

ELOISA HELENA RODRIGUES MATIELO RIBEIRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR:
UMA EXPERIÊNCIA COM O *ENSINO MÉDIO EM*
*REDE***

Texto apresentado para exame de Defesa de Mestrado em Educação junto à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo.

PUC-CAMPINAS

2006

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71 Ribeiro, Eloisa Helena Rodrigues Matielo.

R484f A formação continuada do professor: uma experiência com o *Ensino Médio em Rede* / Eloisa Helena Rodrigues Matielo Ribeiro.- Campinas: PUC-Campinas, 2006. 207p.

Orientadora: Elizabeth Adorno de Araujo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores – Formação. 2. Ensino médio - Avaliação. 3. Ensino Médio - Orientação profissional. 4. Universidades e faculdades - Avaliação. I. Araujo, Elizabeth Adorno de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t370.71

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora: RIBEIRO, Eloisa Helena Rodrigues Matielo.

Título: A Formação Continuada do Professor: uma experiência com o Ensino Médio em Rede.

Orientador: Elizabeth Adorno de Araujo

Dissertação de Mestrado em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data 26 / 05 / 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. ELIZABETH ADORNO DE ARAUJO
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Prof^a. Dr^a. MARIA INÊS PETRUCCI ROSA
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Dr^a. DULCE MARIA POMPEO DE CAMARGO
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Maio/2006

Dedico este trabalho,
processo-produto
de múltiplas relações socialmente
compartilhadas

Ao José, grande companheiro, e à
minha filha querida Mariana, que
compartilharam comigo a trajetória
deste trabalho, ajudando-me a vencê-
la.

Ao meu pai e minha mãe, pela retidão
de vida, que me servem de modelo e
me ajudam a tornar os meus fardos
mais leves.

À equipe – de ontem e de hoje – das
Escolas por onde passei e aos
professores, funcionários e colegas do
Curso de Mestrado, em especial à
minha orientadora, Prof. Dra. Elizabeth,
a quem carinhosamente chamo de
Beth, por serem construtores de uma
nova cultura de formação e de
profissão docente.

AGRADECIMENTOS

À Elizabeth, minha orientadora, pela competência, amizade, paciência e segurança com que me acompanhou durante toda a trajetória do trabalho, e por seu jeito de ser gente, em busca constante da completude inalcançável, que me desafia a acompanhá-la. Obrigada, Elizabeth por tua companhia e modelo durante a caminhada no Mestrado.

Ao José, por seu companheirismo, amizade e segurança em todos os momentos de nosso caminho, especialmente naqueles mais difíceis, quando sua dedicação, carinho e solidariedade manifestaram-se ainda mais intensos. Pelo companheirismo e partilhamento de tarefas acadêmicas, como revisão de textos, opinião de terceiros leitores...

À minha querida filha Mariana, por compreender minhas ausências e me ajudar a suportá-las, nos momentos de maior imersão no trabalho, quando o afastamento se fez necessário.

Aos meus amados pais Antonio e Tereza, companheiros incondicionais também durante a realização deste trabalho, substituindo muitas vezes minhas funções de esposa e mãe, procurando suprir sempre as minhas ausências. À minha mãe, em especial, companheira também durante as muitas viagens à longínqua cidade de Campinas, querendo poupar-me da solidão das estradas.

Às minhas professoras e professores durante este Curso, Maria Inês Petrucci (Unicamp), Maria Eugênia, Katia Caiado e Prof. Jairo (PUC-Campinas) por quebrarem as estruturas rígidas de uma professora como eu, que, a partir de exemplos de dedicação, simplicidade, competência e doçura como vocês, passou a refletir e a mudar a própria prática docente. E à professora Dulce, a quem tive o prazer de me aproximar pela ocasião da qualificação, ainda a tempo, pelas preciosas contribuições, que acredito, só fez enriquecer o meu trabalho.

A Deus, pelo dom da vida e pela presença constante em minha família.

**“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim como em cada lago a lua toda Brilha,
porque alta vive.”**

Fernando Pessoa

RESUMO

RIBEIRO, Eloisa Helena Rodrigues Matielo Ribeiro. **A formação continuada do professor: uma experiência com o *Ensino Médio em Rede***. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Campinas, 2006, 207 p. Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa: “Universidade, Docência e Formação de Professores”, analisa as contradições da política educacional em relação às possíveis contribuições da Universidade para a formação continuada de professores da escola básica. Analisou-se o Programa de Formação continuada *Ensino Médio em Rede*, para Professores de Ensino Médio, que na escola pesquisada ficou conhecido como *Prometeus*, idealizado e oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo aos professores da rede pública. O Departamento de Engenharia de Produção da USP foi responsável pela elaboração dos materiais e orientação instrucional. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa. A pesquisadora participou, junto a um grupo de professores, da aplicação do projeto em uma escola do Ensino Médio no interior do Estado de São Paulo. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com um grupo de dez professores, participantes do *Ensino Médio em Rede*, para investigar o possível alcance de um curso de formação continuada na prática docente, bem como seus limites e contradições. Foram verificados diversos obstáculos no que tange à formação continuada de professores, como falta de material, pouco tempo para o desenvolvimento dos encontros, dificuldades da coordenadora local no repasse do curso, falta de compromisso do grupo, entre outros, devido à maneira como se organiza o espaço escolar e fatores externos que também influenciaram o processo. Entre os pontos positivos, foram apontados o relacionamento entre os pares, a qualidade do material e o fato do curso ocorrer no ambiente escolar em que o docente atua. Pretendeu-se, assim, oferecer reflexões sobre a formação continuada de professores condizentes às necessidades e possibilidades existentes.

Palavras-chave: Universidade; Formação de Professores; Prática Docente; Projeto *Ensino Médio em Rede*.

ABSTRACT

RIBEIRO, Eloisa Helena Rodrigues Matielo Ribeiro. *The continuing formation of the teacher: the experience of Ensino Médio em Rede*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Campinas, 2006, 207 p. Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo.

This work is part of the line of research "University, Teaching and Teachers Formation". It studies the contradictions of the education policy concerning the University's possible contributions to the continuing formation of school teachers. This work has analyzed the Ensino Médio em Rede Continuing Formation Program for High School teachers. This program was known as PROMETEUS on the researched school and it was organized by the São Paulo State government and offered to public school teachers. USP's Production Engineering Department was responsible for material elaboration and instructional orientation. The research had a qualitative approach. The researcher and a group of teachers handed questionnaires and interviewed ten teachers from a high school in the São Paulo State countryside. All interviewed teachers were part of the Ensino Médio em Rede Program. Such questioning was made in order to find out the possible value of a Continuing formation course for teaching and also its limitations and contradictions. Several obstacles to teachers' continuing formation were studied, such as lack of material, little time for meetings, problems concerning the course's funding, the group's non-commitment, and others due to lack of school space organization and outside factors that influenced the process. It was noted on the positive side the relationship among the teachers, material quality, and the fact that the research took place on the teachers' working place. Thus, the research intended to offer reflections on teachers continuing formation that are adequate to the needs and possibilities at hand.

Keywords - University, Teacher Formation, Teaching, *Ensino Médio em Rede* Project

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Foto extraída do material do professor do Programa <i>Ensino Médio em Rede</i>	191
Figura 2.	Avaliação geral do programa	131
Figura 3.	Aprovação do material didático fornecido pelo <i>Ensino Médio em Rede</i>	139
Figura 4.	Sugestões de formação continuada	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Indicadores do Ensino Médio	38
Tabela 2. Resultados do SAEB (2003) - Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências -	40
Tabela 3. Resultado de aprovação dos Concursos para Provimento de Cargos de Professor de Educação Básica II no Estado de São Paulo, nos anos de 2003 e 2005	67
Tabela 4. Caracterização dos Professores entrevistados	123
Tabela 5. Compreensão teórica dos assuntos	125
Tabela 6. Nível de contribuição em sala de aula – utilização	126
Tabela 7. Qualidade do material didático.....	127
Tabela 8. Possibilidade de participar de outros programas nos moldes do <i>Ensino Médio em Rede</i>	128
Tabela 9. Desempenho do Coordenador no desenvolvimento do Programa.....	128
Tabela 10. Continuidade e participação em outros programas	129
Tabela 11. Fatores desfavoráveis ao êxito do Programa <i>Ensino Médio em Rede</i>	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID – *Agency for International Development*

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEAE – Comissão de Ensino da Área da Educação

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

PEB-II – Professor de Educação Básica II

PEC – Programa de Educação Continuada

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1	
O CONTEXTO DA PESQUISA	25
1.1 O mito de PROMETEU	25
1.2 Novos paradigmas da educação escolar	26
1.3 Os sistemas escolares estatais e a preparação dos jovens	32
1.4 O Ensino Médio no Brasil em foco: desafios e perspectivas.....	37
1.5 Limites, possibilidades e contradições do ensino na rede pública	43
1.6 Novos desafios para a formação continuada de professores da rede pública em São Paulo: o ensino à distância	54
1.7 Percalços da profissionalização docente nas defasagens do ensino da Matemática	60
Capítulo 2	
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	69
2.1 Fatores atuantes na formação de professores no Brasil sob a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	69
2.2 Leis 5.540/68 (E.S.) e 5.692/71 (E.B.): síntese dos fatos.....	70
2.3 A formação de professores e a construção da LDB	75
2.4 Neoliberalismo, globalização e formação de professores	78
2.5 Políticas públicas na formação continuada de professores no Estado de São Paulo	82
Capítulo 3	
UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	90
3.1 <i>Ensino Médio em Rede</i> - Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio.....	90
3.2 Procedimentos metodológicos.....	95
3.3 A construção dos dados.	98
3.3.1 O questionário.....	98
3.3.2 A entrevista	99
3.4 O programa de formação continuada, o <i>Ensino Médio em Rede</i> , e a experiência em uma escola pública	100
3.4.1 A experiência de formação continuada com professores do Ensino Médio, período noturno – as reuniões da 1ª fase – ano 2004	102
3.4.2 As reuniões da 2ª fase – ano 2005	113

Capítulo 4

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	118
4.1 Entrevista com a idealizadora do <i>Prometeus</i> , membro da equipe técnica da CENP	118
4.2 O perfil dos participantes.....	123
4.3 Análise dos dados	125
4.3.1 O questionário	125
4.3.2 Conteúdo abordado e utilizado	125
4.3.3. Material utilizado e Coordenador Pedagógico.....	127
4.3.4 Participação do Docente no Programa <i>Ensino Médio em Rede</i> – pontos positivos do Programa	132
4.3.5 Pontos negativos.....	134
4.3.6 Resultados do Programa indicadores de mudanças na prática docente	135
4.3.7 Resultados do Programa: indicadores de mudanças no cotidiano da escola	137
4.3.8 Material didático.....	139
4.3.9 A formação continuada na opinião dos entrevistados	141
4.3.10 A idealização de uma proposta de formação continuada.....	143
4.3.11 Aperfeiçoamento profissional docente	145
4.3.12 Outros cursos de formação continuada	148
4.3.13 Possíveis contribuições dos cursos na carreira docente.....	150
4.3.14 Outros cursos de formação continuada proporcionados pelo Estado de São Paulo realizados pelos entrevistados	151
4.4 O Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, o <i>Prometeus</i> , na visão dos professores participantes – acertos e desacertos na formação continuada.....	152
Considerações Finais	160
Referências Bibliográficas	168
Anexos	176

INTRODUÇÃO

“(...) a nossa matéria são as “pedras vivas”, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é formar-se”

NÓVOA (2002)

Em mais de dez anos de prática docente em Instituições de Ensino da rede pública e/ou particular, trabalhando em geral com alunos do Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas de Ciências Físicas, Biológicas e Matemática, vim acumulando uma série de preocupações sobre vários aspectos do ensino, principalmente com o de Matemática no Ensino Médio, especialmente com relação à prática docente e seus reflexos qualitativos na formação do aluno.

Desde o início da docência, que se iniciou antes da conclusão da Licenciatura em Matemática, buscava entender os processos que culminavam na aprendizagem do aluno. Entretanto, muitas decepções e angústias permearam um trabalho de ensino/aprendizagem marcado pelo grande esforço da minha parte e desinteresse por parte de muitos alunos.

Nos bastidores da educação, os mesmos desejos, anseios e receios faziam parte da rotina de outros professores. O desânimo, a falta de auto-estima, as semanas de provões, enfim, desse desgaste surgiam questionamentos como: Por que estou ensinando isto? Por que este monte de regras? Por que ensinar

logaritmos? Por que falar sobre estas equações? etc. Todas essas angústias constituíam um quadro doloroso: classe desinteressada, professores desmotivados, crises de “por quê?”, “para quê?” e “o quê?” ensinar. Por que os alunos não se interessavam? Quais as alternativas diante do “marasmo”? Por que eles não aprendiam? Por quê? Por que e mais por quê...

Tal insatisfação, associada à decisão de permanecer profissionalmente até a aposentadoria ligada ao ensino da matemática, levou-me a buscar caminhos que pudessem me conduzir às respostas almejadas. Assim, cheguei ao mestrado em educação (início de 2004), na tentativa de compreender o meu passado como aluna, meus valores e aspirações de educadora. Rosa (2004, p.19) colabora para esclarecer estes estranhamentos quando afirma a respeito de sua própria prática docente:

Que tipo de professora eu me tornei? Reflito para tentar responder, contudo é fácil recordar que passados alguns poucos anos de profissão docente já me encontrava insatisfeita e frustrada como a maioria dos meus colegas.

Pensar em maneiras de resolver problemas cotidianos com alunos em uma sala de aula parecia uma fronteira delimitada, um esforço que talvez levasse a vida toda e que jamais poderia encontrar alternativas de soluções, apesar dos esforços. O problema era amplo demais e, para tentar solucioná-lo, precisava buscar sua essência mais ínfima. Assim, o ponto de partida para minha pesquisa apontava para a formação de professores, pares com quem pudesse comparar, conflitar, estranhar e compartilhar êxitos e angústias.

A procura por pesquisas de formação e profissão docente indicava uma revisão da compreensão da prática pedagógica dos professores. Considera-se que estes, em sua trajetória, constroem e reconstróem seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Nessa busca incessante pela resolução de problemas da vida real, que tem me tornado pesquisadora itinerante, resolvi, concomitantemente ao mestrado,

participar do curso de formação continuada para professores do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo (não obrigatório), o *Ensino Médio em Rede*, que me foi apresentado desde o início com o nome de *Prometeus*. Dialogar com seus colegas, trocar experiências, refletir em conjunto é o que todo professor consciente e ciente de seus deveres deseja quando busca a profissionalização docente. A idéia principal e inicial era desviar o foco de preocupações da Matemática do Ensino Médio para as questões relacionadas ao ensino na Escola Média de modo geral, sob a perspectiva dos professores inscritos no Programa.

Procurou-se situar, ainda, neste curso, as possíveis influências da formação continuada na rotina dos professores, bem como seus possíveis resultados, imediatos ou não, dentro da sala de aula, a fim de responder à minha interrogação principal, qual seja: *Quais as possíveis ações/contribuições dos Programas de formação continuada na prática pedagógica de professores do Ensino Médio?*

A possibilidade de realizar este trabalho me atraía, pois o contato com outros professores me aproximava mais de uma perspectiva de solução, uma verdadeira luz no fim do túnel. Inicialmente, o *Prometeus* foi caracterizado como inovador, porque constituía uma proposta de intervenção pedagógica planejada, implementada e acompanhada e que propunha alterações significativas na prática do professor, as quais poderiam levar os alunos a uma aprendizagem bem sucedida.

Além do mais, as dimensões pedagógicas priorizadas no projeto eram importantes não apenas naquele momento delimitado de implantação, mas em todo trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Médio. Esperava-se que as especificidades do currículo ali inseridas, como a “a visão histórica e perspectivas atuais do Ensino Médio”, a “organização curricular em áreas de conhecimento” bem como outros subsídios necessários para uma análise realista da proposta pedagógica da escola e das ações educativas pudessem ser incorporadas efetivamente ao trabalho docente.

De modo geral, nos últimos anos, pôde-se assistir a inúmeras tentativas por parte da Secretaria Estadual de São Paulo para a implementação de vários programas de formação continuada, preocupada principalmente com a introdução de inovações curriculares e imbuída do propósito de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por seu corpo docente. Uma carga significativa de recursos humanos e financeiros tem sido despendida pelas instâncias públicas em projetos de “capacitação” de professores, gerando uma série de atividades de formação continuada – palestras, seminários e cursos.

No entanto, nem sempre as ações trazem os efeitos esperados sobre a prática docente. A crítica mais comumente feita aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes. Há a pretensão, por parte dos governantes, de se resolver, a prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão e ainda a crença de que através das ações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas.

Um outro aspecto crítico que permeia e interfere no exercício da função do professor se encontra na ênfase dada ao desenvolvimento de competências técnicas para o “fazer docente”. De forma rara, as iniciativas apóiam-se no “saber da experiência” do professor. Os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor. Eles constituem a cultura docente e é através deles que os docentes avaliam a pertinência dos planos propostos em educação. Tardif (2000, p.15) acerca da historicidade do professor aponta que:

(...) um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem.

Mas, o que será que vem ocorrendo com os programas de formação continuada dos professores? Estarão esses programas atentos às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação brasileira? Que concepção de formação tem orientado tais programas? Nesses programas, os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem? Ou ainda são vistos como uma massa homogeneizada - uma vez que se constatou que são organizados, da mesma forma, programas para o professor da fase inicial do exercício do magistério e para aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica? Que perspectiva de análise, demanda e objetivos levam os sistemas públicos a investirem na formação continuada de professores? E os professores, como analisam sua inserção no processo de formação continuada?

Acompanhar um Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, o *Ensino Médio em Rede*, foi uma das formas que encontrei para romper barreiras e perceber o movimento de formação continuada de professores que vem ocorrendo no País neste momento, através da rede pública do Estado de São Paulo.

Desde o início, o Programa *Ensino Médio em Rede* foi apresentado pela Coordenadora aos professores da escola pesquisada como *Prometeus*. Na realidade esse nome, *Prometeus*, se refere ao sistema operacional da Web, exclusivo da rede pública paulista, que se constitui um espaço, lugar ou ferramenta, disponível *on line*, conforme tutorial (Anexo 1), para os usuários participantes, inicialmente, da Rede do Saber, um outro programa de formação continuada oferecido aos professores da rede pública no Estado de São Paulo. O mesmo sistema foi utilizado para o Programa *Ensino Médio em Rede* e o nome *Prometeus* foi apropriado pelo grupo de professores da Escola pesquisada. Desta forma, ora utilizarei um nome, ora outro, quando fizer referência ao Programa de formação continuada *Ensino Médio em Rede*, foco principal desta investigação.

Para a execução desta pesquisa, foi realizado um estudo teórico para aprofundar a questão sobre a vida e o trabalho dos professores, os processos de sua

formação e o conhecimento que possuem acerca do ensino. Constituiu-se, ainda, em uma tentativa de aproximação das experiências propostas de formação continuada na rede pública de ensino e as que são realmente vivenciadas pelos professores, em particular, participantes do projeto *Prometeus*. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas, semi-estruturadas e exploratórias, com professores de variadas áreas do conhecimento, inscritos no projeto *Prometeus*, buscando conhecer, na perspectiva destes docentes, a questão da formação continuada e suas condições objetivas de trabalho. Os dados obtidos constituem um conjunto de informações que pretende contribuir, de alguma forma, para o debate sobre a formação contínua de professores, base deste trabalho de pesquisa.

A capacitação de professores neste Programa, o *Prometeus*, em específico, foi apropriada como exemplo de formação continuada a ser analisado, por trazer, em sua origem, propostas de discussões pertinentes à formação do conhecimento docente, à prática educativa, à vivência formativa dos professores, ao currículo da escola média e ao projeto político-pedagógico da escola, além de receber cuidados especiais na sua organização. O Programa, na fase analisada, contou com material específico, foi desenvolvido ao longo de dois semestres em reuniões semanais realizadas entre um grupo de professores e a Professora Coordenadora da Escola, ambos do período noturno.

O material fornecido aos professores tornou-se o fio condutor das reuniões, através dos textos, discussões e atividades ali propostas. As reuniões contaram sempre com a mesma “capacitadora”, denominação destinada àquela que recebeu preparo e está apta a habilitar também outras pessoas. Essa figura, que neste momento representa o próprio curso de formação continuada, foi assumindo várias versões, novas roupagens, com o passar dos tempos. Outro aspecto a destacar ainda é a questão do investimento financeiro, pois o Programa contou com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com a participação da Secretaria de Educação Média e Tecnologia, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, da Fundação Vanzolini e da Secretaria de Estado da Educação.

Na parte teórica da pesquisa, ao tratar as possibilidades de formação contínua dos educadores, as questões sobre a participação das universidades nesse processo e as tentativas de aproximação entre ensino básico e superior, foram agregadas aos questionamentos iniciais, numa tentativa de "levar para dentro da escola, forças que os auxiliem na luta pelas condições materiais e ideológicas que lhes permitam agir como intelectuais" (GIROUX, 1988, p. 50).

Em muitas ocasiões, as Secretarias de Educação têm estabelecido convênios com as universidades para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento em seus programas de formação. Não é recente a idéia de que a Universidade representa um papel importante na formação continuada de professores da Escola Básica. Há uma crise instalada em nossa sociedade em decorrência do baixo desempenho obtido pelos alunos, não se confia mais no trabalho do professor. Rosa (2004, p.28), ao analisar uma reportagem da Folha de São Paulo¹ (1998) a respeito da idéia acerca da formação continuada em nossa sociedade, afirma que:

Professores universitários são considerados como aqueles que têm o papel de "salvar" os professores de Ciências, ou ainda, de "reciclar" os docentes para que seus alunos melhorem seu desempenho nas avaliações de aprendizagem.

Sabe-se, entretanto, que a questão é muito mais profunda: outras dificuldades cercam as relações entre as universidades e as escolas. É um relacionamento complexo, interdependente e com desafios constantes, mas que resultam em benefícios para ambas as partes.

Muitas outras inquietações surgiram ainda neste caminhar: teriam esses programas, em seu desenvolvimento, como pressupostos que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de exercício profissional ou as propostas ainda são padronizadas? De que forma as universidades têm enfrentado esses aspectos? Elas estão sendo apenas executoras dos programas de formação continuada emanados pelos

¹ FOLHA de São Paulo. Novembro de 1998.

órgãos públicos empregadores? Ou as universidades procuram analisá-los criticamente, propondo intervenções nos modos de sua concepção e execução? Essas e outras questões foram emergindo ao longo deste processo de busca e serviram para nortear este trabalho pelos longos caminhos percorridos.

Foi partindo destes questionamentos a respeito do ensino da matemática, que pude constatar, através da minha vida profissional, o quanto ainda é preciso avançar em educação básica no Brasil; o quanto a escola pública ainda está distante de oferecer um ensino de qualidade; e o quanto ainda é necessário investir nesta modalidade de ensino, principalmente no que se refere à formação de professores, para que se possa realmente falar em perspectiva de melhoria do ensino público.

Diante deste contexto, a presente pesquisa teve como referência a Matemática, desde o levantamento de dados, até outras questões relativas à formação e prática docente, pois a má qualidade do ensino e o baixo desempenho obtido na Matemática é apenas um reflexo do que ocorre também em todas as outras disciplinas ou áreas, podendo ser generalizado e estendido às demais disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

A entrevista realizada com um dos membros da equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), respondendo pela idealização do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, o *Prometeus*, pretendeu buscar uma visão geral dos programas de formação continuada sob a perspectiva dos governantes, incluindo-se a expectativa que se tem acerca dos recursos públicos que são investidos e do retorno que se espera em educação no estado de São Paulo.

Para o desenvolvimento da investigação, foram entrevistados dez professores do Ensino Médio, todos do período noturno, participantes deste Programa em uma escola da rede pública na cidade de São João da Boa Vista, interior de São Paulo. Sob a perspectiva de quem vive o dia-a-dia de uma sala de aula, buscou-se compreender as questões que envolvem a prática docente. Ao serem ouvidos, os professores puderam descrever e opinar não só a respeito

deste Programa, mas também de outros por eles vivenciados e também fornecer suas perspectivas em relação à formação permanente em serviço. Dar voz aos principais envolvidos do processo deveria ser a primeira, dentre todas as ações governamentais, para se dar início a qualquer prática em que se espera algum resultado positivo.

E, finalmente, do texto elaborado: optou-se por dividi-lo em quatro capítulos, que separam e, ao mesmo tempo, integram o movimento de professores que buscam, apesar da baixa remuneração e da falta de estímulo, o crescimento na profissão, através da formação contínua.

No capítulo 1, procurou-se contextualizar a pesquisa, iniciando-a pela análise do próprio nome pelo qual o Programa ficou conhecido pelo grupo participante da pesquisa: *Prometeus*, apresentando os elementos que lhe são subjacentes e relacionando-o ao universo mítico e simbólico. A seguir, optou-se por descrever as mudanças paradigmáticas que vêm ocorrendo também na educação nos últimos tempos. Os sistemas públicos de ensino e a formação do jovem como cidadão participante da sociedade, que muitas vezes o coloca à margem do seu processo de construção, também foram tratados neste capítulo. Assim também como as versões preliminares acerca da profissão de professor nos dias atuais, e, mais especificamente na minha área, buscando os limites, perspectivas e contradições do ensino na rede pública. Dentro de um sistema maior e igualmente contextualizador, contempla ainda: os sistemas estatais, a questão da formação dos jovens e o ensino à distância, como proposta de formação continuada dentro da sociedade globalizada e cada vez mais veloz.

No capítulo 2, inserido nos debates da formação continuada no sistema educacional brasileiro, aborda-se a evolução da formação de professores ao longo da história, em ordem cronológica, sob a perspectiva das tomadas de decisões governamentais no cotidiano escolar. Ainda dentro da formação, busca-se a possibilidade de rever as possíveis influências e conseqüências do neoliberalismo e da globalização neste processo, e fundamentar a importância do aval das políticas públicas, através de ações de investimentos e prioridades

atribuídas por cada governante, na concretização de todas as perspectivas de melhoria dos processos de formação continuada.

Nos capítulos 3 e 4, é descrita uma experiência de formação continuada, planejada e executada pelo Governo do Estado de São Paulo, através de um Convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, MEC, ocorrida em uma escola pública da cidade de São João da Boa Vista. Este relato se inicia com dados sobre o Projeto, mais amplo no Estado de São Paulo, idealizado pela equipe técnica da CENP, e elaborado pela Universidade de São Paulo, através da Fundação Vanzolini, contratada para esta finalidade. Estes capítulos descrevem, ainda, a execução do referido Programa através de relato de todas as reuniões ocorridas com os professores participantes. Após a conclusão desta fase do Programa, os envolvidos foram entrevistados e puderam expor suas idéias e concepções a respeito desta e de outras experiências de formação continuada em serviço.

Procurou-se, desta forma, fazer um balanço em relação aos dados obtidos, e traçar algumas considerações sobre a formação continuada oferecida aos docentes da rede pública paulista. Propôs-se interpretar as respostas subjetivas, e analisar os dados obtidos pelas vozes dos professores entrevistados, utilizando as falas destes docentes. O discurso universal pelo qual o homem existe como ser falante e desejante, se constitui desta forma, em poderoso instrumento para responder às questões fundamentais desse trabalho, que assim poderiam ser enunciadas:

As formações continuadas do professor em serviço são manifestações dos professores em buscar o conhecimento ou são meras imposições da profissão docente? Prazer ou necessidade? Qual a participação do professor no processo de planejamento? E a parceria com as Universidades busca atender às reais expectativas e necessidades da Escola Básica e do professor?

Vale lembrar que a escola é formadora de pessoas. Futuros cidadãos que irão atuar em todos os níveis e segmentos da sociedade, nas mais variadas

formas, graus e escalões. Tornar-se-ão cidadãos a exercer o direito de “todos” nessa sociedade. Para tanto, é necessário que esses alunos construam seus conhecimentos de forma a abastecê-los para que nela atuem com competência, compromisso e confiança em si e nos outros, participando desse processo contínuo de construção. Para que isto se concretize é necessário, entretanto, que os professores estejam aptos a colaborar neste processo. A formação continuada desponta como esperança de viabilização desse compromisso de inclusão social e sociedade mais justa.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 O mito de PROMETEU

Levantar a origem do nome “*Prometeus*” traria, de início, subsídios para melhor compreender o mito que se encontra subjacente ao Programa de Formação de Professores. Segundo Brandão (1992, p.16), o nome PROMETEU, na etimologia popular, vem da conjunção das palavras gregas *pró* (antes) e *manthánein* (saber, ver). Ou seja, PROMETEU equivaleria a prudente ou previdente, sendo capaz de prever para prover.

Dib (2002, p.141) afirma que PROMETEU é um semideus, posteriormente elevado à condição de deus imortal. Segundo ele, na tradição mítica, PROMETEU foi concebido para criar os homens e provê-los com tudo o que precisassem, garantindo assim sua sobrevivência. Tinha a tarefa de distinguir a espécie humana dos deuses imortais e dar-lhes completação. Indispunha-se freqüentemente com os deuses por causa da humanidade, sofrendo por isto castigos. Na mitologia, PROMETEU criou o homem fez com que ele andasse ereto e ensinou-lhe a enfrentar as circunstâncias da vida a fim de dar-lhe sobrevivência e aperfeiçoamento, contrapondo-se aos deuses que procuravam dificultar bastante a vida do ser humano, conferindo-lhe privação e provação.

Por solidariedade e amor à humanidade Grimal (1997, p.396 *apud* Dib, 2002, p.142), PROMETEU foi ao céu e acendeu a tocha com o fogo do sol,

oferecendo o mais valioso dom à humanidade, provocando a ira de Zeus, desafiando e enganando as divindades. Por este ato, foi duramente punido: sua mulher Pandora foi enviada para casar-se com Epimeteu e castigar a humanidade através de todos os males (fome, doença, dor etc), liberados de um vaso, restando apenas neste vaso a esperança. A partir daí, os homens passaram a sofrer com os problemas da vida e a colher os frutos com o suor do próprio trabalho. Completava-se assim, a distinção entre os deuses imortais e os homens, que agora precisariam contar com as graças e as bênçãos dos deuses, com a providência divina.

Pretendeu-se, assim, evidenciar os vínculos existentes entre o mito de PROMETEU com o Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, relacionando os principais traços míticos à realidade crítica do Ensino Médio da rede pública no momento atual, dentre os quais se podem destacar: a violação da ordem natural, a luta por reverter esse quadro, a necessidade do aperfeiçoamento contínuo para tornar-se apto ao combate, o sentimento de uma condição perdida e a necessidade desse resgate.

1.2 Novos paradigmas da educação escolar

A revolução cartesiana do século XVII marca o panorama da ciência em geral. O modelo cartesiano passa a influenciar os organismos vivos, que são comparados a máquinas, dissociando-se, assim, corpo e mente. Alguns aspectos relacionados com o corpo biológico foram valorizados em detrimento dos aspectos psicológicos, sócio-culturais e ambientais. Esta tendência, ainda hoje, pode ser observada e valorizada em diversas áreas do conhecimento.

Começa o tempo do relógio e introduz-se um tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos, cósmicos e biológicos. O tempo do relógio também é diferente do social e é variável conforme os acontecimentos dos grupos. Este tempo torna-se o tempo da ciência e da cultura moderna.

Este modelo social considera o ser humano como um sujeito separado da natureza onde habita: detentor da lógica, do saber e da razão. Não se preocupa com o progresso desenfreado, causa danos muitas vezes irreparáveis ao próprio homem e ao mundo que o rodeia. A natureza é externa, anterior e independente deste ser que se diz humano. Conseqüências indesejáveis surgem desse tipo de ação humana. Esta maneira de ser e agir se engendra nas pessoas e acaba por criar uma consciência coletiva que, “não se trata meramente de uma forma de falar, e sim de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo” (NAJMANOVICH, 2001, p.7).

O racionalismo, a previsibilidade e a ordem são características deste universo de concepções e preceitos que compõe a ordem da modernidade. O conhecimento torna-se absoluto, verdadeiro e universal. A objetividade não é inata, mas uma construção da sociedade para que determinados grupos possam deter o domínio e o controle.

A construção da ciência nesta perspectiva é uma forma de torná-la socialmente aceita e indiscutível, capaz de resolver todos os problemas da sociedade. Estes conceitos oferecem de forma sintética as orientações para a compreensão das atuais exigências dos sistemas educacionais. Petitat (1994) aponta neste contexto da era moderna, a inevitável e perfeitamente observável divisão entre as classes sociais também nas instituições de ensino:

(...) tem a marca indelével das relações de força e de distinção entre grupos sociais e classes sociais. Durkheim esquiva-se da questão do poder no processo de articulação entre uma nova cultura e os novos grupos sociais. É preciso reintroduzi-la a fim de esclarecer um dos princípios fundamentais que atuam na estruturação dos programas escolares e na seleção dos indivíduos (PETITAT, 1994, p.171).

A ciência já não responde mais a todas as questões que lhe são imposta. A racionalidade vem passando nos últimos tempos por transformações: o questionamento contraditório do progresso, que, se por um lado, proporciona o

desenvolvimento de inumeráveis formas de tecnologia, a compreensão das causas das doenças, bem como maneiras de curas, por outro não é capaz de evitar que a maioria dos seres humanos continue sendo vítima de privações, de fome, de miséria, de doenças, de falta de habitação, entre outros.

Compreender o mundo a partir desta óptica tornou-se, entretanto, insuficiente nos dias atuais. Isso quer dizer que, no século XXI, não se sustenta mais a postura da atividade científica que por tantos séculos perdurou e determinou a práxis pedagógica. Acreditava-se que o ensino poderia contribuir valiosamente para formar homens capazes de racionalmente enfrentar tantas mudanças, entretanto no desabafo do Professor Isaias Raw, diretor do Instituto Butantã de São Paulo, se expressa o sentimento de educadores depois de décadas, especialmente daqueles que dedicaram sua vida a ensinar:

Durante décadas, lutei desesperadamente para trazer racionalidade às gerações que me sucederiam, acreditando na ciência e em suas conquistas (...) E, apesar disso, o que colhemos? Uma geração de crédulos sem capacidade crítica. Até mesmo pessoas que seguiram carreira técnico-científica não entendem a racionalidade da ciência. Consomem toneladas de pseudo medicamentos sem nenhum efeito positivo para o organismo. Engolem comprimidos de vitaminas que serão eliminadas na urina, consomem extratos de plantas com substâncias tóxicas e abandonam o tratamento médico. (RAW, 1996, p. 114)

Na contemporaneidade ou pós-modernidade, outros conceitos passam a ser incorporados, através de uma nova visão de homens e mundo. O homem torna-se um sujeito agregado da natureza em que está inserido, existindo entre eles uma relação de troca e interação. Surge a necessidade dos princípios de solidariedade, participação e equidade. O conhecimento passa a ser processo da interação, da relação, da transformação mútua e da co-dependência. O corpo e a mente passam a coabitar o mesmo espaço, pois interagem mutuamente como pares.

