



POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM ITAGUAÍ¹

PUBLIC POLICY OF CONTINUING EDUCATION TEACHERS: A CASE STUDY IN ITAGUAÍ

Simone Chaves Dias²
chavesdias@terra.com.br

Inês Ferreira de Souza Bragança³
inesbraganca@uol.com.br

RESUMO

A presente pesquisa analisou a formação continuada dos professores no município de Itaguaí, no Rio de Janeiro, a fim de observar de que forma o governo local implementou as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2001-2010; buscou ainda analisar as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Neste trabalho, tomamos como referência teórica a compreensão da formação continuada como um processo que articula trabalho docente, conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor apoiado, fundamentalmente, no movimento permanente de reflexão sobre a prática em diálogo com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. Os resultados mostraram a potencialidade da política de formação continuada executada no município, ratificaram a escola como locus privilegiado para a formação do professor, mas apontam, ainda, grandes desafios a serem vencidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada • Políticas públicas em educação • Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

This research analyzes the continued training of teachers in all levels and sorts of teaching in Itaguaí, Rio de Janeiro, in order to observe how the county implement the public policy elaborated by the Union and established by the National Education Plan for 2001-2010. We sought further analyze the proposals implemented and training experiences actually experienced by teachers. In this study, we take as reference the theoretical understanding of continuing education as a process that articulates teaching work, knowledge and professional development of teachers supported, fundamentally, in permanent movement of reflection about the practice in dialog with the other subjects involved in the same process. The results showed the potentiality continued training policy performed at the county, have ratified the school as the privileged locus for the training of teachers, but also points to major challenges to be faced.

KEY WORDS: Continued training • Educational public policies • National Education Plan.

¹ O presente artigo consiste em síntese dos resultados da dissertação de Mestrado Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: a Experiência do Município de Itaguaí (CHAVES, 2012), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Professora de inglês na rede municipal de Itaguaí (RJ).

³ Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Doutora em Ciências da Educação. Orientadora da dissertação de Mestrado desenvolvida por Simone Chaves e que se desdobra no presente artigo.

INTRODUÇÃO

O tema formação de professores pode ser considerado uma bandeira dos educadores que historicamente lutam por melhores condições de trabalho e pela valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) para o decênio 2011-2020 está no congresso nacional à espera de votação; depois de aprovado, será o segundo Plano Nacional de Educação com força de lei. A aprovação desses planos através de lei possibilita a continuidade das políticas inseridas nos documentos, independente do governo que estiver no poder, caracterizando-os como planos de Estado (LIBÂNEO, 2009). O primeiro PNE do Brasil, Lei nº 10.172/01, foi elaborado com diretrizes e 295 metas que deveriam ter sido cumpridas em dez anos. A qualificação docente parecia ser o maior desafio; para vencê-lo era preciso implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo as diretrizes (BRASIL, 2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

A meta 18 do item 10.3 (BRASIL, 2001) pretendia garantir, no prazo de dez anos, formação de nível superior para 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e ainda intentava a formação adequada específica na área de atuação de 100% dos professores de Ensino Médio. Os dados apresentados pelo INEP, relativos ao Censo Escolar da Educação Básica de 2009, revelaram o seguinte resultado: apenas 48% dos professores da Educação Infantil, pouco mais que 61% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e mais de 78% dos professores das séries finais do En-

sino Fundamental possuíam formação em nível superior. Esse Censo também mostrou que quase 9% dos professores que atuavam no Ensino Médio ainda não eram graduados em sua área de atuação, tinham como formação apenas o Ensino Fundamental ou Médio (INEP, 2009).

Diante dos resultados apresentados pelo INEP em 2009, as metas estabelecidas para a década da educação no Brasil (2001), a fim de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério, não foram alcançadas plenamente. Entretanto, em termos históricos, podemos supor que uma década é pouco tempo. Mas, tais resultados ofereceram desafios dos quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsáveis pela qualidade da educação no país (GATTI e BARRETO, 2009).

