

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Selma Grosch

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU: A ESCOLA DE
FORMAÇÃO PERMANENTE PAULO FREIRE - EFPPF (1997-2004)**

Florianópolis

2011

Maria Selma Grosch

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU: A ESCOLA DE
FORMAÇÃO PERMANENTE PAULO FREIRE - EFPPF (1997-2004)**

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Doutora em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Leda Scheibe

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

G877f Grosch, Maria Selma

A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau [tese] : a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004) / Maria Selma Grosch ; orientadora, Leda Scheibe. - Florianópolis, SC, 2011.
250 p.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Professores - Formação - Blumenau SC).
3. Política e educação - Blumenau (SC). 4. Educação e Estado - Blumenau (SC). I. Scheibe, Leda. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Maria Selma Grosch

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU: A ESCOLA DE
FORMAÇÃO PERMANENTE PAULO FREIRE - EFPPF (1997-2004)**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 21 de março de 2011

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini,
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Leda Scheibe Dra.- Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Neide de Melo Aguiar Silva Dra.
Universidade Regional de Blumenau

Profa. Roselane Fátima Campos Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Zenilde Durli Dra.
Universidade Federal Fronteira Sul

Profa. Maria Hermínia Laffin Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Ione Ribeiro Valle Dra.
Profa. Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Vera Gaspar da Silva Dra.
Suplente
Universidade Estadual de Santa Catarina



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BLUMENAU: A ESCOLA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PAULO FREIRE - EFPPF (1997-
2004)”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/03/2011

Dra. Leda Scheibe (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Neide de Melo Aguiar Silva (FURB/SC-Examinadora)

Dra. Roselane de Fátima Campos (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Zenilde Durlí (UNOESC/SC-Examinadora)

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Vera Gaspar da Silva (UDESC/SC-Suplente)

Dra. Ione Ribeiro Valle (CED/UFSC-Suplente)

Prof. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

MARIA SELMA GROSCH

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2011

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que lutam diariamente para superar as dificuldades inerentes ao trabalho docente, e procuram, de acordo com suas circunstâncias sócio-históricas, garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola.

AGRADECIMENTOS

Sinto a necessidade de agradecer a pessoas especiais que partilharam comigo este percurso, e sem as quais não teria chegado a este ponto da caminhada. Menos pelo reconhecimento, porque a sua profundidade e abrangência não cabem no escrito, mais pelo prazer e o conforto de ter o que e a quem agradecer.

À minha orientadora, Profa. Dra. Leda Scheibe, que embora estivesse preocupada com o processo da minha formação como pesquisadora, nas defasagens explícitas de um trabalho sendo realizado por uma doutoranda comprometida com o trabalho profissional em tempo integral, não esmoreceu no trabalho da orientação e sempre acreditou que, a despeito das dificuldades, eu daria conta da tarefa, mesmo que amparada mais num sentimento de compromisso e responsabilidade e menos nas condições propícias à pesquisa. Aceitando orientar meu projeto, mesmo sem conhecer minhas possibilidades, deu um passo decisivo na realização da minha utopia. Sem a sua generosidade e confiança, eu não teria chegado até aqui.

À minha grande amiga e colega de trabalho, Profa. Dra. Neide de Melo Aguiar Silva, que foi sábia na tarefa árdua de manter a chama acesa, mesmo em clima de ventania, da esperança de ver alguém vencer os obstáculos e não desistir de um sonho, acalentado por tantos anos, de realizar, de concluir estudos numa universidade pública. Sua sabedoria me ajudou a preservar minha identidade, através da leitura crítica de alguém que uniu a visão de totalidade e objetividade da matemática, à sutileza e subjetividade da poesia, apontando constantemente as fragilidades e ajudando a descobrir, *nas nervuras do real*, a potencialidade do meu trabalho.

Ao meu marido, Helnito, companheiro de fé, que esteve sempre ao meu lado, mesmo nos momentos mais críticos, incentivando e motivando a continuar, inclusive quando parecia inevitável a desistência frente às dificuldades e, sobretudo, deixando transparecer em atos, atitudes e palavras que confiava na minha capacidade de luta contra as adversidades.

Aos meus pais, Maria de Lourdes Spíndola Peixer e Nelcino Adão Peixer (*in memoriam*), que fizeram tudo o que estava ao seu alcance para dar uma boa educação aos filhos e aos quais sou devedora da minha trajetória de formação. Agradeço em especial à minha querida mãe que fez sacrifícios enormes para que sempre tivéssemos uma boa escola. Aos meus queridos irmãos que fizeram parte do meu crescimento e estão inscritos nesta história familiar de superação,

especialmente à minha irmã Vanir Peixer Lorenzini, que dedicou seu precioso tempo para uma leitura minuciosa e crítica dos meus escritos.

Um agradecimento especial à minha filha Caroline Anita que me ajudou, como uma companheira inseparável, durante os dois anos que fui a Florianópolis cursar as disciplinas e, sobretudo, no trabalho minucioso e exaustivo de auxílio na coleta de dados no Memorial da Educação em Blumenau. Sem a sua ajuda verdadeiramente parceira e inestimável dedicação, eu não teria concluído meus estudos. Sendo muito jovem ainda talvez não tenha a noção do alcance das suas ações, decisivas nesta jornada de estudos. Aos meus filhos, Cristiano e Rafael, à minha nora Camile, ao meu genro Cleiton, que acompanharam confiantemente as pequenas vitórias, deixando explícitos o orgulho e a confiança na minha vontade de vencer esta etapa da vida acadêmica.

À Profa. Dra. Roselane Campos, que através das suas aulas, em processos metodológicos da pesquisa, me apontou caminhos para a realização de uma pesquisa caucionada por um método que aportasse determinadas garantias de fidedignidade no tratamento e análise dos dados e ao mesmo tempo me ajudasse a interpretar um fenômeno com a clareza da objetividade sem perder o gosto pelas nuances da subjetividade, sugerindo leituras necessárias ao processo acadêmico, mas também obras clássicas para o descanso da vista e da mente nos momentos de opressão, e principalmente por transparecer o gosto genuíno pela pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alexandre Vaz, que, através das suas aulas me ajudou a enxergar mais longe, mesmo que para isso eu tivesse que enfrentar o desconsolo de perceber o quanto estava distante de onde eu pensava estar, principalmente no estudo dos clássicos, e especialmente por ter despertado o gosto pela busca de estudos mais aprofundados em temas mais complexos, não como algo que estivesse faltando, mas inspirando em mim a vontade de estudar, a qualquer tempo, pelo prazer desinteressado de conhecer e saber e, sobretudo, fazer da tese uma expressiva experiência intelectual.

À Profa. Dra. Olinda Evangelista, que, na sua disciplina, me ajudou a reconhecer o quanto era frágil o meu conhecimento sobre as políticas educacionais e de formação dos professores, principalmente na influência que os organismos internacionais tiveram e têm na elaboração das políticas educacionais locais. Esses estudos ampliaram a minha visão para uma pesquisa em políticas de formação de professores.

À Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho que me deu o conforto do reencontro com o campo da Didática, espaço em que estudantes de pedagogia se sentem mais confortáveis nos próprios saberes. Deu-me

também o conforto de saber que o meu trabalho realizado em sala de aula no curso superior e na pós-graduação tinha fundamentos sólidos numa perspectiva histórico-social, através das suas aulas em Metodologia do Ensino Superior.

Às minhas colegas de curso, Profa. Dra. Gisele Masson e Profa. Dra. Ticiane Bombassaro, que através do diálogo, da parceria, do companheirismo e do compartilhamento, me ajudaram a vencer a condição de *estrangeiro* que pisa pela primeira vez como estudante, o solo da universidade pública, e a descobrir os caminhos da superação dos obstáculos provocados por uma formação entremeada de estudo e trabalho concomitante. Com a Gisele aprendi que é preciso acreditar na própria tese e enfrentar os desafios na disciplina constante do estudo, tendo comprovado isto no seu exame de qualificação e na defesa da tese. Da Ticiane, eu aprendi que a capacidade de generosidade do ser humano é algo impressionante, pois mesmo enfrentando graves problemas de saúde, sempre se colocou em disponibilidade para ajudar a fazer a ponte entre a universidade e os que vinham de longe, auxiliando no processo de constituição do sentimento de pertencimento a um grupo de estudos.

À colega, de orientação, Profa. Dra. Zenilde Durlí, que permitiu a minha presença no seu exame de qualificação e que, ao mesmo tempo em que me proporcionou uma oportunidade de conhecer os trâmites da qualificação nesta instituição, me ajudou a ver o desafio que eu tinha pela frente e, sobretudo, na lição proporcionada pela brilhante defesa final da tese, numa superação dos desafios enfrentados anteriormente. Esta lição deu-me a confortável impressão de que eu também seria capaz de chegar lá.

Às professoras Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Dra. Ione Ribeiro Valle, que aceitaram participar da banca de defesa. Mesmo sem perceber, tiveram um papel decisivo na minha decisão de tentar mais uma vez o processo seletivo, através de uma calorosa acolhida num evento realizado na UFSC, e coordenado por elas. Este acolhimento me fez sentir em casa.

A todos, colegas de estudos, professores que estiveram comigo, compartilharam seus saberes, ampliaram pontos de vista, enriqueceram meu repertório de conhecimento e cultura e, sobretudo pela oportunidade de fazer parte de suas vidas e eles da minha, num momento importante do meu processo de construção acadêmica na pesquisa.

Um especial agradecimento às professoras formadoras que se dispuseram a responder o questionário sobre o processo de formação de professores na EFPPF, e deram importante contribuição para a

interpretação dos dados coletados e ampliação da visão sobre o processo.

À equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, em especial à Profa. Marli Campos e à Profa. Maria Aparecida Silva, que possibilitou a busca de dados no Memorial da Educação de Blumenau, do CEMEP/SEMED/BL, colocando-se à disposição para eventuais necessidades.

Minha gratidão especial à Janete Schwarzrock e Maria Salete Scwarzwald pela estrutura de apoio cotidiano, indispensável na liberação do meu tempo para a realização deste estudo.

À fisioterapeuta Josie Budag Matsuda, que foi incansável no trabalho de recuperação das minhas energias, quando parecia inevitável acabar o estoque.

Ao Professor Harry Wiese pela disponibilidade em fazer a revisão da tese, e à Professora Marlene Schönrock pela gentileza de fazer a versão do resumo da tese em inglês e alemão.

A todos, colegas, amigos e familiares que, de uma forma ou de outra, estiveram ao meu lado, incentivando e contribuindo para a conclusão deste trabalho.

*[...] E aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas
pessoas [...]
É tão bonito quando a gente entende que é tanta, muita diferente
gente, onde quer que a gente vá [...]
É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais
que pense estar... Gonzaguinha Junior*

A teoria segundo a qual os homens fazem sua história, mas em condições previamente dadas, contém as teses fundamentais da concepção marxista da história: por um lado, a tese da imanência, e, por outro, o da objetividade. À primeira vista, o princípio da imanência implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica naquele da causalidade; os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados.

Agnes Heller

O Cotidiano e a História

A doutrina materialista, segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e, portanto, os homens modificados são produtos de novas circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas justamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Karl Marx

Thesen über Feuerbach

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes, e que nos incerta no movimento permanente de procura, que se alicerça a esperança.

Paulo Freire

Pedagogia da Autonomia

RESUMO

Este estudo teve como objeto de pesquisa as políticas e os processos de formação continuada de professores, presentes na implantação da EFPPF- Escola de Formação Permanente Paulo Freire. O processo em pauta ocorreu na rede municipal de ensino de Blumenau, (SC), no período de 1997-2004, como parte da política Escola Sem Fronteiras, criada por um governo popular. A problemática inscreve-se no contexto dos avanços, retrocessos e rupturas que ocorrem nos processos educacionais, quando da alternância de governos e mudanças de gestão na educação. Partiu-se do pressuposto que a formação de professores, para a melhoria da qualidade da educação não se efetiva sem a participação destes como sujeitos envolvidos na concepção das políticas voltadas para sua qualificação, da mesma forma que não se constitui um grupo hegemônico e com solidez teórica para enfrentar a cultura de ruptura presente nesses processos. Desse modo, a teoria, como conhecimento que embasa a prática e a prática que, por sua vez, alimenta as possibilidades de ampliação teórica, exige constante relação entre pensamento e ação, em busca de autonomia intelectual. Assim, o estabelecimento de processos de formação continuada traz também implicações sobre a caracterização da profissão, a constituição da identidade docente e o respeito às singularidades dos sujeitos, o que exige considerar, inclusive, a relação da consciência dos indivíduos com a totalidade da sociedade e o reconhecimento das condições presentes naquele contexto histórico. É na visão retrospectiva do investigador que não participou da ação que determinados fatos históricos podem assumir mais clareza. O principal objetivo da pesquisa foi, portanto, compreender como foram concebidas, implementadas e avaliadas tais políticas, levando em conta que um governo popular tem suas diretrizes ancoradas nos princípios democráticos de participação, autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. A pesquisa se desenvolveu em uma perspectiva histórico-cultural, procurando compreender as possibilidades que os professores tiveram para construir seu conhecimento numa perspectiva de práxis - relação teoria e prática, e principalmente se esses processos possibilitaram a constituição de um coletivo pensante de educadores. Foram tomados como dados empíricos: a documentação relativa à EFPPF disponível no Memorial da Educação de Blumenau, um questionário aplicado a professores que atuaram como formadores na EFPPF em seu período de vigência, e notícias veiculadas pela mídia em Blumenau no período em estudo. Não obstante o histórico de uma cultura de avanços e

retrocessos, presentes em trocas de governo e alternância de poder, o movimento de formação continuada na EFPPF teve relevância por suas características de vanguarda, tendo como diferencial a carga horária semanal dedicada aos estudos, espaço especialmente projetado para esse fim, bem como os propósitos de garantia do acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola. Do mesmo modo que a EFPPF teve seu início a partir de rupturas que marcaram um período de transição de governo, teve seu fim instituído na transição do governo seguinte. A atitude passiva, a falta de manifestação expressiva acerca dos avanços sinalizados pela existência desta escola de formação de professores, bem como a ausência de reivindicação de direitos conquistados representam indícios de fragilidade do coletivo, resistências, desconhecimento de parte dos professores sobre as concepções e conceitos que embasaram as políticas, evidenciando sentimentos de falta de pertencimento a uma classe. Configura-se, portanto, ainda, um quadro de dificuldades históricas dos professores em se constituírem como sujeitos do processo de constituição das políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Políticas municipais de educação. Construção do conhecimento docente.