As ciências e os saberes constituídos proclamaram a superação de verdades absolutas desprezando os pontos de vista rivais – principalmente quando não se enquadram nos padrões da racionalidade dominante. Para Morin (2000, p. 14):

O desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios deste século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais freqüência, com os desafios da complexidade.

Além da complexidade, Morin (1994, p.274) afirma que há um fenômeno complexo, onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações. Segundo ele, a tendência humana é simplificar, procurando livrar-se dos fenômenos aleatórios, pois estes tiram a estabilidade e conduzem às incertezas do pensamento. A verdade, ao contrário do que se acreditou durante muito tempo, passa assim a ser considerada provisória.

É neste diálogo entre ciência e complexidade que se percebe o movimento gerador de novas metodologias de pensar e atuar no mundo atual. Em conseqüência, como se poderia situar a educação escolar dentro deste panorama? Uma possibilidade de educar pautada na diversidade e na complexidade?

Para Najmanovich (2001, p.109) *“a transformação da educação não é um processo mecânico, que possa ser planejada por um ‘superespecialista’ educativo, mas uma tarefa dinâmica que cabe a todos”*.

A modernidade trouxe consigo, o individualismo, o autoritarismo e a disciplina: palavra esta referente ao funcionamento regular, ou seja, significa submissão ou subordinação a um regulamento superior. A palavra disciplina também pode se relacionar à matéria, área do conhecimento para estudo tratado

didaticamente, com ênfase na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento do intelectual. É uma palavra presente no exército, na fábrica, na igreja e também na escola, por longos anos e que perdura até os nossos dias atuais, pois estas são instituições formadoras que valorizam a disciplina como meio de controle social (FOCAULT, 1977, p. 164).

Convém ressaltar que durante muito tempo esses mecanismos funcionaram, mas que diante das incertezas do mundo atual, é chegada a hora de redimensionar esses velhos conceitos. Nada permanece sólido nesse processo de repensar a educação e seus processos, à medida que as dúvidas são tão ou mais necessárias que as respostas: Como produzir cenários de aula, capazes de reproduzir as respostas esperadas? Quais os conteúdos de cada aula? Quais os recursos necessários para serem incorporados?

Esses questionamentos conduzem a um novo profissional da educação. Um professor complexo, no sentido mais amplo que o termo possa suscitar. Hoje, os novos cenários mundiais requerem aptidões que se distanciam cada vez mais daquelas formas estáticas e clássicas dos saberes, oferecido até então pela escola. É preciso saber buscar a informação, selecioná-la, distinguir relevâncias e dominar ferramentas. Ao invés de ter a informação na cabeça, é melhor saber como utilizá-la para construir novos conhecimentos, na perspectiva que aponta para a informação como matéria prima para a construção do conhecimento.

Neste mundo complexo, ágil e de mudanças, a estabilidade e segurança nos empregos também foram substituídas por máquinas, que realizam funções, que antes envolviam grande número de pessoas, com maior precisão, rapidez e confiabilidade. Conduzir os homens a tarefas que levam mais à reflexão que o simples executar, também é desafio para o professor dos dias atuais.

Diante das exigências do mundo pós-moderno e daquele que se propõe a educar, não há como permanecer estático. Procurar o que se está produzindo nos centros de excelência se torna uma necessidade nos dias de hoje, principalmente diante do *inacabamento* (FREIRE, 1999, p. 26) dos sujeitos, em movimento constante de criação e recriação. Alegar que falta interesse por parte do professor

em fazê-lo, não é necessariamente verdadeiro, pela própria experiência da pesquisadora na participação em diversos encontros de formação continuada. Nestes, percebeu-se na maior parte das vezes, interesse e prazer quando se abastecem de novas forças esses profissionais para bem enfrentar o dia-a-dia.

O agir, refletir e agir novamente é um movimento proporcionado pelos programas de formação continuada e que pode indicar propostas de melhoria, tão urgentes quanto necessárias para a educação neste momento. Um espaço que proporcione ao educador a possibilidade de dialogar e refletir sobre a sua prática. O educador precisa trilhar novos rumos para refletir sobre si mesmo como agente mediador e de mudança. Neste caminho, tudo pode ocorrer: da possibilidade de inovação até a construção de novos saberes, novas práticas e novas possibilidades educacionais.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 9).

Essa necessidade de construir e refletir sobre a sua prática também permeia o fazer dos docentes das chamadas ciências exatas, que até há pouco tempo diziam-se inquestionáveis, mas que hoje já podem sentir o desmoronamento de todas as certezas, pois até mesmo o tempo e o espaço são considerados relativos fora do planeta Terra. Válido é que uma verdade é totalmente aceita até o momento em que seja substituída por outra que melhor atenda ao questionamento anterior. Acertos e erros também são processos e pretensões dessas mudanças paradigmáticas. Só não erra, aquele que não tenta, assim como acertos são resultados de muitas tentativas e persistências de revisão do erro.

Quanto ao professor, outrora detentor das verdades absolutas, já não está pronto para saber e responder a tudo neste mundo complexo, ágil e interligado, restando-lhe, tornar-se também um ser/profissional aprendiz.

1.3 Os sistemas escolares estatais e a preparação dos jovens

A educação desde os primórdios sempre valorizou as atividades mentais e intelectuais reservadas à classe dominante, em detrimento das manuais, destinada a atender às classes menos favorecidas financeira e intelectualmente. A desvalorização da formação profissional e do trabalho manual, aliás, data de época bem remota, antes de Cristo.

Assim, a educação volta-se sempre, e praticamente perpassa por toda a história, para atender os interesses dos grupos sociais emergentes ou dominantes. Há um desprezo das atividades manuais em privilégio das atividades mentais ou intelectuais, tornando-se um meio de diferenciação entre as classes dominantes e dominadas.

A cultura de privilégios, interesses e desvalorização profissional, infelizmente, não é algo do passado e, o presente não só traz resquícios desta cultura, como continua a privilegiar, discriminar e invalidar direitos garantidos pela legislação.

Hoje, a informatização em todos os setores substituiu a mão-de-obra, em eficiência e qualidade, e a inserção no mundo do trabalho, principalmente para os menos favorecidos, geralmente, egressos da escola pública, fica cada vez mais difícil. Além da qualificação insuficiente, o jovem não pode contar nem com a experiência de trabalhos anteriores, submetendo-se assim ao mundo dos subempregos.

A democratização do ensino almejada só será efetivada quando for pautada em um projeto pedagógico que propicie aos alunos da escola pública situações de aprendizagem variadas e significativas que lhes permitam identificar,

compreender e buscar suprir, ao longo de suas vidas, suas necessidades com relação à produção científica, tecnológica e cultural.

A inserção no mundo do trabalho deverá garantir para a maioria dos jovens brasileiros a possibilidade de usufruir direitos mínimos de cidadania, possibilitando-lhe, inclusive, a permanência na escola, em cursos de nível médio. Sendo assim, um Ensino Médio que se destine a todo adolescente, independentemente de sua origem de classe, deve responder muito além do que o simples acesso à escola, mas ao duplo desafio: de garantir o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos, com competência e compromisso. Alguns pontos devem subsidiar a construção desta idéia, pautada sempre no sistema já vigente e implantado e nas possibilidades de movimento deste, enquanto sujeito de múltiplas identidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no art. 35, define com clareza as finalidades do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.12).

Nestas condições, explicita-se a intenção de superar o abismo existente entre educação, de modo geral, e educação para a formação profissional. Os objetivos para o Ensino Médio seriam de uma maneira ampla formar o jovem de modo a prepará-lo para enfrentar os desafios que lhe são impostos pela sociedade, proporcionando-lhe para isto, autonomia intelectual e moral, permitindo que ele participe das relações sociais e produza ativamente.

Torna-se necessário uma nova visão de escola pública de qualidade para todos. Em termos de história, é longínqua a data dessa discriminação em relação à formação profissional e assim, ou se modifica o pensamento que se tem acerca do ensino na Escola Média, mesmo parecendo utópico, ou se estará contribuindo para atestar que o jovem das classes sociais menos favorecidas não teria chances de almejar uma ascensão social através da escola, como uma espécie de pré-destinados ao fracasso.

Para Imbernón (2005, p. 102), “a escola deve deixar de ser ‘um lugar’, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser.” Refaz-se assim um novo conceito de institucionalização do ensino: rede complexa de manifestações culturais que se interligam e interagem continuamente permitindo a ação com reflexão crítica e o respeito e valorização dessa diversidade.

Essas finalidades definem a linha do horizonte a ser alcançada, após o desencadeamento de ações que irão permitir o seu alcance. Entretanto, isto só será possível quando o ensino estiver plenamente democratizado. Desta forma, há que se propor alternativas que partam da realidade regional, local e de cada aluno, como se fosse um, especificamente, de acordo com os recursos e possibilidades disponíveis para se chegar àquelas finalidades.

Seria ingenuidade partir da idéia que basta legislar para que o ensino público esteja disponível e ao alcance de todos, diante de um sistema precário, que disponibiliza para poucos a qualidade. A maioria das leis foram frutos de manifestações sociais diante da insatisfação coletiva perante a ocorrência de determinadas injustiças. Parte-se a princípio de questionamentos: Qual o jovem que se pretende formar? Deve ser priorizado o ensino técnico? Quais as reais condições de ensino da escola pública? Preparar para a vida ou para o trabalho? Oferecer quantidade de vagas sem qualidade de ensino? Igualdade de condições para diferentes classes sociais? Partir de tais questionamentos seria o princípio

de levantar propósitos para a luta de classes, forma pela qual se atribui alguma chance de evoluir historicamente.

Para que se chegue realmente na rede pública à questão da aprendizagem e não somente do ensino, dando significado ao conhecimento problematizado e apreendido pelo aluno do Ensino Médio, deve-se contextualizar, isto é, o meio pelo qual se enriqueceriam “*os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento*” (MACHADO, 2004, p.20).

Isto possibilitaria ao aluno não só a ampliação dos horizontes de reflexão e de capacidade de análise, como também a possibilidade de desenvolvimento do pensamento abstrato, da percepção crítica sobre os limites das generalizações e da capacidade de reconhecer a especificidade do processo de construção do conhecimento científico, de suas linguagens, símbolos e códigos.

Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas por idéias equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade. Se não enfrentada essa contradição, corre-se o risco de se considerar que a simples sistematização de conhecimento cotidiano seja suficiente para que o aluno estabeleça relações entre idéias, fatos e fenômenos para enfrentar situações concretas que demandem problematizações, elaborações conceituais e soluções.

Segundo Kuenzer (2000, p.11), a partir do momento em que a escola pública propiciar essas condições necessárias aos menos favorecidos, estará sendo verdadeiramente democrática. É nesta nova compreensão que permitirá superar a profissionalização estreita, restrita à apropriação de modos de fazer para uma parcela da população condenada *a priori* à falta de recursos culturais, diante de uma pobreza econômica, diante do qual qualquer esforço pedagógico seria inútil.

Nesta nova versão de escola pública, consta uma verdadeira riqueza cultural, diante da diversidade de múltiplos sujeitos e identidades, que desde cedo aprendem a se relacionar com a vida e com o trabalho. Neste espaço escolar, seus saberes se misturam às produções e padronizações da humanidade constituídas ao longo do tempo, produzindo novos conhecimentos, rompendo com os limites que lhe são impostos, ampliando horizontes.

Essa escola deverá ser capaz de exercer a sua função universalizadora, através da proposta de um projeto político pedagógico que articule ciência, trabalho e cultura, propiciando múltiplas vivências e experiências aos seus alunos. O Ensino Médio assim concebido não necessitará de um conteúdo a ser seguido, mas de diferentes propostas de ensino aprendizagem, diversificando também as modalidades, para atender às especificidades de seus jovens alunos, diferentes e desiguais físicos, sociais e economicamente. Os direitos devem ser garantidos, não como uma mera formalidade legal, mas para assegurar que as necessidades e dificuldades sejam supridas ou superadas. Que a lei, expressão escrita em forma de compromisso, que prevê a igualdade de direitos a todos os cidadãos, garanta e estenda esse benefício também aos alunos da escola pública.

Quando o artigo 4º da LDB 9394/96, refere-se ao dever do Estado de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, reconhece a dívida social acumulada ao longo dos anos para aqueles que vivem do trabalho, explicitando o compromisso em superá-lo, na medida do possível. Kuenzer (2000, p. 40) aponta que o Ensino Médio hoje atende apenas 25% da demanda de jovens na faixa de 15 a 19 anos, excetuando-se, ainda, os adultos que não tiveram acesso na idade apropriada. Para que esse atendimento se amplie é necessário não só aumentar o número de vagas, mas impedir a evasão, garantindo também a permanência destes jovens na escola. Além de prever que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, a LDB sugere também que este nível de ensino deverá capacitar os jovens a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas.

Ainda há muito que se avançar. Além do investimento na melhoria do ensino através de equipamentos, ampliação do espaço físico e qualificação permanente dos professores é preciso se pensar nas condições sociais destes jovens trabalhadores para que não abandonem os estudos por motivos externos à escola. É necessário reconstruir, assim, a proposta pedagógica, almejando atingir essas demandas da educação do jovem e a nova realidade social e produtiva, a partir do ponto de vista dos que vivem do trabalho.

Pretende-se que o ensino brasileiro corresponda às necessidades das gerações futuras, no sentido de afirmar o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho, estimulando, também a continuidade dos estudos para além do Ensino Médio, em cursos profissionalizantes e de graduação. Essa ressignificação, entretanto, pode acabar se tornando uma agregação de documentos de entendimentos teóricos distintos, especialmente se não forem consideradas as intenções educacionais às quais as diferentes visões curriculares servem, seja no contexto de sua cultura, seja no novo contexto que se propõe alcançar, assim como tem sido ao longo da história.

1.4 O Ensino Médio no Brasil em foco: desafios e perspectivas

Neste texto, procurou-se caracterizar o Ensino Médio a fim de contextualizar o lugar de onde se fala e os sujeitos participantes da pesquisa, inseridos na sociedade que, de certa forma, disciplinam e regulam este sistema de ensino, com o objetivo de permitir a visualização panorâmica do Ensino Médio inserido na realidade brasileira.

Apresentar-se-ão os dados estatísticos sobre o Ensino Médio no Brasil, relativo às matrículas do período 2001 a 2004, o número de estabelecimentos de ensino e o número de professores que atuaram no Ensino Médio nos anos de 2001 a 2003. Os dados referentes à produção do conhecimento produzido na escola média, refletidos nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), anos 2001 e 2003, servirão de base para a questão da

qualidade do ensino oferecido aliado às reais necessidades da sociedade e do indivíduo enquanto produção da escola.

A Tabela 1 apresenta esses indicadores, em período determinado, permitindo que se faça um estudo comparativo da evolução do Ensino Médio, no Brasil, dentro de um determinado intervalo de tempo.

Tabela 1. Indicadores do Ensino Médio.

BRASIL – Matrículas no Ensino Médio (2001 – 2004)

Anos	Total	Pública	%	Privada	%
2001	8.398.008	7.283.528	86,7	1.114.480	13,3
2002	8.710.584	7.587.684	87,1	1.122.900	12,9
2003	9.072.942	7.945.425	87,6	1.127.517	12,4
2004	9.169.357	8.057.966	87,9	1.111.391	12,1

BRASIL – Número de Estabelecimento de Ensino Médio (2001-2003)

Anos	Total	Pública	%	Privada	%
2001	21.365	14.832	69,4	6.535	30,6
2002	22.533	15.761	69,9	6.772	30,1
2003	23.118	16.261	70,3	6.857	29,7

Fonte: INEP / Edudatabrasil. Elaboração CGPEM/DPEM/SEB/MEC.

As matrículas no Ensino Médio no período de 2001 a 2004 apresentaram, na rede pública, um crescimento de 1,2% e na rede privada um decréscimo percentual também de 1,2%, indicando uma migração da rede particular para a rede pública dentro do período. Dentro da rede pública, esses dados representam aproximadamente 800.000 alunos e na rede privada 3.000 alunos. Pode-se dizer, ainda, que de 2001 para 2004 houve um crescimento contínuo de matrículas no Ensino Médio de aproximadamente 10% no período considerado.

Para atender a crescente demanda, o número de estabelecimentos de ensino também cresceu no período de 2001 a 2003, tanto na rede pública quanto na rede privada. Em números, houve um acréscimo de aproximadamente 1500 estabelecimentos de ensino na rede pública e de 400 na rede particular. Pode-se assim afirmar que, de olho na crescente demanda, as redes particulares, independentemente da queda no número de alunos, ampliaram a oferta neste nível de ensino.

Em relação aos docentes que atuam no Ensino Médio no Brasil, segundo o INEP, existem quase 500.000 professores, sendo que aproximadamente 380.000 estão na rede pública e 120.000 na rede privada. O aumento no número de matrículas no Ensino Médio acarreta em maior demanda para o cargo de professores. Há que se considerar, ainda, que nesses números estão incluídos aqueles que lecionam concomitantemente no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, geralmente nas quatro séries finais.

Analisar os dados relativos às matrículas, escolas e professores permite que se aponte que o crescimento contínuo da demanda se deve também ao fato de que a sociedade da forma como se apresenta hoje – complexa, incerta, diversa e de múltiplas carências – requer um jovem capacitado, certificado e, principalmente, habilitado a desempenhar seu papel e contribuir para o processo construtivo. Apresentar um certificado de conclusão do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que se constitui um requisito obrigatório, já não garante o emprego ou sucesso na vida profissional adulta. Requer-se um preparo para a vida, através do aprendizado contínuo e o acesso ao mundo do trabalho, não necessariamente garantidos no acesso à escolarização em nível médio através da matrícula. Preparar para a vida é acima de tudo dar correspondência às necessidades sociais, mas também às aspirações individuais através do qual *“o indivíduo constrói seu conhecimento em conjunto com o movimento sócio-cultural”* (FREIRE, 1981, p.114). Os resultados práticos obtidos pelos jovens que estão no Ensino Médio podem ser analisados na Tabela 2, que apresenta os resultados do SAEB no ano de 2003.

Tabela 2. Resultados do SAEB (2003) – Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências.

Língua Portuguesa – 3ª Série EM – Brasil – SAEB 2001 e 2003		
Estágio	2001	2003
Muito Crítico	4,9	3,9
Crítico	37,2	34,7
Intermediário	52,5	55,2
Adequado	5,3	6,2
Total	100,00	100,00

Matemática – 3ª Série EM – Brasil – SAEB 2001 e 2003		
Estágio	2001	2003
Muito Crítico	4,8	6,5
Crítico	62,6	62,3
Intermediário	26,6	24,3
Adequado	6,0	6,9
Total	100,00	100,00

3ª Série EM	Língua Portuguesa		Matemática	
	Público	Privado	Público	Privado
2003				
Muito Crítico	4,4	1,2	7,5	1,4
Crítico	39,9	9,5	70,1	24,7
Intermediário	53,4	63,9	21,0	40,7
Adequado	2,3	25,4	1,4	33,2
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Dados disponíveis em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr. 2006.

Que competências a escola brasileira espera de seus jovens afinal? Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, PCNEM (p.22), constituindo-se um referencial nacional, aponta que seriam aquelas “*necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa*”.

A tabela 2, comparativa dos anos de 2001 e 2003 para a disciplina de Língua Portuguesa na 3ª Série do Ensino Médio, revela que apesar de apresentarem um pequeno progresso, inferior a 5%, no rendimento das avaliações, no decorrer de dois anos, os alunos ainda encontram-se em um estágio não satisfatório. Os dados indicam que aproximadamente 42% dos alunos, no ano de 2001, e 39%, no ano de 2003, se encontram em estágios crítico ou muito crítico, representando quase a metade dos envolvidos. É mais grave ainda o fato de que a outra metade concentra-se praticamente no nível intermediário, restando algo em torno de apenas 5% no estágio adequado.

Em relação à Matemática, a situação é ainda mais alarmante: não houve praticamente nenhum progresso em dois anos. O quadro permaneceu estático, permanecendo com os mesmos índices ruins nos dois anos. Em ambos, 70% dos alunos, situam-se entre os estágios crítico e muito crítico. Os outros 25% no estágio intermediário e somente 6 a 7% encontram-se no nível adequado.

Ainda sobre a Matemática, aproximadamente 74% dos alunos da rede particular concentram-se nos níveis intermediário e adequado, enquanto aproximadamente 78% dos alunos da rede pública se encontram nos estágios crítico ou muito crítico. Esses dados em relação à Matemática corroboram para comprovar o baixo desempenho do jovem brasileiro em avaliações internas.

Quando se compara a construção de competências entre os estudantes das escolas públicas e particulares, percebe-se a real disparidade entre os dados apresentados pelas diferentes redes. Enquanto em Língua Portuguesa, na escola pública, 45% dos alunos concentram-se nos estágios crítico ou muito crítico, na escola particular este índice cai para apenas 10%. Ainda nesta disciplina, aproximadamente 2% da rede pública estão no nível adequado contra 25% da rede particular. Esses dados vêm ao encontro com os pensamentos de Libâneo a respeito

da política pública dos Estados em relação aos investimentos nesta área, que deixam a desejar em relação à privatização do ensino quando:

(...) não há evidências, em nosso país, de que o segmento empresarial e o governo estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. É difícil acreditar numa política educacional modernizante, tal como a que tem sido incentivada pelo governo federal, quando se observa nos Estados a manutenção do sistema de ensino duplo: o das escolas públicas sem remuneração decente para os professores, sem condições físicas e materiais, sem supervisão pedagógico-didática com qualidade, sem programas de formação continuada, e o das escolas privadas cada vez mais seletivas (LIBÂNEO, 2001 p. 19-20).

Os dados obtidos apontam para a triste e dura realidade do Ensino Médio no Brasil, principalmente nas escolas públicas: os jovens estão à margem do processo construtivo e produtivo da sociedade. As escolas precisam repensar o seu papel enquanto institucionalização do ensino, levando em conta a necessidade de oferecer uma educação eficaz, baseada em fatores humanos e na interação social. Aliar o preparo do jovem para inserir-se na sociedade, contribuindo para a sua construção, ao crescimento pessoal são desafios ainda um tanto quanto estranhos aos docentes, especialmente na rede pública, que ainda têm sobre o Ensino Médio a visão de certificação da Educação Básica e preparo para o Ensino Superior, enquanto muitos dos alunos deste nível destinam-se ao ensino técnico, profissionalizante, ao mercado de trabalho ou simplesmente ao desemprego. Nesse sentido, nas escolas o que se assiste hoje, conforme aponta Bueno (2000), há uma distância entre os discursos político-pedagógicos veiculados e a prática executada em sala de aula quando diz que

Não passa de uma argumentação um tanto incoerente dos executores das diretrizes curriculares, associando discurso pedagógico atualizado a práticas tradicionais, revela que, independentemente do novo discurso político, intensamente veiculado nas escolas, o exame vestibular constitui, ainda, a maior preocupação dos educadores (BUENO, 2000, p.193).

É preciso que a escola pública destinada aos jovens se firme como um espaço plural de culturas, de linguagens, de sujeitos, de diálogos, de fontes de conhecimento e aprendizagem. É necessário transcender essa base lógica, pois o alunado de hoje é um sujeito que assume diferentes identidades pela facilidade de acesso às simples informações. É necessário apreender a mudança no inter-relacionamento entre as pessoas. Ensinar a selecionar, analisar e sintetizar as informações coletadas é o novo desafio para o professor. O aprendizado não é mais uma seqüência lógica, mas um intercâmbio ativo entre a escola e a experiência social.

1.5 Limites, possibilidades e contradições do ensino na rede pública

Ao terminar um curso universitário, surgem expectativas e inseguranças para o licenciado. Um novo percurso que está por vir. Com o diploma em mãos, é contratado para lecionar a disciplina de matemática em uma sala de aula de escola pública no período noturno. Assim, dá-se início à trajetória de muitos jovens egressos das universidades. Geralmente, pouco se sabe sobre a prática cotidiana de uma sala de aula. Momentaneamente, sentem-se incapazes de pesquisar e refletir sobre as ações que envolvem a produção do conhecimento e seus próprios papéis sociais no processo educacional. Desta forma, esses professores retomam as jornadas escolares por eles vivenciadas como referências para construir a prática profissional presente. Rosa (2004, p. 19) sobre essa fase da vida do professor esclarece:

Ao terminar sua formação inicial, professores, em geral, acabam se apoiando em referências anteriores de professores e/ou professoras que passaram pela sua vida escolar, ou seja, eles acabam se reportando ao seu tempo de alunos para tentar construir seu perfil docente. Seria a “formação ambiental”.

De modo geral, esse conflito entre experiência, historicidade e sentimento de frustração e/ou motivação permeia a vida dos egressos dos cursos de licenciatura que ingressam na rede pública.

Os professores do Ensino Fundamental e Médio freqüentemente apontam a ausência de atividades que relacionem o conteúdo (teoria) com as aplicações práticas como uma das principais causas de deficiências no ensino e, entre as justificativas, aparece a ausência deste tipo de experiência em seus cursos de formação inicial.

Se, por um lado, esses discursos indicam que há alguma percepção da importância de relacionar o conteúdo à prática, por outro, tem-se observado também que os principais argumentos utilizados pelos professores para justificar a necessidade das atividades experimentais se apóiam majoritariamente em uma concepção de ensino fragmentada e empírica e há tempo criticada pela comunidade acadêmica, tornando-se difícil estabelecer os reais limites entre essas linguagens, a real natureza dos saberes docente e os processos que facilitam ou impedem o ensino escolar.

O professor precisa ter o domínio do conteúdo a ser ministrado para poder oferecer pontos de vistas distintos e poder considerar, relacionar e entender as construções de raciocínio de seus alunos, suas relações com outros conteúdos já tratados e suas possíveis aplicações. Estes aspectos são profundos e exigem um bom preparo e domínio do professor em relação ao conteúdo a ser ensinado. Para Shulman (1987 *apud* BORGES, 2001, p.6), essa é uma categoria do conhecimento presente no desenvolvimento cognitivo do professor: o *conhecimento do conteúdo*, isto é, o domínio da área ou do assunto a que se propõe a ensinar.

Se os licenciados em matemática estão despreparados para relacionar o conteúdo à prática, muito mais descontextualizados estão aqueles que lhes cobram situações concretas para todos os conteúdos, isto é, nem todos os conteúdos ministrados nesta disciplina podem ser explicitados em exemplos do dia-a-dia. Surgem então tentativas e erros de construção de modelos matemáticos

por parte daqueles que fazem experiências com o processo de construção da aprendizagem.

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, em sua parte III, das Ciências das Naturezas, Matemática e suas Tecnologias, referem-se à pretensão de “promover competências e habilidades que sirvam para os exercícios de intervenções e julgamentos práticos”, não necessariamente se referia que só se aplicaria às situações concretas do dia-a-dia, pois desta forma se reduziria os conceitos mais complexos, que nem sempre têm aplicação imediata e concreta, a experiências cotidianas, fragmentando e limitando o ensino da matemática. Ressalta-se aqui, que muitos professores, em seu processo de formação, não tiveram essa correspondência entre o aprendido e as situações cotidianas, dificultando ainda mais o exercício desta prática.

Osborne, em suas pesquisas, contribui com essa idéia quando afirma que a maioria do ensino que se “diz construtivista” dá

(...) uma ênfase considerável no valor da observação e da experiência direta, isto é, numa perspectiva empirista de aprender, e não enfatizam suficientemente o processo de aquisição de novas estruturas para reinterpretar a experiência e transcender o pensamento de senso-comum (OSBORNE, 1993 *apud* MORTIMER, 2001, p. 4).

Para Aguiar Júnior (2001, p.3), é fato que da experimentação não nasce uma teoria, numa perspectiva empírico-indutivista, como preconiza o modelo da aprendizagem por descoberta. Nesse sentido, a realização da prática no ensino da matemática deve ser empregada como algo complementar e não central em relação ao processo educacional. O professor de matemática assume, neste processo, o papel de coordenador que domina o conteúdo e conduz as tentativas de explicação por parte dos alunos, dando a oportunidade para que essa capacidade se desenvolva, tendo em vista suas concepções alternativas.

O bom desempenho em matemática pode ser obtido desenvolvendo-se a capacidade leitora e argumentativa, comparando os dados obtidos com os iniciais,

direcionando o pensamento autônomo, entre outros procedimentos indispensáveis não somente à matemática, como a todas as áreas do conhecimento.

A produção do conhecimento no campo da matemática denota, assim, uma concepção empirista, fazendo crer que o simples "construir", "fazer" ou "demonstrar" pode significar a construção do conhecimento. Isto não só não é verdade como reflete um conjunto de crenças que ainda hoje estão presentes na prática escolar.

Mas o empirismo e outras formas de encaminhar tal produção do conhecimento não param de se equivocar por aí. Não é um privilégio da área de Matemática que tais concepções estejam em uso. O mesmo pode acontecer numa aula de Arte ou de Português. A crença de que o fazer se reveste, por si só, de um mágico poder de "ensinar" dissemina-se por todas as áreas e componentes.

Se medidas urgentes não forem tomadas, a situação tenderá a se agravar: há décadas está se construindo uma sociedade de indivíduos que, ignorando o que seja matemática, mostram-se incapazes de cobrar das escolas o seu ensino correto ou mesmo apenas constatar as deficiências mais elementares nesse ensino.

Um outro aspecto, ainda, deve ser considerado no ensino de matemática: concepções fragmentadas a respeito da prática quando esta representar obstáculos para a introdução de uma proposta inovadora no ensino desta. Para os professores que tiveram experiências frustrantes ao longo de sua formação acadêmica, Parente (1990, p.60), afirma que "os *obstáculos epistemológicos* se incrustam num conhecimento não questionado." Essa visão fragmentada também acusa um ensino de matemática reduzido a fórmulas e teorias complexas e desnecessárias, devendo ser fundamentado às práticas experimentais apenas como provas irrefutáveis da verdade dos enunciados.

Para muitas pessoas ainda, o matemático aparece como ser dotado de grande capacidade intelectual, sendo esta atividade limitada a alguns poucos privilegiados, conferindo-lhes um aspecto mítico, como ser "perfeito" e "super-dotado", e seu trabalho influenciado pelos seus dotes especiais (quase divinos),

independentemente de suas crenças pessoais e do contexto sócio-cultural em que vive. Ao contrário, a matemática não é algo alcançável apenas por cérebros especiais, mas por todos aqueles que se dedicam ao seu estudo.

As concepções arraigadas por muitos anos são difíceis ou quase impossíveis de serem modificadas, pois são resultantes de um sistema perfeitamente engrenado, onde as peças parecem se encaixar para sempre, mesmo que sejam insuficientes para responder aos problemas da atualidade e até mesmo às mudanças de paradigmas. Bachelard (1996, p.21) afirma que as pessoas devem estar abertas às mudanças para conseqüentemente crescerem.

Com efeito, as crises de crescimento de pensamento implicam uma organização total do sistema de saber. A cabeça bem feita precisa então ser refeita. (...) Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamentos dinâmicos que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulos.

Essas concepções por tantos séculos se desenvolveram aprisionadas dentro de determinados parâmetros que nos dias atuais são inconcebíveis. Na matemática, o saber constituído proclamou a superação de verdades absolutas, desprezando os pontos de vista rivais – especialmente quando não se enquadram nos padrões de racionalidade predominante.

Há que se considerar, porém, a possibilidade de uma teoria não estar absolutamente certa, o erro ser dialógico como um motor propulsor do conhecimento e parte do processo ensino-aprendizagem, ao contrário daquilo que se acreditou durante muito tempo, e que são pensamentos arraigados na mente dos professores de modo geral, em especial os racionais da matemática. A própria separação da Matemática/Filosofia, trouxe para a Filosofia o progresso do conhecimento e da reflexão filosófica, enquanto a matemática ficou privada de refletir sobre sua própria cientificidade.

Com o questionamento da era moderna, a racionalidade também já não responde mais a todos os questionamentos dos novos tempos. A educação

desponta como propulsora de possibilidades de transformações forjadas pelo momento histórico, em que se parece comum afirmar que a produção do conhecimento humano é prática social indispensável ao desenvolvimento geral da sociedade. Ninguém duvida hoje do poder transformador do conhecimento, constituindo-se a matemática como a forma mais eficiente de gerar conhecimento e progresso no âmbito das sociedades contemporâneas.

No mundo se contrapõem simultaneamente países que apresentam tecnologias de ponta, buscando desenfreadamente a evolução tecnológica e científica, enquanto outros se encontram em estágios primários de desenvolvimento. Esse pensamento sugere reflexão sobre as pesquisas, o destino da racionalidade e a questão da finalidade do próprio conhecimento. Para Vale (1998, p.3), a pesquisa tecnológica em nosso país fora desmantelada por influência externa, diante do processo de desmonte das instituições no país, em que “os livres mercados do mundo não são livres e nem mercados. São praças de guerra em que as armas são o conhecimento e a tecnologia.”

O mundo moderno acreditava que a matemática estaria voltada não apenas para que o homem pudesse entender e explicar o mundo ao seu redor, mas, acima de tudo, que ela pudesse garantir a melhoria da qualidade de vida e mudanças de comportamento a todas as pessoas. Contavam ainda, que ela pudesse contribuir valiosamente para formar homens capazes de racionalmente enfrentar os desafios que lhe são impostos pelo mundo em constante mudança, em uma verdadeira resolução de problemas da vida real.

Entretanto, a aprendizagem dos conteúdos requer também mudanças conceituais e de atitude, nas quais o indivíduo abandona ou descarta concepções inadequadas do ponto de vista racional e as substitui por concepções aceitáveis, havendo ruptura entre um e outro nível de conhecimento. Entretanto, há que se considerar não somente esse indivíduo, mas o meio em que vive e as aquisições culturais que recebeu durante a vida, principalmente, quando tais processos são considerados numa perspectiva a longo prazo.