Findado o tempo de execução do primeiro PNE no Brasil, já é possível avaliar as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação individualmente, a fim de colher dados empíricos que contribuam com a área acadêmica. Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se da questão da formação continuada, buscando fazer um paralelo entre as políticas macro (União) e micro (município). Os caminhos trilhados e os resultados observados estão descritos nas linhas que se seguem.

O CENTRO EDUCACIONAL DE ITAGUAÍ (CEI) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A proposta desta pesquisa foi investigar as políticas públicas de formação de professores, analisando, especificamente, as ações do município de Itaguaí, no Rio de Janeiro. A pesquisa foi qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Sendo assim, acompanhei as formações oferecidas aos coordenadores e professores no Centro Educacional de Itaguaí (CEI), participei de alguns





centros de estudos realizados no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone, analisei as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: leitura e análise documental, observações, questionários e entrevistas para responder às questões propostas nesta pesquisa, bem como os registros do diário de bordo que foi escrito por mim, utilizando a proposta do diário de itinerância (BARBIER, 2002). As entrevistas foram realizadas com nove professoras, sendo 1 Diretora Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, 1 diretora, 4 coordenadoras e 3 docentes regentes da unidade escolar pesquisada. Todas as professoras entrevistadas optaram por ter o nome verdadeiro inserido na pesquisa.

Entendendo que os processos de formação continuada são formas de apoio ao trabalho docente e que a melhoria dessa formação tem grande importância no desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal, a prefeitura de Itaguaí adotou uma política de formação viabilizando um espaço físico exclusivamente para estudo e formação continuada dos profissionais da educação do município, o Centro Educacional de Itaguaí (CEI).

Acompanhando a rotina de trabalho no CEI, observei que as formações são executadas em três dimensões: 1) exclusivamente para os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas unidades da rede municipal; 2) para os professores da rede, no horário de serviço; 3) para os professores, em exercício nas escolas municipais, que aderem voluntariamente às atividades realizadas no contraturno, fora do horário de serviço.

As ações formativas 1 e 2 eram dinamizadas por 36 coordenadores de área do Departamento Geral de Ensino (DGE), de forma sistemática ao longo do ano, conforme calendário enviado às

escolas no início de cada ano letivo; as ações formativas do item 3 são organizadas pela coordenação do Núcleo de Formação Continuada (NFC), também subordinada ao DGE. Para planejar os tipos de formação que serão oferecidas ao longo de cada ano no NFC, a coordenadora aplica uma pesquisa, na 1ª semana de cada ano letivo, aos professores da rede que frequentam o CEI para as formações obrigatórias. Nesta pesquisa são coletados os seguintes dados: identificação do professor (nome, escola, telefone), modalidade de ensino que trabalha, área de interesse para cursos e oficinas, disponibilidade de horário e sugestões para a utilização da biblioteca do CEI/NFC. Depois da tabulação desses dados, as formações são planejadas, agendadas e comunicadas aos professores conforme o interesse sinalizado na pesquisa e não visam apenas às questões de prática escolar, mas também à ampliação do universo cultural dos professores.

Nesse contexto, foi possível perceber duas concepções de formação: multiplicativa e autoformativa. Os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas escolas recebem a formação dos coordenadores de área e repassam essa formação nos centros de estudo realizados quinzenalmente/mensalmente nas unidades. Focada no desenvolvimento do currículo e orientada para que o professor aperfeiçoe a prática docente de modo que os alunos melhorem o desempenho escolar, essa formação multiplicativa é avaliada através de acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos por turma e por escola. De acordo com os resultados, novas ações são implementadas e/ou fortalecidas em toda a rede ou em escolas específicas, dependendo do caso. A dinâmica desse trabalho foi explicada pela Diretora do DGE:

Temos encontro com os coordenadores de área para formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Em cima dessa formação continuada deles, eles fazem essa formação continuada com

os professores lá na escola, no centro de estudo. Os coordenadores pedagógicos têm que fazer um relatório, com a assinatura de todos os presentes, os professores assinam; e todos os textos, tudo que foi trabalhado nesse dia, toda a dinâmica, tudo o que eles fizeram. O coordenador monta o portfólio porque a hora que qualquer coordenador chegar e disser: - Deixa-me dar uma olhada no último material ... tem que está lá com a assinatura de todos os professores. (Relato oral, Prof. ^a Cristiane, Diretora do DGE/SMEC).