ABSTRACT

This study has as research subject the policies and processes of teacher's continuous training, that takes part in the implementation of EFPPF – Escola de Formação Permanente Paulo Freire. The related process took place in the municipal educational system of Blumenau (SC), during the period of 1997 to 2004, as part of the policy “Escola sem Fronteiras”, created by a popular government. The problem is inserted in the context of advances, recedings and severances that occur in educational processes when there are government removal and educational management changes. It was taken for granted that teachers' continuous training for the improvement of educational quality doesn't happen without the participation of them as individuals involved in the conception of the policies directed to their qualification, in the same way as a hegemonic group with theoretical solidity isn't formed to face up the cultural severances inserted in these processes. In this way the theory, as knowledge that bases the praxis, and the praxis, that helps feeding the theoretical increasing possibilities, needs constant relation between thinking and action, looking for intellectual autonomy. So the establishment of continuous training processes also brings implications about the characterization of the profession, the building up of the teachers' identity and the respect to individuals' singularities, that must also consider the relation of people's conscience with the whole society and the recognizing of that historical context. It is on the researcher's retrospective view that hasn't participated in the action, that some historical facts can be clearer. The main objective of the research was, therefore, to understand how those policies where created, implemented and evaluated, taking into account that a popular government has its guidelines based on democratical participation principles, autonomy and emancipation of the individuals involved in the formation processes. The research was built up in a historical-cultural perspective trying to understand the possibilities teachers' had to build up their knowledge in a perspective of praxis – relation of theory and praxis, and especially if these processes have made possible the constitution of teachers' collective thought. There were taken as empirical data: the documentation concerning to EFPPF available at the “Memorial da Educação de Blumenau”, a questionnaire applied to teachers that worked as instructors in the EFPPF, in its period of validity and news diffused in Blumenau during the period of the study. In spite of the history of advances or recedings that happen in government changing and power alternancy, the movement of continuous formation in the

EFPPF had significance because of its vanguard characteristics having as a distinguishing point the number of weekly classes dedicated to the studies, a place especially designed for this goal as well as the objectives of access guarantee, permanency and success of students in school. In the same way as the EFPPF has its beginning based up by severancies that marked a period of government transition, it has its end instituted by the transition of the next government. The passive attitude, the lack of significant manifestation about the advances brought by the existence of this kind of teachers' formation school as well as the absence of revindication of conquered rights, represent signs of collective weakness, opposition, unfamiliarity of the teachers about conceptions and notions on which the policies were based, showing clearly feelings of not belonging to a class. So, that, also shows a number of historical difficulties by teachers in establishing themselves as subjects of a process of educational policies.

KEYWORDS: teachers' continuous training. Municipal educational policies. Building-up of teachers' knowledge.

ABSTRACT

Dieses Studium hatte als Gegenstand der Forschung die Richtlinien und Prozesse für die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte bei der Umsetzung der vorliegenden EFPPF – Escola de Formação Permanente Paulo Freire. Der Konkrete Fall ereignete sich in den Städtischen Schulen in Munizip Blumenau (SC), im Zeitraum 1994-2004 – als Teil der Politik der „Schule ohne Grenzen“ (Escola sem Fronteiras) die durch eine Volksregierung gegründet wurde. Die Problematik fällt in den Rahmen der Fortschritte, Rückschläge und Störungen die sich in Bildungsprozessen ergeben, wenn die Regierung gewechselt sowie die Bildungsamtsführung. Diese ging von der Annahme aus, dass die Ausbildung von Lehrern, die Verbesserung der Qualität der Bildung nicht wirksam ist, ohne ihre Beteiligung als Subjekte bei der Gestaltung der Politik gegenüber Qualifikation in der gleichen Weise, keine hegemoniale Gruppe mit soliditäten theoretischen Rahmen kann nicht ausgerichtet werden für die Behandlung der Kulturstörungen in diesen Prozessen. So die Theorie, wie das Wissen, die die Praxis untermauert, und die Praxis die Wiederung die theoretischen Möglichkeiten, der Expansion hilft, fordert eine konstante Beziehung zwischen Denken und Handlung in Ausübung der intellektuelle Autonomie. So die Einführung von Verfahren für die Weiterbildung, bringt jedoch auch Auswirkungen von den Lehrernindentität und Beachtung der Einzigartigkeiten des individuellen Bewusstseins mit der Totalität der Gesellschaft und Annerkennungen Bedingungen, die in diesem historischen Kontext sind. Es ist in Rückblick dass die Ermittler nicht in die Aktion die einige historische Fakten treffen können, klarer beteiligt werden. Das Hauptziel der Untersuchung war daher verstehen, wie diese politische Ideen entworfen, durchgeführt und evaluiert wurden. Unter Berücksichtigung, dass eine populäre Regierung ihre Leitlinien für die demokratischen Prinzipien der Partizipation, Emanzipation und Selbständigkeit der Individuellen in der Bildungsprozessen verankert. Die Untersuchung wurde in einen historisch-kulturellen Perspektive entwickelt, und versucht die Möglichkeiten des Lehrerskenntnisse in eine Perspektive der Praxis zu bauen und zu verstehen – besonders wenn diese Prozesse die Errichtung des kollektiven Denkens von Pädagogen aktiviert. Als empirischen Daten wurden genommen: die Dokumentation der EFPPF Schule, verfügbar in „Memorialbildung von Blumenau“, eine Befragung von Lehrern, die als Ausbilder in der EFPPF gehandelt haben und Medienberichten in Blumenau in der Studien dauer. Trotz der Geschichte eine Kultur mit Vorstoß und Rückzug vorhanden, hat in

einer Regierungsmachtwechsel, setzte sich die Bewegung in Ausbildung der EFPPF relevant vor, durch ihre innovativen Kennzeichen mit der Unterscheidung der wöchentlichen Arbeitsaufwand des Studiums, alle Räume entwickelt zu diesem Zweck, genau wie die Garantie des Zugangs, Retention und Schülererfolg in der Schule. Ebenso ist die EFPPF ihr Anfang mit Störungen eine Übergangszeit von einer Regierung markiert und so auch kam sie am Ende in den nächsten Übergangsregierungprozess. Die passive Haltung, der Mangel an signifikanten Ausdruck über die Fortschritte gezeichnet durch das Vorhandensein einer Ausbildungsstätte für Lehrer, sowie das Fehlen eines Anspruchs von erworbenen Stellen, zeigen die Zerbrechlichkeit des kollektiven Widerstands, die die Maßnahmen unterstützt, zeigen Gefühle der Zugehörigkeit zu einer Klasse. Stellt sich daher immer noch vor, dass ein Teil der historischen Schwierigkeiten des Lehrers liegt an der Bildung von sich selbst als Subjekte der Verfassung der Bildungspolitik.

STICHWÖRTER: Weiterbildung von Lehrern. Kommunale Bildungspolitik. Bau des Lehrers Wissen.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da primeira sede da Escola de Formação Permanente Paulo Freire	121
Figura 2 – Foto da segunda sede da Escola de Formação Permanente Paulo Freire	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMEP	Centro Municipal de Estudos Pedagógicos CNE Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EFPPF	Escola de Formação Permanente Paulo Freire
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMED/BL	Secretaria Municipal de Educação de Blumenau
SINTRASEB	Sindicato dos Trabalhadores da Secretaria de Educação de Blumenau
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

- 1 **INTRODUÇÃO/29**
- 2 **A REFORMA DOS ANOS DE 1990 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PAÍS/63**
 - 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA/63
 - 2.2 MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/66
 - 2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS/69
 - 2.4 CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS ALTERNATIVAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR /76
 - 2.5 A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA POR CICLOS /77
- 3 **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUNS CONCEITOS COMO BASE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS/85**
 - 3.1 CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES./ 85
 - 3.2 A PERSPECTIVA DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/98
 - 3.3 A ESCOLA COMO LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/106
- 4 **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA SEMED DE BLUMENAU: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/111**
 - 4.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU/111
 - 4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL: ESCOLA SEM FRONTEIRAS/113
 - 4.3 A ESCOLA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PAULO FREIRE: PROPOSTA E PROCESSO DE CRIAÇÃO DA EFPPF/121

4.4 A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EFPPF/128

4.4.1 Metodologias e estratégias na organização dos encontros de formação continuada de professores na EFPPF/128

4.4.2 A relação teoria e prática na formação continuada de professores: uma perspectiva de práxis na EFPPF/134

4.4.3 A formação de um coletivo pensante: possibilidades de autonomia intelectual dos professores na EFPPF/138

5 POR UMA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/147

5.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/149

5.2 A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DIALÉTICA: historicidade, totalidade e contradição/164

5.3 O COLETIVO PENSAnte – A FORMAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA INTELECTUAL/175

CONSIDERAÇÕES FINAIS/199

REFERÊNCIAS/209

APÊNDICE A - Material sobre a EFPPF/219

APÊNDICE B – Tabela de documentos diversos da EFPPF/225

APÊNDICE C– Questionário/professores formadores/229

ANEXO A – Eixos norteadores da Escola Sem Fronteiras/235

ANEXO B – Notícias sobre a Escola Sem Fronteiras e a EFPPF/243

1 INTRODUÇÃO

A filosofia da *práxis* não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1966, p. 20).

A formação continuada de professores tem sido discutida com muita ênfase nas duas últimas décadas, envolvendo políticos da área da educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Tal discussão tem provocado um avanço na implementação de programas que atendam à demanda de professores, a partir do coletivo de educadores em exercício no magistério da escola pública, que procuram refletir sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar e, sobretudo, atualizar seus conhecimentos em ciências da educação que potencializem uma relação entre a teoria e a prática na ação pedagógica. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 194), a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais promovem debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez mais na elaboração de alternativas de formação continuada de professores. “Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão”.

O acompanhamento mais próximo às políticas públicas de aplicação de recursos na formação continuada de professores, no entanto, instiga à reflexão sobre aspectos que envolvem a construção do conhecimento, a *práxis* filosófica e a constituição de um coletivo pensante dos professores nos encontros de formação. Os desdobramentos na sua atividade de docência em sala de aula podem estar condicionados às relações entre educação/formação, à inserção na escola e às trajetórias profissionais e, ainda, às representações sociais sobre este processo.

Essas relações são elementos importantes para a compreensão das potencialidades e dos limites atribuíveis à formação continuada no

contexto das trajetórias profissionais. Dias-da-Silva (2005, p. 391), corrobora afirmando que, a despeito de um cenário que impõe a primazia da argumentação econômica, a última década do século XX possibilitou a produção de importantes resultados de pesquisa que descrevem e analisam o cotidiano de escolas, professores e alunos, [...] “quando parece impossível negar que os professores foram ressignificados para a compreensão e consolidação do processo de educação escolar”. Scheibe (2010) destaca a necessidade de considerar a formação continuada como um processo que traz implicações sobre a profissão e a identidade docente.

O movimento de reformas que toma corpo no Brasil a partir dos anos 1990, e que demarca uma nova regulação educacional, resulta de uma reestruturação do trabalho docente, na sua natureza, na sua definição e, portanto, também na sua formação. Há necessidade, cada vez maior, de estabelecer processos de formação continuada, o que traz também implicações sobre a profissão e a identidade docente, num cenário em que os professores são considerados, em geral, como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. (ibidem, p. 30).

Também é essencial analisar o lugar de onde este profissional está avaliando as suas condições de trabalho e as reais possibilidades de transformação do espaço de constituição da profissionalidade docente. A indagação que cabe fazer é sobre a plausibilidade deste olhar no sentido de poder refletir de forma racional e concreta, superando a vulnerabilidade de quem se encontra fragilmente situado, podendo estar comprometido nas suas expectativas em relação ao compromisso profissional com a docência na escola contemporânea. Cabe, no entanto, entender que:

A liberdade, decerto, jamais é absoluta. *Autonomia* significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que deveríamos ter agido de outro modo. *Relativa* significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. Em suma, a nossa determinação social não condiciona por si só nossas ações, mas certamente as influencia de perto. (HELLER, 1982, p. 151).

A despeito dos esforços contínuos de muitos educadores e dos investimentos públicos na formação continuada dos professores, o que parece dar sustentação a uma mudança significativa na prática pedagógica é a construção de um projeto coletivo dos professores que revele as suas necessidades, suas intenções, suas limitações e, acima de tudo, o real potencial para a superação destas limitações. Nesse sentido, “[...] o homem que ignora ser sujeito à necessidade não pode ser livre, uma vez que sua liberdade é sempre conquistada mediante tentativas, nunca inteiramente bem sucedidas, de libertar-se da necessidade”. (ARENDDT, 2005b, 133)

A mudança de concepções sobre a função social da escola tem uma interdependência com a mudança de paradigmas que envolvem a concepção de educação e a formação de professores num contexto social mais amplo. Considera-se também que o acesso a processos de formação continuada não é suficiente para consolidar pressupostos teóricos e compromissos do educador. Entra também um componente fundamental, presente na ação ético-política: a vontade e a intencionalidade do gesto de educador. Para Heller¹ (1982, p. 151) “nascendo em circunstâncias sociais concretas, encontramos sistemas normativos através dos quais definimos – em esquemas conceituais já elaborados – as nossas escolhas”. No entanto, esta decisão não está desvinculada de princípios éticos, desafio salientado também por Silva (2006):

As práticas pedagógicas, associadas em sua origem à profissão do educador, vêm historicamente se desenvolvendo alicerçadas em propósitos de bem educar. [...] No entanto, seja por limitações na formação de educadores, contingências estruturais na própria sociedade, confiança excessiva na norma posta, ou por descrença na educação como um transcendental,

¹ Agnes Heller concebe a Filosofia como o veículo por meio do qual pagará o seu tributo às vidas que, em nome da loucura humana dos totalitarismos, foram ceifadas. E a assertividade com que se vem dedicando a uma defesa do ideal libertário para a vida em comunidade traz um certo sentido de “missão terrena”. Missão de quem, outrora aluna de Lukács, viu-se desafiada pelo fantasma da *exclusão política*, moléstia que não deixou de infectar nem mesmo a teorização dos consagrados pensadores políticos do século XX, como o próprio Lukács e a alemã Hannah Arendt. O que Agnes Heller nos propõe não é pouco ambicioso: *revisitar o conceito do “político”*. Cumpre-nos refletir sobre as *condições possíveis* para que se exerça a *liberdade política prática* nesses termos. Agnes Heller certamente tem algo a dizer sobre a Política da contemporaneidade. A sua obra se afigura volumosa e, sobretudo, densa. A Filosofia Política, naturalmente, é sua área de predileção. “O meu sacrifício – Mas um sacrifício que me diverte”, diz a pensadora. **Agnes Heller e a Política da Liberdade** - Dawisson Belém Lopes.

vem se enfrentando no contexto da escola e no desenrolar da prática pedagógica desafios éticos cada vez mais intensos. (SILVA (2006, p. 50).