Ainda hoje, muitos professores enviam seus alunos à biblioteca para “fazer uma pesquisa” quando na realidade eles estão apenas realizando consultas sobre determinados assuntos, cujo conhecimento já foi amplamente construído, dissociando ainda mais educação e pesquisa.

Muitos alunos entram e saem da escola com conceitos realistas ou empiristas, por exemplo. De fato, percebe-se que atividades desenvolvidas, principalmente no ensino de matemática, denotam uma concepção precária e fragmentada, refletindo o conjunto de conceitos e práticas que ainda hoje estão presentes na prática escolar. Não é por acaso que em resultados do Provão, a média em matemática tem sido a mais baixa entre todas as áreas. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2001, o Brasil ficou em penúltimo lugar, e os resultados do SAEB, de 2001 e de 2003, já comentados, mostram que apenas 6% dos alunos da terceira série do Ensino Médio têm o nível desejado em matemática. Esses dados desastrosos são somente reflexos e indícios de que a verdadeira reforma educacional ainda está por começar. Motivação e entusiasmo também precisam fazer parte do processo ensino/aprendizagem.

Não se pode negar aqui a importância do estudo de métodos pedagógicos na formação do professor de Matemática. As responsabilidades daqueles que lidam com crianças e jovens extrapolam em muito o domínio do conteúdo, e sua formação não pode prescindir de um forte referencial pedagógico, metodológico e sociológico. Shulman (1987) *apud* Borges (2001, p.7) aponta o conhecimento pedagógico, ou seja, o modo de formular e apresentar o conteúdo como outra categoria essencial presente no desenvolvimento cognitivo do professor para o desenvolvimento da função docente.

Um outro aspecto, com bases em testes, reconhecidos pela comunidade acadêmica, aplicados em alunos do curso de habilitação em magistério e de licenciatura em matemática em uma faculdade particular, no interior do Estado de São Paulo, em uma pesquisa coordenada por Nelson Antônio Pirola, professor de prática de ensino e didática da matemática, da Universidade Estadual Paulista

(UNESP), aponta uma série de erros de formação como motivos para a dificuldade dos educadores em ensinar matemática. Entre eles, o pouco domínio do conteúdo e do uso incorreto de técnicas pedagógicas na prática do professor e mais amplamente no quadro da Matemática nacional (PIROLA, 2001, p. 1).

O estudo mostra que, às vezes, os professores tentam ensinar aos alunos coisas que nem eles mesmos sabem. Uma avaliação de conceitos básicos de geometria indicou notas médias de 2 para os estudantes de licenciatura e de 0,68 para alunos de magistério, numa escala de 0 a 10. "Esses alunos não estão aptos a lecionar adequadamente" conclui o autor.

Conhecer o conteúdo a ser ensinado é, portanto, requisito essencial e indispensável para o professor que realmente deseja construir o conhecimento gradativamente em seus alunos. É o mínimo que se espera de um professor que quer motivar seus alunos para a aprendizagem. Entretanto, conhecer a matéria a ser ensinada, mesmo que em profundidade, não é garantia de uma boa aula. Segundo Mizukami (2000, p.140)

Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimentos – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho.

Hoje é comum a idéia de que a construção do conhecimento não é um processo de transmissão, mas de construção, pois não existem modelos prontos para serem seguidos, dependendo assim, da formação e do contexto que se dispõe. A qualidade em educação pode ser obtida através de um processo contínuo que deve perdurar durante toda a vida do educando. A própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 admite a formação contínua através de estudos posteriores.

Entretanto, dominar o conteúdo faz com que o professor se sinta seguro para tomar posições diante desta construção. Não que necessariamente tenha que satisfazer a todas as dúvidas de seus alunos, pois ele mesmo é um ser em construção permanente, mas se estiver convicto de suas posições e possíveis

conexões que poderá fazer diante das múltiplas situações que certamente surgirão em sala de aula, terá mais autonomia e confiança para desenvolver o seu trabalho.

Desta forma, o professor deverá garantir essa autonomia profissional, sendo capaz de criar e desenvolver suas próprias metodologias que o auxiliarão a avaliar a necessidade potencial e a qualidade da ação educativa, permitindo-o agir de forma a motivar os alunos com situações e exemplos além daqueles que são sugeridas pelo livro didático.

Esse assunto é contraditório, entretanto, especificamente em relação ao ensino da Matemática. Se por um lado, inúmeras pesquisas apontam que quanto mais se avança em nível de ensino, maior a barreira que se cria em relação à aprendizagem, pois o progredir no conteúdo, faz com que o professor adquira uma linguagem mais sofisticada, aprimorada, para os padrões da Escola Básica, distanciando a sua fala para a compreensão do aluno. Por outro, a questão do domínio do conteúdo leva à comunicação acertada com os alunos, permitindo a melhor percepção do outro e favorecendo a aprendizagem.

Há de se considerar, porém, que o professor não é o único responsável pela aprendizagem, e, apesar de figurar como peça fundamental por fazer acontecer a educação nas escolas, tem sido excluído das discussões e elaborações de novas propostas educacionais. Imbernón (2005, p.20) afirma que:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações escritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

Devem existir razões motivadoras, segundo Popper (1975) e Bachelard, (1986) para que os indivíduos possam construir seus saberes. Dentre elas, aquelas que trazem para perto de cada um dos aspectos que denotem significado e pertinência efetiva, numa avaliação pessoal ou de um grupo, ao menos. E,

nesta perspectiva, que se depara com, talvez, o maior desafio que deve ser enfrentado pelo professor e pela escola: **saber selecionar, dentre os temas de aula, aqueles que efetivamente possam trazer uma nova luz, novos saberes aos estudantes.**

Na educação pós-moderna, segundo Freitas (2000, p.2), o professor, enquanto ensina, também aprende. Aprende não no sentido de quem não prepara uma aula e vai para a arena educacional sem um mínimo de diferencial. Aprende porque, ao realizar o seu trabalho, descobre-se aprendendo novos caminhos e novos jeitos de caminhar, porque cada indivíduo e cada grupo escondem e revelam, ao mesmo tempo, suas particularidades.

Para Bachelard (1996, p.300), "o princípio pedagógico fundamental da atitude objetiva é: Quem é ensinado deve ensinar. Quem recebe uma instrução e não a transmite terá um espírito formado sem dinamismo nem autocrítica."

Desenvolver uma **educação pautada na pesquisa** requer, antes, algumas tomadas de decisão. Para que a prática educacional se eleve para além de um empirismo ingênuo faz-se necessário que o educador tome consciência das concepções pedagógicas que conduzam sua práxis e o domínio dos conteúdos. Como se desenvolverá os cenários de aula capazes de produzir, dentro de um intervalo definido, as respostas pedagógicas esperadas? Quais recursos instrumentais, não unicamente materiais, de natureza formativa no prisma do educador, deverão estar disponíveis para serem utilizados durante as aulas? Quais os conteúdos de cada aula no contexto geral de um curso semestral ou anual? Quais os recursos necessários para serem incorporados aos processos pedagógicos que servirão como meios para os fins previstos? Estas e outras questões são como que matrizes para a tomada de decisões na elaboração de um curso e, num sentido mais estrito, das aulas.

Uma **educação voltada para a pesquisa**, no sentido mais amplo e complexo que o termo possa suscitar, requer antes de tudo um professor que tenha construído uma sensibilidade de pesquisador, um "descobridor". Freire (1997, p.32) complementa:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se permita e se assuma, porque professor, como pesquisador.

É preciso até mesmo lembrar que hoje os novos cenários mundiais, por menos que se queira admitir, requerem aptidões que se distanciam cada vez mais daquelas formas estáticas e clássicas dos saberes. Ao invés de se "ter a informação guardada na cabeça" é melhor saber como se pode utilizá-la para construir novos conhecimentos, na perspectiva que aponta para a informação como matéria-prima para a construção do conhecimento. Além disso, cenários onde os indivíduos consagrem um tempo maior à reflexão e discussão de problemas considerados relevantes, podem se constituir em processos enriquecedores para a formação dos indivíduos, como algo de maior amplitude, profundidade e complexidade.

A escola deste tempo deve se voltar para incluir seus alunos em um universo maior, mais complexo e mais dinâmico do que há alguns anos. Ao contrário disso, mostrar-se-á obsoleta, descontextualizada e incapaz de cumprir minimamente o seu papel social, inovador e efetivamente valoroso.

Quanto ao professor, precisa estar atento para convergir o seu fazer pedagógico para que este não cause nenhum "retrocesso" nas concepções que os alunos trazem consigo anteriormente à experiência escolar. Essa tendência da área de matemática em considerar o dia-a-dia parece algo estimulante por si mesmo, por estar mais próximo do conhecimento dos alunos, o que é contraditório, pois, por estar "tão próximo" permite que os alunos fiquem imersos nesse conhecimento e tenham dificuldades para ampliar os seus conhecimentos.

1.6 Novos desafios para a formação continuada de professores da rede pública em São Paulo: o ensino à distância

O grande desafio do mundo de hoje é o dinamismo e a agilidade das transformações que ocorrem a cada segundo. Os avanços tecnológicos precisam ser desvendados e acompanhados quase que diariamente para que se possa acompanhar todo esse movimento. Na era digital, acessar a informação é incluir-se neste mundo e quesito indispensável para o desempenho profissional em qualquer área, além de, para alguns casos, tornar-se grande fonte de realização pessoal. Informações a respeito de Programas de formação continuada, principalmente daqueles que se utilizam da tecnologia como recursos didático, na rede pública paulista puderam ser obtidas através de Silva, Iannone e Scavazza (2005), que retratam o histórico das capacitações dos profissionais da educação no estado de São Paulo.

Enquanto a tecnologia avança incessantemente, alguns estados brasileiros ainda buscam a universalização do ensino, muito embora, nos últimos dez anos, houve um verdadeiro “boom” no número de matrículas nas escolas de ensino fundamental no Brasil. Elas saltaram de 30 para 34 milhões, de 1993 a 2004, segundo dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Atualmente, 97,2% das crianças e adolescentes em idade escolar (de 7 a 14 anos) estão na escola, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2003. Em 1993, essa porcentagem era de 88,6%². (SILVA; IANNONE; SCAVAZZA, 2005, p.1).

De acordo ainda com essas autoras, no Estado de São Paulo, a universalização do ensino fundamental acompanhou a tendência brasileira. Em 2004, segundo dados do Censo Escolar, foram registradas 5.862.636 matrículas no ensino fundamental, (3.001.636 em escolas estaduais, 2.075.817 em municipais, 187 em federais e 785.386 em privadas). Ainda, de acordo com dados da PNAD, 98,5% das crianças em idade escolar do Estado estão estudando.

² Fonte: <http://www.estadao.com.br/especial/criancas/pan1.htm> em 10/01/2006

Desta forma, é cumprida a meta de possibilitar o acesso ao ensino fundamental no Estado de São Paulo, sem garantir, entretanto, a permanência desses alunos na escola nem a qualidade do ensino que está sendo oferecido.

Também no Estado de São Paulo o Governo tem contribuído para o acesso à tecnologia e proporcionado aos seus professores oportunidade de adquirir seus próprios computadores através de um programa denominado “Projeto de Inclusão Digital do Professor”, através da subvenção de parte do valor total do microcomputador, pessoal e particular do professor, pela Secretaria da Educação. Proporciona-se, desta forma, que os educadores estejam preparados para o avanço tecnológico, acompanhando o mundo dinâmico em que se vive, tornando-se, assim, profissionais que exercitem a reflexão sobre suas práticas educativas no sentido de aprimorar o processo de construção do conhecimento de seus alunos, utilizando como ferramenta os recursos tecnológicos. No perfil de tais profissionais incluem-se autonomia, colaboração e capacidade de decisão e ação diante das diversidades de situações enfrentadas na sala de aula.

O Estado de São Paulo possui uma macro rede de ensino na Educação Básica, espalhada pelos 645 municípios: em 2005 contava com 70 mil salas de aula, 275.478 funcionários, 5.420.474 alunos e 5.408 escolas, cerca de 230 mil professores e 70 mil agentes educacionais³. Estes números tornam a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) a maior Secretaria do Estado respondendo pela educação de mais de 60% dos estudantes de todo estado – que representam quase 17% de sua população total (SILVA, IANNONE e SCAVAZZA, 2005, p 1-2).

Sem ter a preocupação de avaliar estas iniciativas, mas, para manter e capacitar esses profissionais do ensino, a SEE/SP, no decorrer dos anos, modificou o seu próprio sistema de atualização profissional. A formação continuada dos agentes educacionais no Estado de São Paulo envolve não apenas os professores, mas todo pessoal técnico e administrativo inerentes ao

³ Fonte: <http://www.premiomariocovas.sp.gov.br/pesquisa/file.asp?ID='224'> em 12/01/2006

processo educacional, gerando um contingente de aproximadamente 300 mil profissionais a serem atualizados para o atendimento à demanda escolar de hoje.

É neste cenário de números grandiosos que surgem algumas questões: como administrar de forma eficiente, em diferentes regiões do estado, 300 mil profissionais? Como monitorar essas ações? Como alcançar os objetivos desejados? Como informar e interagir com todos esses profissionais e as coordenações em um único tempo e sistema?

Em meio a estes questionamentos, nos anos de 2001 e 2002, surge o Programa de Educação Continuada (PEC) com o objetivo de oferecer formação universitária, simultaneamente, para cerca de 6.230 professores de 1ª a 4ª séries, espalhados por todo o Estado, por meio desta nova metodologia de ensino na rede pública de São Paulo. Para esta capacitação, houve o envolvimento de vários parceiros, fornecedores e instituições, trabalhando de forma integrada e interativa, permitindo o desenvolvimento de um conhecimento específico para a implantação de projetos e cursos de formação continuada com o apoio de mídias interativas à distância. Para desenvolvê-la, foi necessário o envolvimento de quase sete mil professores e alunos, mais de 1.500 docentes universitários, 350 especialistas, profissionais e estagiários encarregados das tarefas de planejamento, coordenação e execução, e mais de uma dezena de parcerias entre órgãos públicos, instituições de ensino e empresas, em um trabalho integrado e interativo.

Surgiu desta forma, uma rede gestora de formação continuada para professores e agentes educacionais, que operam um sistema, com capacidade para atender, ao mesmo tempo, 12 mil pessoas por período, utilizando vários ambientes e abrangendo as 89 Diretorias de Ensino do Estado. Foi uma ação bem sucedida de capacitação em massa que se tornou o ponto de partida para outras ações da SEE/SP.

Nestes moldes, surge em 2003, a Rede do Saber, uma articulação de ações de formação continuada preexistentes formando uma verdadeira teia, a *Teia do Saber*: ações integradas de formação continuada, que visam organizar a

aprendizagem de seus profissionais e, ao mesmo tempo, contribuir para a inclusão digital de seus profissionais, junto a universidades, instituições e especialistas, em diferentes áreas do conhecimento. Embora se afirme que essa rede não se caracteriza pela sua estrutura tecnológica, ela conta hoje com uma estrutura física de 100 ambientes apropriados, monitorados por uma Central de Operações, e equipados com uma sala de videoconferência, recepção de teleconferência, sala de informática e sala de estudos espalhados em 90 Diretorias de Ensino, com capacidade para atender até 12 mil pessoas ao mesmo tempo, diariamente. (SILVA, IANNONE e SCAVAZZA, 2005, p.4).

Nela, os conhecimentos adquiridos por professores e agentes educacionais podem ser disponibilizados e acessados *on line*. A experiência e o conhecimento adquirido por todos os profissionais destinam-se a um banco em rede e podem ser disponibilizados ou acessados a qualquer momento. Esta seria uma forma de acumular informações e colocar à disposição dos demais profissionais.

Convém lembrar que antes da criação do PEC – Formação Universitária, as iniciativas de formação continuada em São Paulo eram feitas por meio de cursos e encontros que exigiam a presença de todos nos locais de capacitação. Além do deslocamento, os professores tinham que ser dispensados de suas funções o que acabava prejudicando o trabalho na escola. Os cursos ficavam inviáveis tanto economicamente quanto pelo transtorno que causavam no cotidiano escolar, tornando-se praticamente impossível implementar programas mais extensos como o de formação universitária. Rosa (2004), em sua pesquisa sobre a formação continuada praticada no decorrer de décadas, relata que

Na década de 90 programas de formação continuada assumiram metodologias associadas aos avanços da tecnologia, mas ainda apoiados na racionalidade técnica. Estes procedimentos permitem, por exemplo, a capacitação de grupos com grande número de professores por meio de recursos de mídia eletrônica, de informática, de educação a distância, com a instalação de antenas para receber um canal de TV educativa visando “treinar” professores. (MARANDINO 1997; MALDANER, 2000 *apud* ROSA, 2004, p.26).

Neste contexto, tornava-se cada vez mais urgente e necessário aprimorar o processo de formação continuada dos professores, não só por razões econômicas, mas para garantir resultados mais significativos. Dessa necessidade surgiram outros programas de formação continuada, em larga medida, com ajuda das novas tecnologias implementadas, dentre os quais o *Ensino Médio em Rede*.

A SEE/SP divulga a idéia de que esta forma de tecnologia visando à formação continuada, por ela adotada, seria o aprimoramento das técnicas de formação à distância, pois, além de possibilitar a capacitação *in loco*, procura atender aos professores nos horários em que eles estão disponíveis. Silva, Iannone e Scavazza (2005, p.2) destacam alguns objetivos do Programa *Ensino Médio em Rede*, dentre os quais:

- Disponibilizar a rede estadual de educação de São Paulo ambientes de aprendizagem digital com acesso à Internet e intensivo uso de tecnologia em processos de aprendizagem;
- Aproximar as melhores universidades, instituições e grandes especialistas nos mais variados temas dos profissionais da SEE-SP sem a necessidade de deslocamento de suas regiões de atuação no Estado;
- Propiciar a formação de comunidades virtuais de prática e aprendizagem com a participação de diversos agentes educacionais e com objetivo de aprimorar a gestão pública e a qualidade do ensino;

Há pretensão de reforçar a idéia de que o conteúdo desses programas é elaborado pelas melhores universidades do País: Universidade de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estadual Paulista, permitindo o contato dos professores da rede pública paulista com a pesquisa científica de ponta, criando oportunidades de troca de conhecimentos, antes inviáveis por problemas de recursos, tempo e espaço. Neste sentido é nítida a idéia, há tempos propagada, de que a universidade deve permanecer em contato com a escola básica e vice-versa, em benefício mútuo.

Esta nova proposta de formação continuada é baseada em eixos temáticos, quebrando as rígidas estruturas de disciplinas estanques, dando uma visão mais abrangente das diversas áreas do conhecimento na formação do professor. Pretende-se aqui romper com o modelo de seriação e divisão disciplinar, com divulgação das idéias de multidimensionalidade e relação entre o todo e as partes.

Em todo Estado de São Paulo, coerentemente com a informação, criaram-se ambientes de aprendizagens integrados virtualmente, evitando o deslocamento e a perda de tempo. Esses ambientes são constituídos por TVs, vídeos, antenas parabólicas, salas de informática equipadas com computadores multimídias, interligados na Internet, entre outras inovações tecnológicas.

Para garantir todo esse aparato, requer-se um grande investimento. A Secretaria de Educação precisa contar com um grande volume de investimento financeiro. Esta responsabilidade da formação continuada de professores por parte do Estado relaciona-se diretamente com as políticas educacionais, dentre as quais mantém relações com o Banco Mundial. Borges (2001, p.43), afirma:

O Banco Mundial tem sido o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional. Sua atuação vem sendo considerada extremamente negativa, pois ele financia um tipo de desenvolvimento econômico socialmente desigual e perverso, que tem como consequência a ampliação da pobreza mundial, concentração de renda, o aprofundamento da exclusão social, além de provocar a destruição do meio ambiente.

O Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, o *Prometeus*, assim como os demais programas de formação continuada, quando da sua apresentação, traz em sua origem toda esta proposta, irresistível pela essência de inovação e reorientação da prática pedagógica, uma fórmula mágica de transformação da realidade presente. Contam com volumosos investimentos e parcerias e prometem auxiliar na gestão de uma nova identidade profissional. Entretanto, uma análise mais profunda, a partir do acompanhamento de um grupo de professores participantes deste programa, dentro de uma escola pública

paulista, através do apontamento de falhas e contribuições, pretende contribuir para definir novos rumos de futuras propostas de formação docente.

1.7 Percalços da profissionalização docente nas defasagens do ensino da Matemática

O ensino oferecido pelas instituições da rede pública nos últimos tempos tem sido alvo de inúmeras críticas e considerações, devidos aos baixos rendimentos obtidos pelos alunos em avaliações nacionais e internacionais. Os números são ruins, mas nada se compara ao cotidiano da escola hoje em dia e, de modo particular, à Matemática ensinada e “aprendida” no Ensino Médio.

Atribuir a responsabilidade somente ao professor pela baixa qualidade da educação seria sinônimo de ingenuidade, pois é certo que muitos outros fatores influenciam direta ou indiretamente na educação no Brasil. A própria maneira e finalidades com que se realizam as avaliações suscitam discussões mais profundas a respeito desta responsabilidade. Os dados apresentados pelas avaliações externas são desprovidos de intenções políticas? Retratam fielmente a realidade escolar e do ensino público brasileiro? Quais mecanismos são utilizados e suas possíveis influências na prática pedagógica?

Levantar essas questões sobre a prática avaliativa nas escolas públicas remete para a realidade do ensino de matemática praticado e as contribuições da profissão docente. As avaliações externas são termômetros, indicadores da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, oferecendo um retorno à população e aos organismos internacionais que aqui investem, sendo capazes de subsidiar o aprimoramento do ensino. Entretanto, antes de ser um procedimento apenas técnico é também político, pois tais medidas desencadeadas pelo poder executivo federal são meio de “regulação” social, dos mais variados espaços dos sistemas de ensino, por diversas concepções educativas. O termo evoca para Dias Sobrinho (2002, *apud* Freitas 2005, p.913) alguns sentidos mais amplos:

'Regular', no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto, 'regulação' foi um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais', cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um 'Estado avaliador.

A responsabilidade por tal ato está prevista na LDB quando o artigo 9º estabelece como incumbência da União "assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior (...)". E nos mais diversos níveis, da Educação Básica à Pós Graduação, têm-se adotado diferentes meios e finalidades para avaliação do sistema educacional. Entretanto, em todos esses níveis e modalidades de ensino, percebe-se, em comum, algumas concepções desfavoráveis ao processo, observados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP), na escola pesquisa, dentre as quais se pode destacar:

- Nem sempre há um retrato fiel da realidade escolar, pois a prova é aplicada somente em algumas séries, disciplinas e/ou seleção aleatória de alguns alunos de cada classe ou série para realizarem as avaliações.
- Enquanto o discurso oficial da educação brasileira apregoa o desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidos nos alunos, as avaliações externas são pautadas em conteúdos desconexos aos trabalhados em sala de aula.

Outros pontos negativos deste processo também foram apontados por Sousa (2003, p. 11) em seus estudos:

- Ênfase nos produtos ou resultados;
- Atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos;
- Dados de desempenho são escalonados, resultando em classificação;
- Uso de dados predominantemente quantitativos;
- Destaque à avaliação externa, não articulada à auto-avaliação.

Desta forma, o Estado incentiva a produção do saber em seu sistema de ensino, estimulando a competição entre as escolas, mas ao mesmo tempo promove avaliações que visam apenas eficiência e resultado imediato, estabelecendo uma ação inversa aos princípios da avaliação, dando ênfase aos aspectos da medição e classificação em detrimento da avaliação emancipatória, dialógica e mediadora.

Os dados da avaliação do SAEB, já apresentados anteriormente, mostram que a situação do ensino/aprendizagem de Matemática no Brasil é muito preocupante, principalmente quando todas as competências específicas para o Ensino Médio estão consolidadas em um reduzido percentual de alunos, de aproximadamente 6%. Tais resultados são comparáveis com o baixo desempenho mostrado pelo Brasil no PISA⁴, promovido pela UNESCO, em 2003, em que o país obteve o 42º lugar, à frente tão somente do Peru. Esta avaliação visa medir a capacidade dos estudantes em usar conhecimentos e aptidões para realizações de tarefas relevantes em sua vida futura.

Esses resultados chamam a atenção, porque, entre outros fatores, sinalizam para a má formação do docente de Matemática, o descaso do poder público em relação ao ensino de modo geral e o despreparo da população brasileira para entender fatos simples do cotidiano como juros, gráficos, etc. Tal situação desencadeia freqüentes discursos sobre a falta de preparo e didática dos professores de Matemática. Entretanto, muito pouco tem se mencionado também em relação ao conhecimento e preparo do professor no que diz respeito ao conteúdo a ser transmitido.

A formação de professores e suas múltiplas relações com o perfil que se espera do profissional docente também perpassam sobre as questões do atendimento à demanda escolar pelos números cada vez mais reduzidos de professores de Matemática, pelos baixos salários da categoria, pela sobrecarga de trabalho de muitos profissionais, pelos concursos públicos, pela qualidade dos cursos de formação inicial e pelos recursos utilizados para formação continuada.

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Quem é o professor dos cursos de licenciatura? Que motivações conduziram esses professores à licenciatura? Que tipo de formação tiveram? Com que condições de trabalho se deparam?

A falta de profissionais de Matemática ainda não é tão pronunciada no Brasil como na Europa. Entretanto, um estudo realizado por D'Ambrosio (1999, p.21) aponta que *“Na Inglaterra há falta de professores de matemática e de ciências no Ensino Médio, apesar dos salários e acesso na carreira serem atrativos”*. A causa provável desta situação, segundo o autor, seria que, tanto lá como no Brasil, os cursos são obsoletos e até certo ponto inúteis, causando a desmotivação dos alunos em seguir adiante nesta profissão.

No Brasil, além dos poucos atrativos dos programas de formação de professores, a carreira não é nada promissora, tanto pela pouca valorização do profissional do magistério traduzida pelos baixos salários, como pelo excesso de trabalho a que tem que se submeter um professor, gerando uma sobrecarga diária para suprir a defasagem salarial. A falta de professores tem se dado principalmente na área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática. O déficit de professores se concentra principalmente nesta área provavelmente porque são cursos difíceis e caros. Neste aspecto, as universidades teriam que repensar suas ações, pois os cursos de Física, Matemática e Biologia são, geralmente, ministrados para formar físicos, biólogos e matemáticos e não professores dessas disciplinas.

Um estudo realizado pelo INEP, projeta a falta de aproximadamente 250 mil professores da quinta à oitava série do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio no Brasil – uma realidade que só tende a se agravar, com o crescente aumento de matrículas nessas etapas escolares. De acordo, ainda, com os dados do INEP (2003), para atender ao número de alunos hoje existentes na rede pública – que corresponde a 90% do número total de matrículas –, são necessários 235 mil professores no Ensino Médio e 476 mil nas turmas da quinta à oitava série. Nos últimos 12 anos, formaram-se em cursos de licenciatura 457 mil professores. O problema atinge mais intensamente as áreas de Ciências e Matemática, mas

também já é preocupante na área de Geografia, por exemplo. Em Física, dados do INEP indicam que o número de alunos que deveria haver 23,5 mil professores apenas para as classes do Ensino Médio. Nos últimos 12 anos, formaram-se apenas 7.200 professores na área.

A própria Lei nº 10.172, Plano Nacional de Educação, no Título IV, Capítulo 10, da Formação dos Professores e Valorização do Magistério, admite que

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério (...) Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas.

Um estudo, realizado pelo INEP, em 2003, sobre os salários médios mensais de diferentes profissões aponta que o salário do professor é menor do que o de qualquer outra categoria profissional. E, dependendo da região, esta diferença é mais acentuada como é o caso do Nordeste, em que o rendimento médio mensal em 2001 chegava a praticamente a sexta parte de um policial civil.

Outra disparidade é em relação à relevância social de cada profissão, nitidamente observada por intermédio do salário. Assim o salário de um juiz é quase vinte vezes superior a de um professor na região Sudeste.

A remuneração do profissional docente varia dentro da própria categoria, de acordo com a formação inicial e a habilitação para lecionar em diferentes níveis e categorias do Ensino, dentro da Educação Básica ou do Ensino Superior.

O salário não é o único indicador de valorização profissional perante a sociedade, mas é o principal fator de reconhecimento diante de uma profissão que exige muitos anos de estudo e dedicação daquele que nela ingressa. Na história da educação brasileira, houve época em que se tornar professor era sinônimo de prestígio e remuneração condigna com uma profissão de prestígio. Naquela época, entretanto, o número de profissionais docentes era muito menor do que nos dias atuais e a desvalorização desta profissão coincide justamente com o

crescimento da demanda de matrículas no ensino fundamental, exigindo a contratação de maior número de docentes.

Para que profissionais competentes fossem atraídos, os salários deveriam ser atrativos, entretanto, pesquisa realizada pela UNESCO, em 2003, sobre o salário docente – remuneração inicial/ano, vem confirmar os dados apontados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e revela que o Brasil possui um salário correspondente a, praticamente, um sexto do salário de um professor da Alemanha, e a metade de um da Argentina e do México (calculado em dólares).

Os baixos salários pagos aos professores demonstram ser esta uma das causas da desvalorização do magistério no Brasil e também traz conseqüências negativas para a qualidade do ensino. Mesmo que haja variação entre um e outro estado, é a definição de um projeto nacional em relação à educação que deverá ser considerada. Teoricamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que capta recursos municipais, estaduais e federais e os distribui conforme o número de alunos matriculados no CENSO do ano anterior, seria o responsável pela viabilização do piso salarial em todo País, pois 60% deste fundo destina-se à valorização do magistério. A propósito de salários, deve ser lembrado, ainda, que para a formação inicial e continuada, o docente requer grande investimento para aperfeiçoar-se, bem como condições para consumo de bens culturais, de modo que seja capaz de ampliar sua visão de mundo e socializá-la com os alunos.

Tais distorções salariais obrigam o professorado a manter uma jornada alucinante de trabalho para possíveis correções do desajuste salarial a que se submete. A própria Constituição Federal, artigo 37, Inciso XVI, proíbe o acúmulo remunerado de funções ou empregos no serviço público federal, estadual ou municipal, assim entendidas as atividades desenvolvidas pela administração direta, autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista. Entretanto, a legislação comporta exceções, entre as quais a acumulação de dois cargos de professor ou de professor com cargo técnico ou científico,

desde que haja compatibilidade de horários. Existe ainda a possibilidade de acúmulo entre o serviço público e o particular.

O professor se utiliza desses escapes da lei para manter dupla jornada em até três períodos de trabalho diariamente, inclusive aos sábados. Todo esse ritmo alucinante de trabalho se concretiza por absoluta necessidade financeira, ocasionando o desgaste físico e mental do professor, reduzindo o tempo que destinaria ao preparo das aulas e atualização profissional. Monlevade (2000) confirma que as jornadas mínimas propostas aos docentes favorecem o acúmulo.

É de se esperar que mesmo que o profissional tenha vocação para o magistério tenda a se desanimar diante de uma carreira em que se trabalha muito sem a devida valorização. O indivíduo que opta por ser professor da rede pública de ensino se faz ciente das exigências que terá que arcar no decorrer de sua vida ativa, na qual, existe a formação inicial prévia à carreira, a exigência de aperfeiçoamento constante, além da necessidade de passar por uma avaliação, como o “Concurso de Ingresso do Quadro do Magistério”, para provimento do cargo para Professor de Educação Básica II (PEB-II), no Estado de São Paulo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou no ano de 1998 um concurso de professores para o qual havia, na área de Física, mais vagas do que candidatos. Na área de Matemática, o número de aprovados foi insuficiente para as vagas existentes. De lá para cá, segundo a coordenadora Sonia Maria Silva, da CENP, o problema vem sendo solucionado com a realização de novos concursos. Hoje, em São Paulo, há 2.300 professores sem licenciatura dando aulas na rede pública na área de Ciências, o que representa cerca de quase 4% do total. Em Química, no entanto, quase 10% dos 5.700 professores não têm formação pedagógica ou são estudantes que ainda não terminaram a graduação. A pouca oferta de professores, especialmente na área de Ciências, atinge muitos países e, embora seja mais sentida na rede pública, afeta também o ensino privado.

De acordo com o secretário de Educação Média e Tecnológica, Antônio Ibañez Ruiz, o Reino Unido chega a importar professores da Austrália e da Nova

Zelândia. Nos Estados Unidos, em 2000, o Senado aprovou uma proposta para incentivar o retorno de professores aposentados na área de Física para as salas de aula. No Brasil, segundo os especialistas, ainda se fez pouco para acelerar a formação de professores e prevenir um colapso que, para alguns, é iminente. Para a pesquisadora Bernadete Gatti, da Fundação Carlos Chagas⁵, é preciso repensar os cursos de licenciatura, principalmente na área de ciências. "O acesso é difícil, o aluno passa pelos vestibulares, mas será que depois valerá a pena?", pergunta. Além do baixo salário, o excessivo número de aulas que um professor precisaria dar em diferentes escolas muitas vezes traduz-se, quando possível, em desistência de continuar na rede pública.

Dados da Secretaria da Educação apontam que nos dois últimos Concursos realizados para provimento de cargos de Professor de Educação Básica II foram obtidos os seguintes resultados, demonstrados na Tabela 3:

Tabela 3. Resultado de aprovação dos Concursos para Provimento de Cargos de Professor de Educação Básica II no Estado de São Paulo, nos anos de 2003 e 2005.

Disciplinas	Ano 2003	Ano 2005	
	10 diferentes disciplinas	Ed. Física	Filosofia
Número inicial de vagas	49.000	4.930	110
Número de Inscritos	Aproximadamente 300.000	39.786	3.714
Número de aprovados	49.000	5.528	231
Número de reprovados	251.000	34.258	3.483
Tomaram posse	44.000	-	-
% de aprovação	16%	14%	6%

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP).⁶

⁵ Disponível em: Sinapse FOLHAONLINE no site <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u428.shtml> Acesso em 10 Set. de 2005.

⁶ Disponíveis em <http://www.microeducacao.pro.br/Concurso/ConcursoPEBII.htm>. Acesso em 02 Out. de 2005.

As baixíssimas taxas de aprovação nos dois últimos concursos realizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que variam de 6 a 16%, revelam que, apesar da habilitação docente fornecida pelas instituições de ensino superior que se proliferam pelo País, os professores não possuem a qualificação desejada para o exercício da função.