As formações dinamizadas pelos coordenadores de área e direcionadas aos professores acontecem no horário de serviço, em dois momentos: no início do ano, quando todos passam pelo CEI e, sistematicamente, ao longo do ano; nesse caso, as vagas são distribuídas pelas unidades que enviam os professores conforme o solicitado nas comunicações internas (CI).

No início do ano, eu tenho contato com todos os professores. É muito cansativo, mas a gente faz com todos. A gente faz em dias diferente; dá trabalho, mas a gente faz com todos os professores. E conversa e constrói junto com eles. (Relato oral, Prof. ^a Cristiane, Diretora do DGE/SMEC, 2011).

A estrada para a cidadania era no horário de trabalho. Liberavam a nossa turma. A de contação de história também foi; liberavam a nossa turma e a gente ia pra lá (para o CEI). Depende de como vem na CI, a diretora recebe quando a gente vai fazer no contraturno ou quando vai ser no horário de trabalho. (Relato oral, Prof. ^a Livia, 1º segmento CIEP 496, 2012). Grifo nosso.

Essas formações são muito bem avaliadas pelos professores como podemos observar nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Eu acho importante também as (formações) do início do ano quando as meninas (coordenadoras da SMEC) falam de como elas esperam que seja o trabalho nas escolas. Então quer dizer, são coisas que orientam a nossa

prática. (Relato oral, Prof. ^a Livia, 1º segmento, 2012). Grifo nosso.

Você chega lá (no CEI), tem o palestrante ou as meninas, as coordenadoras do curso, elas (coordenadoras da SMEC) vão com uma proposta bem bacana e com o desenvolvimento, com a quantidade de pessoas, você vai vendo experiências, vamos trocando, não fica no mesmo. (Relato oral, Prof. ^a Priscila, EJA, 2011). Grifo nosso.

As capacitações da minha área que têm em Fevereiro são ótimas porque você está iniciando, não estamos com turma, você pode ir, participar, agora depois é que as coisas ficam mais difíceis. (Relato oral, Prof. ^a Débora, 2º segmento, 2011).

A autoformação fica sob a responsabilidade do professor que deve buscar e gerir o seu desenvolvimento, tendo para isso o apoio das ações oferecidas gratuitamente no Núcleo de Formação Continuada (NFC). No CEI, além da coleta e análise documental, observei as formações oferecidas e apliquei um questionário online a 37 professores que participaram da IV Mostra Pedagógica, em Dezembro de 2011. A análise desse material revelou que a maior dificuldade dos professores para participar de formações é a falta de disponibilidade de horário. Ao falar, em entrevista, sobre as formações oferecidas, no contraturno, pelo Núcleo de Formação Continuada, em forma de desabafo a professora declarou:

O problema todo é: a prefeitura oferece, tem lá, mas o professor tem uma carga horária tão grande que ele não consegue fazer essas coisas. (...) Fora do horário de serviço fica mais difícil para o professor conseguir fazer isso. Porque nenhum professor consegue trabalhar só em um horário escolar. (Relato oral, Prof. ^a Débora, 2º segmento, CIEP 496, 2011)

As dificuldades para participar das formações oferecidas fora do horário de serviço apareceram com muita força nas entrevistas das professoras do CIEP 496:





Já participei de algumas oficinas, principalmente de artes. A última que eu fui foi de Língua Portuguesa. Fora do meu horário de serviço por livre e espontânea... assim, ah vou me inscrever, infelizmente eu não participo, porque eu trabalho em outras unidades, de manhã em uma, de tarde em outra e à noite aqui. (Relato oral, Prof. ^a Priscila, EJA, 2011)