Segundo Heller (1982, p. 150-151), é evidente que qualquer decisão, qualquer escolha ética concreta é individual. As escolhas da classe são, na realidade, o resultado das escolhas individuais; e todo indivíduo é responsável por suas próprias escolhas. “Ética sempre significou, e continua a significar hoje, que o sujeito desenvolve uma relação individual com o sistema de valores da sociedade à qual ele se refere”. Afirma, no entanto, que “a essência subjetiva de toda escolha ética, não significa em nenhum caso que a ética seja subjetiva”. Nesse sentido, considera que, “as normas com as quais o indivíduo se defronta são prescrições histórico-sociais válidas para o conjunto da sociedade. O verdadeiro sujeito dessas normas é, necessariamente, um sujeito social”. A moralidade tem dois aspectos: o da intenção e o da consequência. Ambos fazem parte da responsabilidade moral. “Se minha intenção é do tipo ético, se se refere a valores, temos todas as premissas para que minha ação seja moral”. Mas afirma que isso não basta: “faz parte do dever moral reconhecer as consequências da ação. Evidentemente, só podem ser consideradas as consequências previsíveis”. (HELLER, 1982, p. 155).

Nesta linha de pensamento cabe refletir sobre as políticas, os pressupostos, concepções e metodologias adotadas nos encontros de formação continuada. Há necessidade de discutir o papel que os formadores de professores desempenham no atual contexto histórico, sobre as possibilidades de intermediação entre os conhecimentos acadêmicos, cultural e historicamente produzidos, e os conhecimentos escolares veiculados em sala de aula na educação básica. Se tiver o entendimento da escola como um lugar de mediação do desenvolvimento humano, faz-se necessário uma formação continuada dos profissionais da educação em outra perspectiva: um novo professor para uma nova escola, considerando que o contexto social em que a escola está inserida mudou e as perspectivas da educação demandam outra concepção de mundo, de sociedade, de homem e de aprendizagens.

Nesse sentido, o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos

professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula. Estas concepções, por sua vez, têm que ser discutidas, refletidas e compreendidas a ponto de incorporar o conhecimento, como uma segunda natureza², num processo de catarse, como defende Gramsci (1966), Heller (1994), Saviani (1989) e Mazzeu (1998).

A mudança de paradigmas não se dá apenas no plano objetivo da implementação das novas políticas educacionais, mas também no plano subjetivo das ideias; passa pela mudança de visão que só pode ser compreendida quando as decisões tomadas, no cotidiano da realidade escolar, estejam embasadas numa consequente assimilação do compromisso ético e moral com o exercício profissional, naquilo que Heller (1994, p. 158)³, ao abordar a questão das consequências extraídas de uma mudança de concepção, defende como uma suspensão da particularidade, quando uma hierarquia de valores se ordena a partir de uma nova base moral descoberta, “e isto se consubstancia como um instante de homogeneização moral que não perde sucessivamente validade, depois do qual não posso viver como antes”, definindo este processo como uma catarse. (HELLER, 1994, p. 158).

Os novos tempos e movimentos sociais que apontam para o respeito à diversidade cultural e, portanto, ao entendimento de currículo que ultrapasse as fronteiras da escola e permita transcender a visão conteudista que restringe a grade curricular ao conhecimento acadêmico, exigem um compromisso de todos com a disseminação do conhecimento como um bem cultural socialmente construído. O comprometimento do professor com a qualidade na educação está intimamente ligado ao domínio dos saberes docentes, oferecendo-lhe subsídios para a tomada de decisão em relação às questões didático-pedagógicas, na socialização

² Saviani conceitua a catarse utilizando a definição de Gramsci, para quem a catarse significa a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Trata-se da constituição de uma espécie de “**segunda natureza**”, isto é, são formas de pensar e agir produzidas histórica e socialmente, que se incorporam de tal maneira na estrutura psíquica do indivíduo que as utiliza que aparecem como formas naturais, mas que na verdade resultam de um longo processo educativo. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. (SAVIANI, 1989, p. 81).

³ *No es infrecuente el ‘arrepentimiento irregular’, cuando el particular, después que se há verificado la homogeneización, después de la suspensión de la particularidade, es incapaz de soportar las consecuencias de su decisión en la cotidianidad o en otras esferas y retorna al estado precedente a la decisión moral. Pero si mi decisión tomada em momentos de homogeneización moral o mi asunción de la responsabilidad son irreversibles no solo objetivamente, sino también subjetivamente, post festum toda mi vida cambiará. Mi jerarquía de valores se ordenará ahora sobre la base del valor moral descubierto. El instante de homogeneización moral que no pierde sucessivamente validez, después del cual no puedo vivir como antes, lo definiremos como catarsis.*

dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. No entanto, este é apenas um dos aspectos importantes do compromisso profissional. O envolvimento na concepção das políticas educacionais, que determinam as ações no contexto escolar, é essencial para que se sintam sujeitos participantes na materialização destas políticas, que são interdependentes no contexto social mais amplo.

A escola e a sociedade têm um entrelaçamento na tessitura do conhecimento através de conceitos científicos, bem como os conceitos espontâneos e cotidianos. Ignorar esta interdependência pode significar a marginalização da função social da escola, *descolando-a* da sociedade. Também nesta direção, Silva (2006), destaca a função social da escola e o papel da educação na formação humana:

A educação não está restrita ao espaço da escola, mas com função social definida, cabe também à escola promover em seu interior condições para se garantir a sobrevivência humana e viabilizar a transmissão da cultura de geração para geração. Para isso é necessário que os usos, formas de produção, comportamentos, conhecimentos e tudo o mais que possa contribuir com a formação humana em sua totalidade, sejam na escola não apenas repassados, mas também ressignificados e transformados. (SILVA, 2006, p. 50).

O comprometimento com estas ações tem uma interdependência dos projetos individuais e coletivos com as políticas de educação implementadas pelos órgãos gestores, tanto municipais quanto estaduais e nacionais, considerando também a importância fundamental das condições concretas nas quais o professor está imerso, como as condições de trabalho, carreira, salário etc.

O desvelamento de uma dicotomia entre o discurso acadêmico apropriado na formação inicial de professores e a prática pedagógica desvinculada destas teorias, pode evidenciar a falta de um estudo de forma contínua pelos professores atuantes nas escolas. A questão em foco é a respeito dos pressupostos filosóficos e políticos que estão presentes em documentos como o Projeto Político Pedagógico das escolas, em relação ao tipo de homem que querem formar, ao papel social do conhecimento, à função social da Escola, ao compromisso profissional do educador na veiculação dos saberes e dos valores na formação das novas gerações.

Analisando em retrospectiva as reformas educacionais, mais precisamente nos currículos escolares, a década de 1970 foi marcada por uma tendência à operacionalização do currículo, deixando em segundo

plano os conteúdos, e a concepção das teorias críticas, que se difundiram na segunda metade desta década. O conhecimento foi transformado cada vez mais em instrumento de dominação. Na década seguinte, num período que se chamou de transição democrática, houve a mobilização intensa da sociedade civil, e o debate político trouxe à tona algumas questões restritas a determinados seguimentos da sociedade, como a participação democrática e a descentralização, que visavam à recuperação dos poderes estaduais e municipais.

Segundo Barreto (1998, p.8), mediante a ampliação do exercício da cidadania, buscava-se legitimar os marcos que redefiniriam as regras do jogo democrático na sociedade, criando canais institucionais por onde se escoariam as reivindicações dos movimentos populares. Nos anos 80, buscava-se recuperar a importância do saber veiculado pela escola “como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes”. A argumentação dominante, neste período, aproximava-se do pensamento de Gramsci, sobre a ideia de escola unitária, autor que considerava as experiências das crianças de origem popular como ponto de partida para as atividades escolares. “O currículo deveria assegurar a todas as crianças um conjunto de conhecimentos básicos comuns, e ao mesmo tempo, mostrar uma flexibilidade capaz de permitir a incorporação da diversidade”. Por esta época também se iniciaram alguns movimentos para a criação de canais institucionais de participação como os conselhos de escola, eleição de diretores pela comunidade escolar.

Essas experiências contribuíram para consolidar a concepção de que a própria educação “deve traduzir-se em direitos de cidadania e, ao mesmo tempo, deve municiar a população com um instrumental que lhe permita ser mais efetiva nas suas lutas emancipatórias”. (BARRETO, 1998, p. 8-10).

No entanto, os processos de formação continuada desenvolvidos no Brasil desde os anos de 1980, para a atualização ou complementação de conhecimentos, ou mesmo para a implementação de uma reforma educativa, segundo Gatti e Barreto, “não produziram os efeitos esperados”. Entre as razões estão: “a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos realizados nos limites dos recursos financeiros destinados e a dificuldade de fornecer os instrumentos necessários para a realização das mudanças esperadas”. As reformas curriculares dos anos de 1990, e a mudança de paradigmas de conhecimento na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores, que por sua vez não foram

devidamente equacionados em seus currículos nas licenciaturas, “decorrendo daí, em grande parte, o desenvolvimento intenso de programas de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas”. Algumas iniciativas concentraram-se na divulgação dos princípios da reforma, “transferindo para os educadores a tarefa de encontrar os caminhos para sua implantação”. As pesquisas mostram que um dos fatores relevantes para que haja a manutenção dos efeitos de processos de formação continuada, está na continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola, atividades que o sistema não sustenta ao findar o programa, cujo prazo de validade coincide com a sua própria vigência. (GATTI; BARRETO, 2009 p. 201).

Partindo do princípio que a ruptura de processos iniciados por grupos de gestão municipal, quando da transição de governos, tem se constituído numa cultura de negação e neutralidade dos avanços conseguidos através de projetos iniciados e descontinuados, considera-se pertinente um estudo sobre a experiência de formação continuada de professores na rede municipal de Blumenau, justamente por ter apresentado esta característica.

O objeto da pesquisa

O foco deste estudo é a política, e os processos, de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, desenvolvidos na EFPPF - Escola de Formação Permanente “Paulo Freire”, no período de 1997 a 2004, na gestão do governo popular.

Nesse cenário, pretendeu-se investigar e compreender como foram concebidas, implementadas e avaliadas as políticas de formação continuada de professores, em nível municipal, através das ações de formação de professores desenvolvidas na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau-SC, a partir dos determinantes das políticas gestadas no âmbito do macro sistema político da educação. Assim como em outros municípios do Brasil, na rede municipal de ensino de Blumenau, foram implantadas mudanças significativas, pelo governo popular⁴, tanto na

⁴ Com a posse (1997) da Coligação Blumenau Para Todos (PT, PSB, PC do B, PPS e PMN), o PT (Partido dos Trabalhadores) assume o governo e para o cargo de Secretário de Educação foi nomeado o professor da Rede Municipal e, até então, presidente do Sindicato Único dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Blumenau (SINTRASEB), Erlédio Pedro Pering, que convidou para compor a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) professoras/es da rede municipal. (COSTA, 2003, p. 47).

reorganização curricular, quanto na formação continuada de professores, no período de 1997-2004.

Em Blumenau, neste período de gestão do governo popular, foi implantado o projeto **Escola Sem Fronteiras**, com base nos ciclos de formação humana⁵. O processo de concepção da política educacional Escola Sem Fronteiras, iniciou-se em 1996, antes da nova equipe assumir o governo municipal, segundo uma pesquisa em nível de Mestrado, realizada por Adriana Costa, na época integrante da equipe de gestão e posteriormente como professora em sala de aula.

Os primeiros debates envolvendo professoras/es, da rede pública de Blumenau, sobre a Escola Sem Fronteiras aparecem, de forma mais orgânica, no período de transição (1996-1997) do Governo Municipal Renato Viana (PMDB) para o governo Décio Lima (PT), no final do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), período em que o governo FHC, através do Ministério da Educação, assume o ideário neoliberal, isto é, adota o pensamento pedagógico dos chamados ‘Organismos Internacionais’ (OI), sobretudo, do Banco Mundial, para conduzir as políticas educacionais. (COSTA, 2003, p. 45).

O Projeto Escola Sem Fronteiras tem similaridade com os pressupostos dos projetos implantados em Porto Alegre: Escola Cidadã, em Belo Horizonte: Escola Plural; em Brasília: Escola Candanga. Os pressupostos teóricos da sua implantação relacionam-se aos **ciclos de formação humana** defendidos na obra de Miguel Arroyo, conhecido intelectual na área da formação de educadores voltada para a qualidade social, que foi consultor e acompanhou todo o processo de implantação bem como a formação continuada dos professores da rede municipal de Blumenau, neste período.

Conforme a Proposta de Educação da Rede Municipal de Blumenau, “na Escola Sem Fronteiras a educação rompe o processo

⁵ Os pressupostos teóricos da implantação dos **ciclos de formação humana** estão na obra de Miguel Arroyo, que foi consultor e acompanhou todo o processo de implantação bem como a formação continuada dos professores, neste período. No período de referência desta investigação, o município de Blumenau esteve sob a gestão do governo popular, que implantou em sua rede municipal de ensino o projeto Escola Sem Fronteiras, com base nos ciclos de formação humana: Primeiro Ciclo: Infância 6, 7, e 8 anos; Segundo Ciclo: Pré-Adolescência 9, 10 e 11 anos; Terceiro Ciclo: Adolescência 12, 13 e 14 anos. Cf. ARROYO, Miguel. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Educação & Sociedade, n. 68, dezembro/99.

restrito da escolarização que reduz o processo de aprendizagem ao que acontece dentro dos muros da escola”. (BLUMENAU, 2003, p. 5). Esta experiência de formação continuada, iniciada em 1997, foi encerrada no início de 2005, com a alternância do poder executivo no governo municipal.