Outros fatores contribuem para o baixo desempenho dos profissionais do ensino em sala de aula, e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos das escolas públicas, como por exemplo, a qualidade que está sendo oferecida nas universidades que se proliferam em ritmo alucinante a cada dia no País. Aspectos da educação que só vem confirmar as avaliações sobre o conhecimento matemático, dados aqui apresentados que não são nada favoráveis para professores e alunos. Quando muito, discute-se sobre essa formação, mas nada, ou quase nada chega verdadeiramente à sala de aula.

É nesta perspectiva que se pretende no próximo capítulo ampliar o debate sobre a formação inicial e continuada do sistema educacional brasileiro, objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Fatores atuantes na formação de professores no Brasil sob a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O cenário da educação pública e institucionalizada no Brasil está intrinsecamente relacionado às políticas governamentais através da legislação que rege a educação nacional, a LDB (1996), que com o decorrer do tempo modificou-se, assumindo aspectos representativos dos grupos sociais que inegavelmente influenciam os legisladores através de seus movimentos e pressões.

Romanelli (1998, p. 13) afirma que “(...) pouca coisa mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas”. A referida autora pôde, ainda, fazer três grandes constatações sobre fatores de interferência no sistema escolar brasileiro, em seus estudos:

- a economia interfere na educação;
- a herança cultural influi sobre os valores e escolhas da população que procura a escola;
- a organização do ensino está estritamente relacionada com o sistema político, atendendo sempre o interesse do legislador (p.14).

Percebe-se assim que não existe neutralidade no ato de legislar. A lei não é imutável, mas fruto de uma construção social e reflete o sentimento de algum segmento da população. Sendo assim, quanto mais democrático for o País, mais permitirá que os grupos se organizem e consolidem seus desejos sob a forma de lei.

Pode-se citar como exemplo de conquista social destes grupos, o próprio acesso à educação institucional a ser oferecido pelo Estado, hoje garantido na legislação brasileira. Santomé (2001, p.4) aponta para a necessidade de se estabelecer uma verdadeira luta destes grupos até para se chegar realmente a um verdadeiro processo democrático:

A longa e dura luta dos coletivos sociais mais populares pelo acesso às instituições escolares esteve sempre ligada à luta por uma sociedade mais igualitária, livre e democrática. Esquecer estas reivindicações sociais pode permitir que se volte a gerar as condições que deram lugar à construção de sociedades injustas, autoritárias e opressoras e ao aumento de coletivos sociais excluídos.

É sob esta perspectiva que se pretende traçar brevemente, a partir de agora, o panorama político, econômico e social que antecedeu a LDB 5.692/71.

2.2 Leis 5.540/68 (Ensino Superior) e 5.692/71 (Ensino Básico): síntese dos fatos

O pós-guerra trás a disputa pela hegemonia mundial entre as duas potências, Estados Unidos e União Soviética, com a vitória do primeiro, ao qual o Brasil se alinha. Os acordos de Bretton Woods, sistema de gerenciamento econômico internacional estabelecido em julho de 1944, estabeleceram as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo, incluindo aí, as bases dessa hegemonia americana, propiciando a expansão das grandes corporações multinacionais, com investimentos em vários países, entre os quais o Brasil. (SARMENTO, 2005, p. 1.368).

Desta forma, o período histórico de 1960 a 1970, traçou novos rumos para o destino do País. O movimento de 64 elimina definitivamente os obstáculos à inserção do capital internacional à economia, dando novos rumos à política e à sociedade brasileira. Desta forma “a modernização impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou de controle do setor interno pelo externo” Romanelli (1998, p.195).

A modernização proeminente, o fortalecimento das forças armadas e a crescente ascensão da classe média, acabam por gerar a necessidade de mão-de-obra qualificada, ocasionando, assim, segundo Oliveira (2005, p. 1) “uma política educacional que passa a ser pensada como fator de desenvolvimento”. Entretanto, a realidade não corresponde às expectativas: o crescimento da demanda social da educação aliado à contenção e à repressão acabam por agravar a crise do sistema educacional que já não era recente.

A crise acaba por reforçar a assinatura de convênios internacionais, como assinala Romanelli (1998, p. 196) em seus estudos:

Esta, na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para a assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Este é, então, o período dos chamados ‘Acordos MEC-USAID’.

A nova medida pretendia uma reforma universitária baseada no sistema acadêmico americano, não se apresentando adequadamente ao modelo brasileiro. Desejava-se com isso o fortalecimento do ensino privado, se possível, a privatização das universidades públicas e a dissolução das entidades estudantis. Importar metodologia de países avançados para aplicá-los às realidades subdesenvolvidas causava repulsa em grande parte da população. Para Romanelli (1998, p. 197), “ao provocarem protestos de todos os lados, os Acordos MEC-USAID tiveram também o efeito de agravar a crise educacional.”

Esses protestos deram origem a documentos como o relatório Meira Matos, que apenas reforça os acordos MEC-USAID e outros documentos como o elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que se tornou o anteprojeto que culminaria na Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do Ensino Superior e na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que reorganizou o Ensino Primário e Secundário, então denominados ensino de 1º e 2º grau (ROMANELLI, 1998, p. 197).

Para a autora havia uma intenção clara nesses acordos MEC-USAID de adoção de medidas que adequasse o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil. Identifica-se aqui um conceito relativo ao subdesenvolvimento como algo “em atraso” em relação aos países desenvolvidos e a conseqüente necessidade de dependência, enfim, um modelo a ser alcançado.

Oliveira (2005, p. 5) relata que havia uma estratégia de ação por parte da USAID que seria compartimentar os estudos da realidade para elaboração de um esquema de ação permanente, através do desenvolvimento de programas que desencadeassem outros. Havia, também, interesse pela reformulação das Universidades, para que estas pudessem estabelecer uma dependência direta com as instituições de ensino superior americanas.

Alguns programas de cooperação para o desenvolvimento da educação foram assinados e exercitados entre 1964 e 1968. Estes propunham assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. Segundo Oliveira (2005, pág. 5):

Os acordos, assinados entre 1964 e 1968, merecem destaque pela sua abrangência, atingindo todo o sistema de ensino, e em todos os aspectos: níveis, ramos, funcionamento e controle do conteúdo. Ainda que a Comissão Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária tenham sido criados posteriormente, para fazer o levantamento da crise e intervir nas Universidades, os Acordos MEC-USAID já haviam estabelecido todo o sistema educacional, e o trabalho das comissões, ainda que com algumas divergências, nada mais fizeram que sacramentar a política educacional estabelecida.

A Lei 5.692/71 dá início ao processo de articulação para a formação de professores do ensino de 1º e 2º graus, porém, sem êxito, pois "as propostas de gabinete e a tradição de tentar conformar a realidade através de preceitos legais não têm conseguido êxito". (OLIVEIRA *apud* SARMENTO, 1994: p.17).

No aferimento da referida legislação, em seu artigo 30, em relação à formação de professores, estabelecem-se os requisitos mínimos para ministrar aulas nos respectivos níveis de ensino:

- a) Formação oferecida em cursos regulares;
- b) Formação regular mais estudos adicionais, a saber:
 - nível de 2º grau: apto a lecionar de 1ª a 4ª série do 1º grau;
 - nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais: apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau;
 - nível superior, licenciatura curta: apto a lecionar até a 8ª série do 1º grau;
 - nível superior, mais estudos adicionais: apto a lecionar até 2ª série do 2º grau;
 - nível superior, licenciatura plena: apto a lecionar até a última série do 2º grau.

Assim como as exigências mínimas para o exercício do magistério especificavam os níveis e modalidades de formação para o professor, esta legislação, ditada pelo artigo 39, evidenciava que a remuneração dos mesmos estava intrinsecamente relacionada e fixada proporcionalmente aos cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização a que estes se submeteram durante a carreira profissional, sem distinção de graus escolares em que atuassem.

As mudanças ocorridas em decorrência das Leis 5.540/68 (Ensino Superior) e 5.692/71 (Ensino Básico) só fizeram por agravar a crise educacional do sistema que as gerou. Essencialmente, conseguiu-se deteriorar o pouco da qualidade que se

produzia naquela época, uma vez que o ensino básico, além de não obter melhorias, passou, em uma escala crescente, a apresentar resultados cada vez mais negativos. A expansão do ensino superior também se apresentou comprometida pela massificação, expansão do setor privado, priorização de conteúdos específicos em detrimento de uma formação mais ampla e que fosse ao encontro das reais necessidades do sistema e pouco envolvimento com o ensino básico. E ainda pesa neste contexto a degradação da carreira do magistério, influenciando na procura por estes cursos.

A primeira Comissão de Ensino da Área da Educação (CEAE) foi criada nos anos 70 e tinha como objetivo implementar um amplo debate nacional em torno dos problemas relacionados com a formação de recursos humanos para a educação, bem como realizar o diagnóstico da área.

Esta Comissão publicou dois relatórios, o primeiro em 1975 e o segundo em 1978, nos quais se afirma que as dificuldades encontradas na área educacional decorreriam da falta de uma definição do que é e do que deve ser o profissional da educação. Nestes relatórios, entre os inúmeros problemas detectados pela Comissão, como origem do estado precário e calamitoso da educação no país destaca-se os baixos índices de rendimento em todos os graus de ensino, apesar das sucessivas reformas, o desencontro entre a formação do magistério e as necessidades do sistema de ensino, o número elevado de cursos de baixa qualidade aliados à desvalorização do magistério e os baixos salários, contribuindo para o desinteresse pela profissão (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

Apesar do avanço já obtido em relação à elaboração das leis, fruto de mobilizações sociais, as decisões finais da educação realmente postas em prática, incluindo-se a formação de professores, são fruto de decisões de gabinetes, importadas ou impostas pelos organismos internacionais, mas que se apresentam com um discurso de “melhoria da qualidade do ensino” e “modernização do sistema”, quando, na verdade, é permeada por interesses não pertinentes à realidade escolar.

2.3 A formação de professores e a construção da LDB

Das discussões sobre a formação inicial do curso de pedagogia, inicia-se, no final da década de 70, um movimento pela reformulação de todos os cursos de formação de educadores no Brasil. Esse movimento ganha força em 1980, com a instalação do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação, CBE, em São Paulo, e com a criação, em 1990, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Esta visava acompanhar, sistematizar, promover e articular esforços pela reformulação dos cursos de formação de professores, sem, contudo, comprometer sua autonomia frente aos órgãos oficiais. O trabalho da ANFOPE, ao longo de sua trajetória, foi desenvolvido não apenas buscando a articulação e a sistematização de propostas para a formação do profissional do magistério, como também a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases que abrigasse as demandas e anseios dos setores sociais (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

O movimento, preocupado em melhor qualificar e profissionalizar a carreira do magistério, já nos anos 80, reafirmou, em várias oportunidades, a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas e, na sua continuidade, ao longo da década de 1980, criticou outras fragilidades existentes nos cursos de licenciatura plena, destacando-se o problema da dicotomia teoria e prática, refletindo na separação entre o ensino e pesquisa; o tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura; a falta de integração entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas e o distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (PEREIRA, 2000 *apud* SCHEIBE e BARBOSA, 2003, p.175).

As discussões geradas por tais movimentos proporcionaram importantes mudanças no âmbito da formação docente nos últimos anos, dentre os quais se podem destacar a condição, ao lado de outras, da formação em nível superior de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, supressão das

habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc.) e alterações na denominação de algumas disciplinas. Apesar de parecerem pouco, tais mudanças representaram um avanço na questão da formação de professores ser considerada como uma tarefa universitária e a formação de especialistas da educação estar vinculada a uma base docente. Influenciada pelo movimento de educadores, algumas mudanças começam a ser delineadas.

Ao final do X Encontro Nacional da ANFOPE (2000), um documento sugere uma base comum para os cursos de formação do educador como meta a ser alcançada, propondo-se a integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras.

Desta forma, a legislação educacional hoje vigente apresenta-se como fruto das manifestações e lutas de classes, passando por um processo de construção tal quais as demais leis que vigoram no país. Associações de entidades científicas, profissionais da educação, sindicatos, movimentos estudantis, populares e acadêmicos vêm há tempos atuando de forma incisiva para garantir que seus anseios e expectativas sejam democraticamente atendidos. Essa influência coletiva nas decisões políticas de um País, aqui no Brasil, ainda carece de um:

Reforço das formas democráticas de participação e decisão, o que nas sociedades contemporâneas exige cada vez mais uma qualificada e ampla informação, a difusão de instâncias locais e intermediárias de decisão, uma plena inclusão de todos os cidadãos. Só assim é possível 'estabelecer um acordo sobre uma base comum suficientemente generosa, atractiva e plausível que possa unificar todos os cidadãos no apoio à escola pública. (BARROSO, 2005, p. 747).

Nem sempre as conquistas, anseios e proposições fundamentais dos segmentos da população tiveram seus anseios legitimados no corpo da lei. Durante o processo de construção da LDB, manobras políticas em trâmite pelo Congresso acabaram por desfigurar a proposta inicial desses grupos, apesar dos inegáveis avanços obtidos.

Em 1987, surge o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, organizado inicialmente para atuar na constituinte na tentativa de “dar representação” aos diversos segmentos da sociedade na área educacional, visando à construção e universalização do ensino público laico, gratuito e com qualidade em todos os níveis educacionais.

Este Fórum foi atuante e influenciou a elaboração do Projeto de Lei da LDB, Plano de Lei nº 1.258/88, que tramitou e esteve em discussão no Senado, cujo representante popular e relator foi o senador Cid Sabóia de Carvalho, mas que, por determinação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), foi substituído por um novo projeto, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, o Plano de Lei nº 67/92, divergente do anterior, tendo sido aprovado no Senado e encaminhado à Câmara dos Deputados na legislatura de 1995-1998, devido a uma manobra regimental.

O senador Cid Sabóia de Carvalho ainda na tentativa de respeitar o processo democrático de origem das discussões que permeavam o Plano de Lei nº 1.258/88 propõe modificações mais de ordem técnico-legislativa que de conteúdo. Entretanto, alterou-se a concepção inicial. O projeto original caminhava em direção a uma concepção socialista, garantindo uma formação básica comum que possibilitasse a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão. As transformações operadas ao longo da tramitação da Câmara deram ao texto aprovado caráter de uma concepção social democrata, entendendo-se a educação como um direito social que deve ser garantido pelo Estado. (SAVIANI, 1997 *apud* SARMENTO, 2005, p. 1.370).

Atualmente, a LDB, no que se refere à formação de professores, especialmente no seu artigo 87, parágrafo 4º, estabelece que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Tal fato pressiona inúmeros programas a aflorarem rapidamente, como verdadeiros pacotes educacionais, dentre os quais: os Parâmetros em Ação, a Rede de Formadores, formação à distância a partir de mídias interativas e novas tecnologias como TV Escola, financiados em parceria firmada entre o MEC e Banco Mundial. Entretanto, tais investimentos na área

educacional ainda são motivos de preocupação dos movimentos atuantes que propõem rediscutir a formação dos profissionais da educação em relação às políticas atuais que a definem. Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1.460), complementam o artigo 61 previsto na LDB, em relação à necessidade de capacitação em serviço, quando afirmam que “a formação ao longo da vida só se tornará uma realidade social na medida da participação dos trabalhadores e de seus representantes nas decisões e na gestão das formações que lhes concernem”.

2.4 Neoliberalismo, globalização e a formação de professores

Os anos 80 vieram acompanhados pelo movimento de democratização da sociedade e, conseqüentemente, novas influências foram trazidas para a escola e para a formação de seus profissionais, vista a estreita relação que se acha implícita na relação escola-sociedade.

Freitas (2002, p.3) relata a influência da luta dos educadores, através do Comitê Nacional, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), quando afirma:

Trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

Novas concepções passaram a fazer parte do discurso de formação continuada voltada para um profissional que não apenas domina os conteúdos da sua disciplina, mas tem pleno conhecimento da realidade, sendo capaz de nela atuar e de modificá-la. Neste sentido, a escola avança em democratização ampliando a relação entre seus membros, principalmente na troca de responsabilidades e poder quando da construção de projetos coletivos.

Os anos 90 trouxeram segundo Freitas (2002, p.7), a centralidade das ações didáticas na escola (habilidades e competências), em detrimento da escola como um todo. Recuperou-se nesta ocasião a construção dos professores como sujeitos históricos de suas próprias práticas – *ação, reflexão, ação*.

Entretanto, o foco desta ação passa a ser o professor e a sala de aula em detrimento da formação voltada para os problemas sociais, políticos e humanos. Essa preocupação exagerada com as ações didáticas acaba por minimizar a formação crítica e a preocupação coletiva, reforçando a intencionalidade das políticas neoliberais e as bases da implantação do capitalismo. O governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, só vem reforçar essa estratégia de ação. Freitas (2002, p.5) aponta que:

Fernando Henrique divulga os '5 pontos' de seu governo de para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de 'preparar os professores para que eles possam ensinar melhor'; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

Tais medidas corroboram para uma política educacional neoliberal de formação, financiamento, descentralização e gestão de recursos. Freitas (2002) acredita que essa política, bandeira assumida por governantes e empresários, assume condição para o acúmulo de riquezas e o aprofundamento do capitalismo. Retorna-se à concepção tecnicista da década de 70, sob uma nova roupagem: a globalização como argumento da necessidade de mão-de-obra qualificada no mercado brasileiro.

Assim também a formação inicial de professores “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (MELLO, 2000, pág. 8). A participação dos professores na implementação das

políticas educativas é apontada por Nóvoa (1997) como resultados a serem obtidos pelos programas de formação,

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas. (Nóvoa, 1997, p. 27)

Os organismos internacionais financiadores da educação brasileira, e conseqüentemente desta política de formação de professores, recomendam a ênfase no caráter técnico instrumental, desenvolvendo competências para atuar no cotidiano. Um verdadeiro “prático”, segundo Freitas (2002, p.7). Ainda dentro dessa linha política de investimento internacional, amplia-se consideravelmente, a partir de 1999, a abertura de várias Instituições de Ensino Superior (IES), com o aumento das áreas de maior demanda, incluindo-se aí a educação.

Dentre estes, 142 novos cursos de pedagogia foram autorizados em 2000. Esta expansão desordenada e com qualidade comprometida requer atenção, pois, como Freitas (2002, p.7), aponta em seus estudos,

(...) as novas instituições criadas têm encontrado dificuldades na manutenção de seus cursos exclusivamente como curso normal superior. Vários projetos pedagógicos de cursos de pedagogia em IES isoladas têm incorporado outras habilitações no interior desses cursos, tais como tecnologia educacional, pedagogia empresarial, multimídias, entre outras, fato que pode levar a uma fragmentação ainda maior desses cursos.

Acredita-se que a intenção seja dissociar, conforme já previsto na LDB n. 9.394/96, a formação do professor da do pedagogo e assim afastar das universidades a responsabilidade pela formação de professores para atuar na educação básica. Freitas (2002, p. 7) qualifica tais profissionais como “professores tarefeiros”, pois a eles é dado apenas exercer a prática em sala em aula; enquanto a teoria classifica-se como uma nobre função cabível apenas a pedagogos.

Assim como a formação inicial, acredita-se que a formação continuada também caminha para se desvincular das universidades, numa tentativa, segundo Freitas (2002, p. 9) de “*desmantelar as defesas tradicionais do ensino como profissão*”. O *Ensino Médio em Rede*, Parâmetros em Ação, e outros podem ser apontados como exemplos de formação continuada à distância. Arrisca-se quando da retirada da formação de professores do âmbito universitário, pois se nega a identidade de cientista e pesquisador ao professor. (KUENZER, 1999 *apud* FREITAS, 2002, p. 9).

Pretende-se que a formação continuada não perca seu caráter de extensão da inicial, permitindo ao profissional da educação que não só reflita sobre a prática, mas que também proporcione novos meios de crescimento pessoal e profissional, proporcionando a construção do conhecimento e a interação com o coletivo. Atualmente, o ensino à distância, facultado pela LDB, tem sido recurso muito utilizado, assim como também a parceria entre os Estados e as Universidades para promover a formação continuada dos professores. Há que se questionar, contudo, a qualidade deste tipo de ensino, visto que “esses programas, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vínculo com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva” (ANFOPE, 2000 *apud* FREITAS, 2002, p.11).

No passado, a formação oferecida aos profissionais da rede pública se utilizava dos próprios professores para transmitir o conteúdo das qualificações e desta forma eram chamados de multiplicadores. Esse sistema, muito utilizado na década de 70, para Nóvoa (1997, p. 25) não favorece o aperfeiçoamento profissional docente, pois, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Essa visão de capacitação do professor apoiava-se na racionalidade técnica e não data somente da década de 70, conforme aponta Rosa (2004, p. 25):

O emprego do modelo da racionalidade técnica em programas de formação continuada de professores de Ciências não ficou restrito,

contudo, às décadas de 60 e 70. Nos anos 80, apesar de se viver um período de tentativas de democratização no país, a educação continuada de professores é ainda pensada quase que nos mesmos moldes.

Hoje, se investe pesado na formação na própria escola, ao longo da vida, o que para muitos já constitui um avanço. Entretanto, é contraditório que se afaste a formação dos centros de produção desses conhecimentos, reduzindo a amplitude das discussões entre universidade, sociedade e escola.

É nítida a intenção dos investimentos públicos na área educacional por parte dos governantes: o afastamento dos recursos das grandes instituições de ensino superior e à distância tenta estabelecer o contato com as escolas. Bueno (1998, p. 9) defende a idéia de que

(...) na pesquisa, o conhecimento dos professores é tão importante quanto o dos pesquisadores, entendendo ser este um processo de mão dupla que vai de dentro para fora e de fora para dentro das escolas.

Fica a dúvida sobre a qualidade do ensino oferecido, a possibilidade de se rediscutirem os problemas da escola através da sua relação com a sociedade e qual destino se pretende para as instituições de ensino superior no Brasil nos próximos anos.

2.5 Políticas públicas na formação continuada de professores no Estado de São Paulo

Nas últimas décadas, vários estados e municípios têm realizado propostas inovadoras e buscado alternativas para realizar a capacitação continuada de seus profissionais da educação.

No entanto, esse não é um processo simples. Envolve aspectos complexos por considerar inúmeros fatores capazes, ou não, de contribuir para o sucesso destes programas.

Elaborar e executar planos de formação continuada não é tarefa fácil, inúmeras tentativas já foram realizadas, mas poucas obtiveram resultados positivos. Estas, entretanto, tornaram-se fontes inesgotáveis de pesquisas e alguns sinalizadores começam a brotar e, apesar de incipientes, surgem algumas perspectivas nessa área.

Entre as contribuições, uma parte do princípio de que a formação continuada não está em materiais pedagógicos fabulosos ou em capacitadores especializados, mas depende do próprio professor a partir da interação com a sua prática. Nóvoa (1997, p. 25), a este respeito, sinaliza para a incorporação da prática interativo-reflexiva, quando afirma que *“a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada”*.

A presente proposta situa-se na análise e avaliação do Programa *Ensino Médio em Rede* realizado no Estado de São Paulo a fim de contribuir para desvelar se as possíveis ações da Secretaria de Estado da Educação em São Paulo, em relação à formação em serviço, estão realmente contribuindo para qualificar seus profissionais da educação, finalidade esta a que se propõem os cursos de formação continuada. Convém ressaltar que os referidos programas de formação continuada são observados sob a perspectiva de uma política educacional neoliberal de formação, tendo o Banco Mundial como agente financiador.

O Estado de São Paulo abarca um contingente gigantesco em número de pessoal a ser qualificado em serviço. Para capacitar todo esse pessoal, foi preciso que a CENP, órgão responsável para desempenhar esta tarefa, desenvolvesse métodos próprios e mecanismos que, ao mesmo tempo em que fossem eficientes em métodos e objetivos, pudessem abranger um grande número de pessoas.

Fusari (1992, p.5) aponta que “nos últimos vinte anos, a CENP, da Secretaria da Educação, vem desenvolvendo um trabalho significativo na linha da

formação de educadores em serviço”. Esse mesmo autor ainda traz as tendências vivenciadas por este órgão da Secretaria da Educação em termos de formação continuada.

Segundo ele, a CENP vivenciou, através de seus projetos, as várias tendências pedagógicas brasileiras - a saber: tradicionalismo, escolanovismo, tecnicismo – e, “nos últimos anos, vem buscando vivenciar propostas de capacitação de docentes mais fundamentadas nas linhas progressistas”; considerando, contudo, os limites e possibilidades da própria instituição (FUSARI, 1992, p.5).

Desta maneira, o Estado de São Paulo vem concebendo sua responsabilidade em relação à formação continuada de diversas maneiras, sendo que em uma delas a CENP ou a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) atuam diretamente na capacitação de seus profissionais, normalmente através de seus Assistentes Técnicos Pedagógicos, que se incumbem de repassar os cursos de atualização recebidos às Diretorias Regionais de Ensino a que pertencem e sucessivamente aos seus professores.

Kramer (1989, p.194) alerta para a necessidade de se evitar capacitações que se caracterizam pelo “efeito repasse”, ou seja, capacitações em que a partir de um modelo central, pré-concebido, são repassados os “treinamentos”. Uma das críticas a essa forma de capacitação refere-se ao fato de que os “multiplicadores”, denominação dada a quem se atribui à função de repassar o curso, nem sempre têm a visão global dos objetivos iniciais a serem atingidos, e sendo comum serem insuficientes o respaldo técnico, metodológico e de conteúdos necessários para alcançar o que se propôs a princípio.

Uma outra forma utilizada pela Secretaria da Educação em São Paulo, em menor proporção, talvez, seria através do Ensino à Distância em que se utilizam recursos audiovisuais como TV, através de videoconferência, antena parabólica e Internet, entre outros recursos midiáticos, para a realização da formação continuada.

E uma terceira maneira apresentada ainda pelo Estado seria a formação continuada oferecida aos seus profissionais do ensino através de parcerias estabelecidas com Instituições de Ensino Superior, IES, e/ou terceirizações. Desta forma, existem programas na própria escola depois de firmados convênios com diversas universidades paulistas, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) que passam em regime de parceria a adentrar as escolas públicas através dos materiais produzidos por estas IES, seguindo-se de uma série de encontros ocorridos na própria escola. Outros programas, como a Teia do Saber, ao contrário, oferecem cursos na própria instituição, onde os professores deverão cumprir um determinado número de horas na própria universidade, através de convênios/parcerias/terceirização firmados entre a instituição contratada e o Governo do Estado de São Paulo.

Candau (1997, p.55) considera que a formação continuada de professores deve se estruturar em torno de três eixos: a escola como *locus* privilegiado de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Entretanto, não é pelo fato desta modalidade de formação continuada oferecida pela Secretaria da Educação ocorrer dentro dos limites da escola que ela estaria isenta de questionamentos. A maneira como está acontecendo, entretanto, continua complexa, incerta e desafiadora, caso se considere que deverá, em primeira instância, tomar o cotidiano escolar e todas as suas experiências, riquezas, comunidades como enfoques desta ação/reflexão/ação.

Em princípio, a formação continuada deve partir das reais necessidades dos professores, isto é, da realidade vivenciada naquela comunidade escolar. Não existem fórmulas prontas, cada realidade tem uma necessidade diferente. Assim também, os conhecimentos tácitos dos conteúdos inerentes a cada disciplina devem receber tanto valor quanto aqueles advindos da experiência adquirida ao longo de anos trabalhados. E, por último, devem ser valorizadas as referências teóricas adquiridas pelos professores durante a carreira docente, que foram aplicadas à sua prática, produzindo o saber docente.

Há que se verificar, ainda, se todas estas instâncias estão sendo ministradas e atendidas durante a execução de tais programas. Ainda há muito a ser explorado, visto que a tecnologia é um assunto recente. Foi somente a partir de 1986 que a FDE passou a gerenciar a formação continuada dos educadores escolares em serviço. Fusari (1992, p.4) aponta que este órgão da Secretaria da Educação tem procurado de uma forma ou de outra, suprir a formação regular dos educadores (Habilitação para o Magistério, Pedagogia, Licenciaturas), que, segundo ele, não está atingindo os propósitos de preparar os educadores para os desafios da realidade e necessidade dos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Pública.

Para Duarte e Leite (2004, p.3) é possível se produzir na prática escolar uma combinação de quesitos favoráveis ao sucesso da formação continuada: partir do próprio professor em trabalho conjunto com outros profissionais docentes; que se respeite a historicidade das instituições escolares envolvidas; que se considerem os professores como seres heterogêneos.

Não se trata de criar ou comprar pacotes educacionais de qualificação profissional, considerando a existência de uma política educacional voltada para produzir números, que só vem fragmentar ainda mais o saber docente. Mas uma legitimação da identidade do próprio professor e da comunidade escolar no qual ele está inserido. Questiona-se mais a forma que vem se realizando tais capacitações do que os conteúdos e materiais utilizados.

Isoladamente, nenhum programa se mostra eficiente, visto que não existem soluções prontas, mas é fruto de uma série de combinações que favorecem a competência dos educadores. Os programas oferecidos pela Secretaria da Educação em São Paulo como *Ensino Médio em Rede*, PEC, Teia do Saber fazem parte de um número irrestrito de programas de formação continuada que já foram oferecidos aos profissionais da educação. Não deixam de ser pacotes quando se sabe que a qualquer momento tendem a desaparecer com a descontinuidade política; apresentam um programa a cumprir em determinado prazo que nem sempre condiz com a realidade a ser executada. São pré-elaborados por profissionais competentes, ligados a universidades renomadas,

com excelência em educação no País. Indaga-se, porém, se o processo de fabricação de tais cursos, visa atender às políticas neoliberais que os contrataram ou se realmente pretendem redimensionar a prática docente.

Estudiosos apontam que estas capacitações têm realmente apresentado rendimentos abaixo do esperado devido à descontinuidade das ações, a desconexão teoria/prática, o excesso de normas e regras e a falta de um projeto voltado para o coletivo (NASCIMENTO, 2000, p.84 e 85). Em termos de legislação, fica legitimada ao poder público a obrigação de capacitar seus profissionais do ensino, e aos professores, o dever de atualização permanente. Dentre a legislação educacional vigente, algumas foram selecionadas para verificar o alcance da lei em relação à prática de formação continuada:

A Lei 9.394/96 favorece as ações do Governo de São Paulo quando institui no artigo 63, parágrafo 3º, que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Não se pode desconsiderar, ainda, que no país existe um significativo número de professores leigos atuando desde as primeiras séries do Ensino Fundamental em regiões menos desenvolvidas e que não oferecem oportunidade de formação de professores em nível superior. É por esta razão que o Governo de São Paulo há alguns anos não oferece mais a formação de professores em nível médio, alegando que, pelo menos neste Estado, existem universidades em número suficientes para garantir a formação de seus professores.

A Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, que trata do FUNDEF, acrescenta ainda que a formação continuada carece também de investimentos financeiros. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério apontam, no seu artigo 13, que para se manter um padrão mínimo de qualidade de ensino é necessário que uma parte dos fundos destinados à educação seja utilizada para a capacitação permanente dos seus profissionais.

Dentro desta perspectiva, o governo do Estado de São Paulo também se ampara em legislação específica e confirma a necessidade de formação

permanente dos seus profissionais em serviço. Este Estado, que já destoa de outros pelo número significativo de instituições que oferecem ensino superior, também possui um quadro docente com formação inicial praticamente completa.

A Lei Complementar nº 444/85, de 27 de dezembro de 1985, há tempos instituiu o direito aos professores de realizarem cursos de formação, atualização e especialização. O governo, a seu modo, vem tentando proporcionar tais cursos aos seus docentes.

A Deliberação do CEE nº 26/02 vem dar amarras à legislação estadual em relação a tudo o que já se tinha proposto a respeito da formação contínua de profissionais da educação, fixando normas para os Cursos de Especialização que se destinam à formação de profissionais da Educação, prevista no Artigo 64 da LDB.

As leis acima citadas amparam nossos governantes em atender às exigências internas e externas de uma educação básica pública de qualidade, através da formação de seu corpo docente respondendo às expectativas geradas. Seria este o eixo norteador, como apontam inúmeros estudiosos no assunto, para se melhorar o ensino. Para implementar tais leis, entretanto, ainda se tem muito que avançar.

Em todas as esferas, sejam estaduais ou federais, essas leis surgiram, a partir de uma construção social, espelhadas nos desejos de um determinado segmento da população: alunos e professores esperam ansiosos pela (re) construção da escola. Entretanto, todas as medidas educacionais adotadas nos últimos 25 anos, incluindo as relativas à formação de professores, como já foi apontado no início deste texto, foram resolvidas e fabricadas em gabinete ministeriais ou importadas, sempre enfatizando a modernização e produtividade do sistema educacional e a melhoria da qualidade de ensino. Há que se ressaltar, porém, que apesar dos esforços, não foram bem sucedidas.

É preciso muito mais do que criar mecanismos de legitimação das necessidades educacionais. Oferecer formação continuada em serviço a partir da perspectiva do professor, que deverá apontar sempre para novas perspectivas,

pode ser um caminho, enquanto à política educacional caberá garantir, como sistema de ensino, que este avance. Regularizar, normatizar e profissionalizar a ação docente é mais do que simplesmente editar leis, mas mostrar os caminhos progressivos e necessários para que se alcance o objetivo maior: resgatar o verdadeiro sentido da formação continuada.

CAPÍTULO 3

UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 *Ensino Médio em Rede* - Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio

O *Ensino Médio em Rede* é um Programa desenvolvido no âmbito do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), embasado na formação em serviço e formação pessoal dos agentes educacionais envolvidos com a escola média da rede pública estadual, referente à Prestação de Contas das despesas orçamentárias do Governo do Estado de São Paulo (Anexo 2). Um breve panorama do referido Programa de acordo com o Regimento do mesmo⁷:

Este programa realiza-se na forma de um curso, que tem, entre suas metas, promover a implementação da reforma curricular, com destaque para a questão da leitura e da escrita, o aperfeiçoamento do processo de gestão escolar e a ampliação e/ou a adequação dos espaços pedagógicos das escolas, todas como condição para melhorar a qualidade do ensino e consolidar uma escola para o jovem.