O único horário que eu tenho pra fazer formação é à noite porque eu trabalho de manhã e à tarde. Desde o ano passado eu dobro. (Relato oral, Prof. ^a Livia, 1^o segmento, 2012)

As contribuições das formações realizadas no NFC foram averiguadas em um questionário online; dos 37 questionários iniciados, 33 foram concluídos. Desse quantitativo, 30 professores responderam que através das formações refletiram sobre suas práticas e fizeram mudanças significativas; 01 afirmou que através das formações refletiu sobre as suas práticas, mas ainda não conseguiu mudá-las e 02 pessoas não responderam à questão. Esses resultados mostram a potencialidade das atividades desenvolvidas no NFC que, embora sejam realizadas por professores de escolas diferentes, têm como diferencial a troca de experiência e o enriquecimento cultural proporcionados pelos encontros. Essa foi a temática mais recorrente nas respostas do questionário online:

O NFC é importante pela oportunidade de poder estar repassando meus conhecimentos e trocando com os alunos e professores experiências adquiridas. (P. 08)

O NFC é superimportante, pois nos ajuda a entender a educação como algo fora da sala de aula. (P. 17)

O NFC é importante porque em todos os encontros trocamos experiência, o que enriquece a parte pedagógica. (P. 21)

A potencialidade da política de formação continuada em Itaguaí é evidenciada não apenas pela disponibi-

dade de espaço físico, mas pela existência de um plano de ações articuladas e comum, seguido por todas as escolas da rede municipal. Entre essas ações, está o centro de estudos que também se configurou como um espaço importante desta pesquisa.

CENTRO DE ESTUDOS: UMA ABORDAGEM COLETIVA

É oportuno esclarecer que o centro de estudo acontece em todas as escolas da rede municipal de Itaguaí. Os dias são agendados pela SMEC e devem ser obedecidos por todas as unidades de acordo com as modalidades e níveis de ensino. O 1^o segmento realiza o centro de estudo a cada quinze dias, o 2^o segmento e a EJA, uma vez por mês; nesses dias, os alunos são dispensados depois do recreio, assim, metade da carga horária do turno é disponibilizada para as atividades do centro de estudo. Esses dias são agendados de forma alternada de maneira que cada centro de estudo aconteça em um dia da semana para que um maior número de professores possa participar da atividade.

As observações das ações de formação do centro de estudo foram realizadas no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone. Por três meses, acompanhei os centros de estudos e apliquei um questionário, em papel, a 37 professores que participaram dos encontros, nos dias 05/10/2011 (1^o segmento, 15 docentes), 06/10/2011 (2^o segmento, 12 docentes) e 20/10/2011 (EJA, 09 docentes). As perguntas eram fechadas e foram elaboradas considerando a dinâmica e as contribuições do centro de estudo. A intenção era perceber a opinião dos professores sobre tais questões. As atividades desenvolvidas no centro de estudos, na avaliação de 91,9% dos professores, têm favorecido novas aprendizagens; 86,5% afirmaram que trocam experiências relacionadas à prática de sala de aula nesse espaço; 86,5% percebem contribuições do centro de estudo na sua prática pedagógica; 70,3% utilizam os conheci-

mentos adquiridos no centro de estudo em sala de aula.

Esses dados foram confirmados nas entrevistas realizadas com três professoras do CIEP 496 que atuam no 1º, 2º segmentos e EJA.

Em julho de 2009, eu vim para o CIEP 496. Aí eu cheguei aqui numa escola gigante, turmas lotadas, 32 alunos no 3º ano. Eu pensei assim: - meu Deus, o que eu faço? Então o centro de estudos me ajudou bastante. É um espaço que a gente tem para tá trocando as informações, tirando dúvidas. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

Acho que a primeira importância do centro de estudos é a troca de experiência. Eu acho que é um momento de troca e de enriquecimento muito grande. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos para mim é importante pela aprendizagem, conhecimento, troca de experiência. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

Os resultados dos questionários e o conteúdo das entrevistas ratificam as afirmações de Garcia (1992), mostrando que de fato a troca de experiências e a partilha de saberes fortalecem os espaços de formação coletiva, levando o professor a desempenhar dois papéis, simultaneamente, o de formador e formando.