A formação continuada de professores da rede deu-se, neste período, prioritariamente na **EFPPF - Escola de Formação Permanente Paulo Freire**. Os professores contavam com a liberação de 20% da carga horária semanal para realizar seus estudos, através de encontros de formação continuada, discussão em grupos, oficinas, exposição de trabalhos e participação em simpósios e congressos.

A citada escola foi inaugurada em 25 de agosto de 1997, como um espaço público destinado à formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, com o objetivo de garantir aos educadores “o direito de realizar e refletir sobre suas práticas e saberes, e para resgatar a identidade das educadoras e educadores enquanto sujeitos da construção de uma proposta educacional”. (BLUMENAU, 2003, p. 2).

Conforme consta no documento de Políticas de Formação, da SEMED de Blumenau, é pressuposto de que nesta Escola o processo de formação continuada tenha se constituído em políticas públicas que defendem a educação enquanto um dos direitos da cidadania que se apresentam de forma integrada, interativas e vinculadas ao cotidiano escolar, enfatizando que a formação é a “construção da identidade profissional que parta da significação social da prática docente e pedagógica escolar considerando tempos e espaços coletivos de discussão e reflexão”. (BLUMENAU, 2003, p. 3-4).

A história da Escola de Formação Permanente Paulo Freire verificada nos documentos disponíveis no Memorial da Educação de Blumenau, evidencia o propósito de propiciar aos professores da rede municipal um espaço dedicado à leitura, estudos, reuniões e construção de conhecimentos por meio de cursos, oficinas, palestras, uma Biblioteca e um Banco de Imagens, bem como democratizar o acesso aos bens culturais e artísticos da região por meio da Galeria SEMED de Artes. (BLUMENAU, 1998).

Justificativa – As razões da pesquisa

O interesse pelo estudo de políticas de formação continuada de professores se deve, de modo mais imediato, a questionamentos acerca de problemáticas relativas à formação continuada de professores, vivenciadas pela pesquisadora na função de coordenadora do Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação, no período de

2003 a 2008. Este programa de extensão universitária na FURB - Universidade Regional de Blumenau - iniciou-se em 1999 e continua com intensa atividade numa parceria com as secretarias municipais da região, sob a coordenação da Profa. Neide de Melo Aguiar Silva. A partir de uma diversificada experiência profissional e de contingências específicas marcantes na própria formação acadêmica, pode-se afirmar que preocupações com esta temática estiveram muito presentes na trajetória pessoal e profissional.

Numa pesquisa de caráter sócio-histórico, como esta, além de contextualizar o campo e objeto da pesquisa, é necessário também contextualizar quem faz a pesquisa. O pesquisador, segundo Freitas (2002), tem um horizonte social definido que orienta sua compreensão, partindo do lugar em que se situa, constrói suas próprias deduções, suas motivações e apreciações. E, nesse sentido, a leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e é orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação.

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social que faz parte de uma investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos de pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. (FREITAS, 2002, p. 29).

A iniciação profissional desta pesquisadora, no âmbito da Educação, foi como professora de classes multisseriadas na rede estadual (1980-1982), alfabetizadora (1983-1987), Coordenadora de Ensino (1988-1991) em escola particular, Supervisora Escolar em escola estadual (1993-1995), Secretária Municipal de Educação em Ibirama - SC (1997-1999), professora de Didática em licenciaturas, orientadora de estágio no curso de Pedagogia, na FURB em Blumenau (1999-2008), e coordenadora do Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação, um programa de extensão do CCE, na FURB - Universidade Regional de Blumenau.

Formada no Curso Normal, no Centro Educacional Vidal Ramos Junior em Lages, em 1972, a entrada no mundo do trabalho não foi através do magistério. Aprovada por concurso público optou por um

trabalho de extensão com jovens agricultores, através da ACARESC (1973-1977). Ao iniciar o trabalho como professora alfabetizadora, em 1982, era formada no magistério e não tinha formação de nível superior. O início na graduação foi somente em 1989, - 9 anos depois de atuar como professora - concluindo em 1992, com TCC sobre: A Pedagogia de Freinet, aplicada nas Escolas Municipais de Ibirama (FAFI-Palmas-PR). Na especialização em Psicologia Educacional, os estudos foram sobre a Interação na sala de aula nos pressupostos de Vygotsky (UNIVALI-Itajaí-SC). No Mestrado em Educação, a pesquisa foi sobre: Fundamentos da interação pedagógica na prática do cotidiano escolar (PPGE/FURB, 1998). Como se pode observar, os interesses dessa pesquisadora estiveram focados na investigação sobre a relação professor-aluno, no micro espaço da sala de aula. Somente na condição de Secretária Municipal de Educação e como coordenadora do Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação, na FURB, foi possível perceber a “paisagem” como um todo, concluindo que precisava aprofundar estudos sobre as questões políticas relacionadas à formação continuada de professores. Sem esta visão macro das políticas de formação de professores, correria o risco de ficar com uma visão parcial das problemáticas relacionadas a esta modalidade de formação.

A condição de Secretária Municipal de Educação possibilitou o acompanhamento como expectadora, do movimento da formação de professores que estava acontecendo na Rede Municipal de Educação de Blumenau, tanto na participação do I, II e III Congresso Nacional de Reorientação Curricular, - realizados em Blumenau - quanto nas discussões juntamente com o Secretário Municipal de Educação de Blumenau, na diretoria da UNDIME.

Na orientação de estágio curricular do Curso de Pedagogia, acompanhou discussões das alunas-estagiárias, que atuavam na rede municipal de ensino de Blumenau, sobre o sistema de ciclos de formação humana, implantado pelo governo popular na rede municipal de ensino, e as modalidades de formação continuada dos professores, na Escola de Formação Permanente “Paulo Freire”, no período de 1997-2004. Por estas experiências já havia o interesse em estudar mais e melhor as políticas que delinearão esses processos formativos na rede municipal de ensino de Blumenau.

Nesta trajetória foi possível perceber, a partir de diversos pontos de vista, a complexidade, as contradições e os desafios presentes nos processos de formação continuada de professores. Surge então, com mais intensidade a necessidade de estudos aprofundados envolvendo políticas de formação que pressupunham a participação efetiva dos

professores no planejamento, implementação e avaliação de ações relativas à sua formação. Assim, o interesse por este estudo, visando analisar uma experiência de formação continuada, na EFPPF - Escola de Formação Permanente Paulo Freire, como parte da política Escola Sem Fronteiras, na SEMED de Blumenau, partiu da necessidade de ampliar o conhecimento que envolve políticas públicas de formação continuada de professores. A atenção se dá quando estas se voltam para uma educação preocupada em desenvolver, através da participação efetiva dos sujeitos, a sua autonomia e co-responsabilidade pela própria profissionalização.

Esta pesquisa sobre ações concretas de formação continuada de professores, desencadeadas por uma secretaria municipal de educação, justifica-se, pela necessidade de conhecer melhor e mais sobre o desenvolvimento do projeto de formação continuada de professores, da rede municipal de Blumenau, que objetivou ampliar a participação de professores no seu percurso de formação e profissionalização, procurando desenvolver com eles maior autonomia na reflexão e possibilidades de análise crítica sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar. Mesmo que o processo tenha sido interrompido o estudo se justifica no sentido de resgatar um momento histórico, partindo do princípio que: “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz”. (GRAMSCI, 1966, p. 47).

Nos eventos desencadeados por políticas gestadas na administração da educação, acontecem mudanças que podem passar despercebidas, ou são relegadas ao esquecimento, se não forem trazidas à tona, investigadas, analisadas, e interpretadas, numa retrospectiva histórico-social. Esses processos servem como indicadores dos limites e das possibilidades de projetos educacionais que visam à mudança de concepções e modos de atuar nas escolas, e que envolvem transformações na vida dos professores.

Em outro contexto, Arendt (2005b, p. 244/245) fala sobre a irreversibilidade das ações: “Nem mesmo o olvido ou a confusão, que podem encobrir com tanta eficácia a origem e a responsabilidade de qualquer ato isolado, são capazes de desfazer um ato ou suprimir-lhe as consequências”. Afirma ainda que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo, “e que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocadamente num único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação”.

No processo de implementação da política educacional Escola Sem Fronteiras, que dependia de uma formação continuada específica, com base nos eixos norteadores da proposta, como a que ocorreu na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, houve um processo formativo que atendia aos pressupostos defendidos por educadores e pesquisadores. No entanto, a exemplo do que ocorre em outros contextos, os professores podem não ter se constituído plenamente em sujeitos dessa política, desconhecendo alguns aspectos fundamentais para a compreensão dos conceitos e concepções que embasaram este projeto, resultando num estranhamento, acomodação, conformismo e até resistências na materialização das políticas, em ações concretas na escola. Este comportamento pode ser resultante de um processo de implementação de políticas, que, a despeito de caracterizar-se como democrático, não possibilitou o envolvimento de todos os professores nas discussões iniciais para a concepção e elaboração de tais políticas, condição fundamental para que o processo democrático de participação realmente se efetivasse.

Contextualizando a formação continuada de professores numa visão mais ampla, Dias-da-Silva (2005) observa que as ações locais não estão isentas das determinações emanadas das esferas superiores, dos organismos internacionais; da subserviência nacional às imposições macroeconômicas nas políticas educacionais dos países chamados periféricos; elementos que certamente influenciam drasticamente na regulação dos recursos públicos, da esfera municipal, destinados à formação continuada dos professores que já atuam nas escolas públicas.

O evento de experiências inovadoras no processo de formação continuada de professores tem inspirado a análise por parte de pesquisadores, que procuram compreender o processo de constituição das políticas que norteiam as ações neste campo. Estes estudos aparecem com mais intensidade, no Brasil, a partir da década de 1980, no entanto, é na década seguinte que as pesquisas são mais centradas na formação inicial e na formação continuada de professores.

Nos últimos dez anos, especialmente a partir da LDBEN 9394/96, a temática da formação de professores tem sido amplamente discutida, tanto no que se refere à formação inicial como na modalidade de formação em serviço, ou formação continuada. Embora tenha sido constatada preocupação com a qualificação de professores que atuam na Educação Básica, através de políticas públicas de investimentos, seja em nível nacional, estadual ou municipal, os índices de aproveitamento escolar dos estudantes, principalmente do ensino fundamental, parecem não haver demonstrado uma relação direta da qualificação do professor

e da qualidade de ensino e aprendizagem na sala de aula. Há também outro aspecto a ser considerado: muitos professores sentem-se desencantados com a formação em serviço, seja porque esperam alguma utilidade imediata dos estudos para resolver seus problemas de sala de aula, seja porque não percebem uma relação da teoria e da prática por parte dos formadores.

Diante de exposto, percebe-se, também, uma questão que merece ser estudada com mais atenção: os professores sentem-se pressionados a participar dos encontros de formação, tanto pela necessidade de contabilizar horas certificadas de formação, como, também, porque se sentem ameaçados de ficar excluídos das discussões que permeiam esta formação tendo, em consequência, menos compreensão do direito à sua qualificação para o magistério, como parte de um coletivo de escola que se constrói nas relações cotidianas deste ofício. Segundo Canário (2000, p.86), se a formação estabelecer uma relação direta, entre o consumo das ações de formação, a acumulação de certificados e a progressão de carreira, pode produzir como consequência principal o esvaziamento do sentido útil da formação. “Em vez de constituir uma solução para o problema da crise de identidade dos professores, a formação massiva, concebida nestes termos, parece ter vindo agravar o mal estar existente”.

Embora os professores tenham buscado na última década, com bastante intensidade, a sua qualificação profissional, tanto em nível de graduação quanto na pós-graduação, há uma crise de identidade na profissionalidade⁶ docente, especialmente no que consiste em assumir o compromisso de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos

⁶O termo profissionalidade é abordado por SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Referindo-se à questão da profissão professor, Sacristán (1995, p. 65) entende “[...] por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Afirma ainda que “o conceito de profissionalidade está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, tem de ser contextualizado”. José Contreras, na obra: Autonomia de professores, afirma que: “a profissionalidade refere-se às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*. [...] Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino”. (CONTRERAS, 2002, p.74) António Nóvoa contribui com o conceito afirmando que: “[...] a profissionalização e profissionalidade do professor não são antagônicas, tampouco ocorrem de forma indissociada. A primeira se dá fortemente apoiada na ação institucional: a segunda toma como pressupostos anseios, interesses, possibilidades, perspectivas e construções individuais”. (NÓVOA, 2002, p. 31).

da educação básica, nos conhecimentos básicos, tarefa primordial que se constitui na função social da escola, mesmo nas condições mais adversas do exercício do magistério.

Os processos de formação sofrem rupturas e solução de continuidade dos projetos, na mudança de gestão quando há alternância político-partidária no poder, e cujos percursos, ações e conseqüências são muitas vezes desconhecidos, na sua essência, pelos próprios professores que participaram do movimento, tendo em vista que em grande parte não participam do planejamento das políticas educacionais. Esta impossibilidade de participar como sujeitos da sua história e consciência de uma classe, num determinado período e contexto histórico, impede também que se tenha noção de uma totalidade e das determinações sociais no seu fazer cotidiano. Essas mudanças exigem a construção de um arcabouço teórico, por parte dos professores, que amplie as possibilidades de reflexão sobre as inovações que se quer implementar. A falta de condições concretas para efetiva participação resulta numa resistência ou acomodação, descomprometendo os sujeitos da formação, com os resultados de tais inovações. Silva (2010) pondera sobre a complexidade na geração de novas ideias e as dificuldades de aceitação das inovações, ao longo da história do conhecimento:

É incontestável o fascínio e o poder exercidos, ao longo da história da civilização, pela faculdade humana de pensar. [...] Neste processo de materialização as ideias circulantes tornam-se, em cada época, expressão da cultura e dos grupos que as propagam. Porém, do mesmo modo que definem, estimulam e dão sentido às ações, as idéias provocam temor e sinalizam perigo. [...] Movimentos de geração de novas ideias passam por crivos de governo e poder, enfrentam inúmeras resistências e correm sempre risco de não se instaurar. (SILVA, 2010, p. 1).