De acordo com o material impresso fornecido aos professores participantes da formação, o *Ensino Médio em Rede*, tem por objetivos promover a discussão sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio; aprofundar a

⁷ Disponível on line no site: <http://ls-core-03.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em 15 out. 2005.

capacidade dos assistentes técnico-pedagógicos, dos supervisores e dos professores coordenadores de diagnosticarem a realidade escolar; analisar criticamente a proposta pedagógica das escolas; orientar professores e planejar propostas de intervenção, tendo em vista o planejamento escolar, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com compreensão e produção de textos; propiciar subsídios para que os professores possam diagnosticar a realidade de suas escolas e avaliar seu projeto político-pedagógico e os programas curriculares de áreas; desenvolver competências leitoras e escritoras dos agentes educacionais de Ensino Médio e fornecer subsídios para que os professores possam também desenvolver essas competências em seus alunos; promover a integração entre os professores das áreas a partir de uma perspectiva interdisciplinar de discussão sobre o projeto pedagógico; fortalecer as equipes escolares de maneira a dar suporte a mudanças na prática pedagógica; possibilitar aos agentes educacionais o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação por meio do uso de diversas mídias interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação e na prática educativa.

O Programa visava, desde o princípio, atingir assistentes técnico-pedagógicos, supervisores, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II de todas as escolas estaduais de Ensino Médio regular. O curso previa, portanto, três diferentes tipos de participantes: o professor; o professor coordenador e o mediador (supervisor e assistente técnico-pedagógico), sendo que o material pedagógico utilizado durante o Programa abordaria quatro temas, também disponíveis no Regimento:

Tema 1. A formação do professor/coordenador/mediador no Programa *Ensino Médio em Rede*;

Tema 2. Professores e alunos: um encontro possível e necessário;

Tema 3. O currículo da escola média;

Tema 4. O projeto político-pedagógico da escola.

Os temas estão agrupados em dois grupos maiores: VIVÊNCIAS FORMATIVAS, referentes ao currículo e à prática e VIVÊNCIAS EDUCADORAS, com a proposta de desenvolvimento de projetos nos locais de atuação. Os materiais de professores, coordenadores e supervisores de ensino são diferenciados, inclusive na cor. Todos os participantes recebem um material impresso e um CD com 120 textos de apoio. Os coordenadores e os mediadores têm acesso a uma ferramenta da web – o *Prometeus* – disponível *on line* para orientações, arquivos, recados, fóruns de discussão, publicação das atividades realizadas pela equipe etc. Os mediadores contam ainda com a formação a ser desenvolvida à distância em oficinas do programa *Práticas de leitura e de escrita*, que compõe o *Ensino Médio em Rede*.

As atividades a serem desenvolvidas foram agrupadas, segundo o Regimento do Programa, nas modalidades:

TRC (Trabalho Coletivo) – trabalho realizado presencialmente nas unidades escolares durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo⁸ (HTPC);

TRP (Trabalho Pessoal) – trabalho individual realizado em local e horário de livre escolha, com orientação do responsável pela formação do participante, constituindo-se em requisito para as demais atividades do Programa;

TRS (Trabalho na Rede do Saber) – trabalho realizado presencialmente nos ambientes da Rede do Saber antes, durante ou depois de uma videoconferência;

TSA (Trabalho na Sala de Aula) – trabalho presencial em sala de aula, no qual os professores realizam com os alunos as atividades previstas no Programa;

⁸ ⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que são horas remuneradas e obrigatórias que integram a jornada semanal dos professores na rede pública paulista, variando de acordo com o número de aulas semanais e que nesta escola pública, nos anos de 2004 e 2005, eram realizadas às segundas-feiras, das 17 às 19 horas, sob a responsabilidade da Direção e Coordenação Pedagógica.

WEB – trabalho na internet, em ambiente virtual de colaboração, realizado apenas pelos mediadores e coordenadores, sob orientação dos responsáveis pela formação;

VC – videoconferência realizada nos ambientes da Rede do Saber e coordenada por especialistas; há programas específicos para mediadores e outros que são comuns a mediadores e coordenadores;

TC – teleconferência destinada a todos os participantes envolvidos no Programa e realizada por especialistas convidados.

O Programa funciona contando com a seguinte estrutura organizacional: A Coordenação do Ensino Médio da CENP mais especialistas capacitam os mediadores; estes, por sua vez, capacitam os professores coordenadores, que fazem a intermediação com os professores da Escola.

Procurou-se envolver no projeto todas as escolas estaduais que possuíam Ensino Médio, de acordo com o interesse das pessoas que compunham a comunidade escolar. Os professores realizam a maioria das atividades do programa durante os seus horários de HTPC, na própria escola, sob a orientação dos professores coordenadores. Os professores coordenadores, os assistentes técnico-pedagógicos e os supervisores de ensino desenvolvem as atividades em seus horários de trabalho nas Diretorias de Ensino, nas unidades escolares e nos ambientes da Rede do Saber, sob a orientação da coordenação do programa. A carga horária deste curso, para os professores, é de 90 horas nesta primeira fase, sendo 30 horas no ano de 2004 e 60 horas no ano de 2005, com certificação para todos os participantes.

Uma das inovações do programa foi o uso de mídias interativas integradas. O *Ensino Médio em Rede* teve o suporte decisivo de uma ampla rede de informação e comunicação. Era esse o recurso que possibilitava a interação e a comunicação, tanto externas quanto internas. O material foi especialmente elaborado e previa diferentes modalidades de atividades para os diferentes agentes educacionais: teleconferências, videoconferências, atividades pela

internet e intranet, atividades presenciais, oficinas de leitura e escrita e vivências educadoras.

Os professores/alunos que já haviam feito o curso realizaram-no num período diferente daquele em que lecionavam, dispondo ora das HTPC, ora do trabalho em casa ou em classe, uma vez que o trabalho na escola não poderia ser prejudicado. Vivenciar mais esta experiência de programa de formação contínua previa, em sua origem, possibilitar o direcionamento das atividades para a prática do dia-a-dia, de modo a promover reflexão, transformação e ação, de modo acompanhado e interativo, devendo-se priorizar o domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática, fato que possibilita aos professores novas experiências, às quais eles são convidados a conhecer com profundidade e transformar os saberes socialmente construídos em objetos de ensino e de aprendizagem escolar.

A docência escolar foi o eixo estrutural da proposta pedagógica do programa, a qual foi criada tendo em vista a variedade das situações escolares nas quais os professores/alunos realizam seu trabalho. O princípio pedagógico norteador da metodologia aplicada foi a construção de competências, entendidas aqui como a aquisição não apenas da técnica necessária, mas também da capacidade de mobilizar uma ampla gama de recursos articulados, visando à autonomia, à prática reflexiva e à capacidade de enfrentar situações novas e complexas.

Couberam à Universidade parceira do projeto, a USP, através da Fundação Vanzolini - uma entidade que reúne professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da USP, responsáveis pela produção do material de capacitação de professores - elaborar o material didático-pedagógico e aos professores dessa Universidade aplicarem o curso apenas para os mediadores que passarão a agir como multiplicadores para as demais instâncias, como anteriormente comentado.

Através deste programa seria possível, teoricamente, articular os conteúdos desenvolvidos nos módulos às situações cotidianas da escola,

incluindo a sala-de-aula, às necessidades e demandas da escola e da comunidade. Pode-se dizer que o *Ensino Médio em Rede* almejou, desde a sua origem, provocar uma profunda mudança de postura e atitudes educacionais nos professores participantes, que, em tese, deveriam se tornar não só mais capacitados, mas também mais participantes e reflexivos.

Sintetizando as idéias, o curso se propôs desde o início a desenvolver atividades que pudessem sistematizar as discussões realizadas e retomar as questões inicialmente levantadas, com o objetivo de obter respostas, encaminhar soluções e suscitar novas problematizações, a fim de possibilitar não só o diagnóstico de falhas e erros, mas apresentar novas possibilidades de avanço.

3.2 Procedimentos metodológicos

Esta investigação procurou refletir sobre a formação continuada de um grupo de professores do Ensino Médio que participaram do Programa *Ensino Médio em Rede* em uma das escolas da rede pública paulista, no qual, pelo menos teoricamente, esses docentes deveriam ter tido um aperfeiçoamento profissional. Procurou desta forma, ouvir, compreender e analisar as falas desses docentes da rede pública em São Paulo acerca das condições da formação oferecida em serviço neste Estado.

Esta pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa, a qual segundo Lüdke e André (1986, p.12):

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessa pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos... e extratos de vários tipos de documentos.

Martins e Bicudo (1989, p.65) também apontam que o pesquisador deve perceber a si mesmo e, dentro desta realidade, as possibilidades que o cerca,

evitando somente as objetividades e fatos concretos. Na pesquisa qualitativa deve-se recorrer a fenômenos e não a fatos.

A abordagem qualitativa é, também, aqui assumida, pois seria interessante compreender a formação continuada a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. De fato, como o assegura Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa busca "... *compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo*".

Para tanto, lida com um nível da realidade que não é passível de quantificação, ou seja,

(...) o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO e SANCHES, 1993, p.22).

A essência da abordagem qualitativa, de acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 245), é a palavra na forma da fala cotidiana e que se torna:

Reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

É a fala cotidiana, portanto, especialmente aquela pronunciada no quadro de um coletivo de professores, um meio privilegiado para entender um pouco do universo docente e de como elaboram seus processos de educação continuada.

1. Godoy (1995, p.56) aponta algumas características básicas da pesquisa qualitativa: Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem quantitativa.

Para ele, o pesquisador deve aprender a usar a si próprio como o "*instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados*" (Ibid, p.62).

Triviños (1987, p.128), também afirma que a pesquisa qualitativa é descritiva, sendo os seus resultados expressos

(...) em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias, etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas, etc.

Godoy (1995, p.63) revela que para a apreensão de um fenômeno não basta evidenciá-lo, mas penetrar em sua estrutura íntima, quando afirma que

Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do quais os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Desta forma, esta pesquisa objetivou ouvir a voz de educadores de uma escola e um coordenador da CENP, analisando suas percepções, suas representações sobre as dimensões práticas da formação continuada, a partir de uma escola da rede pública, com a implantação do Programa de formação continuada para Professores do *Ensino Médio em Rede*.

A Escola pesquisada, nos três turnos, atende a trinta e seis turmas de alunos. Sendo assim, têm em seu quadro de funcionários (o quadro de funcionários no Estado de São Paulo é organizado de acordo com o número de alunos da escola) trinta e quatro docentes efetivos, uma diretora, uma vice-diretora e dois Professores Coordenadores, sendo que o número de professores

não efetivos varia conforme a necessidade da Unidade Escolar em substituir seus docentes.

Para a coleta de dados desta pesquisa, a opção foi por dois instrumentos: questionários e entrevistas semi-estruturadas, realizados com os professores que participaram do Programa *Ensino Médio em Rede*, mediante um roteiro que procurou cobrir pontos considerados fundamentais, como a trajetória de escolarização e a experiência profissional de cada um, as experiências vivenciadas nas oportunidades de formação continuada oferecidas pelos órgãos públicos aos quais se subordinam e a avaliação dessas experiências em termos quantitativos e qualitativos, e, ainda, sobre a possibilidade que tiveram de participar da formulação de políticas de formação e de estudo nas escolas em que atuavam.

3.3 A construção dos dados

3.3.1 O questionário

A organização do questionário dos professores (Anexo 6) foi feita a partir da adaptação do instrumento de Pesquisa sobre Ficha de Acompanhamento – Visita as Escolas – 1ª Visita, um roteiro estruturado pela Secretaria da Educação (Anexo 4) com a finalidade de orientar a visita do Assistente Técnico Pedagógico às escolas para avaliar o primeiro momento do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio junto aos professores.

Após o encerramento da primeira etapa do Programa, foram aplicados os referidos questionários e foram feitas entrevistas com todos os participantes do período noturno da escola, utilizando-se como critério apenas o fato de terem concluído o curso neste mesmo grupo de professores participantes do *Prometeus*. Os instrumentos utilizados foram reelaborados pela pesquisadora. Neste sentido, foram entrevistados dez professores do Ensino Médio, que serão identificados e denominados a partir de agora por A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, a fim de realizar

uma sondagem sobre as concepções que estes professores possuem em relação à formação continuada, bem como obter um retorno em relação ao referido Programa do qual participaram.

As perguntas do questionário de sondagem, fechadas e abertas, buscaram essencialmente obter um perfil resumido dos participantes do Programa, o aproveitamento efetivo neste curso de educação continuada e determinar suas expectativas em relação à formação. O questionário englobou, ainda, perguntas relativas ao tempo, à aprendizagem, aos textos e temas de estudo e às propostas de atividades; concentrou suas questões na relação teoria – prática. Indagou também sobre os processos de avaliação nas suas dimensões: aproveitamento do Programa para o professor e para o processo de ensino.

3.3.2 A entrevista

A partir das respostas dos educadores ao questionário aplicado, foi possível organizar um roteiro de entrevista (Anexo 7), tendo como referência os dados que ficaram vagos nas respostas dos questionários, bem como as questões que foram levantadas pelos educadores e que não haviam sido previstas pela pesquisadora. Sendo assim, na entrevista foram abordados os aspectos:

- Participação do docente no Programa *Prometeus*;
- Formação inicial e formação continuada;
- Perspectivas para a formação continuada.

As entrevistas concedidas à pesquisadora, também participante do Programa, o que constitui um “continuum”, voltaram-se para a percepção dos sujeitos quanto ao processo de formação que vivenciaram. As questões abertas e fechadas focalizaram elementos que se destacaram no processo didático.

As entrevistas se iniciaram no mês de Agosto de 2005 e foram concluídas em Setembro de 2005. Para se ter uma visão global do Programa de Formação

Continuada para Professores do Ensino Médio, da Formação dos participantes, bem como as perspectivas de formação continuada dos professores entrevistados, foram classificadas as respostas semelhantes e registradas as falas mais significativas. As questões, abertas e fechadas, focalizaram elementos que se destacaram no processo didático. Assim, a entrevista congregou questões que investiga o que os sujeitos pensam sobre os objetivos do curso, seu material, sua metodologia e possíveis influências do mesmo na prática pedagógica. Convém ressaltar, também, que nem todas as perguntas foram respondidas por todos os participantes.

3.4 O Programa de formação continuada, o *Ensino Médio em Rede*, e a experiência em uma escola pública

A atuação da Universidade na formação continuada para professores em exercício responde cada vez mais a uma demanda contínua e crescente. Tais demandas têm sido atendidas através de ações e projetos de extensão universitária com objetivos e finalidades convergentes no que diz respeito ao atendimento à comunidade em geral. Estes projetos de extensão têm sido realizados de forma indireta, isto é, através do material produzido pela Universidade ou em programas de formação à distância. Tais iniciativas buscam fragmentar a profissão docente, porque “*nega ao professor a sua identidade como cientista e pesquisador da educação*” (KUENZER, 1999 *apud* FREITAS, 2002, p.9).

O Estado de São Paulo utiliza, para capacitação de seus docentes, a parceria/terceirização com Instituições de Ensino Superior. No caso do *Ensino Médio em Rede*, estabeleceu-se, a partir de um convênio para liberação de verbas, uma parceria com a Fundação Vanzolini.

Esta Fundação é uma entidade sem fins lucrativos, criada, mantida e gerenciada pela Universidade de São Paulo para desenvolver atividades de caráter inovador, priorizando seus projetos por critérios de relevância social e

pautando sua atuação por critérios de excelência acadêmico-profissional. Acreditam, desta forma, contribuir para atender um mercado em expansão, que exige profissionais especializados.

Desta forma, o *Ensino Médio em Rede* trouxe boas perspectivas de formação continuada. Apresentou-se, de início, como uma oportunidade de aproximação entre a Universidade e a escola básica, através de seus professores, já que trazem impregnados em sua essência todo o seu passado como aluno contribuindo para o “ser professor” nas práticas presentes. Tardif (1999, p.17), ao estudar essa relação do docente com o seu passado, aponta que os saberes adquiridos na universidade foram “filtrados em função das exigências do trabalho”.

A expressão “trabalho docente” remete a toda atividade exercida pelo professor dentro e fora da escola a fim de refletir, praticar e realizar as funções inerentes a esta profissão. Desta forma, a formação continuada tem contribuído e torna-se um meio para que o profissional da educação viabilize essas atribuições inerentes ao seu trabalho. Nela é permitido ao professor identificar, apurar e selecionar conteúdos e técnicas de ação, visando ao aprimoramento de sua prática. Nos programas de formação continuada, permite-se esse movimento entre a teoria e a prática em processos de troca e contribuições entre sujeitos diferentes, o que só favorece o resultado final.

Tais perspectivas foram observadas dentro de uma escola da rede pública, localizada na cidade de São João da Boa Vista, que no ano de 2004 contava com doze salas de Ensino Médio, no período noturno, e no ano de 2005, com apenas dez salas de Ensino Médio em funcionamento, sendo três primeiros anos, três segundos e quatro terceiros. Confirmando o que acontece nas demais escolas da cidade, a cada ano diminui sua demanda de alunos, em uma seqüência decrescente no número de classes. Essa redução no número de matrículas tem sido apontada como conseqüência da queda na taxa de natalidade e da reabertura, em todos os níveis de ensino, de diversas escolas, que na reestruturação, ocorrida no ano de 1996, foram transformadas para atender apenas um nível de ensino.

Para a consecução dos objetivos pretendidos foram acompanhadas as reuniões dos professores do noturno na escola pública pesquisada, realizadas ora nas reuniões de HTPC, ora em outros períodos distintos, conforme surgiram as oportunidades, incluindo-se também a participação da pesquisadora como professora efetiva naquele espaço, através da anotação e percepção das falas, das discussões, expectativas, ansiedades e por vezes desânimo dos seus participantes.

Participar das reuniões de forma sistematizada, realizando múltiplas funções ao ouvir, falar, refletir, anotar e digerir as informações coletadas, além de interferir neste processo, por meio da participação em todas as propostas do Programa e da reflexão a respeito de todo o processo, constituiu certamente um salto no aprendizado qualitativo para a pesquisadora. O mesmo não significou, entretanto, uma contribuição na melhoria dos resultados obtidos pelo grupo nos estudos realizados, já que não se deve apenas a esta parte envolvida a responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento e conclusão do Programa *Ensino Médio em Rede* nesta escola. Ao contrário, a formação continuada deve partir das reais necessidades de cada professor, aliando as experiências adquiridas ao longo dos anos às referências teóricas, produzindo assim, o saber docente.

3.4.1 A experiência de formação continuada com professores do Ensino Médio, período noturno – as reuniões da 1ª fase – ano 2004

O Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, o “*Ensino Médio em Rede*”, teve início no segundo semestre de 2004 e, em princípio, nem todas as escolas que ofereciam Ensino Médio na cidade de São João da Boa Vista aderiram ao curso. Dentre as escolas que prontamente aderiram ao programa percebe-se, de modo geral, uma pré-disposição dos professores em buscar o aperfeiçoamento profissional de livre e espontânea

vontade, visto que não havia obrigatoriedade na adesão por parte dos professores, apenas para os Coordenadores Pedagógicos.

As reuniões observadas ocorreram durante, aproximadamente, o período de um ano (segundo semestre de 2004 e primeiro semestre de 2005) e, quase sempre, aconteceram durante as reuniões de HTPC. Entretanto, o fato destas se restringirem a apenas duas horas às segundas-feiras fez com que o tempo fosse insuficiente para abranger e vencer as etapas do curso, bem como expandir as discussões que surgiam no decorrer de cada atividade proposta.

A pesquisadora, efetiva do quadro de professores desta escola, da área de Matemática, aderiu também ao Programa, juntamente com os outros professores, das diversas áreas, todos do período noturno, totalizando dez docentes e uma coordenadora pedagógica. É desta posição que se pretende relatar a história do grupo, tendo, como fio condutor, as perspectivas e posições que foram assumidas no decorrer do Programa.

Foi preocupante, desde o princípio, a falta de investimento na escola básica ou o desperdício destes recursos. Sabe-se que uma das causas da falta de eficiência do ensino público na educação básica é a falta de recursos destinados a este nível de ensino. Não que o Brasil não invista em educação, ao contrário, investe muito, mas investe mal. Sobre esse desperdício, Tarumann (1999 *apud* Akkari 2001, p.172) relata que

o Ministério Federal de Educação gasta 60% de seus recursos para as universidades, ao passo que 20% dos professores do ensino fundamental vivem com menos de dois salários mínimos.

Desta forma, todo recurso mal aplicado implicará necessariamente desgaste da máquina pública e, conseqüentemente, pouca valorização profissional, por causa dos baixos salários do profissional da educação. Justifica-se assim, na presente investigação, também o fato deste curso de formação continuada requerer grande aplicação de recursos públicos destinados à

educação, devendo ser, portanto, analisada a validade (ou não) destes investimentos através de seus resultados.

Não obstante ao aproveitamento dos gastos gerados pelo Programa de formação continuada, surgiram muitas outras expectativas em relação aos resultados que este curso poderia proporcionar aos seus participantes, principalmente em relação aos benefícios que poderiam ser agregados à prática profissional docente nos cursos regulares do período noturno.

Iniciaram-se as reuniões exatamente no dia 24/09/2004, final do terceiro bimestre do ano letivo, época em que, normalmente, os ânimos de professores e alunos já estão em declínio à espera do final de ano. Apesar deste fato, a primeira reunião contou com a presença de nove professores mais a Coordenadora Pedagógica do período noturno e apresentou-se de modo bastante favorável: foram lidos os objetivos do curso pela Coordenadora, os materiais foram apresentados, discutiu-se a formação do professor no *Ensino Médio em Rede*, bem como o currículo como instrumento de reformas à realidade da sala de aula. A primeira atividade proporcionou um momento de reflexão a respeito da escola pública como um todo. Nela, uma foto revelava uma adolescente em cima de um banquinho tentando olhar por cima de uma cerca viva (Anexo 3).

As reflexões apontaram um desejo individual e coletivo de reflexão. Divagou-se sobre a foto, com inúmeras contribuições dos presentes. Cada um procurou dissertar sobre o que a educação do momento atual representava na sua visão de professor. À tona, surgiu toda sorte de dificuldades e lamentações possíveis, mas, em todos os casos, foi possível constatar a perspectiva de esperança. O banquinho que sustentava e, ao mesmo tempo, amparava aquela pessoa seria a alavanca para o salto em direção à transposição da cerca. “Na nossa realidade, os obstáculos são seres vivos, pessoas que possuem uma história de vida, diferentes por natureza e para atingi-los é preciso muito cuidado e sensibilidade”, confabulava um deles.

Em um segundo momento da reunião, neste mesmo dia, a formação inicial de professores esteve em pauta. Isso porque a crise social e a crise da

universidade refletem-se também na escola básica. A abertura do “ensino para todos” não garantiu a respectiva proporção em qualidade de ensino. A busca pela formação continuada, dentro e fora da escola, foi consenso geral entre os participantes, pois entendiam que o processo de troca e auxílio mútuo entre escola e universidade só traria benefícios para ambas as partes. A formação docente foi associada ao saber que cada professor adquiriu durante toda a vida e que irá reproduzir no espaço da sala de aula. A respeito do saber docente, Tardif (2002) organizou um quadro que mostra a natureza social do saber profissional e afirma que

(...) pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros, ainda provêm dos pares, cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF, 2000-b, p.214-215).

Apesar de propiciar bons momentos de reflexão coletiva, detectaram-se alguns problemas logo no primeiro encontro: enquanto a proposta do Programa apontava para a utilização de teleconferências, videoconferências, atividades pela internet e intranet, na escola pesquisada, apenas a Coordenadora assistiu a teleconferência proposta para o dia, alegando falta de tempo durante as reuniões, e a relatou ao grupo; assim, ocorreu também com a leitura do texto “Contribuições de Antonio Nóvoa”, que por ela foi relatada aos participantes do curso. Como o Programa ainda estava no início, os participantes ainda não tinham a visão de que o tempo era escasso, alegada pela Coordenadora. Só sabiam que as reuniões eram curtas e apressadas.

Às “contribuições” de Antonio Nóvoa, acrescentaram-se outras que partiram do grupo, dentre as quais se apontam: a proposta de conhecer o aluno com quem se pretende trabalhar; a necessidade de formação continuada em processos colaborativos; o *Ensino Médio em Rede* permeando as fraquezas profissionais do professor, propondo a auxiliá-lo em diferentes momentos e levando-o a se redescobrir a cada reunião; a escola, enquanto espaço público, aberto às diferentes identidades; inclusão social; professores abertos a mudanças, procurando seu aperfeiçoamento contínuo; as dificuldades encontradas pelos profissionais do ensino, principalmente em relação aos baixos salários, que fazem com que os professores mantenham, muitas vezes, uma dupla ou tripla jornada de trabalho, impossibilitando-o de dedicar-se aos estudos; salas lotadas e o desgaste da imagem do professor perante a sociedade; a crise social, entre outros fatores, todos apontados como prejudiciais ao bom desempenho da escola pública.

Assim, foi finalizado o primeiro encontro: marcado principalmente pela insatisfação com o quadro atual do ensino da escola pública e pela perspectiva de se buscarem soluções, mesmo que remotas e escondidas em uma cerca viva quase que intransponível. O ânimo do debate gerado prometia que o Curso que ali se iniciava parecia, pela primeira vez, trazer os problemas reais da escola para o centro das discussões. Era um bom começo.

O segundo encontro, de um total de dez ocorridos, aconteceu quinze dias após o primeiro e teve início com uma problematização – levantamento de aspectos da escola que não foram trabalhados e com os quais o professor ainda encontrava dificuldades em lidar. Entre eles foram citados: a questão da progressão continuada e o despreparo do professor para avançar com o aluno; a inclusão de alunos com deficiências sem a formação prévia do docente do ensino regular e o amparo de profissionais especializados; a desmotivação e a falta de interesse por parte dos alunos. De comum acordo foi apontada a necessidade de rever a maneira de ensinar, procurando corresponder ao o que o mundo de hoje requer de um profissional de ensino, diante dos avanços científicos e tecnológicos.

Oliveira (2005, p.9) aponta que essa desmotivação é fruto de baixos salários ocasionados pelo aumento na demanda de matrículas nas escolas públicas e também pela má formação dos professores em cursos de baixa qualidade, que não atendem as reais necessidades do sistema educacional e da sociedade. Conseqüentemente, esses desencontros acabam por ocasionar os baixos resultados obtidos em educação no País.

Faz parte da cultura brasileira a falta de compromisso tanto do Estado quanto da população em valorizar e priorizar a educação como o principal meio de desenvolvimento de um País. Assim, entre os próprios alunos e suas famílias é comum a idéia de freqüentar a escola apenas para receber a certificação e não como forma de construção do conhecimento que contribua para a formação pessoal e participação na sociedade.

A prática da sala de aula revela diariamente aos seus professores uma triste realidade: alunos freqüentam o último ano do Ensino Médio e não têm o domínio da competência leitora. Frutos, talvez, de medidas do poder público que são tomadas de cima para baixo, mas que nada acrescentam de novo na prática pedagógica, como é o caso da progressão continuada sem a qualificação de seus profissionais, ou da inclusão de deficientes sem medidas de suporte ao professor, ou ainda, dos cursos de formação inicial e continuada para os professores, que não se encontram devidamente preparados para enfrentar tais desafios, dentre tantos outros fatores que não foram registrados neste momento. Diversos autores, como Tardif (2002), Nóvoa (1991), Zeichner (1992) apontam para a importância do devir da prática docente refletindo criticamente sobre sua prática e a realidade social que os cerca. Nesse sentido o professor tornar-se-á um profissional no sentido mais amplo que o termo possa suscitar.

Retomando a questão dos encontros, o segundo parece ter cumprido também a finalidade a que se destinou, pois os participantes permaneciam ativos e motivados o tempo todo, por isso, o grupo decidiu que somente os horários das HTPC seriam insuficientes para os encontros e decidiu agendar outros períodos para o andamento do curso. Nesta fase, já era evidente que o tempo previsto

seria praticamente impossível de ser cumprido, dado que os assuntos eram polêmicos e contribuía para o devaneio nas explicações.

Três dias depois, no dia 08/10/2004, aconteceu a terceira reunião, com a participação de apenas quatro participantes. Os outros já davam sinal de que não estavam assim tão compromissados com o Programa. Neste dia, apesar da previsão de apresentação de outro vídeo de Antonio Nóvoa, houve apenas outra explicação por parte da Coordenadora, que assistira previamente ao vídeo. Novamente, o fator tempo impedia que se parasse diante de um aparelho de TV. A próxima etapa seria a análise dos dados do SAEB, do PISA e do SARESP, que só veio a confirmar tudo o que fora discutido nas reuniões anteriores – o péssimo desempenho dos alunos também em avaliações externas. Partiu-se, desta forma, dos problemas que rotineiramente se constituíam barreiras ao trabalho pedagógico naquela escola. É nesse momento que surge um sentimento de culpa e ao mesmo tempo de revolta pelas limitações impostas ao professor, limitações estas que permeiam a carreira docente em uma escola pública.

Iniciar pela problematização é levantar um questionamento a respeito da realidade presente. Às vezes se está tão envolvido em algumas situações cotidianas que não se enxergam as dificuldades, que, não explícitas, continuam a persistir. "A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos, da consciência que sabe pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas" (FEITOSA, 1999, p.37).

Entre os assuntos que entraram na pauta do dia surgiram os fatores que (des)favoreciam o bom andamento do *Ensino Médio em Rede*, entre eles, a necessidade de replanejar as reuniões em virtude do fator tempo, pois, como já citado, este se tornou empecilho para suprir todo o conteúdo proposto para esta primeira etapa. Outras dificuldades encontradas foram listadas, como o acesso ao acervo e aos recursos tecnológicos, seja por falta de organização ou disponibilização aos professores, os freqüentes problemas com os recursos tecnológicos, como por exemplo, a sala de informática, que regularmente

encontra-se em manutenção, ou os próprios computadores, que já não possuem a capacidade e a agilidade necessária para acompanhar as atividades multimídias propostas. O fator relacionamento entre as pessoas que integram a comunidade escolar, sejam alunos, professores, funcionários ou direção, que seria um dos tópicos a ser discutido, nesta escola, foi considerado muito bom, senão até mesmo um dos fatores favoráveis ao bom desenvolvimento deste curso.

Em síntese, ficou nítida a percepção entre os participantes neste dia que a escola pública se constitui como um espaço de manifestação da sociedade através dos múltiplos referenciais e identidades ali representadas e também é uma das únicas possibilidades de transformação social para aqueles jovens que estão à margem da construção dessa mesma sociedade.

Os professores buscaram ainda, neste dia, refletir sobre suas ações e apontaram para a necessidade de melhor aplicação de recursos e valorização profissional, através de melhores salários e políticas educacionais ininterruptas. Esse movimento de refletir sobre a prática se aproxima do que seria considerado ideal nos programas de formação continuada. Kramer (1989, p.194), exclui toda possibilidade de mecanização deste processo proposto pela racionalidade técnica, ou seja, um modelo pré-concebido, com idéias prontas sugerindo como agir em determinadas situações, a famosa receita, muito comum em “treinamentos” repassados pelos “multiplicadores”.

Como já fora previsto, além do tempo precário, as reuniões não obedeceram à proposta inicial de se realizarem durante as HTPC. Sendo assim, um mês após a 3ª, aconteceu a 4ª reunião - apenas no dia 09/11/04. Nela, discutiram-se, entre outros assuntos, a possível implementação de projetos na escola e a causa da rebeldia nos jovens: cultural ou hormonal.

Em relação ao desenvolvimento de Projetos, alguns professores apontaram em suas falas a respeito do currículo, representado pelos conteúdos ministrados nas aulas, os quais são extremamente desmotivantes. Como exemplo, um professor cita uma de suas aulas de Matemática, que foi desviada de percurso durante o trajeto, discutindo-se então a importância da amamentação,

pelo fato de o assunto estar em pauta na sala, devido à presença de uma aluna gestante. De um momento para o outro, o assunto tornou-se atrativo para toda sala, inclusive para os alunos do sexo masculino. A respeito ainda do trabalho com projetos, lembrou-se de que os temas devem partir sempre do interesse dos alunos, como é o caso do Protagonismo Juvenil, projeto da Secretaria da Educação, que traz o jovem como protagonista de sua aprendizagem, pois cria, elabora e desenvolve projetos auxiliados pelos professores. Jurjo Torres Santomé (1996) orienta a escolha do trabalho com projetos a partir do interesse e envolvimento dos alunos, indicando que a melhor

(...) forma de organizar os conteúdos culturais dos currículos de maneira significativa, de tal forma que desde o primeiro momento os alunos e alunas compreendam o quê o porquê das tarefas escolares nas quais se envolvem (SANTOMÉ, 1996, p. 64).

No dia 30/11/2005, ocorreu a 5ª reunião do período noturno com cinco professores mais a Coordenadora. O prazo para a conclusão da primeira parte estava praticamente encerrado e este grupo ainda encontrava-se na página 24 de um total de 100 páginas. A próxima etapa prometia um árduo trabalho a cumprir, pois já estavam previstas as reuniões e o tempo escasso, além da imprevisibilidade da participação de todos os membros. Refletiu-se neste dia sobre as principais dificuldades encontradas pelo professor durante o seu fazer pedagógico, além daquelas encontradas pelos alunos em relação aos docentes. Apontaram, de início, a (in)disciplina, sob a perspectiva da atitude favorável ou não dos professores em relação aos seus alunos, e a motivação e o interesse em relação ao conteúdo proposto. O jovem é irreverente e questionador por natureza, e, portanto, considera o modo como são trabalhados (ou impostos) os conteúdos, bem como quem os realiza: a conquista da atenção e participação do aluno pelo professor, nesta faixa etária, é um trabalho constante.

Outro assunto que se fez presente foi o respeito mútuo na relação professor/aluno e a necessidade de se promover o diálogo permanente entre todos os setores da escola. Um trabalho diversificado por parte de toda equipe

escolar irá garantir um currículo mínimo que desenvolva as competências essenciais para a vida. Neste dia, apenas cinco professores, além da Coordenadora, fizeram-se presentes na reunião.

A última reunião do ano de 2004 foi realizada no dia 1º de dezembro, contando com a presença de apenas seis professores e a Coordenadora. A proposta do dia seria assistir ao vídeo “A adolescência”, a partir do qual seria gerado um debate entre os presentes. O que não se concretizou, pois, mais uma vez, a Coordenadora trazia consigo um resumo pronto do vídeo previamente assistido por ela, mas que, no presente momento, até se justificaria, pois o vídeo da escola fora roubado, sem que ninguém percebesse.