As coordenadoras do 1º e 2º segmentos e da EJA também foram entrevistadas e foi possível verificar a diferença da dinâmica dos centros de estudo, considerando as diferentes modalidades e níveis de ensino.

O centro de estudo é mais de prática, produção do que propriamente de estudo, leitura, até por conta do perfil das professoras. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

O centro de estudo nós usamos só para estudar, tudo tem o seu momento. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmen-

to, 2011)

O centro de estudos não é só o momento de estudar uma teoria, estudar o caso de dentro da escola, da sala de aula, de alunos. É o momento de você estudar o todo. A gente tem que proporcionar momentos também para que o professor se sinta bem, se sinta acolhido realmente. Ficar preso só no teórico, naquela coisa pedagógica que você tem que cumprir; claro, vai ser cumprido sim, é óbvio. Só que precisa do material humano em pé, ele tem que estar bem. Então esse é mais um itenzinho do centro de estudos (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA, 2011)

Percebe-se pelos relatos das coordenadoras a diferença na dinâmica dos centros de estudo: no 1º segmento, boa parte das formações é voltada para instrumentalizar o professor garantindo a utilização dos programas implantados pela prefeitura e o desempenho satisfatório dos alunos; no 2º segmento, a formação se fixa na prática docente a partir da observação, do estudo e da análise de casos concretos que acontecem na escola; no centro de estudos da EJA, porém, a tônica maior é a pessoa do professor, nas dimensões pessoais da profissão docente. Podemos observar que cada coordenadora trabalha focada em apenas uma ou duas, das cinco propostas fundamentadas por Novoa (2009) para práticas de formação docente, a saber: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. A potencialidade do trabalho no centro de estudo poderia ser grandemente ampliada se essas cinco propostas fossem indissociáveis no processo de formação continuada.

A separação dos profissionais da Educação Básica em duas categorias bastante distintas em seus perfis é marcante nessa unidade escolar e tradicional no Brasil (ARROYO, 2010). A reafirmação da imagem do professor tradicional que não gosta de teoria, com dificuldades oriundas da formação inicial, foi outra característica marcante no 1º segmento dessa escola. Essa





imagem é uma repetição das constatações contidas em antigos relatórios e em recentes diagnósticos (ARROYO, 2010):

Essa dificuldade vem da formação inicial. Elas chegam muito cruas, com muitas dúvidas. É um problema de formação. (Relato oral, Prof.^a Cyrene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa é uma questão tão séria que apareceu no Projeto Político Pedagógico dessa escola como sendo um dos pontos fracos da unidade. O fato chamou a minha atenção. Ao entrevistar a diretora escolar, ela explicou o porquê dessa colocação.

A gente se preocupa com a qualificação do professor, hoje em dia a gente recebe professores recém-formados que ainda não têm uma bagagem que ainda precisam estudar mais e por isso a nossa preocupação no centro de estudos. Tem a questão dos professores antigos, já com 20 anos de casa, 15 anos de casa e que já não demonstram aquele amor, aquela paixão na questão do ensinar. Tá ali porque tá assegurado, é efetivo, vai empurrando com a barriga. Outros com uma necessidade extrema de se qualificar porque se formaram há 20 anos e agora conseguiram contrato. E aí a gente tem duas vertentes: aqueles que têm dificuldades, mas estão ali com sede, buscam, demonstram interesse e aqueles que têm a dificuldade, não querem enxergar que têm e não aceitam nenhum auxílio. (Relato oral, Prof.^a Claudia, Diretora do CIEP 496, 2011)

Segundo Nóvoa (2009), essa é uma questão que pode ser trabalhada e melhorada no “exercício coletivo da profissão”; no caso dessa escola no centro de estudos. Através da partilha do conhecimento, do diálogo com os professores mais experientes, os recém-formados e/ou aqueles que têm dificuldades podem receber auxílio para sobreviver ao “choque de realidade”⁴ dos primeiros anos de profissão ou do retorno a ela.