Esses processos, iniciados na gestão da educação, embora descontinuados por circunstâncias de alternância de governo, certamente se constituem em avanços, e nem sempre são anulados. Segundo Heller (2004, p. 9) “Quando o valor constituído numa determinada esfera ou num determinado sentido perde a altura ou o estágio alcançado, *passa a existir apenas como possibilidade*, mas não é inteiramente aniquilado”. (grifos da autora)

Lukács (2003, p. 141) faz uma abordagem sobre essa possibilidade quando afirma que, “ao se estudar fatos históricos, não basta fazer uma descrição do que os homens pensaram, sentiram e

desejaram *efetivamente* sob condições históricas determinadas em situações de classes determinadas”, mas considera que, ao se relacionar a consciência com a totalidade da sociedade, “torna-se possível reconhecer os pensamentos e os sentimentos que os homens *teriam tido* numa determinada situação da sua vida, *se tivessem sido capazes de compreender perfeitamente* essa situação”. (grifos do autor)

O estudo sobre questões locais relacionadas às políticas de formação continuada de professores está inscrito numa relação entre políticas públicas educacionais, formação de professores para a educação básica e influências do macro sistema dos organismos internacionais na elaboração de documentos que orientam o micro espaço das políticas locais de educação e de formação de professores no exercício do magistério público. Nesse sentido, buscamos em Kosik (1976), os fundamentos para uma relação dialética na análise do contexto das políticas:

Cada grau de conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na *práxis* objetiva da humanidade e, *portanto*, ligada a todos os outros modos, em medida maior ou menor. O homem sempre vê *mais* do que aquilo que percebe imediatamente. [...] Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída (KOSIK, 1976, p. 28).

Se a produção do conhecimento sempre se faz por um horizonte ontológico de compreensão, a pergunta “como é possível conhecer a educação” traz consigo a indagação sobre o que é a prática educativa, ou seja, como os processos educativos se constituem como tal. A ontologia debruça-se sobre a constituição e a produção da realidade; ela trata, nas palavras de Moraes (2000), da “tessitura do real”. Portanto, na investigação das suas diversas problemáticas, a pesquisa educacional não só apresenta caminhos para se conhecer, mas também maneiras de explicar e compreender os fios que tecem a prática social educativa.

A compreensão dos processos de formação continuada de professores, a partir de uma análise sócio-histórica, levando-se em consideração a totalidade do processo, o contexto histórico social em que ocorrem e, sobretudo, as contradições que podem ser percebidas na implementação das políticas públicas de educação, pode trazer

importantes contribuições para a superação das limitações que têm cerceado importantes projetos iniciados nas administrações municipais.

A questão mobilizadora da pesquisa

O interesse maior deste estudo está centrado na investigação do movimento de políticas públicas municipais e processos de formação continuada, em um governo popular, através da análise de evidências tais como a participação efetiva dos professores, no planejamento, implementação e avaliação das ações relativas à sua formação, no sentido do desenvolvimento da sua autonomia e comprometimento nos estudos bem como com a constituição da sua profissionalidade.

Nas políticas de educação nas quais ocorrem processos inovadores, principalmente na formação dos professores, presume-se que provoquem avanços consideráveis na sua profissionalização e na constituição da sua profissionalidade docente. É possível presumir, também, que, quando não há efetiva participação dos professores como sujeitos na concepção das políticas voltadas para a sua formação, não se forma um grupo hegemônico e com solidez teórica para enfrentar a cultura da ruptura nestes processos por ocasião da alternância de poder executivo após as eleições, podendo haver, inclusive, retrocessos.

Compreender esses processos, suas possibilidades e limitações, pode ampliar a visão para a continuidade dessas iniciativas, em outro momento histórico-social, em outras circunstâncias, partindo de uma reflexão sobre situações concretas já vivenciadas num determinado contexto. Entretanto, a compreensão desses processos é bastante complexa, como afirma Saviani (1985, p. 20), “o fenômeno, ao mesmo tempo em que revela (manifesta) a essência, a esconde”, quando corremos o risco de “tomar por problema aquilo que é manifestação do problema” Saviani afirma ainda que “a essência do problema é a necessidade”, caracterizando-se, na perspectiva de Kosik (1976), como um mundo de pseudoconcreticidade⁷. Desse modo, “uma questão, em si,

⁷Segundo Kosik (1976, p. 11), o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. A ele pertencem: - O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; - O mundo do tráfico e da manipulação, isto é da *práxis* fetichizada dos homens (que não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade); - O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento. O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”. Da mesma forma um obstáculo que precisa ser transposto, ou uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiras problemáticas. (SAVIANI, 1985, p. 21).

Por outro lado, o pesquisador pode deixar-se seduzir por um motivo de pesquisa que está restrito às suas necessidades pessoais, o que se caracteriza numa subjetivação do significado de problema. “Tal confusão é possível uma vez que o termômetro imediato da noção de necessidade é a experiência individual”, e nesse caso “pode fazer oscilar enormemente o conceito de problema em função da diversidade de indivíduos e da multiplicidade de circunstâncias pelas quais transita diariamente cada indivíduo”. Nesse sentido o conceito de problema “implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)”. (SAVIANI, 1985, p. 21-22).

Neste estudo, parte-se da premissa que é necessário conhecer a complexidade de uma experiência em formação continuada, que se deu em circunstâncias especiais, num determinado tempo e contexto histórico e por motivações específicas. Este fenômeno precisa ser estudado justamente nas suas contradições para que desvele quais as possibilidades e limitações que as políticas implementadas apresentaram no processo de construção do conhecimento docente, na elaboração de uma práxis, através de um coletivo pensante de educadores. As evidências encontradas neste estudo podem ser indicadores de novas perspectivas para elaboração de programas de formação continuada de professores.

Dado o pressuposto de que um governo popular tem diretrizes que estejam ancoradas nos princípios democráticos de participação e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, pergunta-se:

- Como se desenvolveram os projetos de formação continuada de professores na EFPPF?
- O processo de formação continuada na EFPPF envolveu efetivamente os sujeitos da formação no seu processo de planejamento, execução e avaliação, como consequência das políticas de um governo popular que o conduziu?
- Como foram concebidas e implementadas as políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de

Blumenau (SC), pelo governo popular na gestão municipal dos períodos: 1997-2000 e 2001-2004?

- Que estratégias de formação continuada foram utilizadas por um município cujas concepções políticas são críticas em relação ao sistema de subordinação ao monitoramento internacional na formação de docentes?

Objetivo Geral

O objetivo principal deste estudo foi: investigar, analisar, e compreender o processo de concepção, implementação e avaliação das políticas de formação continuada de professores, em nível municipal, nos períodos de 1997-2000 e 2001-2004, na gestão do governo popular no município de Blumenau, Santa Catarina, para avançar no conhecimento dos processos de formação continuada de professores.

Este objetivo materializou-se ao longo do estudo por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o governo popular que se instalou no município de Blumenau nos anos 1997-2004 e sua proposta educacional;
- Investigar e relatar a proposta e o processo de criação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire;
- Investigar e relatar o processo de implementação dos programas de formação desenvolvidos pela EFPPF;
- Discutir numa abordagem sócio-histórica o processo de formação investigado.

Metodologia – O caminho da pesquisa

O método tem em princípio a ideia de caminho, mas pode ser compreendido como uma boa ordem na disposição dos raciocínios. O conceito pode ser ampliado para além de um caminho e conjunto de procedimentos que conduzem a uma verdade, assumindo o status de garantia dessa verdade, especialmente a verdade produzida pela ciência. No entanto, uma ideia ou uma intuição não pode existir e tornar-se pública sem um método. “Em uma dissertação tem-se, por um lado, uma tese que se movimenta, explicitando-se por meio de um método, e, por outro, um método em ação que, sendo praticado, permite que a tese exista”. (PASCHOAL, 2001, p. 166).

Em princípio, o estudo proposto, tinha a intenção de investigar os processos de formação continuada de professores das séries iniciais, a partir de experiências vivenciadas, pela pesquisadora, no Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação, no Centro de Ciências da Educação da FURB. Certamente que o acesso aos dados

seria mais fácil e feito de forma direta. No entanto, a proximidade com a base empírica, o envolvimento intenso com os fatos acontecidos poderia se constituir num risco de procurar mais os aspectos positivos das experiências, e corria-se o risco de fazer algumas inferências a priori. Nesse sentido, Nóvoa alerta sobre a tendência para legitimar posições políticas com resultados científicos que, pura e simplesmente não existem, afirmando que é preciso um extremo cuidado para não confundir a análise de um problema com a defesa de uma causa, evitando assim o que, segundo Nóvoa (2002, p. 29), Edward Leamer chamou de: ‘torturar os dados até que eles confessem’.

Surgiu então o propósito de pesquisar numa base que estivesse mais distante, já que sobre os processos de formação continuada dos professores da rede municipal de Blumenau, o conhecimento era superficial, somente através de algumas informações, sem ter participado ativamente destes processos, informações estas que se revelaram bastante incipientes e até contraditórias ao longo do estudo. Moraes (2000, p. 36), contribui esclarecendo esse processo: “Neste percurso de aprofundamento teórico, o que parecia claro no sentido de objetivar a pesquisa, tornou-se obscuro, complexo e tomou proporções ainda não concretamente avaliadas”. Surgiu então a necessidade do contato com a base empírica, no sentido de buscar âncora para a racionalização da pesquisa, o que proporcionou uma visão do singular ao universal, que, segundo Moraes, é o caminho da generalização:

[...] de modo que uma singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade. [...] A singularidade é rica de determinações quando ela é o anel conclusivo de uma cadeia de conhecimento que conduz das leis descobertas, da universalidade concreta, à singularidade como fim do processo do pensamento. O método dialético exige que o conhecimento apreenda as determinações de conteúdo no próprio movimento pelo qual elas se desdobram, estabelecendo a conexão necessária e imanente entre elas. (MORAES, 2000, p. 36).

Após a definição desta nova base empírica foi realizado um contato com a Secretaria Municipal de Educação, enviando um ofício de solicitação da permissão para uma pesquisa no Memorial da Educação de Blumenau, também nomeado como Centro de Memória da Educação de Blumenau, localizado no CEMEP - Centro Municipal de Estudos Pedagógicos, da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. A pesquisa foi autorizada pela Diretora de Ensino Fundamental da

SEMED de Blumenau. Logo após foi realizado o primeiro contato com a responsável pelo Centro de Memória da Educação de Blumenau que conserva o acervo de documentos pertencentes à Escola de Formação Permanente Paulo Freire, que teve suas atividades iniciadas em março de 1997 e encerradas no início de 2005.

Neste ponto do estudo optou-se pela perspectiva de uma pesquisa qualitativa, sócio-histórica, com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético. A perspectiva sócio-histórica, segundo Freitas (2002, p. 22), baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas e que percebe os sujeitos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela”.

A pesquisa sócio-histórica, como defende Freitas (2002), busca conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, ou sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação, o que, segundo Marx, significa “ascender ao concreto”. Nas ciências humanas, o pesquisador precisa ter uma relação dialógica, não podendo limitar-se a uma postura contemplativa. “O homem não pode ser objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”. O critério que se busca numa pesquisa, de cunho sócio-histórico, não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. “Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa”. (FREITAS, 2002, p. 24-26).

Os estudos qualitativos com o olhar na perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. (FREITAS, 2002, p. 26).

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Assim, a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares. O seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos.

Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. “De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis consequências, é que começam a emergir claras as relações que os ligam entre si”. O objetivo da observação se enriquece, assim, de uma rede de relações relevantes. “[...] O enfoque sócio-histórico é o que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social”. (FREITAS, 2002, p. 28-29).

Numa primeira visita ao Centro de Memória da Educação, que fica centralizado no CEMEP – Centro Municipal de Estudos Pedagógicos, da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, verificou-se, através da primeira leitura dos documentos, que não houve um documento oficial de criação da escola, e a partir daí deu-se o primeiro impasse: onde encontrar documentos oficiais que explicitassem as políticas que foram implantadas na escola de formação? Para compreender como se deu a formação continuada dos professores na rede foi necessário relacionar os fatos a partir de uma interpretação dialética das informações disponíveis. Frigotto (1997, p. 78) aborda a questão da produção concreta de um fato social, tendo em consideração “as forças reais que o constituem: o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos”.

A alternativa foi buscar o material existente que contasse a história da escola de formação, a partir de cruzamento de dados, retirados dos documentos disponíveis, buscando neste processo histórico a compreensão dos pressupostos políticos de um projeto que pretendeu ser inovador e sofreu solução de continuidade na mudança da gestão

municipal. A compreensão da história só é possível no desvelamento dessas rupturas.

Na história se realiza o homem e somente o homem. [...] Se a premissa fundamental da história é que ela é *criada* pelo homem, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nessa criação exista uma *continuidade*. A história só é possível quando o homem não começa sempre do novo, e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. (KOSIK, 1976, p. 218).

Na primeira busca dos dados, foram verificadas 66 pastas, num período de aproximadamente 40 horas, numa média de 4 horas semanais, a princípio no período matutino e vespertino, conforme as possibilidades de tempo disponível da pesquisadora, e posteriormente apenas no período matutino das quintas-feiras, em virtude do novo horário de funcionamento do CEMEP, no período das 7 às 13 horas. A primeira verificação resultou numa tabela de dados sobre os documentos existentes. Nos documentos foram encontrados: correspondências recebidas e expedidas, documentos internos, como memorandos e ofícios, *folders* de divulgação de exposições, seminários e congressos, declarações de pagamentos da equipe de gestão da escola e de formadores, convites para formação, protocolo de retirada de certificados, projetos de formação, lista de presença, avaliações, livros de atas e documentação fotográfica de eventos realizados.

Este material, em princípio não pareceu relevante no sentido de desvelar políticas implementadas, e nesse aspecto partimos do princípio que, segundo Bardin (2004, p. 33) “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas”. Wachowicz (2001, p. 175) defende que o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar os determinantes que o fazem ser o que é. Neste caso, parte-se do pressuposto que “tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade⁸ do processo”.

⁸Segundo Wachowicz (2001), categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então está respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então

Embora houvesse uma busca, na primeira verificação, de documentos que contivessem os pressupostos claramente evidenciados sobre as políticas de formação, percebeu-se a necessidade de retornar aos documentos, que na ocasião da primeira vista de olhos, já foram catalogados como importantes para um possível retorno. Mesmo aqueles documentos como memorandos de comunicações triviais, continham dados, como, por exemplo, uma epígrafe, uma poesia, uma estrofe de música, uma fotografia, que davam a abertura para que, quem recebesse a comunicação, já entendesse o que se pretendia, como pano de fundo de uma política que estava sendo implantada.

