão coletiva, tanto na escola como em outros locais, tem possibilitado aos professores avançarem em suas concepções.

Os desafios são muitos e Regente Feijó se dispôs a enfrentar essa caminhada em direção ao fortalecimento da escola e da profissão docente. Já realizou várias conquistas, mas ainda há muito que percorrer. No entanto, o importante é que a atual administração está consciente da importância da participação dos professores e educadores em geral nos rumos da educação no município.

Não podemos mais desconsiderar a importância de os professores sentirem-se sujeitos da história, perceberem a ação educativa num contexto que extrapola os muros da escola, participarem do levantamento de propostas e prioridades que promovam o seu desenvolvimento profissional e os levem a assumir uma postura crítica diante dos problemas. Essas são questões que precisam ser refletidas para que eles avancem no processo de transformação qualitativa de sua ação político-pedagógica e na con-

quista de melhores condições de trabalho.

Essa não será uma tarefa fácil. Precisamos todos somar esforços para que tenhamos uma política educacional que realmente promova a valorização do professor, condição fundamental para a construção de uma escola pública comprometida com uma educação de qualidade que seja pautada nos princípios da ética e da inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino: uma avaliação inicial de sua implantação em São Paulo. **Revista Educação**, São Paulo, APEOESP, n. 3, jul. 1988.
- BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores de rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 39-61. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONSECA, J. P. Municipalização do ensino e humanismo. In: SILVA, J. M. (Org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 79-117.
- FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: _____. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 17-90. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Edu-

cação da USP, São Paulo, 1997.

_____. **Formação continuada de professores.** In: I Seminário Municipal de Educação de Regente Feijó. São Paulo, 3 ago. 2001. (mimeo).

GARCIA, R. L. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: _____. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIBÂNIO, J.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade,** Campinas: Cedes, n. 68, p. 239-277, 1999.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível abrindo cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. P. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 73-102.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE, 1995a. p. 15-36.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores:** o mundo do trabalho e a formação de professores no

Brasil. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade,** Campinas: Cedes, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREZ, C. L. V.; SAMPAIO, C. S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 45-82.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 2000. p. 11-37. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, J. M. Políticas públicas e cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perdem. In: _____. (Org.). **Os educadores e o cotidiano escolar.** Campinas: Papirus, 2000. p. 37-46.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 117-138.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. P. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 207-236.