A partir da exposição do filme pela coordenadora, foi realizada uma síntese coletiva a respeito do jovem dos dias atuais: ele é o resultado de um processo mais social que biológico, um consumidor potencial pelo mercado e passa por uma fase de ruptura com a família e a com a escola, o que gera a necessidade de redefinição de papéis e limites. A desestruturação familiar, os novos conceitos de valores e a percepção clara de quem é o inimigo são as prováveis causas dessa formação da juventude atual. A rebeldia que caracteriza esse jovem é expressa através do sexo, das drogas e do rap. Os pais não conseguem, ainda hoje, diminuir a diferença que separa as gerações, gerando conflitos. A violência na juventude é expressiva e é necessário o resgate dos valores básicos da sociedade. É nesse cenário que se manifesta o jovem hoje nas escolas públicas e que na maioria das vezes é arbitrariamente rotulado pouco compreendido. Dayrell (2003, p. 42) propõe que se veja esse jovem como parte de um contexto mais amplo à medida que

Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Apesar de esta primeira etapa ter sido concluída, pouco ou quase nada se avançou em relação ao conteúdo proposto para o curso. Os resultados, as reflexões e as sugestões propostas pelo grupo foram digitados pela Coordenadora no sistema *on line*, uma ferramenta da Secretaria da Educação denominada *Prometeus*, como anteriormente explanado. Cada participante teve acesso, individualmente, a um sistema eletrônico de avaliação para apontamento de conceitos⁹, interativo, com atividades que, através de problemas propostos, simuladores de situações cotidianas da escola, solicitavam ao professor uma interferência para resolução da situação. Tais avaliações aconteceram em momentos diversificados do Programa.

Convém ressaltar que os professores, por diversos motivos, dentre eles o tempo disponível ou a falta de computador, que se constitui um meio de execução das tarefas propostas, não estavam nem um pouco satisfeitos, fosse em relação ao Programa, nos aspectos organização e desenvolvimento e também em relação ao desempenho da Coordenadora Pedagógica que, a todo o momento, interferia negativamente no planejamento e desempenho das reuniões e execução de atividades. O Programa que se iniciara bem estava temporariamente “fechado para balanço”. Na sala dos professores, a palavra “*Prometeus*” fazia com que todos se remetessem a algum comentário negativo a respeito das participações nas reuniões. Segundo Duarte e Leite (2004, p.3) é possível se realizar programas de formação continuada de sucesso, desde que se parta do próprio professor em conjunto com os demais docentes, e que se respeite as individualidades e a historicidade das instituições escolares.

É nítida a aversão criada pelo Programa, que de início parecia atender às expectativas da pesquisadora e dos outros docentes, pois surgiu como perspectiva de melhoria em relação às frustrações do ensino e da escola. Neste momento, em específico, seu nome ficou associado à mera execução de tarefas burocráticas, mais uma entre tantas outras que circunda a escola, principalmente

⁹ Disponível no site www.rededosaber.sp.gov.br

neste período do ano letivo, representava mais um fardo, “uma pedra no sapato de qualquer professor”, quando incomoda e faz doer.

Das expectativas iniciais, nada se concretizou só a aversão ao Programa. Nóvoa (2004, p. 3), em entrevista ao Centro de Referência Educacional Mário Covas/SEE-SP, apontou que:

Um bom programa de formação continuada deve ajudar-me a fazer melhor o meu trabalho, deve constituir um apoio pertinente à minha atividade docente, deve representar uma melhoria significativa da minha capacidade pedagógica. Infelizmente, muitos programas constituem mais um fardo na vida já tão sobrecarregada dos professores. Claro que um programa de formação, qualquer que seja, implica esforço e trabalho dos professores. Mas este esforço e este trabalho devem ter um sentido profissional evidente, devem constituir-se num referencial concreto de apoio ao exercício docente.

3.4.2 As reuniões da 2ª fase – ano 2005

A segunda fase demorou a ter início – ocorreu apenas no dia 25/04/2005. Como o curso era em continuidade, os mesmos dez participantes da 1ª fase, professores do período noturno, mantiveram-se cadastrados. Nesta ocasião fizeram-se presentes no início da reunião apenas quatro professores, sendo dois do período diurno e dois do noturno, mais os dois Coordenadores Pedagógicos (diurno e noturno). Registrada a ausência da maioria das pessoas do grupo e com 25 minutos de atraso, resolveu-se, entre os Coordenadores, que as reuniões passariam a ser em conjunto. Aos poucos foram chegando outras pessoas, no final totalizavam onze, sendo nove professores, dos dois períodos, e dois coordenadores. Desta vez, houve a tentativa de exibição do vídeo, mas, pelo mesmo motivo, o tempo, a Coordenadora contou aos presentes o conteúdo do mesmo. Apesar das críticas, os professores mantiveram-se inertes à situação, pois, também acreditavam que pelo extenso conteúdo a cumprir em tão pouco prazo, ou aceitavam a imposição ou ficariam sem a certificação. A leitura de um

texto também orientava a reunião. Tratava-se de um debate, entre vários educadores, que ressaltava o preconceito, emitido através de comentários maldosos, de professores em relação aos seus próprios alunos.

A sala de reunião estava agitada, e os participantes dos grupos conversavam paralelamente à explanação da Coordenadora. Parou-se, por duas vezes, para se pedir silêncio, até o momento em que uma das professoras solicitou à Coordenadora que parasse de explicar devido à falta de clareza. Todos passaram a emitir suas opiniões sobre assuntos diversos, como a irreverência da juventude, e solicitou-se um espaço coletivo para discussão dos problemas cotidianos e tantos outros assuntos, o que para o grupo do período noturno representava um retrocesso no conteúdo já atrasado do Programa proposto. Entretanto, essa discussão se faz pertinente, quando Nóvoa (1997, p. 25) esclarece que a formação continuada deve mesmo “*estimular uma perspectiva crítico-reflexiva*”, a fim de mobilizar e desencadear nos professores processos de um “*pensamento autônomo*”, facilitador da formação continuada participada.

Retornando ao filme, o Coordenador do período diurno passou a adiantar e a relatar o que estaria por vir, quando foi interrompido por uma das professoras, que se dizia indignada, pois esperava, quando do início do curso, que o Estado tivesse tomado consciência da situação de crise por que passa a educação dos dias atuais, em especial a precariedade do ensino público. Entretanto, pelo conteúdo do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, ela percebia que o poder público acreditava que a situação dos alunos era grave, porque os professores não eram qualificados e estavam despreparados. Acrescentou, ainda, que se essa inferência era real, era porque o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizava o funcionamento de cursos de Ensino Superior em instituições que funcionavam precariamente e que possuíam qualidade inferior a muitos cursos do Ensino Médio da rede particular.

O protesto gerado pela professora soou como uma voz extensiva aos demais professores, que permaneciam calados, mas em seu interior estavam exaustos pelas situações a que são submetidos em um movimento de dentro para

fora do programa de formação continuada, da escola e da sociedade. Aliás, a imagem do professor atravessa uma crise que se arrasta e perdura há anos, causada, segundo aponta Rosa (2004) em seus estudos, pela *"racionalidade técnica"*, podendo ser superada, segundo a autora, se *os profissionais puderem romper a separação hierarquizada entre teoria e prática* (SCHON *apud ROSA, 2004, p.33*).

A Coordenadora do período noturno concordou com a fala da professora, mas acrescentou que um professor, mesmo mal formado, poderia ouvir os demais colegas e trocar experiências. "Devemos aprender uns com os outros", acrescentava. Seria ingenuidade das partes acreditarem que todo o mal da educação está no professor. O problema era amplo sim e, por isso, precisaria de uma reflexão mais profunda.

Neste momento, de ânimos exaltados, chegou-se à conclusão de que os grupos deveriam se separar. As equipes estavam em pontos diferentes do curso e não apresentavam a mesma "química" entre os participantes. A falta de entrosamento entre os grupos prejudicou o bom desempenho da reunião e as atividades desenvolvidas não foram consideradas satisfatórias naquele dia. Outra percepção na reunião foi a de que não haveria tempo hábil para se concluir o curso dentro do prazo previsto, em torno do mês de junho. Foi de comum acordo dividir as atividades restantes para que cada participante as resolvesse em casa, em duplas, e, posteriormente, socializassem com o restante do grupo.

A próxima reunião ocorreu no dia 02/05/05, iniciando-se com 30 minutos de atraso e com apenas três professores e a Coordenadora do grupo. Na realidade, este foi apenas um encontro para se verificar possíveis dificuldades individuais para a resolução das atividades em casa. A Coordenadora solicitou que o grupo apresentasse uma atividade prática em sala de aula para aplicação do curso. Entretanto, também pela falta de tempo, decidiu-se que seria comunicada aos responsáveis pelo curso que não se desenvolveria uma das atividades, com os alunos, por um acordo firmado entre os professores participantes do curso.

No dia 16/05/2005, finalmente a última reunião foi agendada, contando com a presença de seis professores e a Coordenadora. Cada um trouxe a parte que se propôs a desenvolver, tendo sido condensada em um único relatório por dois dos professores envolvidos e enviada pelo sistema *on line* à Secretaria da Educação. Não houve a socialização do referido relatório aos demais componentes do grupo, inclusive pela ausência de outras reuniões no semestre. Todos os participantes foram avaliados com notas de 0 (para possíveis desistentes) a 10, de acordo com a participação no curso, entretanto, ninguém perdeu o direito à certificação por ter participado em maior ou menor proporção. Assim também, ninguém foi prejudicado em relação às faltas, pois se concedeu sempre um mínimo de 75% de frequência a todos, independentemente do comparecimento ou não às reuniões. Uma das professoras envolvidas acompanhou e auxiliou a Coordenadora no acesso e envio do relatório, das notas e da frequência pelo sistema *Prometeus, on line*, pois a Coordenadora não apresentava segurança em informática para acessar e digitar os dados no sistema.

Finalizadas as operações formais, a Assistente Técnico Pedagógico, representante da Diretoria de Ensino, compareceu à Escola no período noturno e, em reunião com os professores participantes do Programa *Ensino Médio em Rede*, realizou uma série de perguntas a respeito do desenvolvimento do curso, baseada em um questionário denominado *Gestão de Pesquisas*¹⁰ (Anexo 4).

Desta reunião, pouco se obteve em resultados práticos que pudessem contribuir para a prática docente. De forma coletiva, a reflexão sobre o desenvolvimento do Programa pela Assistente, fez com que muitos dos professores simplesmente se omitissem, calando. Apenas um ou dois falaram em nome do grupo apontando o tempo como a principal obstrução para o bom desempenho do Programa. Encerrava-se neste momento a fase final daquele grupo no Programa e da Coordenadora que estava prestes a se aposentar. Perdeu-se mais esta oportunidade de retomar as falhas e apontá-las aos

¹⁰ Disponível no site <http://ls-core-01.rededosaber.sp.gov.br/contents/seguranca/gestaopesquisa/main/pesquisa>

organizadores do Programa. Tais atitudes levam à reflexão o questionamento dos dados apresentados em estatísticas oficiais sobre os resultados dos programas de formação continuada, posto que a ação desenvolvida para avaliação do Programa permitiu que, apenas dois de dez envolvidos, emitissem opinião a respeito do desenvolvimento do *Prometeus*. Esse questionamento remete ao próximo capítulo, em que se permite que todos os professores se manifestem a respeito da experiência em participar do *Ensino Médio em Rede*, além das percepções geradas pelos cursos de formação continuada durante a carreira docente.

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

As percepções dos professores em relação à formação continuada de modo geral e, em particular, sobre o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio – o *Prometeus*

4.1 Entrevista com a idealizadora do *Prometeus*, membro da equipe técnica da CENP

A entrevista realizada com a componente da equipe técnica da CENP foi permeada pelas reflexões acerca do desenvolvimento da formação continuada no Brasil. Este meio de investigação possibilitou ampliar a leitura dos processos de criação e acompanhamento de programas governamentais de capacitação de professores da rede estadual, sob a ótica dos poderes públicos.

Buscou, ainda, compreender e analisar o processo político que permeia toda a institucionalização do programa, o grau de envolvimento, compromisso e responsabilidade do Estado, ora representado pela entrevistada. Para realização da entrevista, foi elaborado um roteiro de entrevista (Anexo 5) subdividido em 3 eixos:

- Dados Profissionais da entrevistada;

- Dados referentes à operacionalização do Programa *Ensino Médio em Rede*;
- Abrangência do Programa.

Após contato, via e-mail e telefônico, com a Secretaria da Educação, mais especificamente com a CENP, em São Paulo, obteve-se a pronta disposição em colaborar com a presente pesquisa. A entrevistada atua na CENP como integrante da equipe de coordenação pedagógica do Programa *Ensino Médio em Rede*. O motivo da escolha dessa pessoa para fornecer esta entrevista, em específico, é devido ao fato de que seu nome, dentre outros, consta da lista de idealizadores do referido Programa, na contra-capa do material didático, e também porque ela foi indicada dentro da própria CENP como pessoa responsável e competente para responder em nome da equipe.

A respeito do *Ensino Médio em Rede* esclareceu, a princípio, que se trata de um Programa de Formação que combina ações presenciais e à distância. Salientou também que o *Prometeus* é um recurso para o desenvolvimento das ações à distância, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e a formação de comunidades de aprendizagem. Este fato contribui, segundo ela, para ampliar o letramento digital entre os profissionais do ensino.

Não houve um decreto que instituísse o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, mas, para que o curso se realizasse, foi firmado um Convênio de número 177/2000 de 20/12/2000, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Estado de São Paulo e da Secretaria da Educação, nos termos do Contrato de Empréstimo nº. 1225/OC/BR, firmado entre a União e o BID.

O trabalho partiu da equipe técnica da CENP, com respaldo pedagógico e didático da Fundação Vanzolini, através do envolvimento das Secretarias de Educação do Estado de São Paulo, e respectivas escolas de suas abrangências. Questionou-se, em relação ao material utilizado no Programa, a razão de sua quantidade ter sido insuficiente para o número de inscritos no início, problema que

foi sanado brevemente, mas que refletiu um despreparo dos organizadores logo na largada. Outra questão levantada relaciona-se com a incidência e a frequência desse tipo de ocorrência para as demais cidades do Estado de São Paulo.

Ficou constatado que, realmente, houve algum problema de início, porque a demanda foi superior à prevista. Segundo a entrevistada, este fato ocorreu em decorrência de a educação, por muitos anos, e não somente a paulista, mas a brasileira, estar centrada no Ensino Fundamental, deixando de lado a questão da qualificação do docente do Ensino Médio com poucas oportunidades para este se aperfeiçoar dentro da carreira. Inicialmente, a participação estava restrita aos professores que dispunham de duas horas de HTPC em sua jornada, mas, a demanda para quem tinha menos horas foi tão grande que a coordenação da CENP houve por bem aceitar a ampliação dos participantes. Segundo ela, este fato superou as expectativas iniciais, o que gerou a dificuldade de distribuição dos materiais, mas esta foi sanada a tempo de não prejudicar o andamento do Programa.

A entrevistada aponta que o Programa abrangeu, no âmbito das escolas, todos os Professores Coordenadores, de participação obrigatória, realizada através de convocações para comparecer e participar das reuniões, e professores que atuam no Ensino Médio, de forma optativa, dependendo da adesão do docente. No âmbito das Diretorias de Ensino, participaram pelo menos 03 Assistentes Técnico-Pedagógicos e 01 Supervisor de cada Diretoria.

A respeito da avaliação dos resultados alcançados pelo Programa, ela posiciona-se dizendo que o mesmo ainda não se encerrou, já que pretende ser um meio permanente de formação continuada, através de novas turmas, ou até mesmo em continuidade com os que já participaram.

Apesar de o Programa apresentar certa mobilidade em relação ao número de participantes, há de se estranhar a informação dada pela entrevistada de que, já no final da 1ª fase, os organizadores ainda não possuem os dados referentes ao número de professores e escolas participantes, nem tampouco ela soube

precisar a fase em que se encontra o projeto atualmente, alegando que este dado pode variar de escola para escola.

É fato, entretanto, que, pelo número de inscrições iniciais, ter-se-ia uma base pelo menos em relação ao número de participantes. A percepção que se tem desta declaração é a de que ou se pretende manter em sigilo uma primeira avaliação obtida do Programa ou houve falha em algum momento da organização que não se programou para obter esses dados, ou ainda, que a entrevistada não estava realmente preparada para responder tais questionamentos.

Não se tem ainda, como foi apontada, a dimensão dos objetivos alcançados, pois, segundo as informações colhidas, o *Ensino Médio em Rede* está em andamento, impossibilitando dados sobre os resultados finais. Encerrou-se apenas uma primeira fase, dentre as outras que estarão por vir, assim com novas turmas a serem formadas.

A experiência aponta que no Brasil a descontinuidade política e administrativa é comum, principalmente em relação a Programas iniciados em determinados governos, e que se revezam a cada quatro anos. Sendo assim, não é de se estranhar que, como muitos outros, este Programa não se finalize ou nem apresente os devidos resultados referentes ao seu desempenho. Nascimento (2000, p.84 e 85) afirma que a formação continuada no Brasil não apresenta um resultado satisfatório devido à descontinuidade política, a desconexão teoria e prática, excesso de normas e regras e falta de projetos pensados no coletivo.

A respeito da perspectiva da entrevistada em relação aos cursos de formação continuada, esta disse que eles são importantes para complementar os cursos de formação inicial e manter os professores atualizados. Segundo ela, todos os profissionais, e não apenas os docentes, deveriam estar em processo permanente de qualificação. Em relação aos objetivos específicos por disciplina, a entrevistada argumentou que, nesta primeira etapa, o Programa procurou discutir o currículo de modo geral, bem como os princípios que norteiam esse currículo, não se atendo a nenhuma disciplina de modo específico.

Outra questão levantada na entrevista seria em relação a outros programas de formação continuada promovidos pela Secretaria da Educação, que tenham mudado as práticas escolares. Entretanto, ela não apontou nenhum curso que se apresentasse como experiência positiva dentro da rede pública paulista. Sabe-se que esses cursos realmente têm obtido rendimento aquém do esperado e que pouco ou quase nada se reflete na prática educativa.

A entrevista aponta ainda, como novas perspectivas para futuros cursos de formação continuada, que o Governo do Estado de São Paulo acredita no potencial destes cursos como meio de transformação e melhoria da escola pública e, sendo assim, pretende continuar investindo neste e em outros cursos.

Diante de tais (des)apontamentos, conclui-se que o governo de São Paulo, seja por intermédio de parcerias, convênios ou patrocínio estrangeiro, investe e pretende continuar investindo na formação continuada de seus professores, posto que considera como importante meio de atualização profissional. Utiliza para esta finalidade modernos recursos tecnológicos, através de um sistema denominado *Prometeus*, que tem possibilitado a participação de um elevado número de pessoas e, ao mesmo tempo, visa a atender a gigante demanda dos profissionais da educação deste Estado.

Entretanto, é consciente de que pouco ainda se avançou neste campo, em termos de qualidade. E, ainda hoje, apesar do avanço e da utilização de modernos recursos tecnológicos, encontram-se falhas de implantação e gerenciamento de tais programas. Existe ainda a possibilidade de continuidade e implementação de novos cursos, mas desconsidera a real perspectiva de possíveis mudanças no rumo da política. Para Borges (2004, p.57) os técnicos da Secretaria da Educação, que atuam nesses programas têm conhecimento dos principais entraves que cerceiam o processo, mas o gigantismo da rede, a grande rotatividade dos professores, a falta de existência de tempo para a formação continuada e a ausência de coordenação para os professores contribuem de certa forma para o fracasso destes programas.

Quando da proposta inicial para a realização desta entrevista, pretendia-se elucidar pontos obscuros a respeito do planejamento, estratégias e implantação do Programa *Ensino Médio em Rede*. Caminhava-se também na direção de um panorama global a respeito deste e de outros cursos de formação continuada sob a perspectiva de quem participa do processo de elaboração e execução, o que não se concretizou, pois as respostas da entrevistada foram, em sua maioria, evasivas e pouco esclarecedoras.

4.2 O perfil dos participantes

Para caracterizar o perfil destes professores, buscou-se conhecer: o **gênero**; os **anos de serviço docente**; a sua **situação funcional**; a **formação inicial**; a(s) **disciplina(s) que lecionam** no momento da entrevista; e o **número de aulas e as séries em que ministra**. Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Caracterização dos Professores entrevistados.

Prof. (a)/(o)	Sexo	Idade	Anos Atuação no Magistério	Situação Profissional	Série EM que leciona	Nº. aulas/semana	Formação/Licenciatura
A	F	40-49	19	Efetivo	1 ^a	20	Matem. / Ped.
B	M	40-49	19	Efetivo	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	24	Hist. / Ed. Fís
C	H	40-49	17	Efetivo	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	20	Biologia
D	H	50-59	15	Efetivo	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	33	Química
E	M	30-39	12	Efetivo	2 ^a e 3 ^a	20	Matem. / Ped.
F	F	40-49	14	Efetivo	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	33	Port. / Inglês
G	F	40-49	21	Efetivo	2 ^a e 3 ^a	20	Port. / Inglês
H	F	50-59	22	Efetivo	Readaptado	40	Química
I	M	30-39	12	Efetivo	1 ^a e 3 ^a	20	Matemática
J	F	40-49	12	Efetivo	1 ^a	33	Port. / Inglês

Na Tabela 4, pode ser observado que todos os educadores possuem nível superior, sendo que seis deles, professores A, B, E, F, G e J, possuem mais de um curso superior; dois docentes, o professor C da área de Biologia, e o I, da área de Matemática, possuem cursos de Pós Graduação *Lato sensu*; e um, o professor E, está cursando Pós Graduação *Stricto sensu*.

A situação funcional é permeada pela característica desta Escola, que é possuir seu quadro docente formado em sua maioria por professores efetivos. É uma Escola tradicional, localizada em um bairro tranquilo de periferia, sendo por este, entre outros motivos, procurada por aqueles que são efetivos para ali exercerem sua prática docente. Tal fato favorece o compromisso com a melhoria da realidade escolar.

Em relação à idade de cada professor e o tempo em que atuam no magistério: tais dados revelam o perfil de um profissional já experiente e que traz consigo caminhos diversificados e que funcionam como indicadores no auxílio da formação continuada. Para Huberman (1992, p.41), a respeito dos estudos sobre o ciclo vital dos professores, todos os participantes desta pesquisa, constantes da Tabela 4, encaixam-se na 3ª fase da vida profissional. Esta etapa é denominada de experimentação ou diversificação, caracterizando-se pela busca de novos desafios no período compreendido entre sete a vinte e cinco anos de carreira docente. É nela que o geralmente o professor experimenta novas experiências, buscando diversificar formas e conteúdos de ensino.

Nesta perspectiva, o *Ensino Médio em Rede* desponta como uma possibilidade de renovação das aulas, através do experimento de novas práticas. As opiniões destes professores são de grande valia se aliadas à teoria, pois falam de um lugar que conhecem pela própria experiência vivenciada.

A formação inicial diversificada se torna um campo fértil que favorece o êxito do Programa, pois se trata de professores de diferentes disciplinas, como nos indica a Tabela 4, e que em conjunto torna um campo apropriado de contribuições de múltiplas identidades.

4.3 Análise dos dados

4.3.1 O questionário

Todos os participantes do Programa, inclusive a pesquisadora, responderam ao questionário que antecedeu à entrevista e, a partir dele, pode-se constatar alguns aspectos qualitativos em relação ao Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio.

4.3.2 Conteúdo abordado e utilizado

Em termos de compreensão teórica acreditam os entrevistados que os assuntos discutidos foram pertinentes à realidade escolar, proporcionando uma reflexão do grupo em relação à prática, conforme aponta Tabela 5, tendo contribuído para uma visão mais ampla do processo educativo.

Tabela 5. Compreensão teórica dos assuntos.

Contribuição para uma visão mais ampla do processo educativo	Frequência
Sim	10
Não	0
Desconheço	0

Para todos os professores respondentes, mesmo o Programa tendo proporcionado a desestruturação do saber individualizado de cada professor, ele quase nada contribuiu para aplicação de novas metodologias em sala de aula, conforme os dados da Tabela 6. Esta desconexão entre teoria e prática coloca em questionamento o preparo do professor em articular o aprendido ao ensinado. As

taxas de aprovação nos dois últimos concursos para PEB-II, que ficaram entre 6 a 16%, apontam que os cursos de formação inicial não estão atendendo às perspectivas almejadas pela sociedade em relação ao que se espera do profissional docente.

Tabela 6. Nível de contribuição em sala de aula – utilização

Utilização na prática pedagógica	Freqüência
Sim	0
Não	3
Ainda não, mas pretendo utilizar futuramente	7

Nenhum dos participantes utilizou as propostas de ensino contidas no material didático do curso, citando como motivos a falta de tempo e falta de interesse e entrosamento entre docentes e Coordenadores. O tempo apontado como insuficiente é questão de prioridade dada aos conteúdos que se pretende ensinar. Dentre os respondentes, na Tabela 6, sete docentes disseram que pretendia fazê-lo em tempo oportuno, pois consideram que o material foi bem elaborado e contém práticas úteis para serem aplicadas no cotidiano escolar, enquanto outros três disseram apenas não as terem utilizado.

A respeito dos dados obtidos, convém ressaltar que, se o material do curso de formação continuada foi considerado como de ótima qualidade, mas que não teve utilidade neste primeiro momento da sua realização, dificilmente retomar-se-ão os mesmos em momentos posteriores. De imediato, nota-se aqui a falta de entrosamento do grupo, gerado pela maneira como foi aplicado o Programa nesta Escola e, conseqüentemente, a desmotivação para rever a prática, que seria o maior objetivo a ser alcançado. Este fator, já nos anos de 1975 e 1978, foi apontado pela CEAE como uma das possíveis conseqüências do estado calamitoso e precário da educação brasileira.

4.3.3 Material utilizado e Coordenador Pedagógico

O material oferecido pelo Programa *Ensino Médio em Rede*, tanto impresso quanto gravado, foi considerado pelos professores entrevistados, de ótimo, 80%, a bom, 20%, conforme aponta a Tabela 7, no que tange à qualidade proporcionada pela apropriada divisão dos temas, linguagem fluente e atividades pertinentes ao cotidiano escolar, proporcionando discussões inerentes ao contexto da escola pesquisada.

Tabela 7. Qualidade do material didático.

Qualidade do material didático oferecido pelo Programa	Freqüência
Ótimo	8
Bom	2
Regular	0
Insuficiente	0
Não conheço	0

Todos, conforme demonstra a Tabela 8, fariam novamente outros cursos de capacitação nos moldes do *Ensino Médio em Rede*, visando ao aperfeiçoamento profissional. Essa motivação, segundo eles, é decorrente da perspectiva de melhoria salarial, de maior conhecimento teórico e prático e da busca pela certificação, pois a Secretaria da Educação oferece hoje a possibilidade de progredir na carreira do magistério pela via não acadêmica, através do acúmulo de certificados de cursos de formação continuada.

Dentre as possibilidades citadas, a progressão seria a menos pretendida, ressaltando-se que ainda é recente esse meio de acesso em níveis mais elevados dentro do Plano de Carreira para Professores do Magistério Público Paulista e nenhum professor ainda se beneficiou na escola pesquisada. Conseqüentemente, nenhum dos participantes obteve benefícios financeiros em virtude de formação

continuada, na escola pesquisada. Conclui-se, a partir destes dados, que a busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento profissional, entre os respondentes, seja o fator que mais os influenciaram para a participação no Programa.

Tabela 8. Possibilidade de participar de outros programas nos moldes do *Ensino Médio em Rede*.

Participaria de outros programas nos moldes do <i>EMR</i>	Freqüência
Sim	10
Não	0
Talvez	0

O papel do Coordenador foi abordado durante a entrevista porque a ele se atribui grande parte de responsabilidade em relação ao sucesso ou não do Programa, quando se acredita que seu papel, vai além das questões burocráticas e administrativas, pois configura dentre as suas atribuições, potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola. O modo de como conduz as reuniões, ou como apresenta e desenvolve um assunto, é decisivo para motivar ou não o grupo de professores.

Em relação a esse papel desempenhado pelos Coordenadores relativos ao planejamento e desenvolvimento das reuniões, obtiveram-se os seguintes resultados descritos na Tabela 9.

Tabela 9. Desempenho do Coordenador no desenvolvimento do Programa.

Desempenho do Coordenador	Freqüência
Ótimo	0
Bom	2
Regular	8
Insuficiente	0

Pelas respostas aos questionários, pode-se perceber que os docentes participantes consideraram que o Coordenador da escola teve um desempenho mediano, classificando-o de bom, 2 docentes, a regular, 8 docentes. Resultado obtido provavelmente pela consideração e amizade do grupo em relação a esta pessoa, pois na realidade, a falta de êxito do Programa deve-se, em grande parte, a atuação dele.

Questionados sobre a existência de grupos organizados na escola pesquisada, após o encerramento do *Ensino Médio em Rede*, que se reúnem periodicamente, para dar continuidade às discussões e reflexões sobre os problemas pertinentes ao cotidiano escolar, obtiveram-se, conforme apontam os dados da Tabela 10, os seguintes resultados:

Tabela 10. Continuidade e participação em outros programas.

	Existência grupos para discussão permanente	Participação em outros Programas de formação nos moldes EMR
Sim	10	1
Não	0	9

Em relação à continuidade do Programa através de encontros periódicos do grupo, na própria escola, visando à reflexão coletiva sobre a possibilidade de melhoria do ensino, todos os envolvidos disseram que têm esta oportunidade semanalmente, durante as HTPC.

Dos respondentes, 90% disseram não ter participado de outros cursos oferecidos pela Secretaria da Educação nos moldes do *Ensino Médio em Rede*. Apenas o professor B respondeu que já participou do “TV Escola”. Os professores B, C e E, classificaram o desenvolvimento do Programa nesta escola como satisfatório, sendo que os outros sete docentes avaliaram como pouco satisfatório.

A chegada do material na Escola e a proposta de um curso inovador que proporcionava ao mesmo tempo a discussão dos problemas reais da Escola aliados à inovação tecnológica, através das ferramentas do *Prometeus*, trouxe inicialmente a perspectiva de uma melhoria em diversas questões referentes ao ensino, à disciplina e aos cursos de formação continuada. Entretanto, como o desenvolvimento do Programa, diversos fatores contribuíram para que o *Ensino Médio em Rede* ficasse, de modo geral, aquém das expectativas iniciais. Os dados que comprovam esta afirmativa foram obtidos pela avaliação realizada pela SEE/SP, após a finalização do Programa, no ano de 2004¹¹, apresentados na Tabela 11:

Tabela 11. Fatores desfavoráveis ao êxito do Programa *Ensino Médio em Rede*.

No Estado de São Paulo	Na Escola pesquisada
Cronograma carregado e desorganizado	Tempo escasso
Sobreposição de convocações	Falta de organização e planejamento das reuniões
Problemas iniciais na distribuição de materiais	Não proporcionou mudanças na prática pedagógica
Falta de entrosamento Universidade/Escola	Falta de adesão e entrosamento do grupo

Fonte: SEE/SP

Em relação à presença nas reuniões, participações através do posicionamento nas discussões e na realização das atividades propostas, todos os docentes acreditam que a participação, bem como a contribuição ao organizar o trabalho na condução das HTPC, foi apenas parcial durante o desenvolvimento do Programa.

¹¹ Disponível no site: http://ls-core-01.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_8/arquivos/secao_90/EMR%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso: 13 de Mar. 2006.

Este fato deveu-se, em grande parte, à desmotivação gradativa no decorrer das reuniões, nas quais foram percebidas a não diferenciação entre os presentes e ausentes, participantes e não participantes. A empolgação do início deu lugar ao desânimo por parte de alguns e acúmulo de atividades aos que restaram.

A pesquisadora apresentou sua opinião juntamente com o grupo. Suas referências e contribuições em relação ao Programa encontram-se implícitas na opinião do grupo, já que também respondeu ao questionário e à entrevista. Além disto, realizou sua análise à medida que suscitaram questões mais profundas, relacionadas à formação continuada e pertinente à discussão em questão.

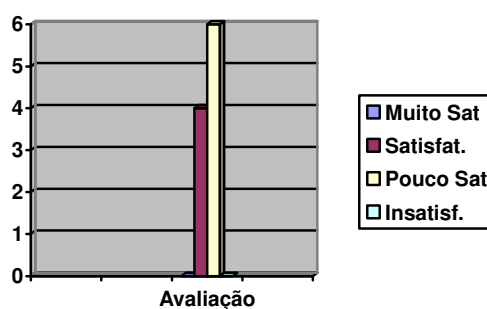


Figura 2. Avaliação Geral do Programa

Resumidamente, os itens apresentação da pauta, seleção de temas, gestão do tempo destinado aos trabalhos, procedimentos metodológicos utilizados, atividades propostas, a mediação do Coordenador, a participação geral dos professores e o alcance na prática da sala de aula foram classificados como medianos, sendo que a resposta satisfatória foi dada por 40% dos docentes e pouco satisfatório por 60%.

Dentre os pontos positivos apontados pelos participantes do curso, pode-se destacar a realização, na própria escola, em horário de HTPC, possibilitando a participação de todos, além do material de excelente qualidade, apresentando textos e dados estatísticos relevantes para o processo educacional, com temas que realmente precisam ser debatidos. Tardif (2000, p. 214-215) associa o saber

docente aos saberes, produzidos durante sua história de vida, dentre eles, a instituição escolar, que desponta como fonte de saber, razão pelos quais os professores sentem-se motivados pela permanência no próprio ambiente escolar.

Borges (2004, p.57) também revela que *“tais ações tendem a deslocar o professor da escola, lugar em que se dão as contradições que deveriam ser um dos objetos de reflexão do professor.”*

Entretanto, há que se considerar, segundo os professores respondentes, que o curso de formação continuada não obteve a adesão necessária de todos os participantes do Programa, carecendo inclusive de uma organização sistemática das reuniões e mais flexibilidade de tempo.

4.3.4 Participação do docente no programa *Ensino Médio em Rede* - pontos positivos do programa

Foi solicitado, na entrevista, que se destacassem pontos positivos e negativos, obtendo-se as seguintes respostas:

Dentre os aspectos positivos obtidos:

1. 40% referem-se à qualidade do curso, a oportunidade de atualização pedagógica e a troca de experiência entre os docentes;
2. 40% citaram o local (a própria escola), a (re)organização das H.T.P.C. e a oportunidade de troca de experiência entre os professores;
3. 20% destacaram o material utilizado e os temas abordados.