Materiais como *folders* de eventos, convites para exposições e outros continham alguns indícios que precisavam ser perscrutados para entender o que estava subentendido em termos de pressupostos políticos da equipe de gestão da SEMED de Blumenau, sendo necessário lembrar que, segundo Shiroma; Campos; Evangelista, (2004, p. 5) “[...] é a partir de uma inferência que uma informação considerada sem sentido pode, ao ser relacionada a outro dado, apresentar-se como significativa”, no entanto, “para produzir inferência, vínculos entre os dados, requer sempre aportes teóricos”. Por essa razão, “toda análise implica comparações e o tipo de comparação é ditado pela teoria do investigador”. Nesse processo, ficou-se atento para o que Moraes (2000, p. 34) alerta: “limitar o conhecimento ao caminho das inferências pela dedução de ideias categoriais conduz, facilmente, a concepções especulativas sem fundamento”.

Na proximidade com os dados empíricos, surgiu a necessidade de buscar novos aportes teóricos que dessem sustentação a uma análise crítica do conteúdo destes documentos, na tentativa de apropriação dos sentidos e, ao mesmo tempo, um distanciamento necessário à abstração, num processo dialético, com atenção maior às contradições observadas. Os dados coletados nesta verificação foram organizados em quatro modalidades: a) eventos realizados ao longo do período selecionado para a pesquisa b) sujeitos envolvidos na gestão da formação continuada dos professores, como gestores e também os formadores; c) principais atividades realizadas; objetivos propostos, tempos e espaços destinados

terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade. [...] Acrescentamos aqui a historicidade, em função da intencionalidade do pesquisador. Se sua intenção é reunir as condições teóricas para propor uma transformação da realidade, então a concepção dialética da História deve ser considerada. Para Gramsci “[...] a História é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente”. (GRAMSCI, 1978) (2001, p. 179)

à formação; d) textos escritos pelos professores formadores, possibilitando o cruzamento de dados, similares na sua origem, mas diferenciados na aplicação.

Após esta primeira etapa foram analisados os documentos encontrados que contivessem aspectos relevantes para análise das políticas de formação continuada, no período em questão. Embora se estivesse buscando evidências claras da formulação de políticas, da implementação e avaliação, numa primeira vista o que pareceu muito importante foi a relação de pessoas envolvidas na gestão da formação, para a realização de uma entrevista com os integrantes da equipe de gestão e com os professores formadores, que poderiam revelar elementos para análise dos pressupostos que orientaram o planejamento da formação. Numa primeira leitura dos documentos, reapareceu a possibilidade de fazer uma análise documental. Este percurso causou bastante angústia, pois a procura de algo concreto parecia infrutífera a todo o momento. No entanto, já, numa nova leitura e no cruzamento das percepções, foi possível fazer algumas inferências, e nesse sentido buscou-se respaldo na reflexão de Moraes (2000, p. 34), sobre a análise de um determinado processo histórico, numa perspectiva dialética, podendo dizer, então, que no caminho de volta – o caminho verdadeiramente científico – há perda de abstração, ganho de especificidade que é a forma de relação das partes entre si, pois o universal concreto inclui, dialeticamente, todos os elementos comuns e todas as diferenças. “No caminho de volta cada uma das abstrações vai perdendo seu caráter abstrato e progressivamente ganhando em complexidade, em concretização”. (MORAES, 2000, p. 32).

Com a leitura minuciosa dos documentos, já foi possível fazer algumas inferências sobre as questões que, em princípio, considerou-se importantes e necessárias na constituição da profissionalidade docente: a participação - o caminho da construção do conhecimento dos professores; os elementos que constituem a práxis filosófica; a autonomia e a construção de um coletivo de educadores e o comprometimento com o processo de formação. Nesse sentido, nosso pensamento não foi do concreto ao abstrato, mas do abstrato ao concreto. “É a reapropriação do real que pretende o método dialético. O pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o concreto, pensando-o a partir do abstrato”. (WACHOWICZ, 2001, p. 180).

A princípio, havia a intenção de formular um questionário para aplicá-lo a professores da rede, no entanto, após realizar-se nova busca sobre pesquisas, tomando como base estudos acerca da Escola Sem

Fronteiras em Blumenau, buscando principalmente notícias sobre aspectos políticos, foi localizada uma dissertação de uma mestranda do PPGE/UFSC (que não estava no rol de teses e dissertações do PPGE) descartando, após a leitura desse documento, a possibilidade de questionários com docentes, já que os dados que pretendia coletar junto aos professores da rede foram conseguidos através de questionário nessa pesquisa realizada e se tornou mais significativo a partir de então coletar dados junto aos professores formadores.

A partir destes dados foi elaborado um questionário para ser aplicado com os **professores formadores** que foram identificados no material constante das pastas. Este instrumento de coleta de dados foi aplicado, com cinco professoras que eram efetivas na rede municipal de Blumenau, e além de serem formadoras, participaram da equipe de gestão. Este questionário foi elaborado com base nos dados disponíveis no Memorial de Educação de Blumenau. O questionário foi enviado por e-mail para as professoras formadoras que se dispuseram a responder, animadas pela possibilidade de resgatar a história da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Blumenau, processo em que elas tinham participado ativamente, no período em estudo. No retorno destes questionamentos, os dados foram compilados e devolvidos às professoras formadoras para, numa interpretação desse conjunto de dados, realizarem a complementação de informações ou alterações que considerassem necessárias. Nesse momento, também foi solicitada a autorização para a divulgação desses dados o que foi concedida por todas. Este questionário que, em princípio, foi elaborado com o objetivo de um teste-piloto, apresentou tal riqueza de dados que se optou por incorporá-lo à tese como elementos de análise.

Na busca de material que contribuísse para entender o processo vivido pelos professores, foram encontrados alguns dados em notícias, que foram publicadas em diversas épocas, principalmente no jornal A Notícia, e na Folha de Blumenau, acerca da Escola Sem Fronteiras, da formação de professores, e do aproveitamento dos alunos. Este material encontra-se em anexo a esta pesquisa.

Organização da Tese

No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução, explicitando o objeto da pesquisa tendo como foco do estudo a política e os processos de formação continuada de professores na EFPPF - Escola de Formação Permanente Paulo Freire, como parte da política Escola Sem Fronteiras implantada no período de 1997-2004, durante a gestão do governo popular. Apresenta as razões da pesquisa bem como a questão mobilizadora do estudo. O objetivo geral materializa-se nos objetivos

específicos: a) Contextualizar o governo popular que se instalou no município de Blumenau nos anos 1997-2004 e sua proposta educacional; b) Investigar e relatar a proposta e o processo de criação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire; c) Investigar e relatar o processo de implementação dos programas de formação desenvolvidos pela EFPPF; d) Discutir numa abordagem sócio-histórica o processo de formação investigado. Finalizando este capítulo apresenta-se a metodologia como um caminho e um conjunto de procedimentos que possibilitaram o movimento da tese, conforme os pressupostos de uma pesquisa de caráter sócio-histórico.

No segundo capítulo apresenta-se a visão de autores sobre as políticas públicas educacionais, as políticas de formação de professores, as influências de organismos externos na concepção das políticas internas. Campos (2002), Evangelista e Shiroma (2005) apontam para a similaridade dos aspectos que envolvem a política educacional brasileira, que pode ser melhor compreendida se analisada de forma articulada com as políticas que vêm sendo implementadas na América Latina e no Caribe. Dourado (2007) defende que as políticas educacionais devem ser analisadas a partir da apreensão de seus nexos com o contexto em que se forjam, a partir dos embates que as tensionam tanto no campo da proposição quanto no da materialização. Meszáros (2005) aborda o impacto do capital na educação e a interligação dos processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes, e defende que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir as suas funções de mudança, salientando que a educação não pode funcionar suspensa no ar, devendo ser articulada no seu inter-relacionamento dialético com as condições e as necessidades da transformação social emancipadora. Nesse sentido, Gramsci (1996) defende que é necessário um constante embricamento entre pensamento e ação, numa articulação direta entre a filosofia e a política, afirmando que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos.

Scheibe (2009) faz uma retrospectiva das iniciativas governamentais, conquistas sociais, avanços e retrocessos na política brasileira de formação de professores. Aponta a necessidade de valorização dos profissionais da educação, garantindo na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos dos profissionais das redes públicas e piso salarial nacional. Defende que se poderia iniciar aquilo que o movimento organizado dos educadores aponta há décadas como uma necessidade

para a melhoria educacional do país: o delineamento de um sistema nacional de formação de professores. Freitas (2002) aponta dois movimentos que se entrelaçam contraditoriamente: por um lado os educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério, por outro, o processo definido das políticas públicas de educação, apontando como expressão material mais visível: os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (1999), o parecer n. 115/99 que criou os Institutos Superiores de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001). Gatti (2003; 2008), Gatti e Barreto (2009) fazem uma análise das políticas públicas de formação de professores e apontam algumas questões que podem servir de reflexão sobre os novos direcionamentos nesses processos, afirmando que muitas das iniciativas públicas de formação continuada adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, destinando-se a preencher lacunas, citando a extraordinária expansão de instituições de ensino superior no setor privado.

Brzezinski e Garrido (2001), Dias-da-Silva (2005), Andaló (1995), André (1999), Laffin, Raupp e Durli (2005), Schlesener (2007) apresentam resultados de pesquisas que evidenciam uma mudança nas concepções de formação continuada, ultrapassando a ideia de treinamentos, rejeitando os encontros e cursos intensivos e rápidos. Ressaltam a importância das parcerias entre universidade, e apresentam melhores resultados quando o conjunto dos professores de uma escola participa de um programa, como pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Na questão da formação de professores para o enfrentamento de propostas alternativas de escolarização, Gatti e Barreto (2009), Barreto e Mitrulis (2003), Barreto e Souza (2004) Mainardes (2006, 2007) apresentam resultados de estudos sobre a implantação do sistema de ciclos nas escolas.

No terceiro capítulo apresentam-se os conceitos de formação continuada, que ao longo da história de formação dos professores foram sendo utilizados, desvelando aspectos que embasaram as políticas e que se materializaram em ações. Marin (2000) faz um estudo a partir dos termos mais utilizados como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. O caráter da formação é apresentado por Demailly (1995) como contratual escolarizado, podendo se dividir em categorias formais

e informais. Na categoria formal, há ainda a forma universitária e forma escolar, defendendo o modelo interativo-reflexivo, numa negociação coletiva e contínua dos conteúdos, a partir de uma corresponsabilidade das agências formadoras e os diversos atores que atuam nas escolas. A responsabilidade da Universidade nos programas oficiais de formação continuada também é defendida por Dias-da-Silva (2005) e Silva e Rausch (2009).

Neste capítulo é abordada a perspectiva reflexiva de formação, numa abordagem de construção da autonomia intelectual dos professores, com base em Alarcão (1996) Marques (1992), Freire (1996), Cunha (2006), Carvalho (2005). As contradições e limites desta perspectiva de formação são apresentados a partir de estudos de Sacristan (2005), Contreras (2002), Moraes (2003), Heller (1972), Arendt (2005b), Silva (2009).

A formação de professores na escola é defendida por Andaló (1995), Fusari (1992), Caldeira (1995), Canário (2000). Candau (1997) também defende a escola como lócus de formação e a necessidade de engajamento das agências formadoras nesse processo, mas entende que a presença do modelo clássico na formação de professores, é ainda predominante, que em muitos aspectos se caracteriza numa dicotomia entre a teoria e a prática. Defende também a valorização dos saberes docentes e o reconhecimento do ciclo profissional de vida, que também são apresentados pelos estudos de Nóvoa (1995). A primeira parte deste capítulo apresenta, portanto, uma revisão teórica das concepções que têm embasado as políticas de formação continuada de professores, com suas possibilidades e limites.

No quarto capítulo, apresenta-se a base empírica, contextualizando do objeto de pesquisa, tendo como campo de investigação a Escola de Formação Permanente Paulo Freire, da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Através da análise de documentos disponíveis no Memorial de Educação de Blumenau, foi possível fazer uma retrospectiva histórica das ações implementadas pelas Semed, na formação continuada de professores desta rede. A história de formação dos professores tem destaque a partir dos anos 80, com o Primeiro Encontro de Professores de Santa Catarina, tendo como tema: Direitos do Professor e Realidade Catarinense; o Seminário nacional sobre a Lei n. 5.692, trazendo educadores de renome no país, ex-ministros da educação, secretários de educação dos municípios e secretários de diversos estados brasileiros para avaliar os 10 anos da Lei n. 5.692/72. A partir da década de 1990, começam as políticas educacionais da Secretaria e são voltadas para as discussões da teoria-

prática, e inicia-se também a discussão do professor reflexivo, professor pesquisador, professor sujeito da sua formação (Silva, 2002). Em 1997, o governo é assumido pelo PT - Partido dos Trabalhadores - que instalou a proposta educacional Escola Sem Fronteiras, conforme documentos investigados. Costa (2004) e Andrade (2002) apresentam resultados de pesquisas realizadas com professores desta rede, concluindo que propostas inovadoras mexem com velhas estruturas e imagens, provocando rupturas de concepções e muitas implicações de ordem prática pedagógica, apontando como dificuldade para implantação da nova política, a falta de entendimento sobre diferentes propostas educacionais por ciclos, isto favorecendo o aparecimento de relações conflituosas, propiciando resistências, além de apresentar leituras equivocadas e práticas pedagógicas confusas. Apesar das dificuldades apresentadas, Andrade (2002) constatou, na sua pesquisa, que muitas práticas realizadas na organização das escolas por Ciclos de Formação, na rede municipal de Blumenau, foram ressignificadas, como a lógica da avaliação, do currículo, da postura pedagógica, a organização dos tempos e espaços de formação dos sujeitos, avaliando, entretanto, que esta mudança de concepções é um processo complexo que exige tempo e continuidade.