As atividades do centro de estudo do 2º segmento não são ancoradas em um profissional, mas compartilhadas entre os membros da equipe pedagógica. Os temas de estudo são escolhidos tendo em vista as observações da equipe pedagógica em relação ao desenvolvimento dos docentes e discentes da escola. Nesse segmento, as atividades, porém, são mais desvinculadas de resultados de avaliação; predominam os debates, algumas vezes os embates e a troca de experiências nesse espaço de formação. Ao participar do centro de estudos com os professores dos anos finais, escrevi a seguinte observação:

Particpei do Centro de Estudos dos professores do 2º segmento, o tema trabalhado foi indisciplina. Dentre todas as dinâmicas trabalhadas, uma me chamou muita atenção. Foi o momento em que os professores tiveram que responder o que Alarcão (2011) chamaria de pergunta pedagógica: em que momento da minha aula eu mesmo provooco indisciplina? Ao tentar responder, no papel, essa questão, eles pareciam perplexos diante das próprias reflexões. Percebi que naquele momento, eles se deram conta que a origem da indisciplina dos alunos muitas vezes eram eles mesmos, os professores. Cada um teve oportunidade de expor ao grupo as “descobertas”; as mais recorrentes foram a falta de um plano B no planejamento da aula e as alterações de humor (raiva, tristeza, cansaço) percebidos pelos alunos. Achei fantásticas as colocações dos professores que na minha avaliação ainda não tinham percebido essa relação. Mas senti falta de outra pergunta pedagógica que poderia ser: o que posso fazer para evitar que a indisciplina seja provocada por mim? Assim os professores produziram atitudes para mudança da prática. Eles refletiram e conseguiram detectar o desacerto, mas não refletiram sobre as ações que podem levar ao acerto. (Diário de bordo, 2011).

O centro de estudos desenvolvido no 2º segmento é focado em estudos de casos concretos proporcionando a ampliação de várias habilidades necessá-



rias na prática pedagógica, dentre elas: destrezas de análise crítica/resolução de problemas, prática reflexiva, ação deliberativa, análise/estudo de diferentes alternativas, desenvolvimento de uma consciência mais sensível ao contexto e às diferenças individuais (GARCIA, 1992).

Ao analisar o conteúdo da entrevista da professora Débora, do 2º segmento, lembrei-me de Nóvoa (2009), é preciso abandonar a ideia de transmissão de conhecimento baseada em conteúdos científicos e métodos e, então, perceberemos o terceiro lugar que caracteriza a profissão docente: a prática; esta deve ser investida de teoria e metodologia, mas é construída a partir do conhecimento profissional docente. A complexidade dessa prática foi muito bem descrita por esta professora:

O grande desafio que acontece em sala de aula é que o professor não sabe lidar com a particularidade. Aquele aluno, ele toma calmante, ele toma remédio controlado, o dia que ele não toma ele fica em crise. Como é que eu que não sou psiquiatra vou lidar com isso? Mas eu tenho que lidar, tá na minha sala. Isso acontece sempre. Os professores não são formados para isso. Cada um de nós tem uma formação: Português, Matemática, Geografia. A Didática estudada na Universidade não trabalha coisas assim. Psicologia da Educação é o quê? Uma coisa bem teórica, não é assim que a Universidade trabalha? Aí você passa por cima daquilo, você até estudou aquilo, mas você passou por cima daquilo. Meu caso, eu fiquei mais preocupada com a bioquímica da célula. Aí quando chega aqui, você não sabe como lidar com aquele aluno. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011).