Os aspectos acima levantados foram obtidos a partir das falas dos professores entrevistados, como segue:

- **Prof. A:** *“Troca de experiências, instrumento auxiliar da melhoria de resultados pedagógicos negativos”.*

- **Prof. B:** *“Melhoria da qualidade de ensino, quando consegue mudar a atitude, o professor, pela reflexão.”*
- **Prof. C:** *“O fato de levar mais de uma teoria pedagógica aos professores, oferecendo uma formação e mais informações atualizadas sobre as teorias existentes.”*
- **Prof. D:** *“Proporcionou a discussão sobre os problemas da escola, em um momento único de reflexão coletiva.”*
- **Prof. E:** *“Organizou melhor os horários de HTPC, conduzindo-as de maneira mais proveitosa.”*
- **Prof. F:** *“Estreitou o vínculo entre os professores participantes, porque se encontraram com mais frequências (sic).”*
- **Prof. G:** *“Ofereceu material rico em informações necessárias à prática docente.”*
- **Prof. H:** *“Foi uma oportunidade de atualização profissional.”*
- **Prof. I:** *“O fato de a capacitação ter acontecido na própria escola, em horário favorecedor a todos os professores”.*
- **Prof. J:** *“Os temas escolhidos foram pertinentes à necessidade escolar.”*

Essa relação de troca de conhecimentos e experiência entre os professores dentro da própria escola possibilitou, dentre outros aspectos, a construção da formação permanente, fortalecendo e enriquecendo a aprendizagem do docente. Nóvoa (1997, p.26) aponta que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

As reuniões do *Ensino Médio em Rede* favoreceram, mesmo que em determinado momento (início), o trabalho em equipe, interdisciplinar e às reflexões coletivas, pretendendo interferir positivamente no processo ensino-aprendizagem. Aquele local de trabalho tornou-se subitamente um espaço profundo de relacionamento não só entre as pessoas, mas entre os conteúdos, as disciplinas fomentando uma discussão partilhada entre os docentes.

4.3.5 Pontos negativos

Na entrevista, os professores apontaram os aspectos negativos, que, de certa forma, tornaram-se obstáculos que contribuíram para o insucesso do Programa de formação continuada, o *Ensino Médio em Rede*, nesta Escola:

1. 10% Tempo;
2. 30% Organização
3. 30% O Programa não proporcionou mudanças
4. 10% Faltou planejamento
5. 20% Faltou adesão e entrosamento do grupo

Nos dados obtidos, percebe-se que a falta de organização e a não utilização do material e das atividades propostas pelo Programa *Ensino Médio em Rede* foram elementos que contribuíram para que ações permanecessem a mesma dentro do cotidiano escolar, descritas nas falas que se seguem:

- **Prof. A:** “Faltou tempo para a utilização do material.”
- **Prof. B:** “Falta de organização por parte da Coordenadora do Programa na Escola”.

- **Prof. C:** *“As vivências práticas não foram trabalhadas ou mesmo vistas como objetivo claro a ser atingido.”*
- **Prof. D:** *“Não proporcionou mudanças visíveis na prática pedagógica.”*
- **Prof. E:** *“Não houve consulta prévia aos professores sobre o tipo de curso sugerido.”*
- **Prof. F:** *“Faltou adesão, no sentido estrito da palavra, por parte de alguns participantes.”*
- **Prof. G:** *“O entrosamento entre todos os membros da equipe deixou a desejar, pois se houvesse esse requisito desde o início, talvez melhor organizado, o tempo seria suficiente para completar adequadamente o curso.”*
- **Prof. H:** *“Não há nenhuma mudança na escola do dia-a-dia, apenas algumas ações esporádicas visando o protagonismo juvenil, que já existiam antes desse projeto, como grupo de dança, coral e grêmio estudantil.”*
- **Prof. I:** *“O fato do curso não ter sido utilizado ou refletido na sala de aula já demonstra, por si só, a falta de objetividade.”*
- **Prof. J:** *“Faltou organização, planejamento, ações entre tantos outros quesitos essenciais para que se fale em qualidade em formação continuada.”*

4.3.6 Resultados do Programa indicadores de mudanças na prática docente

Uma pergunta na entrevista solicitava os resultados deste Programa na prática docente de cada professor. Todos foram unânimes em dizer que individualmente, ou através de um projeto coletivo da escola, o Programa não foi

implantado. Tal afirmativa foi justificada pela falta de tempo ou de organização de cada um ou mesmo por parte da própria escola. Borges (2004, p.54) afirma que se devem questionar as estratégias de formação continuada utilizadas pelos órgãos da Secretaria da Educação, além de explicitar as concepções subjacentes ao planejamento e implantação destas propostas.

Algumas justificativas dadas pelos docentes demonstram estas afirmações:

- **Prof. A:** *“Por enquanto, não há um projeto pedagógico implantado na escola que possibilite a prática da teoria vista neste programa.”*
- **Prof. B:** *“Ainda não utilizei, mas acredito que seja útil e pretendo utilizar.”*
- **Prof. C:** *“A escola ainda não implementou a organização deste Programa. Acho que deverá fazê-lo brevemente através de Projetos de Trabalho.”*
- **Prof. D:** *“Os resultados deste programa na prática docente podem ser observados quando o professor, com o domínio de habilidades e atitudes, busca novas informações e conhecimentos. É um novo projeto de trabalho pedagógico consistente, elaborado e desenvolvido em equipe. Em estudos este material mostra que a criança e o jovem não são fragmentados em pedaços de disciplinas, mas sim tratados em conjunto, como pessoas inteiras que tem heterogêneos domínios de aprendizagem. Tudo isso são resultados práticos na nossa prática pedagógica.”*
- **Prof. E:** *“Ainda não podemos observar resultados em curto prazo, pois o tempo de realização do Programa foi insuficiente, não permitindo sua implementação imediata.”*
- **Prof. F:** *“Acho que um educador, preocupado com sua prática educacional, deve estar voltado para a transformação. Ele não poderá*

agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que esta fazendo e para onde possivelmente estará encaminhando os resultados de suas ações. O material do Ensino Médio em Rede não mostra uma ação mecânica. Ao contrário, ele mostra uma atividade racionalmente definida dentro de um encaminhamento político e a favor de uma competência de todos para uma melhor participação, inclusive da vida social.”

- **Prof. G:** *“Não há utilização do material do Ensino Médio em Rede.”*
- **Prof. H:** *“A troca de experiências com os colegas proporcionou mudanças internas em cada um, mas nada que possa ter se tornado concreto.*
- **Prof. I:** *“O curso não obteve os resultados esperados. De imediato não houve reflexos visíveis.”*
- **Prof. J:** *“Ainda não percebi mudanças na minha prática, mas gostei muito do material e pretendo utilizar em breve.”*

4.3.7 Resultados do Programa: indicadores de mudanças no cotidiano da Escola

Uma outra pergunta se referia às possíveis contribuições do Programa para a melhoria da qualidade do ensino no cotidiano da escola que pudessem ser atribuída a essa capacitação docente, por acreditar ser esta a finalidade maior desses programas. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.12) “o desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”.

Os dados obtidos apontam que todos os entrevistados, portanto 100%, não perceberam nenhuma alteração no cotidiano da escola ou da sala de aula que tenham sido influenciados pelo *Ensino Médio em Rede*, conforme relatam, em suas falas, os professores entrevistados:

- **Prof. A:** *“Acho que a contribuição do Ensino Médio em Rede é identificar os problemas essenciais, usar diferentes técnicas de trabalho, aprender a assumir responsabilidades, de iniciar e coordenar esforços no sentido de solucionar problemas, aprender a suplementar seus próprios conhecimentos e experiências de outros especialistas.”*
- **Prof. B:** *“Por enquanto, não pude perceber sua real contribuição para a melhoria da qualidade de ensino.”*
- **Prof. C:** *“Ainda não houve uma contribuição que possa ser percebida”.*
- **Prof. D:** *“A contribuição maior está dentro do próprio professor, que se modifica a cada curso de formação continuada, desenvolvendo-se com ele.”*
- **Prof. E:** *“Não percebi nenhuma mudança.”*
- **Prof. F:** *“As mudanças não se tornaram visíveis aos nossos olhos.”*
- **Prof. G:** *“Tudo vai depender de como o professor e a escola como um todo vão passar a agir perante as situações que lhe são impostas na prática. Acredito que aí sim irão surgir novas percepções do Prometeus.”*
- **Prof. H:** *“Nada do que tenho percebido nas ações da Escola me lembra o Prometeus, exceto o companheirismo entre os colegas que se mantém.”*
- **Prof. I:** *“O curso proporcionou bons momentos de reflexão coletiva, que de uma forma ou de outra serviu (sic) para o crescimento do grupo. Entretanto, não posso apontar nada de concreto.”*

- **Prof. J:** “A única mudança que percebi na Escola foi em relação à matriz curricular, horários entre outros assuntos, que independem de ação individual, mas de legislação.

Dentre as respostas obtidas, convém destacar as dos professores A, D e G que observaram resultados subjetivos indiretamente atribuídos e incorporados à produção do conhecimento do professor, mas que não se concretizaram em ações no cotidiano escolar.

4.3.8 Material didático

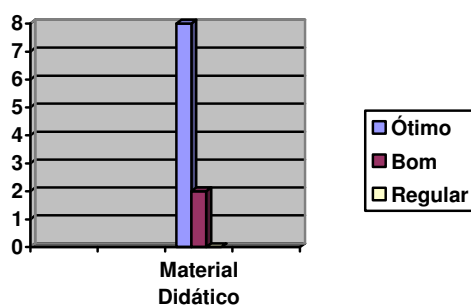


Figura 3. Aprovação do Material Didático fornecido pelo Ensino Médio em Rede

Do material utilizado e fornecido pelo Programa constam uma apostila e um CD, ambos contendo textos, dados estatísticos, informações e atividades a serem desenvolvidos, além das fitas de vídeo contendo debates entre vários educadores. Perguntou-se também sobre os temas propostos e sobre o grau de dificuldade dos textos. Oitenta por cento dos entrevistados teceram elogios, até mesmo à equipe técnica que o elaborou. Lamentaram o tempo insuficiente, pois

muito deste material, como é o caso das fitas de vídeo, não chegou até o professor. Os demais, 20%, consideraram o material bom, entretanto, acreditam que sejam necessários alguns ajustes em relação à disposição e clareza dos temas, conforme os relatos contidos nas falas:

- **Prof. A:** *“O material foi muito bem elaborado pela equipe técnica, porém não houve uma total compreensão por parte da Coordenação Pedagógica da escola para aplicá-lo de uma forma mais eficiente.”*
- **Prof. B:** *“O material foi bom, mas não foi utilizado em sala de aula, acredito pela falta de tempo, falta de interesse e entrosamento entre a equipe docente e Coordenadores. Acredito também que tal fato se deva em parte aos textos que não conseguiram atingir os objetivos a que se propusera (sic).”*
- **Prof. C:** *“Embora o material fosse de boa qualidade e com temas que realmente precisam ser debatidos, o programa não obteve a adesão necessária de todos os professores que participaram do Projeto, faltou organização, mais flexibilidade de tempo.”*
- **Prof. D:** *“Espetacular.”*
- **Prof. E:** *“Gostei muito do material, que inclusive tenho consultado para outros trabalhos que desenvolvo.”*
- **Prof. F:** *“Considerarei o material do curso de ótima qualidade, principalmente porque proporciona a discussão coletiva, é pena que o tempo foi insuficiente pra que pudéssemos aprofundar-nos assuntos tratados”.*
- **Prof. G:** *“Considerarei de excelente qualidade, principalmente porque reuniu em um só lugar vários autores de renome..”*

- **Prof. H:** *“Tive um pouco de dificuldade em estar realizando as atividades propostas após cada texto, principalmente, pela falta de tempo em fazê-lo. Mas, de modo geral, considerei o material bom.”*
- **Prof. I:** *“Considero o material ótimo. Preciso encontrar tempo para reler os textos e me aprofundar nos assuntos.”*
- **Prof. J:** *“Apesar de não ter utilizado o material ou aplicado o curso, por enquanto, gostei muito do material. É rico porque traz textos pertinentes à realidade escolar, proporcionando a troca de experiências entre os envolvidos..”*

4.3.9 A formação continuada na opinião dos entrevistados

Sobre as possíveis contribuições dos cursos de formação continuada para a melhoria da prática docente, não houve discordância em relação à necessidade de aperfeiçoamento profissional, tornando-se necessário conhecer os novos pensamentos educacionais aceitos pela comunidade científica dos dias atuais e que estão sendo implantados nos sistemas de ensino do País. A formação continuada representa uma oportunidade de não só suprir as defasagens de ensino, como superá-las. Entretanto, Borges (2004, p.46) lembra que apesar da relevância, *“não é mais possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva que a formação inicial”*. Registram-se as falas das entrevistas:

- **Prof. A:** *“Acho que sim. Ajudam inclusive o professor a organizar suas próprias idéias sobre o ensino, inclusive com mais clareza e precisão. Torna mais claros os objetivos educacionais compactuados pelo professor, sendo freqüente que ele perceba novas facetas que ainda não tinha descoberto dentro dos próprios objetivos educacionais”*.

- **Prof. B:** *“A formação continuada é necessária e para que ela ocorra é preciso que as Instituições invistam. Assim surgiu o Ensino Médio em Rede.”*
- **Prof. C:** *“No meu modo de ver, muitos cursos de formação continuada demonstram o verdadeiro abismo que existe entre a teoria e a prática pedagógica, entre os teóricos e os agentes. Não acredito que, da forma com que vêm sendo desenvolvidos esses cursos, possam vir a contribuir para a melhoria da prática docente, pois são colocados para os professores tomarem contato com o material em horários de reuniões pedagógicas que não foram criadas para este fim e não são suficientes para se realizarem os estudos para uma compreensão completa e nem para a elaboração e envio dos relatórios”.*
- **Prof. D:** *“Acredito na importância da formação continuada, pois ela sempre proporciona uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor”.*
- **Prof. E:** *“A experiência da formação continuada proporciona grande aprendizagem, pois ela é continuidade da experiência de vida. Porém, precisa acontecer de forma organizada e dinâmica”.*
- **Prof. F:** *“...na formação continuada cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento.”*
- **Prof. G:** *“Principalmente nos dias de hoje, onde (sic) há muitas falhas na formação universitária, a formação continuada se constitui um importante meio de suprir tais defasagens.”*
- **Prof. H:** *“Acredito que não existe outra maneira de se atualizar senão por meio de cursos específicos. Na era digital, principalmente, quem não se atualiza, em pouquíssimo prazo está defasado.”*
- **Prof. I:** *“Não acredito que seja importante apenas para os professores, mas uma necessidade em todas as profissões.”*

- **Prof. J:** “Na minha opinião a formação continuada é de extrema importância. Não consigo imaginar uma pessoa que se forme, comece a trabalhar e passados vinte anos continua (sic) agindo da mesma maneira.”

4.3.10 A idealização de uma proposta de formação continuada

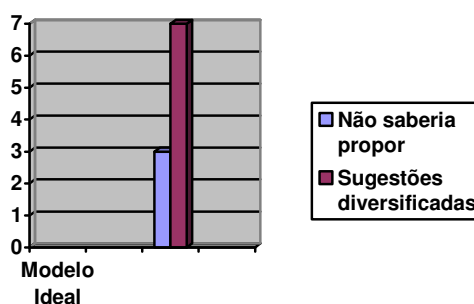


Figura 4. Sugestões de formação continuada

Em relação a sugerir um modelo de formação continuada, alguns não souberam propor um “modelo ideal”, mas apoiaram-se em outros programas com os quais já tiveram contato e que consideraram como boas experiências, correspondentes a 40% dos entrevistados, dentre os quais:

- **Prof. B:** “Acho que deveria ter cursos sobre leis de ensino, problemas que os jovens enfrentam como: aborto, DST, Aids, drogas, etc.”
- **Prof. D:** “Um curso de formação continuada deverá proporcionar ao professor o reforço da sua autonomia profissional, oferecendo-lhe capacitação individual e transformação pessoal. Seria um modelo?”

- **Prof. F:** *“O modelo implantado pelo Projeto “Teia do Saber” é bom, porém deveria oferecer títulos válidos como Pós-Graduação e que fosse remunerado, já que os professores têm que dispor de seu tempo e dinheiro para despesas com o deslocamento e alimentação, ou seja, a valorização da pessoa, o contato com os mestres e uma recompensa monetária seria primordial para um bom modelo.”*
- **Prof. H:** *“Pode ser nos moldes do Ensino Médio em Rede, mas com mais tempo para o desenvolvimento.”*

Os demais, 60% dos entrevistados, não conseguiram pensar em um modelo ou preferiram não adotar um referencial para a formação continuada, em específico. Entretanto, privilegiou-se em suas falas, um programa de formação continuada que partisse das reais necessidades do professor, atendendo suas expectativas e anseios em relação ao cotidiano escolar e que se realizasse de forma a não sobrecarregar ainda mais sua jornada de trabalho, conforme as respostas obtidas:

- **Prof. A:** *“Não consigo pensar em um modelo pronto, mas acredito que deverá partir das necessidades educacionais do professor e não de cima para baixo como vem ocorrendo.”*
- **Prof. C:** *“Ideal para a formação continuada seria um modelo real e atingível (concreto e possível de ser conseguido dentro de um tempo e nos limites das condições existentes nas escolas). Um modelo que represente as necessidades dos indivíduos que aprendem.”*
- **Prof. E:** *“É preciso pensar em uma forma que atenda às expectativas do professor, mas que se dê (sic) condições, materiais e psicológicas para que ele possa freqüentar tais cursos.”*
- **Prof. G:** *“Aquele que parte do professor e que considera que o seu dia-a-dia é sobrecarregado de atividades. Por este motivo, a instituição*

que o contrata deve oferecer estes cursos dentro do seu horário de trabalho, portanto, remunerado, na própria escola. Devem ser considerados outros tempos para o planejamento e desenvolvimento do aprendizado, senão o curso fica apenas no papel.”

- **Prof. I:** *“Nenhuma criação parte do nada, mas falar em modelos prontos pode não ser a melhor opção. O ideal seria que partisse dos interesses dos envolvidos.”*
- **Prof. J:** *“Não saberia indicar um programa ideal, apenas que esteja previsto dentro da jornada docente que já é tão sobrecarregada.”*

Seria mesmo difícil propor modelos que atendessem a diferentes realidades vivenciadas por cada escola, em específico, e diante de inúmeros fracassos obtidos pelos programas de formação continuada já propostos e vivenciados até o momento. Vale enfatizar, contudo, que a melhoria dos processos formativos, e conseqüentemente, educacionais, estão relacionadas à figura do professor. Parafraseando os estudos de Tardif (2002) pode-se completar, ainda em relação aos atores e processos da formação continuada, que estes devem perdurar por toda a vida profissional:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos da mesma prática (...). Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal qual ao professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2002, p. 234-235).

4.3.11 Aperfeiçoamento profissional docente

Em relação ao aperfeiçoamento profissional, os professores entrevistados apontaram que a formação continuada é questão de sobrevivência para o

professor. Sem ela seria impossível se falar em qualidade de ensino, pois amplia seus conhecimentos suprindo possíveis defasagens na formação. Entretanto, há que se levar em consideração alguns dos fatores que influenciam e contribuem para o seu desempenho, como a falta de recursos financeiros para o investimento em cursos ou na compra de livros, por exemplo, ou em relação à dura jornada de trabalho a que se submete o professor hoje em dia, na tentativa de suprir as defasagens da baixa remuneração salarial docente.

Nóvoa (2002, p. 23) entende que a formação continuada se dá de forma coletiva, afirmando que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” O autor defende, ainda, a idéia que a formação continuada depende da experiência aliada à reflexão, propiciando a análise contínua do processo. Ao contrário do que vem ocorrendo através de decretos, precisa ir ao encontro das necessidades reais e interesses do professor, numa tentativa acertada de facilitar o trabalho docente. Registram-se a fala de dois professores e considerações acerca do aperfeiçoamento profissional docente relativo à falta de recursos financeiros e condições materiais adequadas:

- **Prof. A:** *“Um dos pontos que dificultam o aperfeiçoamento profissional docente é o fator financeiro, pois a maioria dos professores tem que se desdobrar para a manutenção da família, possuindo dois ou três empregos, às vezes em escolas somente e, muitas vezes em outras áreas, como nos casos das mulheres em lojas, salões de beleza, entre outros e os homens em escritórios, oficinas mecânicas e até mesmo pedreiros ou pintores, o que implica também no fator tempo.”*
- **Prof. D:** *“A formação continuada deve ocorrer quando a instituição promove a qualificação de docentes, liberando-os parciais ou totalmente do exercício de suas funções e arcando com as despesas”*

Dentre os entrevistados, outros dois professores apontaram para a necessidade de atualização em todas as profissões, como perspectiva de ampliar os horizontes em relação ao bom desempenho da função:

- **Prof. B:** *“A formação continuada possibilita aos professores ampliar seus conhecimentos e sua vivência profissional”.*
- **Prof. I:** *“Todas as pessoas, independente (sic) de profissão precisam buscar a atualização em seu ramo, ou automaticamente estarão excluídas do mercado por opção do consumidor.”*

Os seis professores restantes relataram a importância dos Programas de formação continuada partir do interesse, da necessidade e da realidade de cada professor. Defende-se implicitamente nestas falas a necessidade de “dar voz” aos professores quando do planejamento destes cursos de formação continuada, conforme as falas a seguir:

- **Prof. C:** *“O aperfeiçoamento profissional docente tem que vir de encontro (sic) com o interesse e as necessidades do professor.”*
- **Prof. E:** *“A formação continuada é o que pode ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. Mas é preciso que ela facilite o trabalho dos professores e não que o complique ainda mais”.*
- **Prof. F:** *“Os cursos de formação continuada devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa, mais um encargo. Deve (sic) ajudar a pensar e organizar o trabalho escolar.”*
- **Prof. G:** *“As escolas são locais apropriados pra acontecer a formação continuada. Entretanto, há que se considerar o horário disponível dos professores que nela atuam.”*

- **Prof. H:** *“O professor, assim como seus alunos, precisa estar motivado para aprender ou de nada adianta participar de cursos de formação continuada apenas para receber o certificado. De nada influenciam a prática.”*
- **Prof. J:** *Para nós professores, estudar já se tornou um hábito. Faz parte da nossa vida prosseguir sempre assim.”*

4.3.12 Outros cursos de formação continuada

Os professores entrevistados relataram os argumentos, contra ou a favor, sobre cursos nos quais já participaram no decorrer da carreira docente, apontando dentre outras coisas que muito pouco se chegou à sala de aula, pois muitos não tiveram nem utilidade, seja pela falta de materiais adequados disponíveis na escola, pela falta de tempo ou por qualquer outro motivo apontado. Segundo Nóvoa (1997, p. 25),

(...) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Argumentaram a favor da necessidade desses programas partirem do interesse e da necessidade do professor e, desta forma, tornar-se-iam úteis para a carreira docente, conforme apontam as falas:

- **Prof. A:** *“Os cursos de formação continuada de que participei durante minha carreira ocorreram nos últimos cinco anos somente, pois antes ou não existiam ou não chegavam até nós professores. O que tenho a dizer é que, de uma forma ou de outra, acabam sendo bons, pois levantam muitas polêmicas sobre o assunto ‘educar’ e levam os professores a muitas reflexões. No entanto, a prática não se torna*

*viável, pois tem que fazer parte do projeto pedagógico da escola e o que se espera sempre é um trabalho em grupo dentro daquela teoria, o que dificilmente acontece, pois se discute (sic) muito, todas as teorias, e enfim **cada um continua com a sua prática**¹².”*

- **Prof. B:** *“Sou a favor, porque acho que estes cursos ajudam na construção de conhecimentos. Faz (sic) interferências, generalizações, análises, sínteses, etc... que também é proveitoso (sic)”.*
- **Prof. C:** *“A favor dos cursos e contra as condições existentes na escola: (computadores muito ruins). O tempo que não foi adequado e o total comprometimento de todos os professores.”*
- **Prof. D:** *“Os cursos dos quais já participei, de modo geral, foram proveitosos, mas nem sempre. Posso citar o exemplo de inúmeras oficinas de Origami de que já fui obrigada a participar e não sei dobrar nem barquinho de papel.”*
- **Prof. E:** *“Já participei de inúmeros cursos de formação continuada. Gostei da maioria, entretanto, pouco modificou (sic) o dia-a-dia da sala de aula, apesar de sempre procurar experimentar tudo o que aprendo de novo.”*
- **Prof. F:** *“O trabalho do professor é muito complexo e muito pouco se pode fazer individualmente. Os problemas que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de maneira coletiva, por meio de pessoas que reflitam em conjunto sobre eles. Neste aspecto, os cursos de formação continuada podem proporcionar momentos de reflexão coletiva, como foi o caso do Prometeus.”*
- **Prof. G:** *“Apesar de reconhecida importância desses cursos, na prática todos os que realizei ficaram esquecidos no armário ou na gaveta, por mais que tenha gostado quando da sua realização.”*

¹² Grifo nosso

Acredito que essa formação é mais intrínseca que extrínseca, quase não se percebe.”

- **Prof. H:** *“Já participei de vários cursos de formação continuada e por isso posso dizer que, como tudo na vida, existem os prós e os contras. Existem cursos extremamente proveitosos e outros que não se extrai (sic) quase nada. Os melhores, com certeza, são aqueles que partem da prática do professor em sala de aula.”*
- **Prof. I:** *“Para mim o melhor já realizado ocorreu aos Sábados e ensinava os assuntos específicos em sala de aula para a minha disciplina. Supriu algumas deficiências de formação que faziam falta em sala de aula. Entretanto, o resultado é quase imperceptível e a longo prazo.”*
- **Prof. J:** *“Sou contra os cursos que não liberam o professor de suas aulas para realizá-los. E também não oferecem remuneração para incentivo. Dos que já realizei, a maioria era nesses moldes.”*

4.3.13 Possíveis contribuições dos cursos na carreira docente

Na entrevista foi solicitado aos professores que dissessem quais as possibilidades de contribuições destes cursos de formação continuada para o desempenho da função. E, como o assunto já havia sido bem explorado nas demais questões da entrevista, os entrevistados C, D, F, G, I e J não souberam ou não quiseram responder. Os respondentes, entretanto, resumidamente valorizaram a importância da reflexão coletiva, da teoria aliada à prática e da necessidade de desestruturar propositalmente práticas arraigadas através da formação continuada, conforme transcrição das falas a seguir:

- **Prof. A:** *“Pode haver contribuições para a prática ou desempenho da função, porém, o coletivo deve sobrepor ao individual e somente será possível quando nos conscientizarmos de que toda prática deve ser precedida de uma base teórica.”*
- **Prof. B:** *“Diretamente na prática profissional, percebo que vou ficando mais flexível às mudanças. É todo um processo de convencimento de qual caminho você deve seguir.”*
- **Prof. H:** *“Teoria e prática devem sempre andar juntas, principalmente se a teoria for refletida em cima da prática, como foi o caso do Prometeus, ajuda o coletivo da escola a entender e a enfrentar melhor seus problemas.”*
- **Prof. D:** *“Acredito que a formação continuada seja fundamental para a melhoria da qualidade de ensino, mas é preciso pensar a melhor forma para que ela ocorra com a participação efetiva de todos.”*

4.3.14 Outros cursos de formação continuada proporcionados pelo Estado São Paulo realizados pelos entrevistados

Todos os educadores respondentes da entrevista assinalaram que já participaram de outros cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, através da CENP. Porém, possuíam vagas lembranças sobre estas participações. Os cursos apontados pelos professores entrevistados foram:

- *Educando pela Diferença para a Igualdade;*
- *Teia do Saber;*
- *PEC Universitário;*
- *Formação continuada para Professores de Matemática;*

- *Formação continuada para Professores de Português;*
- *Formação continuada para Professores de Biologia;*
- *Formação continuada para Professores de Química;*
- *Formação continuada para Professores de Biologia;*
- *Programa de Formação Continuada dos Professores de Língua Inglesa;*
- *Informática Educacional;*
- *Rede do Saber;*
- *Letra e Vida;*
- *Ensino Médio em Rede;*
- *Progestão;*
- *Hora da Leitura;*
- *Tecendo Leituras.*

4.4 O Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, o *Prometeus*, na visão dos professores participantes – acertos e desacertos na formação continuada

Pretendia-se, desde o início da proposta do *Ensino Médio em Rede* na escola pesquisada, que esse programa de formação continuada não seguisse o formato tradicional de um curso de capacitação, que em geral tem objetivos mais voltados à transmissão de conteúdos. Assim também não se pensava em um modelo específico de programa, pois se acredita que a construção do conhecimento do professor sobre conteúdos, prática pedagógica e proposta curricular, embora tenha sido muito utilizada em diversos programas de formação semelhantes, não seria suficiente para atender às especificidades do trabalho docente.

O material impresso e gravado fornecido pelo Programa, fruto da parceria entre o Governo do Estado de São Paulo e a Universidade, possibilitou certa aproximação entre a produção científica e o trabalho do professor. Entretanto, foi uma aproximação unilateral, através de um contato restrito aos materiais produzidos. De outra forma, para Tardif (2001), o grande desafio torna-se romper com as barreiras que cercam os laboratórios, os gabinetes, os computadores, as salas de aula da universidade e os livros, rumo aos lugares de ação docente, com a finalidade de perceber como estes profissionais pensam, falam, realizam o trabalho em sala de aula, enfim, como programas escolares são efetivados, sua interação com alunos, pais e colegas.

Esse deslocamento do centro da gravidade de formação não significa que a formação de professores passa a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporta um forte componente teórico. Esse deslocamento significa antes, que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para a sua evolução e transformação. (TARDIF, 2001, p.06).

Ao entrevistar os professores pesquisados em relação à participação no *Ensino Médio em Rede*, pretendia-se dimensionar o significado do programa para cada docente em específico, posto que nesta profissão “*é impossível separar o eu profissional do eu pessoal*” (Nóvoa, 1998, p.39). Dentre as respostas obtidas a mais significativa foi em relação à oportunidade oferecida para a troca de idéias, problemas e êxitos de modo coletivo. O *Prometeus* inovou neste quesito dentre os demais cursos já oferecidos pela rede, pois propiciou um espaço, exclusivo para reflexão coletiva, reivindicação há muito solicitada pelos docentes. Nóvoa (1995, p.27) propõe às escolas que visem à eficácia no processo ensino-aprendizagem, que proporcionem a implementação de programas de formação continuada.

Dos resultados obtidos pelas entrevistas, o tempo destinado às reuniões e execução das propostas tornou-se um fator desfavorável, condenando um programa, que a princípio caminhava até certo ponto muito bem, pois cumpria com a função de promover a discussão sobre os percalços do ensino naquela

escola, a encerrar-se de maneira brusca e em desconformidade com o planejado. Durante o seu desenvolvimento, o tempo não permitiu que a leitura dos textos fosse realizada, nem que se assistissem às teleconferências, tendo sido repassados segundo a visão da Coordenadora que os lia e lhes assistia em casa. Em relação a isso, destaca-se também que as reuniões de HTPC, apesar de constituírem um espaço de reflexão coletivo, não foram e continuam não sendo suficientes para os recados internos, os lanches, as conversas paralelas e ainda a realização de programas de formação continuada. Ludke (2001, p.19 e 20) aponta para a “*falta de planejamento*” desses encontros proporcionados muitas vezes pela ausência ou inadequação do espaço físico apropriado para a realização da formação continuada, obrigando os professores dar continuidade em seus estudos fora da escola.

Dentre os aspectos favoráveis do Programa *Ensino Médio em Rede* apontado pelos professores destaca-se “*um horário que atenda a todos os docentes e dentro da escola*”, fato que facilita a participação de todos os professores da rede. Relataram, ainda, sobre a necessidade de se estabelecerem estratégias de formação continuada de forma sistemática e planejada e que se incorporasse ao salário do professor as horas destinadas a esta finalidade, previamente programadas e assumidas desde o início de cada ano dentro da jornada do professor. Para eles, o local mais apropriado para esses programas seria a própria escola. Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) afirma que:

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Cada escola possui suas especificidades, sua individualidade, e o problema ou êxito de uma não corresponde às dúvidas e soluções de outra. Muito

embora a troca de experiências entre elas possa constituir um fator positivo, uma não serve de modelo para outra, devido às suas particularidades e diversidades de fatores que compõem a comunidade escolar.

O *Ensino Médio em Rede* proporcionou a formação continuada a todos os membros da comunidade escolar na própria escola, recebendo as orientações do programa através da Coordenadora, excluindo, assim, qualquer possibilidade de aproximação da escola média com a universidade. Somente os Coordenadores foram “capacitados”, mesmo assim indiretamente através da Diretoria de Ensino. Esta visão de formação continuada, desenvolvido por Assistentes Técnico Pedagógico ou Supervisores, centralizados na própria escola e nos sistemas de ensino, traz de volta, segundo Freitas (2002, p.6), a idéia já superada na década de 70, dos “multiplicadores”, termo utilizado para designar a formação de professores que deveriam se encarregar de transmitir o conteúdo dos cursos aos demais membros da escola. A formação na própria escola ao mesmo tempo em que traz a situação daquela realidade para as discussões, é contraditória quando conduz ao reducionismo, tirando a oportunidade de uma discussão mais ampla deste contexto aliado à sociedade em que se insere.

Além disso, o tempo destinado às reuniões de HTPC é escasso e não atende nem as peculiaridades locais. Reduzir a uma única pessoa o repasse dos conteúdos dos programas de formação continuada é limitar demais a visão geral de um programa, considerando que esta pessoa também não participou da elaboração, planejamento e desenvolvimento do programa e não tem, portanto, a visão geral dos objetivos, das metas, estratégias, enfim, do referencial teórico-metodológico. Houve uma fragmentação dos conceitos-chaves veiculados pelo Programa. A relevância ou irrelevância de cada tema, o momento de executá-lo, a forma de como realizar e as estratégias a utilizar ficam a cargo e ao critério de apenas um “escolhido”, (in) suficientemente “treinado” para esta finalidade.