Na segunda parte deste capítulo, apresenta-se a proposta e o processo de criação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire. O objetivo geral da escola era oferecer um espaço físico adequado visando a desenvolver situações e atividades que promovessem a formação e o aperfeiçoamento permanente. O documento de apresentação da política de formação de professores nesta escola, Blumenau (1998), apresenta a identificação da escola que foi inaugurada no dia 25 de agosto de 1997, situada na Rua Hermann Hering, n. 247, Bairro Bom Retiro, na cidade de Blumenau, tendo como objetivo propiciar aos professores da rede municipal um espaço dedicado à leitura, estudos, reuniões, visando à construção de conhecimentos por meio de cursos, oficinas, palestras, uma biblioteca especializada, um banco de imagens, como busca da democratização do acesso aos bens culturais e artísticos da região por meio da Galeria Semed de Artes. Aborda a necessidade de mudanças, justificando a formação permanente dos professores na conquista de alicerces através de pressupostos conceituais e metodológicos. Fundamenta-se teoricamente nos pressupostos de Vygotsky: a) o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de forma prospectiva; b) os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento; c) a importância dos outros membros do grupo social

na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos intersicológicos que serão posteriormente internalizados.

Ainda neste capítulo, apresenta-se a compilação dos depoimentos dos professores formadores, coletados através de um questionário. Esta compilação está subdividida nos seguintes aspectos: 1) Concepção de Formação Continuada, Seleção das temáticas que nortearam os processos de formação, leituras prévias orientadas para os encontros de formação, frequência dos encontros, avaliação dos processos de formação, aspectos culturais na formação dos professores, através de eventos internos e externos e a participação de alunos nos eventos de formação. 2) A relação teoria e prática como pressuposto da formação, a preferência por determinados locais para formação continuada de professores, pressupostos metodológicos dos encontros, possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores e a organização dos Congressos nacionais de Reorientação Curricular. 3) A formação de um coletivo pensante na EFPPF – As razões de criação da escola, a representação da EFPPF no imaginário dos professores, o acesso dos professores da rede aos processos de formação, a constituição dos grupos de formação, a constituição da identidade profissional, a participação dos professores em eventos internos e externos de formação.

No quinto capítulo, faz-se um delineamento de concepções que se pretendem sócio-históricas de formação, abordando as possibilidades de construção do conhecimento nesta perspectiva, com base nos estudos de Saviani (1985), (1989), (1991), (2007); Gramsci (1966), (2004); Marx (2003); Vygotsky (1989); Davis (1989) e Schindwein (2010). Na questão da constituição da práxis, aborda-se o pensamento, de Vázquez (1968), Kosik (1976), Lukács (2003), González (2003), Wachowicz (2001) Moraes (2000) e Duarte (2007). Na construção de um coletivo pensante, há o pensamento de Arendt (2005a), (2005b), Roldão (2007) e Gatti (2003).

*[...] Por enquanto o ver não vê;
o ver recolhe fibrilhas de caminho, de horizonte,
e nem percebe que as recolhe para um dia tecer tapeçarias
que são fotografias de impercebida terra visitada.*

A paisagem vai ser.

*Agora é um branco a tingir-se de verde, marrom, cinza,
mas a cor não se prende a superfícies, não modela.*

A pedra só é pedra no amadurecer longínquo.

E a água deste riacho não molha o corpo nu: molha mais tarde.

A água é um projeto de viver.

Carlos Drummond de Andrade

A inserção de recortes apresentados como *nuances do real*, tem o objetivo de trazer no texto possibilidades de interlocução da base teórica com a base empírica, ampliando o olhar sobre os acontecimentos que foram instigadores do estudo. Estes recortes podem também ser vistos de vários pontos diferentes caracterizando-se como nuances de cores pintadas num quadro que foram escolhidas a partir da vista de um ponto, podendo levar assim a vários pontos de vista, ampliando as alternativas de reflexão e crítica. Esta perspectiva foi inspirada num estudo feito por Silva (2003), que utilizou esta estratégia na sua tese de doutorado, fundamentando-se na obra de Marilena Chauí – *A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa* (1999). Estes recortes aparecem muitas vezes no texto como se tivessem sido deixados ali como âncoras que podem prender o pensamento, mas ao mesmo tempo podem levar o pensamento, da imaginação à perplexidade, sem, no entanto se desligar do contexto da pesquisa.

2 A REFORMA DOS ANOS DE 1990 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PAÍS

Este estudo sobre questões relacionadas a políticas municipais de formação continuada de professores está inscrito numa relação entre políticas públicas educacionais, formação de professores para a educação básica e influências do macro sistema de organismos internacionais. Esta relação fica caracterizada, ao longo do estudo, pelas múltiplas forças e intervenientes políticos, históricos, sociais e culturais na elaboração de documentos e no desenrolar de ações que orientam o micro espaço das políticas locais de educação e de formação de professores no exercício do magistério público.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a década de 1990 foi marcada por um quadro de reformulação política e econômica do sistema e, conseqüentemente, de ajuste nas políticas sociais e educacionais. Embora tenha havido a redução do papel do Estado, intensificou-se seu papel controlador e regulador. Apesar de um longo processo histórico de participação dos educadores, sinalizadas em especial por organizações representativas da categoria docente como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) e Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), as reformulações e as propostas foram rejeitadas pelo governo, instaurando-se uma reforma mais afinada às políticas de ajuste assumidas pelos idealizadores do modelo imposto pelo Banco Mundial. (SCHEIBE, 2004)

Num estudo sobre a reforma das políticas de formação inicial de profissionais da educação implementada pelo Estado brasileiro na década de 1990, Campos (2002, p. 3) conclui que “demandas originadas em organismos internacionais sugerem ao campo educacional uma adequação às demandas do capitalismo, adequação aos ajustes do Estado neoliberal e atendimento aos códigos da modernidade”. A autora alerta que estes estudos “embora sejam focais e locais são difundidos como se fossem universais, fazendo crer que os problemas são pontuais e exigem mudanças em aspectos como gestão, formação de professores e currículos”.

Segundo Evangelista e Shiroma (2005, p. 246), “[...] trata-se de produzir, nas diferentes regiões do mundo, uma reforma educativa com inúmeros elementos em comum, com um discurso uniforme, porém capaz de conduzir a resultados educacionais diferentes em países distintos”. E, segundo as mesmas autoras, embora venha se construindo

em nível global à semelhança de inúmeros outros países, especialmente os periféricos, a política educacional brasileira contemporânea “pode ser mais bem compreendida quando analisada articuladamente às políticas que vêm sendo implementadas na América Latina e Caribe, e em nível global”.

Em relação ao discurso utilizado por tais instituições, Shiroma; Campos; e Garcia (2005, p. 430), observaram uma transformação no discurso evidenciado nos documentos: “Se no início dos anos de 1990, as ideias presentes nos documentos giravam em torno dos conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia”, já, no final da década, “parece ter havido uma guinada do viés economicista para uma fase mais humanitária na política educacional”, e afirmam que, as reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra “a partir dos relatórios *The paideia Proposal* (1982) e *A Nation at Risk* (1983) forneceram as bases para a avalanche de reformas que assolaram os demais países nas últimas décadas”. (ibidem).

Do mesmo modo, Dourado (2007, p. 28) defende que as políticas educacionais, como políticas públicas, cumprem, nesse contexto, primordialmente, e não apenas, a função de integrar e qualificar para o processo produtivo. Elas propiciam estruturas norteadas por interesses e prioridades nem sempre circunscritos à esfera educacional, o que remete à realização de análises que a situam no âmbito das políticas sociais e econômicas. Nesta perspectiva, uma avaliação das políticas educacionais não deve superestimar o papel ou a possibilidade histórica destas, nem tampouco submetê-las à lógica utilitarista de vinculação irrestrita ao processo produtivo ou à compreensão das políticas como mero resultado da agenda liberal ou neoliberal. A avaliação das políticas implica, portanto, apreender seus nexos com o contexto em que se forjam, tanto no campo da proposição quanto no da materialização.

Para Mészáros (2005, p. 25-27), que aborda o impacto da lógica do capital na educação, “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Nesse sentido, defende que uma reformulação significativa da educação “é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Mészáros (2005, p. 25) afirma ainda que “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”, e enfatiza que:

as mudanças sob tais limitações apriorísticas e prejudicadas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Neste cenário, é inquestionável que as políticas educacionais se desenvolvem articuladas a interesses econômicos e políticos os mais diversos. Embora existam muitas propostas educacionais de cunho progressista, estão limitadas pela dependência de perspectivas para além do capital. A transformação social depende de uma concreta e ativa contribuição da educação no sentido mais amplo. E por outro lado, “a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora”. (MESZÁROS, 2005, p. 76).

Por um lado os professores, como sujeitos no processo educacional, agem na mobilização de mudanças e destacam reformas necessárias; por outro, a materialização das políticas e a construção de diretrizes nem sempre apresentam indícios claros dessa organização. Nesse movimento, a participação dos professores se dá comumente de modo indireto e a política, ainda que dita democrática e representante de interesses majoritários, nem sempre constitui a identidade geral, aumentando a distância entre o que se diz no contexto das práticas educativas e o que se define como diretriz para a educação em âmbito político organizacional. Para Gramsci (1966), é necessário um constante embricamento entre o pensamento e a ação, o que caracteriza, consequentemente, articulação direta entre a filosofia e a política.

[...] um grupo social, que tem uma concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação, e, portanto, descontínua e ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta concepção, e também acredita seguí-la, já que a segue ‘em épocas normais’, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. [...] É por isso,

portanto, que não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos. (GRAMSCI, 1966, p. 15).

Em consonância a esta perspectiva, as políticas educacionais vêm apresentando diretrizes cada vez melhor delineadas para a formação de professores. O desenvolvimento profissional docente vem sendo objeto de discussão acentuadamente crescente, caracterizando-se pelo embate das práticas e interesses manifestos pelos próprios professores, o seu movimento representativo na definição das políticas, a força reguladora do mercado, o desempenho do Estado, a cultura, a história e a política.

2.2 MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em artigo recente, Scheibe (2009) faz uma retrospectiva sobre a formação dos profissionais da educação. O artigo 206 da Constituição aponta para a necessidade de garantir, na forma da lei, planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos profissionais das redes públicas, bem como piso salarial para esses profissionais.

Conforme Scheibe (2009), a preocupação com a valorização tem estado presente no discurso legislativo. Assim, “a Emenda Constitucional de n. 53/2006 evidenciou ainda mais fortemente a urgência de ações nesta direção”; a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional n. 9.394/1996 sinalizou “para a necessidade de estatutos e planos de carreira do magistério público e particularmente para a obrigatoriedade de formação superior para todos os profissionais da docência básica”. Também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, aprovado em 2001, propôs a concretização de jornadas de trabalho concentradas num único estabelecimento de ensino, com definição do tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, vinculado ao compromisso social e político do magistério; e outros critérios para a formação profissional, inicial e continuada. (SCHEIBE, 2009, p. 15).

Neste cenário, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a ter a missão de institucionalizar a sistematização e consolidação dos programas governamentais voltados para a capacitação e formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica poderia iniciar aquilo que o movimento organizado dos educadores “aponta há décadas como uma necessidade

para a melhoria educacional do país: o delineamento de *um sistema nacional de formação de professores*". (SCHEIBE, 2009, p. 18).

Segundo Scheibe (2009, p. 18) foi essa a primeira tarefa sugerida ao CTC (Conselho Técnico Científico de Educação Básica) da CAPES, composto pelo Presidente da CAPES, que o preside; pelos secretários de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (SESU), de Educação Profissional e Tecnologia (STEC), de Educação a Distância SEED), de Educação especial (SEESP) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação; pelos Diretores de Educação Básica presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da CAPES e representantes da sociedade civil, indicados pela comunidade educacional. Durante o ano de 2008, o CTC da CAPES esteve empenhado em construir uma política nacional para a formação de professores. "Este intento, no entanto, não chegou à elaboração de um Sistema Nacional de Formação, como era esperado, caracterizando uma dificuldade própria da política na agilização de decisões e definição de consensos". Estabeleceu, no entanto, uma Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6775/09). Destaca-se neste Decreto a menção "não só de uma necessária articulação entre formação inicial e formação continuada, mas também o entendimento de que a formação continuada deve ser compreendida como componente essencial da profissionalização docente, integrada no cotidiano da escola". A ANFOPE se organizou desde 1983, inicialmente como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CONARFE), no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador. Em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que vinha caracterizando as políticas de formação de professores para a escola básica no país, a ANFOPE contribuiu na discussão de diretrizes para formação de professores, construindo coletivamente uma *concepção sócio-histórica de educador*. Sua concepção de *base comum nacional*, em oposição à concepção de currículo mínimo, ou a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.

No movimento das políticas, com a criação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Professor do Ensino Médio e Profissional (CAPEMP), segundo Scheibe (2004, p. 10), "a premiação que consiste em bolsa para os estudantes que apresentam bom desempenho e bolsa para os professores que os avaliam, insere-se numa medida de desempenho docente fortemente meritocrática". Vinculada às políticas do governo anterior, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à forma,

a política de certificação é desenvolvida sem as devidas discussões com a área e representações dos professores. Foram consultadas apenas a CNTE, o CONSED e a UNDIME, no que receberam severas críticas de entidades como a ANFOPE, ANPed, CONED e FORUMDIR. Além da criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, controversas modificações já foram regulamentadas, tais como:

a criação de uma nova agência formadora de professores, os Institutos Superiores de Educação (ISE), que poderão existir como partes integrantes das universidades ou como instituições de ensino superior isoladas; a criação do Curso Normal Superior, como local de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais, numa clara superposição em relação aos cursos de Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em substituição aos currículos mínimos anteriores (Resolução CNE/CP 1/2002) tomando a competência como concepção nuclear na orientação do curso. (SCHEIBE, 2004, p. 10).

Freitas (2002) aponta dois movimentos que se entrelaçam contraditoriamente: o movimento dos educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério, em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, representada pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação, assim como outras entidades organizativas como FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, e o processo de definição das políticas públicas de educação, destacando como expressão material das mais visíveis: os referenciais Curriculares para Formação de professores (1999) e o Parecer n. 115/99, que criou os institutos superiores de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

Freitas (2002, p.139) destaca ainda que a luta dos educadores a partir do final da década de 70 e início da de 80 do século passado, trouxe importantes contribuições para a educação e a forma de olhar a escola, evidenciando as relações de determinação existentes entre educação e sociedade. Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área. Este movimento desenvolveu concepções avançadas sobre a formação do educador, o caráter sócio-histórico dessa formação, “a necessidade de um

profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação, e da sociedade”.