O cotidiano exige dos professores lições que não foram aprendidas na graduação, como bem coloca Arroyo (2010, p. 231), “a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimento, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens,

são pessoas”. Nesse sentido o centro de estudo torna-se de fato relevante para todos os professores veteranos e novatos porque o estudo de casos concretos nesse espaço coletivo de troca de experiências possibilitará o planejamento e a execução de ações articuladas entre os docentes e a equipe pedagógica para viabilizar a solução de dilemas pessoais, sociais e culturais que chamam a nossa atenção para uma dimensão humana e relacional do ensino (NÓVOA, 2009).

O centro de estudos é uma maneira de transformar a escola em um lugar de formação dos professores onde acontece a análise partilhada das práticas, a reflexão sobre o trabalho docente, possibilitando a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional e ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009). Essa dimensão foi observada na fala das professoras e das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa, confirmando a existência de experiências efetivamente vividas por elas nesse espaço de formação.

Nós recebemos uma mulher que apanhava do marido, agressão, violência contra a mulher. E nós temos esse clima, nós temos alunas que infelizmente sofrem com as mães e com as palavras dela... ela hoje estuda, é uma advogada, enfim... com as palavras dela nós conseguimos, eu consegui transferir para as alunas de uma forma diferente do que a gente só falar que elas devem denunciar. Mas consegui transmitir pra elas a importância delas se valorizarem. E isso é bom pra gente porque a gente lida tanto com alunas como com mães. Então isso foi uma troca de experiência interessantíssima, no cotidiano de vida deles, mas que a gente não consegue trabalhar, tem que pensar no que vai falar. É um assunto muito delicado, então se vier uma pessoa que já viveu isso e que hoje está em um patamar alto, superior, melhor para passar essa experiência, você consegue adquirir isso e passar para os alu-



nos naturalmente, sem forçar a barra, vamos disser assim. (Relato oral, Prof. ^a Priscila, EJA, 2011).

Na medida em que esse trabalho do centro de estudos se desenvolve, uma cultura diferente é criada dentro da escola, a autoimagem do profissional se alarga. Arroyo (2010) afirma que em um processo de produção-aprendizagem coletiva entra em jogo uma pluralidade de dimensões humanas que ultrapassam a preocupação legítima, o interesse e o domínio da disciplina, da matéria. Mas isso não acontece no primeiro centro de estudos, é um processo lento, tecido com múltiplos fios.

Tem que partir deles também essa abordagem, como eles podem melhorar a sua prática. Por que não tem uma receita pronta, ele é que tem que ver a mudança que ele tem que fazer nele. Com isso a gente entra com falas, com leituras, e o professor tá refletindo a sua prática dentro da escola. Essa mudança não é de um dia para o outro. É um trabalho lento, é um processo. Mas como eu estou há muito tempo com esse grupo, eu percebo mudanças em muitos. Mudanças! Até na sala, como se dirigir em relação aos alunos, mudanças nós tivemos aqui. Mas é um processo lento, não é de um dia para o outro que o professor vai mudar a sua prática. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento).

Pelas observações, entrevistas e leituras realizadas no âmbito dessa pesquisa na escola CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone é possível ratificar as indicações das pesquisas realizadas no campo da formação continuada que apontam a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a escola tem realizado mudanças para se posicionar como uma instituição organizacional aprendente, qualificando não somente aqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam através de um processo de auto-hetero-ecoformação viabilizado pelo centro de estudos.

Embora exista diferença na concepção de formação entre as três modalidades de ensino pesquisado - o 1º segmento de forma transmissiva, mais focado na execução dos programas, o 2º segmento e o EJA voltados para as questões da prática escolar - os aspectos da subjetividade dos docentes são fortemente priorizados nessa unidade escolar, levando em conta as emoções, os sentimentos e a autoestima dos professores. Essa dimensão ficou clara em todos os centros de estudos observados, com intensidades diversificadas, mas presente em todos os momentos coletivos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a análise dos dados coletados, verificamos que o governo local comprometeu-se com a responsabilidade de financiar, coordenar e manter a formação continuada dos professores da rede municipal, adotando uma política de formação que permite a coexistência de ações coletivas e individuais. Essa política foi viabilizada pela efetivação de duas ações: 1) a criação do Centro Educacional de Itaguaí (CEI), em março de 2006, um espaço que tem por finalidade contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores através de atividades realizadas dentro e fora do horário de serviço; 2) a instituição de centros de estudo em todas as escolas da rede municipal, agendados periodicamente (quinzenal/mensal) no calendário escolar do 1º e 2º segmentos e EJA.