Outra questão, não menos importante, seria a viabilização da teoria do programa, a ser implantada através de projetos com alunos em sala de aula, o que não ocorreu devido, em parte, à fragilidade do professor para aplicar a teoria,

fazendo com que seu resultado não chegasse à sala de aula. Entretanto, os resultados apontam que as informações veiculadas durante o Programa serviram para despertar nos professores o desejo de mudar, de aprofundarem seus conhecimentos e de refletirem sobre novas possibilidades para a sua prática.

A desmotivação, desencadeada com o decorrer das reuniões, por parte de alguns participantes, aponta para a necessidade de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. Nesta perspectiva, a formação continuada desponta como uma possibilidade de reverter positivamente essa figura porque é capaz de mudar sua prática. Freire, afirma que *“ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”* (FREIRE, 1991, p. 58).

Pois o envolvimento que, no início, constituía-se pela possibilidade da troca de experiências, perspectivas de mudanças e melhoria das condições de ensino, acabou se dizimando, em parte, pela falta de tempo, planejamento das atividades, desorganização e, principalmente, pressa na conclusão do Programa *Ensino Médio em Rede*, visando assegurar a certificação em tempo.

Estes apontamentos trouxeram como consequência, e que foi apontado em unanimidade, a não utilização dos materiais do Programa, apesar destes terem sido considerados, pela maioria, como sendo de excelente qualidade. Acreditam que uma vez internalizado esse conteúdo, programado para o *Ensino Médio em Rede*, e mesmo que em partes, em maior ou menor proporção, nos diferentes sujeitos, chegará esse conteúdo até o aluno implicitamente, através da prática pedagógica e da vivência de cada professor.

Nóvoa (2001, p.13),

(...) a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.

O docente, por sinal, e como foi apontado por um dos entrevistados, também se beneficia com a educação continuada, pois mesmo que não perceba, modifica-se a cada curso, desenvolvendo-se com ele. Superar seus próprios conhecimentos e romper com a tradição e a continuidade dos costumes, bem como seus limites, suas verdades e certezas é um desafio para o educador de hoje e que só a reflexão sobre a própria prática é que irá indicar qual o melhor caminho a ser seguido. É nesta perspectiva que falam sobre a formação continuada todos os dez professores entrevistados. Segundo eles, esta é uma necessidade inerente aos profissionais de todas as carreiras. Em relação ao profissional docente, que se relaciona intensamente com o ser humano em uma sociedade conturbada e cheia de conflitos, essa necessidade de formação continuada em serviço torna-se fator essencial para poder exercer a profissão. É um amenizar de angústias em relação à prática em sala de aula, onde o professor consegue entender melhor o que vivencia. Diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, no conhecimento científico e na própria escola é que surge, conforme aponta Imbérnon (2005, p.9),

(...) uma nova forma de ver a instituição escolar, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e mudança no posicionamento *de todos os que trabalham na educação*.

Um dos entrevistados apontou que determinados programas de formação continuada podem mais atrapalhar do que realmente apresentar resultados. Teoria e prática precisam andar de mãos juntas, as pessoas precisam rever seus conceitos e suas práticas. “Atropelar” ou ser “atropelado” por um curso que precisa mostrar resultados práticos e rápidos, porque carecem de investimento externo, só vem banalizar a educação continuada e os cursos que realmente proporcionam, ou pelo menos deveriam proporcionar esta formação. Borges (2004, p.52) afirma que *“há sérias contradições entre o que emana dos órgãos centrais”* da FDE e *“e as reais necessidades da rede de ensino”*.

Apesar de alguns entrevistados afirmarem que não sabem ou não se lembram de um modelo pronto de educação continuada, descreviam com clareza

a idealização de cursos nestes moldes, e, na maioria das vezes, é pertinente que partam de temas que necessitam em sua prática e que muitas vezes a formação inicial foi insuficiente ou por falta de atualização se tornou empecilho para bem desempenhá-la, como a legislação vigente, problemas que os jovens enfrentam como aborto, drogas, sexualidade, meio ambiente, e tantos outros assuntos. O tema a ser tratado nos programas de formação continuada é fator decisivo para o seu sucesso, pois há que se considerar que o professor não pode, e nem consegue, tratar apenas do seu conteúdo programático em sala de aula, quando seus alunos são sujeitos com diferentes identidades e representações de mundo.

Poucos foram os cursos anteriores lembrados como ideais, confirmando a necessidade não só de rever o que é realmente necessário como também a forma com que estes vêm acontecendo. Um dos motivos freqüentemente apontados são os baixos salários, sob a perspectiva de pouca valorização do magistério, principalmente no ensino público. Monlevade (2000, p.19) aponta a tendência de uma jornada de 20h para o professor, permitindo que este acumule outro emprego, visando sanar as defasagens salariais.

Conseqüentemente, os profissionais docentes, que investem pesado em sua formação, não apenas em recursos financeiros, mas também na realização, muitas vezes, de mais de um curso de graduação, pós-graduação, entre outros, acaba por ter uma jornada dupla, quando não tripla para manter suas famílias. É humanamente impossível conciliar o tempo em vários locais de trabalho, e formação permanente, tornando-se o desgaste físico e financeiro fatores que contribuem para a não adesão ou desistência aos programas a que se propõe.

Por todos esses e outros apontamentos é que concluíram que o *Prometeus* não trouxe resultados práticos para a sala de aula por diversos motivos já apresentados e outros que não constam desta pesquisa. Mesmo assim, sabem que não saíram dele como entraram, sentem que algo foi modificado para melhor. Não está visivelmente por fora, pois não desenvolveram nenhum projeto com seus alunos, mas internalizado em seus conhecimentos e que a qualquer momento virão a desabrochar por algum motivo. Reconhecem a necessidade de

permanecer continuamente estudando para o bom desempenho do exercício da função e crescimento pessoal. Não possuem um modelo ideal, mas parâmetros principalmente daquilo do que “não deve ser” um curso de formação continuada, pelas experiências negativas por que já passaram nestes anos passados. Trazem a expectativa de um dia serem ouvidos, pois carecem de melhorar sua prática pedagógica. Não pedem o impossível, mas algo que depende deles em parte, pois também são partes de um sistema maior. Acrescentando Borges (2004, p.55):

Faz-se necessário, além disso, compreender que os alunos que chegam a esses cursos trazem expectativas, vivências e histórias de vida diferenciadas, que precisam ser reconhecidas e trabalhadas no processo de construção de suas identidades profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil vive uma grave crise de identidade que não é recente. A forma de encarar a educação, segundo Romanelli (1998), continua a mesma daquela legada pelos jesuítas, ainda no século XVI. A crise da modernidade, a “*urbanização crescente favorecida pelo modelo econômico*”, segundo a autora (Ibid, p.255), “*fez crescer a demanda social da educação*” e conseqüentemente ruírem as bases do tripé que sustentam a humanidade: educação, escola e sociedade.

A sociedade deve quase tudo à escola, mas esta perdeu o seu foco principal, o processo de ensino/aprendizagem. Atribuiu-se a ela múltiplas funções, desde a atividade física à orientação da sexualidade, saúde, meio ambiente, cidadania, tirando-se a prioridade do conhecimento que realmente seja fundamental. Torna-se necessário que cada segmento social administre seus próprios problemas, deixando à escola apenas o que lhe diz realmente respeito, a aprendizagem do aluno. É inadmissível que um aluno permaneça por doze anos dentro da escola, permeado por projetos, disciplinas e tantas outras atividades e iniciativas, para chegar ao final com praticamente nenhum resultado em relação ao que se espera de um processo de aprendizagem.

Acompanhando o crescimento contínuo da demanda, vários outros fatores acabam por interferir no cotidiano escolar, podendo-se citar a desvalorização profissional, que segundo Rosa (2004, p.29), fica evidente uma “*crise de confiança constatada nas vozes de diferentes atores sociais, entre eles: pais, alunos, os próprios professores (...)*”. Em recente reportagem veiculada pela Revista Veja¹³, Cláudio de Moura Castro (2006, p.23) afirma que “*o sucesso*

¹³ Revista Veja nº 1.953 de 26 de abril de 2006

depende de o professor haver aprendido o assunto que vai ensinar e de incorporar técnicas de sala de aula que se revelam mais produtivas”.

Essa decadência na imagem do profissional docente reflete-se também pelas baixas remunerações, nas árduas jornadas de trabalho e na submissão às políticas públicas, descontínuas, que interferem e acabam por influenciar o desempenho da função a que se submete o professor. Nascimento (2000) aponta ainda os baixos rendimentos esperados do ensino, além dos já citados, a desconexão teoria e prática, o excesso de normas e a falta de um projeto voltado para o coletivo.

Assim, pode-se afirmar que as escolas públicas são instituições difíceis de mudar, muitas continuam perpetuando as mesmas práticas. Procura-se por diversos meios encontrar um caminho que conduza ao sucesso, mas o discurso é um e a prática é outra.

Os cursos de Formação Inicial, geralmente apregoam a seus alunos que as aulas podem e devem ser mais instigantes, interativas, que devem proporcionar um aprendizado mais ativo, mas o que ocorre em muitas destas Instituições de Ensino são aulas ainda centradas na fala do professor. A formação docente envolve conceitos muito mais amplos e complexos, porque envolve o ser humano, e, conseqüentemente, emoções, frustrações, personalidade, individualidade, enfim, características próprias e personalizadas.

Neste contexto, surgem estranhamentos relativos ao universo escolar, nos quais a formação continuada desponta como perspectiva de melhoria, mas que tem muito que avançar, quando se torna perceptível na fala dos professores entrevistados nesta pesquisa, dificuldade mesmo até em discorrer sobre questões pertinentes ao assunto. Muitos não têm claro o conceito de formação continuada, gerando grande confusão a respeito. Outros ainda, não souberam se referir aos programas dos quais participaram. Como esperar que se exijam, mobilizem, denunciem e busquem providências na melhoria de tais programas de formação junto às autoridades competentes quando não estão interados do assunto?

Apesar deste fato, pode-se dizer, pelos professores da escola pesquisada, que os docentes ainda estão motivados e engajados a buscar aperfeiçoamento profissional. Nesta escola, foi voluntária a adesão ao Programa *Ensino Médio em Rede* por praticamente todos os professores do período noturno, exceto um, apesar da falta de perspectivas em relação à certificação oferecida. Nota-se, ainda, a aceitação espontânea ao Programa, demonstrada quando da afirmação de que todos fariam outros cursos nestes moldes, mas também a decepção quando da nítida percepção que se tornaram meros consumidores e candidatos a implantar o que se produz na universidade, quando na verdade, deveriam ser co-produtores desta empreitada.

A escola deve buscar tornar-se um espaço de troca e interação, permeado por um conhecimento acumulado há anos, advindo de estudos anteriores, da vivência, da sociedade, enfim, dos meios que permeiam e propiciam saberes que perpassam pela vida do professor, pois *“a troca de saberes possibilita a formação mútua, nos quais cada professor é chamado a vivenciar, simultaneamente, o papel de formador e formando”*. (NÓVOA, 1997, p.26).

É nesta perspectiva de formação que se referiram os entrevistados em suas falas e é a mesma que os conduziu até o Programa *Ensino Médio em Rede*. Uma formação continuada que os ajudassem a crescer e a desenvolver práticas de ensino mais significativas. Schön (1997, p.39), atribui importância ao fato de o professor refletir sobre a sua ação, pensando no que aconteceu na sua atuação, observando e atribuindo diferentes significados a uma mesma situação de ensino.

Como foi apontado pelos professores entrevistados, é necessário que se reflita, porém, sobre as formas como vêm sendo desenvolvidos tais programas. Em sua essência, devem constituir um auxílio aos professores e não uma tarefa a ser executada.

Sendo assim, a formação continuada não tem apresentado os resultados esperados, pois são programas complexos, inseridos em um amplo contexto histórico, político e social, envolvendo sujeitos de múltiplas identidades. São, ainda, produtos de políticas públicas, que estão em constante movimento de

ações e projetos. Esses investimentos do poder público ao mesmo tempo em que produzem material de excelente qualidade, destinados à capacitação docente, ainda continuam arraigados em concepções racionais, inclusive quanto à capacitação de seus Coordenadores. Essa excelência na produção de materiais proporciona um poderoso instrumento de estudo, mas não garante o sucesso do Programa, visto que são meios e não fins pedagógicos.

A propósito do material produzido e fornecido pelo *Ensino Médio em Rede* aos professores, que apesar de ter sido considerado de ótima qualidade pelos entrevistados, o curso não atingiu os objetivos a que se propôs no início do Programa, ou seja, não trouxe resultados práticos em sala de aula, tornando-se apenas um *conjunto de teses e teorias* acumuladas, provavelmente, em uma prateleira. Um dos aspectos que embasam a formação continuada, segundo Candau, (1997, p.55) é a valorização do saber docente, partindo sempre das suas necessidades vivenciadas naquele espaço escolar. É na própria escola que se aliam os conhecimentos de cada disciplina aos saberes adquiridos pela experiência ao longo dos anos.

Quando se fala em macro rede, como a do Estado de São Paulo, distancia-se ainda mais da perspectiva de sucesso para a formação continuada. Apesar de os técnicos da Secretaria da Educação, que atuam nesses programas, terem conhecimento dos principais entraves que cerceiam o processo, o gigantismo da rede, a grande rotatividade dos professores, a falta de existência de tempo para a formação continuada, duplas jornadas de trabalho contribuem de certa forma para o fracasso destes programas. As entrevistas realizadas apontaram como uma das principais causas de fracasso do Programa na Escola pesquisada, a falta de tempo dos professores para o desenvolvimento das atividades propostas.

Dos dados obtidos pela SEE/SP em relação à avaliação feita nas Escolas ao final da 1ª etapa do Programa *EMR* em 2004, constatou-se praticamente os mesmos resultados que os da Escola pesquisada, surgindo como um Programa centrado na escola como espaço de trabalho, proporcionando diálogo, troca de

idéias e experiências e entendido como parte da atividade profissional. Destacaram positivamente os temas, os conteúdos, o material didático, o fato de ter ocorrido no ambiente escolar utilizando o uso do horário de HTPC. E como pontos falhos indicaram o cronograma carregado, a sobreposição de convocações, os problemas na distribuição de materiais e as dificuldades no acompanhamento.

Não é somente a rede estadual que enfrenta desafios, mas o próprio trabalho do professor é de uma complexidade tão grande que não se pode pensar em ação individualizada. Somente uma ação coletiva entre os próprios professores e destes com a Universidade traria a possibilidade de reverter esse quadro de formação de professores, visando melhor desempenho da escola pública. Desenvolver parcerias entre a escola básica e a universidade traria a possibilidade de auxílio mútuo, fragmentando a idéia, segundo Bueno (1998, p. 9), de que o conhecimento é primeiramente gerado nas universidades para depois ser utilizado nas escolas.

Neste aspecto, o *Ensino Médio em Rede*, apesar da parceria estabelecida entre ambas as partes, não proporcionou aproximação direta, pois o programa foi desenvolvido à distância, através de ferramentas e dos recursos tecnológicos ou indiretamente através do Coordenador, que mal preparado, não planejou nem desenvolveu as atividades almejando os objetivos propostos.

Dar voz aos principais envolvidos, os professores, é dar chance para que revelem os aspectos práticos da teoria. Motivo este que faz alusão e remete à formação continuada, já que ela realiza essa aproximação do docente com a teoria. A este respeito Rosa (*apud* Rosenberg, 2003) reflete sobre o dilema da contradição entre teoria e prática quando afirma:

Se por um lado é claro o entendimento de que a atividade docente é prática e não prescinde da teoria, por outro é difícil explicitar como essas duas dimensões se articulam no processo de formação e atuação dos professores (ROSA, 2003, *apud* ROSENBERG, 2003, p.24).

Não se acredita na dualidade ou rivalidade entre teoria e prática como se fossem forças opostas, favorecendo a expressão popular “a teoria na prática é outra”. Desta forma, a formação inicial e continuada, seriam processos desnecessários e a própria experiência traria bons resultados aos processos ensino e aprendizagem, pelo método de tentativa e erro, processo menos eficaz e certamente muito desgastante. Aliar teoria e prática, conhecimentos acumulados, fruto de trabalho de longos anos de estudo, e a experiência profissional, adquirida pela vivência no cotidiano escolar, é dar novos sentidos ao exercício da profissão docente.

No grupo pesquisado a experiência da formação em serviço deixou um vácuo que continua a ser preenchido pelas dúvidas, angústias e inseguranças que permeiam o dia-a-dia da vida de muitos professores da escola pública. A oportunidade oferecida de refletir sobre a prática, aliada aos conhecimentos técnicos através dos textos e vídeos do Programa *Ensino Médio em Rede* nesta primeira fase de implantação, foram considerados insuficientes pelos próprios professores, que não sentiram mudanças significativas na prática docente. Dentre as possíveis causas apontadas para o fracasso do *Ensino Médio em Rede*, está o tempo, a falta de compromisso de alguns professores e Coordenadores, os baixos salários que os obrigam a exercer dupla jornada, a falta de planejamento adequado das reuniões, a oferta de cursos que não partem da realidade e necessidade do professor, entre outros. Entre os dados positivos apontados pelos professores envolvidos está a formação na própria escola, em horário favorável a todos os professores, a parceria com a Universidade, a qualidade do material oferecido e a troca de experiência entre os pares. São desdobramentos originados pela presente pesquisa, que mereceriam uma investigação mais profunda, na tentativa de aprimorar sempre o processo de formação continuada de professores em serviço.

Como aponta os elementos subjacentes ao mito de Prometeus do início, os professores da rede parecem ter mesmo se conscientizados desta “violação da ordem natural” da escola pública e sabem da “luta a enfrentar” para reverter esse quadro de desordem que se estabeleceu e permeia não só as paredes das

escolas, mas também a mente daqueles que procuram por solução e esperança de melhoria. Por isso estão conscientes da “necessidade de aperfeiçoamento” para tornar-se apto ao combate, a fim de “resgatar” essa “condição perdida”. O *Ensino Médio em Rede* ou *Prometeus* surge, inicialmente, como essa ferramenta que irá auxiliar os professores da rede pública paulista a buscar pela libertação almejada através de programas de formação continuada.

Ao iniciar o Programa *Ensino Médio em Rede* pretendia-se evocar profundas mudanças em posturas e atitudes de professores e alunos, e conseqüentemente, na própria escola pública. Percorrer esse caminho de formação docente para atingir essa finalidade, levou à percepção, através das falas dos professores pesquisados que, apesar de o Programa não ter atingido os objetivos a que se destinou, conseguiu conquistar seus participantes pra continuar caminhando nesta perspectiva do formar-se.

Forneceu elementos que foram internalizados por esses professores, e que deverão somar-se às experiências anteriores, às práticas educativas, às novas teorias e conseqüentemente, posteriormente se tornarão realidade. O movimento proporcionado pela formação continuada, que permite essa flexibilidade do “ser e não ser”, ou ainda, “vir a ser” ao mesmo tempo, é que permite, parafraseando Paulo Freire, o *inacabamento* do professor-pesquisador, nesta busca permanente pela formação em serviço.

Com o avanço dos recursos tecnológicos, a tendência é que surjam propostas tão modernas e inovadoras quanto o *Ensino Médio em Rede* na rede pública. Apesar da inegável contribuição desses avanços da tecnologia na formação de professores, são apenas ferramentas facilitadoras, que não garantem soluções para as necessidades e perspectivas do cotidiano escolar. O ideal apontado pela experiência analisada, se aproxima de um espaço coletivo de reflexão, da aproximação universidade escola básica, de temas que venham de encontro às necessidades do professor, de unir teoria à prática e de tantos outros apontamentos já idealizados.

Esta pesquisa sobre formação continuada de professores se deu sob o foco e a perspectiva de quem vivencia o cotidiano de uma Escola de Ensino Médio da

rede pública paulista. Ideal seria buscar por outros projetos da Secretaria da Educação agora no âmbito das Universidades contratadas pelo Governo do Estado de São Paulo, na visão de quem se propõe a elaborar e desenvolver tais programas.

Constatou-se desta forma que não se pode pensar em melhoria do ensino sem que se perpassasse pela formação continuada de seus profissionais. Há que se acreditar, porém que, apesar das falhas apontadas, ainda existe esperança de alcançar a formação continuada que realmente auxilie o professor nesta jornada. Tais iniciativas requerem propostas mais profundas na educação como um todo, e certamente, pela construção de uma profissionalização docente, sem o qual dificilmente se poderá falar em mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR JR, Orlando. O papel do Construtivismo na pesquisa em ensino de ciências. In: *Revista Ensino de Ciências*, vol.3. Rio Grande do Sul, n.2, 2001. Disponível no site <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>. Acesso em 9 mar. 2005.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, nº 74. Campinas: CEDES, 2001.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa. Edições 70, 1986.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*. v.26, n.92 – Especial. Campinas, CEDES, 2005.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação Continuada: Reflexões, alternativas*. Campinas, 2004.

BORGES, Cecília. *Teacher knowledge: some typologies and classifications about a field of research*. *Educ. Soc.* Abril 2001, vol.22, nº.74. p.59-76. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 1º Mai. 2006.

BRANDÃO, J. de Souza. *Mitologia grega*. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. LEI n.º.692/71. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 11 ago. 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n.9.394, de 23 dez.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, col.1, p.27.833, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei Nº. 4.924/96 de 24 dez. 1996 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 dez. 1996.

BRASIL. Projeto de Lei n.º4.173/98, institui o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 fev. 1998.

BRASIL. Projeto de Lei nº. 4.155/98. Substitutivo da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Institui o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 nov. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364p.

BRASIL. Lei nº10. 172. Institui o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 06 jan. 2001.

BREJON, Moysés / (org.). *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras* Lei 5.692/71. São Paulo: Pioneira, 1986, 253 p.

BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o Ensino Médio*. Campinas. Papyrus. 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B., SOUSA, C. P. (Org.). *A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira. Orientações Nacionais para a reforma do Ensino Médio: Dogma e Liturgia. In: *Cadernos de Pesquisas Fundação Carlos Chagas*, nº. 109, 2000, p.7-24.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade e a proposta de uma nova universidade*. 1999. Disponível no site: <http://vello.sites.uol.com.br/meta.htm>. Acesso em 13 set. 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, n.024. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 2003, p. 40-52.

DIB, Marco Antonio. *As propostas de planos nacionais de educação: um ensaio mitocrítico*. 2002. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

DUARTE, Vanda Catarina; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira. *Formação continuada de professores: uma análise do PEC-São Paulo*. Belo Horizonte, agosto, 2004. Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br>. Acesso em 15 out. 2005.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. O método Paulo Freire. *Dissertação de Mestrado*. FE-USP (1999). Disponível no site: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em 05 mar. 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Deisi Santoi; MICHINEL, José Luis; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura. Bachelard e o pós-modernismo. In: *Revistas do Centro de Educação*. Rio Grande do Sul, v.25, n.2, 2000. Disponível no site: <http://www.ufsm.br>. Acesso em 09 jul. 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. *Educ. Soc.* [online]. Set 2002, vol.23, no. 80. Site: <http://www.scielo.br>. Acesso em 19 fev. 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. "Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública". In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, v.26, n.92, Set./Dez. Campinas, CEDES, 2005.

FUSARI, José Cerchi. *A Formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. Publicação: Série Idéias n. 12, São Paulo: FDE, 1992. Páginas: 25-33. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 22 out. 2005.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, Cortez/AA. Associados, 1988, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº. 20.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresa*. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação – Os projetos de Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António, *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 119p, 2005.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.70(169), p.189-207, maio/ago. 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Inclusão: Elementos para a construção de uma proposta para os que vivem do trabalho. In: *Revista de Educação* nº. 11, agosto/00. Publicação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001. 112 p.

MACHADO, Nilson. Eixos teóricos que estruturam o ENEM. In: *Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio, I*. Brasília, INEP, p.20, 2004.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo Perspec. Jan./Mar. 2000, vol.14, no.1, p.98-110. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 29 abr. 2006.

MINAYO, Maria C. S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? In: *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, nº 3, p.239-262, 1993.

MIZUKAMI, Maria da G.N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete e MELLO, Roseli R. de (orgs.) *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: *Revista do Centro de Educação*. Edição: 2004. Vol.29. nº. 2. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista/index.htm>. Acesso em 04 dez. 2005.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000. 318p.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal Moraes; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. In: *Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v.26. nº. 93. p.1159-1542 Set/Dez, 2005.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORTIMER, Eduardo Fleury. *Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos?* 2001. Disponível no site: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>. Acesso em: 15 jan. de 2006.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A: 2001.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. In: *Caderno Temático*, n. 5. Belo Horizonte, jun., 2000.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: NÓVOA, António (org.). *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio (Coord). *As organizações escolares em análise*. 2ª ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote Ltda, 1995. 187 páginas.

NÓVOA, Antonio (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p.19-40.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: *Nova Escola*, seção Fala Mestre, ano XVI, no. 142, p.13-15, 2001.

NÓVOA, Antonio. *Revista Nova Escola*. Agosto/2002, p.23.

NÓVOA, Antonio. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível no site <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 25 abr. 2006.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *A formação de professores na Lei 9394/96 – Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90*. Disponível em www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1603.htm. Acesso em 06 set. 2005.

PARENTE, Letícia Tarquínio de Souza. *Bachelard e a química: no ensino e na pesquisa*. Fortaleza: Ed. da Universidade Federal do Ceará. Stylus Publicações, 1990.

PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores – desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIROLA, Nélon. *Conta Errada*. Disponível: <http://www2.uol.com.br/aprendiz>. Acesso em 07 out. 2005.

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.

RAW, I. Em defesa da razão. In: *Revista Veja (São Paulo)*, n. 36, p. 114, set, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998. 267p.

ROSA, Maria Inês Petrucci. *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

ROSENBERG, Claudia de Souza. *Lugares de Experiência Formativa e a Produção da Necessidade de Mudança no Trabalho Docente*. 131f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron (org). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.58-73.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p.51-80, Jan/Jun 2001.

SÃO PAULO (Estado). Governo. *Lei complementar n.444/85: estatuto do magistério paulista*, 1985.

SARMENTO, Diva Chaves. *Caracterização da formação do Pedagogo*. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, junho de 1994.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, v.26, n.92 – Set./Dez. Campinas: CEDES 2005.

SCHEIBE, Leda. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

SILVA, Sônia Maria; IANNONE, Leila Rentroia; SCAVAZZA, Beatriz. *Rede do Saber – tecnologia a serviço da gestão de recursos humanos*. Disponível em: www.rededosaber.sp.gov. Acesso em 12 jan. 2006.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. *Possible impacts of evaluation policies on the school curriculum*. Caderno de Pesquisa. Ano 2003, no. 119, p.175-190. Disponível no site: <http://www.scielo.br>. Acesso em 25 abr. 2006.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1999. (mimeo).

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade. In: *Dossiê Políticas curriculares e decisões epistemológicas*. Campinas: CEDES, ano XXI, v.73, p.209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. *Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério*. Texto retirado do Seminário Avançado "O Saber dos Docentes e sua Formação: implicações da epistemologia da prática". São Leopoldo, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, J.M. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (Org.) *Questões atuais no ensino de Ciências*. São Paulo: Escrituras, 1998.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de Pedagogía*, p. 44-49, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1 – Tutorial sobre o *Prometeus*

ANEXO 2

Ensino Médio em Rede – Objetivos e Ações

Objetivo: implementar ações nas áreas pedagógicas e de infra-estrutura para promover a melhoria e expansão do atendimento ao Ensino Médio no Estado de São Paulo.

O Projeto faz parte do Convênio PROMED 177/2000 firmado com o Ministério da Educação, tem a Fundação Carlos Alberto Vanzolini/POLI/USP, respondendo pela gestão do Programa.

Ações realizadas:

- Formação continuada realizada através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, dirigida para 3.202 Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual, atingindo 4.661 professores coordenadores, 56.398 professores de Educação Básica II, 396 assistentes técnicos pedagógicos e supervisores de ensino de 89 Diretorias de Ensino.
- *Carga horária:* 220 horas para assistentes técnicos-Pedagógicos e supervisores de ensino, 180 horas para professores coordenadores e 80 horas para professores, sobre desenvolvimento curricular no Ensino Médio nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.
- Utilização de infra-estrutura de mídias interativas da Rede do Saber, tais como teleconferências, videoconferências, atividades via web desenvolvidas em ambiente virtual de cooperação nos ambientes estruturados para e-learning, todas mediadas por especialistas e por meio de ferramentas especificamente construídas para o Programa, além de atividades presenciais durante o horário de trabalho.
- Produção: 700 páginas de material impresso editorado como apoio ao programa, divididas entre Vivências Formativas (subsídio teórico para prática) e Vivências Educadoras que se refere à própria prática, sendo que cada grupo de educadores recebeu material específico, além de CD com 120 textos de apoio.

Fonte: Secretaria da Educação disponível no site
<http://www2.fazenda.sp.gov.br/balanco/2004/2004/R03-EDUCA%C7%C3O.pdf> Acesso em 9 set. 2005.

ANEXO 3

Figura 1. Foto extraída do material do professor do Programa *Ensino Médio em Rede*

ANEXO 4 – Questionário *Gestão de Pesquisas*

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM REGINA CÂNDIDA ELLERO GUALTIERI – MEMBRO DA COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA IDEALIZAÇÃO DO *PROMETEUS*

Dados Pessoais:

Nome: _____

Órgão/Departamento onde atua _____

Função que ocupa _____

Ligação com o Programa *Ensino Médio em Rede* _____

Questões Norteadoras:

- 1) Por que o *Prometeus*?
- 2) Houve um decreto que instituiu o Programa?

Abrangência do Programa:

- Quantos professores participaram?
 - Quantas escolas se inscreveram?
 - Quantos participantes?
 - Em que fase estão atualmente?
- 3) Os objetivos previstos foram alcançados?
 - 4) Como foi formada a equipe?
 - 5) Qual a formação dessas pessoas?

- 6) O material previsto para o início, em São João da Boa Vista, minha cidade, parece ter sido insuficiente, num primeiro momento, tendo sido repostado logo a seguir. Isso se repetiu nas demais cidades?
- 7) A demanda de professores que aderiram ao Programa de formação continuada superou a expectativa inicial?
- 8) Na sua opinião, por que os professores aceitaram esta proposta?
- 9) Como ocorreu o processo de avaliação dos resultados deste curso? Já se pode apontar algum resultado?
- 10) Aponte pontos positivos e pontos negativos.
- 11) Programas deste tipo são importantes para a formação dos professores? Por quê?
- 12) Em relação à Matemática, minha área, atingiu os objetivos – havia um objetivo específico por disciplina?
- 13) Exemplos de experiências que ocorreram na escola, mudando as práticas escolares.
- 14) O Governo do Estado de São Paulo pretende continuar investindo em formação continuada?

13) Você já utilizou as **propostas de ensino** contidas no material didático do curso em sala de aula?

- Sim
- Não
- Ainda não, mas pretendo utilizar

14) Em relação ao **material didático** utilizado no curso *Ensino Médio em Rede* qual a sua avaliação?

- Ótimo
- Bom Insuficiente
- Regular Não conheço

15) Você **faria outros cursos** de capacitação, nos moldes do *Ensino Médio em Rede*, visando à melhoria de sua formação profissional?

- Sim
- Não
- Talvez

16) Que aspectos lhe **motivam** a participar de formação continuada em serviço?

- Melhoria salarial
- Maior conhecimento teórico e prático
- Certificação

17) Qual a sua avaliação quanto ao **desempenho dos coordenadores** no desenvolvimento dos programas de formação continuada em sua instituição de ensino?

- Ótima Regular Boa Insuficiente

18) Existem **grupos organizados** em sua escola que após o encerramento do curso *Ensino Médio em Rede*, ainda se reúnem periodicamente para discutir os problemas cotidianos da escola e das salas de aula?

- Sim
- Não

19) Você já participou de **outros programas de formação continuada** oferecido pela Secretaria da Educação na própria escola, nos moldes do *Ensino Médio em Rede*?

Sim

Não

20) Você **participaria de outros cursos** como este?

Sim

Não

21) Como você **avalia**, de modo geral, o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio em sua Escola?

Plenamente Satisfatório

Satisfatório

Pouco Satisfatório

Insatisfatório

22) Pela sua percepção, você concorda que houve **envolvimento efetivo de todos os professores** no desenvolvimento do Programa?

Sim

Não

Parcialmente

23) O Programa ajudou a **organizar o trabalho** na condução das HTPCs?

Sim

Não

Parcialmente

Como você **classificaria** os seguintes aspectos do Programa E.M.em Rede:

- **A apresentação da pauta**

Bom

Médio

Ruim

Desconheço

- A seleção de temas

Bom Médio Ruim Desconheço

- A gestão do tempo destinado aos trabalhos

Bom Médio Ruim Desconheço

- Os procedimentos metodológicos utilizados

Bom Médio Ruim Desconheço

- As atividades propostas

Bom Médio Ruim Desconheço

- A mediação do Prof. Coord.

Bom Médio Ruim Desconheço

- A participação geral dos Professores

Bom Médio Ruim Desconheço

- O alcance na prática da sala de aula

Bom Médio Ruim Desconheço

24) Outros aspectos que você considerou importante e não foram englobados neste questionário:

ANEXO 7 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. PARTICIPAÇÃO DO DOCENTE NO PROGRAMA *PROMETEUS*

- Destaque pontos positivos e negativos neste Programa de formação continuada
- Aponte resultados deste Programa na sua prática docente.
- Existe alguma mudança na prática pedagógica dos professores ou da escola que pode ser atribuída à capacitação docente proveniente do E.M. em Rede? Quais?
- Como os professores têm utilizado o material do *Ensino Médio em Rede* em suas atividades na sala de aula?
- Em sua opinião, qual a contribuição do E.M. em Rede para a melhoria da qualidade do ensino no cotidiano escolar?
- Comente sobre o material do Programa.

2. FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.

- Dê sua percepção sobre os cursos de formação continuada. Você acredita que eles podem realmente contribuir para a melhoria da prática docente?
- Poderia sugerir algum modelo que considera ideal de formação continuada? Qual?

3. PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.

- Faça algumas considerações sobre o aperfeiçoamento profissional docente.
- Argumente a favor ou contra os cursos de formação continuada dos quais você já participou durante a sua carreira docente.

- Possíveis contribuições destes cursos de formação continuada para o desempenho da função.
- Poderia sugerir algum tipo de formação continuada? Qual?