As concepções de formação continuada presentes nos programas desenvolvidos pelo município são ecléticas, com tendência mais técnica no 1º segmento, fundamentada na transmissão de competências aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, a quem cabe a multiplicação. Esse tipo de proposta multiplicativa parece impedir que a formação do professor aconteça dentro de uma visão crítica porque ele é levado a executar os programas estabelecidos. Mesmo que tenha críticas e reflexões a fazer, elas serão recebidas



pelo coordenador escolar que terá pouca ou nenhuma autonomia para discutir ou realizar mudanças.

Entretanto, a ideia de autoformação é disseminada, incentivada e viabilizada no município através das atividades desenvolvidas no Núcleo de Formação Continuada (NFC), outorgando ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como afirma Pineau (2003), a autoformação é um "reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo". A dinâmica do cotidiano escolar e os desafios impostos por ele fazem emergir "estados quase permanentes de interrogação" (PINEAU, 2003, p. 4), exigindo do professor momentos de reflexão e estudos que apontem caminhos e possibilidades. Nesse sentido, as formações oferecidas no NFC não são impostas pela Secretaria de Educação, mas disponibilizadas aos docentes no contraturno de forma gratuita.

A formação continuada, porém, é apenas uma das dimensões que devem ser consideradas na valorização do magistério, outras questões precisam ser consideradas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira. Os resultados desta pesquisa demonstraram a potencialidade da política de formação continuada no município de Itaguaí, as condições de trabalho que os profissionais da educação têm à disposição para realizar a docência e três grandes desafios a serem vencidos: uma concepção de formação mais crítica e reflexiva, especialmente a dirigida aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, equiparação salarial entre contratados e efetivos e criação de um plano de carreira específico para os profissionais da educação, questões que precisam ser

resolvidas não só por Itaguaí, mas por muitos municípios deste país.

A Lei n. 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, porém o sistema federativo no Brasil permite medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho e isso impede que tenhamos a garantia das mesmas condições de trabalho e remuneração para todos os docentes, porque admite os contratos temporários de trabalho que não asseguram aos contratados os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos (OLIVEIRA, 2011). Mas é preciso considerar que a flexibilidade das regras de contratação, menores salários e menos direitos sociais significam a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2011), além de impedir que os professores criem vínculos mais duradouros com a escola e seus alunos, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida na sala de aula. A elaboração do plano de carreira é matéria dos estados e municípios que o organizam segundo suas capacidades e forças políticas. Porém, sem uma carreira estável e um plano específico que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de formação para a melhoria almejada no sistema municipal/estadual de educação.

Retomando os desafios elencados, é preciso ter em mente que o objetivo da formação continuada transcende a mera atualização científica e pedagógica, ela deve também acentuar a consciência ética do professor diante de sua profissão, estimulando nele uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática, das propostas educativas e da organização institucional.

NOTAS EXPLICATIVAS

4 "Choque de realidade" é um conceito popularizado por Simon Veenman (1984); refere-se à situação pela qual os professores novatos passam nos primeiros anos de docência.



REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens: Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências: Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020. 2010. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> >. Acesso em: janeiro de 2011.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In:___ NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Porto: Nova Enciclopédia, 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios: Brasília: UNESCO, 2009.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Sinopse do Professor

2009. 2009. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 14/maio/2011.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização.8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación. Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: agosto/2010

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. Educação & Sociedade, v. 32, n. 115, p. 323-337, June 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&nrm=iso >.

PINEAU, G. Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores: São Paulo: Triom, 2003.