Entretanto, a autora alerta que, se a década de 1980 representou, para os educadores, “o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970”, os anos 90, em contradição, “foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola, habilidades e competências escolares”, e desse modo, “perdendo dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80”. (ibidem, p.140)

Se os debates desta década recuperavam a construção dos sujeitos históricos, os professores, como sujeitos de sua prática, esta ênfase na função social da escola como instituição quase exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos, passou a centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, tornando “alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade da instrução, do conteúdo, em detrimento da formação humana multilateral”. (FREITAS, 2002, p. 141-142).

2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS

Numa análise sobre as políticas públicas para formação continuada de professores, no Brasil, na última década, Gatti (2008) aponta algumas questões que podem servir de reflexão sobre os novos direcionamentos nesses processos. “Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento”. Há uma preocupação do poder público quanto às condições qualitativas de oferta de cursos na formação continuada, com orientações mais claras na direção de uma qualificação dos processos formativos e uma melhor qualificação dos formadores. Esta preocupação em “criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas”, conclui a autora, “é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas”. (GATTI, 2008, p. 68).

Entretanto, Gatti e Barreto (2008, p. 200) alertam que a ideia de formação continuada de professores, de aprimoramento profissional, “desloca-se para uma concepção compensatória, a partir de problemas

crescentes nos cursos de formação inicial, destinada a preencher lacunas”. A avaliação de cursos de formação inicial, e do desempenho, demonstra insuficiência ou até inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior extraordinariamente expandidas, sobretudo, por intermédio do setor privado, a partir dos anos de 1980.

Brzezinski e Garrido (2001), numa pesquisa sobre o estado do conhecimento na formação de professores, levantaram algumas características sobre as pesquisas realizadas sobre formação continuada. A partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre práticas escolares. Os investigadores buscavam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo. Nessa perspectiva, o leque de questões examinadas se amplia. A formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, em que o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar.

Diante desta nova concepção de formação continuada, vai sendo ultrapassada a ideia de que a formação em serviço seja realizada em treinamentos. As críticas sobre essa modalidade de capacitação são recorrentes e tornam-se cada vez mais qualificadas e contundentes. Rejeitam-se os encontros e cursos intensivos e rápidos, massificados. Assim os “pacotes encomendados”, produzidos à distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos problemas concretos vividos pelos docentes. Propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001 p. 87).

Neste artigo as autoras observam que um único trabalho dedicou-se à avaliação dos programas de formação continuada “Carrer *et al.* (1996) selecionaram para estudo doze programas, implementados em cinco regiões do país”. Estes autores ressaltaram “a importância da parceria com a universidade e a necessidade de políticas de formação continuada, para que as mudanças provocadas não se tornem apenas ações isoladas”. Concluem nesse trabalho que: “Melhores resultados foram obtidos quando o conjunto dos professores de uma escola participava do programa”. Entretanto, as autoras chamaram a atenção para a falta de ressonância desses projetos no desempenho dos alunos, reforçando a necessidade de avaliar-se o impacto dos programas na melhoria da qualidade de ensino. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 89).

Contextualizando a formação continuada de professores numa visão mais ampla, observa-se que as ações locais não estão isentas das determinações emanadas das esferas superiores, dos organismos internacionais; da subserviência nacional às imposições macroeconômicas nas políticas educacionais dos países chamados periféricos; elementos que certamente influenciam drasticamente na regulação de recursos públicos, da esfera municipal, destinados à formação continuada dos professores que já atuam nas escolas públicas. (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Com relação à questão de representação e participação política, Schlesener (2007, p. 180), defende que “a educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos sociais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar”. No sentido do acesso da maioria da população aos direitos básicos a democracia constitui-se um processo de aprendizado e, desse modo, a educação adquire uma amplitude e um grau de complexidade que transcende os limites da escola.

Os sujeitos educam-se na vida, na luta e no trabalho, sendo que a escola não só gera as condições de acesso ao conhecimento historicamente construído, mas precisa estar em processo de permanente atualização para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade e redefinem constantemente seus objetivos. [...] no sistema escolar, a formação para o exercício da liberdade política se produz por meio do acesso ao conhecimento que se produz na história e que outras sociedades nos legaram, para desenvolver uma atitude crítica diante de uma realidade existencial, social e política determinada. (SCHLESENER, 2007, p. 184).

Dourado (2007, p. 28) corrobora com esta perspectiva quando afirma que a ação educativa e, conseqüentemente a política educacional, em qualquer de suas feições, “não possuem apenas uma dimensão política; são sempre políticas, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutros, pois todos são expressões de formas conscientes, ou não, de engajamento”.

Numa pesquisa sobre a representação dos professores a respeito da sua formação, Gatti (2003) constata que os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam à mudança em cognições e práticas, “têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos

profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, [promoverão] mudanças em posturas e formas de agir”. Sobre estas representações, a autora alerta que esses profissionais “são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam”. Estes conhecimentos, por sua vez, “[...] adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”. (p. 192)

Andaló (1995, p. 188) realizou pesquisa com professores, aos quais ela convoca a falar sobre sua vida, sua família, seus alunos, sua escolha profissional e, sobretudo, com referência aos cursos de formação continuada. Num convite à reflexão sobre os cursos que se propõem a melhorar o desempenho profissional, conclui que: “[...] os cursos de aperfeiçoamento, pretendendo ser um dos meios de recuperar a competência dos educadores, da forma como vêm sendo oferecidos, têm se mostrado, além de dispendiosos, ineficazes”. A autora afirma ainda que estes cursos “elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana”.

André *et al.* (1999), numa pesquisa sobre o estado da arte na formação de professores, apresentou uma síntese do conhecimento com base na análise das dissertações e teses nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1992 a 1998, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990-1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, no período de 1992 a 1998.

Os resultados desta pesquisa que focalizou 284 trabalhos sobre formação de professores, evidenciam que “apenas 14 % abordam o tema da formação continuada em dissertações e teses, 26% aparecem nos periódicos e 22% nos trabalhos da ANPED”. Os estudos sobre *formação continuada* analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%)”. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados “é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações”. Em sua maioria, as propostas “são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético”. Nos trabalhos apresentados na ANPED (70) “[...] a *formação continuada* é concebida como

formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática”. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. (ANDRÉ *et al.*, 1999, 301-308).

Laffin, (2005), numa pesquisa sobre formação de professores, na modalidade de formação em serviço/continuada, observa que alguns estudos citam Carmen Andaló, em que se evidenciam trabalhos que “dão voz aos professores e/ou futuros professores, inserindo-se no movimento nacional e mundial que toma corpo a partir das décadas de 1980 e 1990”, reivindicando assim, “a participação dos sujeitos docentes na construção da teoria pedagógica e de um novo perfil para a docência [...]”. Segundo a autora, nas pesquisas sobre a formação continuada de professores, percebe-se a necessidade ainda de uma maior fundamentação sobre esta questão, “situando-a, inclusive, nas contradições do contexto das exigências da sociedade capitalista e na configuração de docência que emerge e se constitui nos programas de formação continuada de professores na atualidade”. (p. 160).

Neste trabalho, contactou-se, na distribuição de pesquisas em instituições, com relação à formação continuada, que o maior número de pesquisas concentra-se na Universidade Federal de Santa Catarina com vinte dissertações e quatro teses.

Os trabalhos de pesquisa que abordam a formação continuada de professores apresentam questões relacionadas a: “Formação continuada, proposta curricular e níveis de letramento; Formação Continuada no próprio espaço escolar; Formação continuada no cotidiano da escola; Formação continuada de professores-reflexão e prática; Formação continuada no ‘programa oficial’ de educação infantil; Ensino de educação física e formação continuada”. A maioria das pesquisas foi de abordagem qualitativa, incluindo também dados quantitativos. Os dados, dessas pesquisas, foram coletados através de “questionários, entrevistas semiestruturadas, observações, documentos e textos produzidos pelos participantes”. Com referência à análise dos dados “predominou pela análise do discurso, análise do discurso textualmente orientada (ADTO) e análise das representações”. Em relação aos aportes teóricos “os estudos das políticas de formação docente indicam “referenciais marxistas de análise histórica e de conjuntura, destacando autores como: Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Thompson e Demerval Saviani”. (LAFFIN, 2005, p. 144).

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, para a atualização ou complementação de conhecimentos, ou mesmo para a implementação de uma reforma educativa, segundo Gatti e Barreto (2009) “não produziram os efeitos esperados”. Entre as razões estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados e a dificuldade de fornecer os instrumentos necessários para a realização das mudanças esperadas.

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 196-197).

Quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma, encontra também modelos de formação em que grupos são capacitados num efeito “cascata”. Quando um primeiro grupo “é capacitado e se transforma em capacitador de um novo grupo, percorrendo diferentes escalões de administração dos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas”, permitindo assim envolver um grande contingente profissional, em termos numéricos, mostrando-se pouco expressivos em resultados efetivos de mudanças esperadas na base do sistema educacional. De modo geral, os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria no desempenho em sala de aula. “Entretanto, com frequência o entusiasmo convive com sentimento de fastio, senão de rejeição perante as situações que são vivenciadas”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 197).

Nesse estudo, as pesquisadoras identificam uma postura de exterioridade dos professores em sua relação com o saber, que acreditam estar pronto nos estudos e pesquisas elaborados nas universidades e centros de investigação. Entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos

formadores a competência de resolvê-los, mantendo, no entanto, uma expectativa ambígua em relação à formação continuada: “pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão”. Muitos professores apontam aspectos positivos como “a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores”. As queixas, entretanto, ocorrem com frequência, conforme apontam as autoras:

- a) a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- b) os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- c) os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- d) os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- e) mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- f) a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- g) falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 221).

A partir de uma síntese destas pesquisas pode-se inferir que as problemáticas em relação às concepções e práticas de formação continuada, evidenciadas pelos dados analisados, exigem uma reflexão sistematizada sobre as possibilidades e limitações que esta modalidade de formação vem desvelando ao longo da história de processos formativos de professores. Ao mesmo tempo em que os professores em formação advogam a sua causa, reivindicando a posição de sujeitos da própria formação, apresentam uma relação de exterioridade, acreditando que a solução de seus problemas pode estar na resposta dos professores formadores, nos estudos realizados por pesquisadores, nas universidades e centros de pesquisas. Estes aspectos evidenciados, no entanto, podem ter sua origem na elaboração das políticas de formação, realizadas de forma centralizada, sem uma sintonia com as problemáticas enfrentadas

no cotidiano, desconsiderando a manifestação dos professores que atuam nas escolas, e não têm oportunidade de revelar suas necessidades, seus anseios, suas dúvidas e seus dilemas, que são enfrentados na solidão do trabalho escolar.

A falta de continuidade nos projetos de formação também pode ser apontada como um elemento determinante na falta de interesse de uma participação ativa dos docentes, tendo em vista que os avanços nos seus estudos nem sempre são consolidados, causando angústia, mal-estar, e aquele estranhamento que dificulta a formação de um grupo que elabora conceitos, reflete sobre suas concepções, num processo de socialização com seus pares. Esta descontinuidade dos projetos pode constituir-se numa dificuldade dos professores avaliarem seus próprios avanços, desconsiderando o conhecimento que já foi construído, partindo novamente de um nível inicial, o que certamente provoca um desinteresse e uma passividade diante das novas oportunidades de formação continuada.

2.4 CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS ALTERNATIVAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os estudos e pesquisas, em geral, analisam a questão da formação continuada tendo como referência o contexto político-social no qual ela se desenvolve. Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses casos, as dificuldades detectadas acerca dos programas de formação continuada, quanto alcançarem seus objetivos, são percebidas como decorrência de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição.

As pesquisas mostram como um dos fatores relevantes, para que haja a manutenção dos efeitos de processos de formação continuada, segundo Gatti e Barreto (2009) “a continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola”, atividades que o sistema não sustenta ao findar o programa, cujo prazo de validade coincide com a sua própria vigência, que, na maioria das vezes, está condicionada a planos de governos transitórios. Nas concepções de formação continuada há indícios de mudanças quando se percebe uma tendência a considerar as representações sociais que os professores constroem no espaço de desenvolvimento profissional.

Numa retrospectiva histórica da formação de professores, há de se lembrar que, nesse sentido, as experiências realizadas em municípios de perfil político mais claramente envolvido com a qualidade da educação a ser oferecida, que, desde os anos 1990, investem com resultados interessantes nestes modelos de formação continuada. O Projeto Grupos de Formação, desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992, atingiu todas as escolas e adotou uma dinâmica de formação continuada que favoreceu o protagonismo do professor e da escola. O fator favorável à implementação do projeto foi a criação de um estatuto do magistério que previa 40 horas de trabalho semanais, sendo 20 em sala de aula e 20 dedicados a estudos, planejamentos, formação, remunerados. Estudos sobre processos de formação continuada com perfil semelhante, realizados em sistemas municipais, revelam seu alto potencial para induzir modificações significativas na educação local, mas seus efeitos positivos podem ser limitados em decorrência de situações de alternância de poder e mudanças programáticas de governo. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 204).

2.5 A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA POR CICLOS

No Brasil, a possibilidade de organização não seriada do ensino foi colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 1961, que em seu artigo 104, prevê “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”, em caráter experimental. Na LDB n. 5.692, de 1971, tal possibilidade é colocada como uma alternativa. Em seu artigo 14, parágrafo 4º, diz que: “verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento”. Mas foi com a LDB n. 9.394, de 1996, que a perspectiva de uma organização do ensino em outros moldes é colocada de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O artigo 23 expressa que: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos,...”. Nesse contexto, os ciclos escolares surgem com a intenção de regularizar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a evasão dos alunos. Como descrito no artigo 32, Lei n. 9.394/96: “§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. §2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de

ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. (BERNADO, 2004).

A discussão dessa política e, também, da progressão continuada, da promoção automática e das políticas de não reprovação, tornou-se acirrada. Já em 1982, com as eleições para os governos estaduais, ocorreu a vitória das oposições ao governo militar em 10 estados brasileiros. Esse fato produziu mudanças, apontando para uma nova visão do papel da escola pública. Comprometidos com o discurso da mudança na educação, esses governos implementaram medidas inovadoras na rede pública de ensino. (BARRETO; MITRULIS, 2003).

Conforme Mainardes (2006a), o sistema de ciclos na escola, no Brasil, começou a ser empregado em 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo, e posteriormente no Estado de Minas Gerais e Paraná, como uma tentativa de ruptura do sistema seriado. É importante salientar que, conforme o autor, já na década de 1920, tenha havido experiências de escola ciclada, mesmo que pouco divulgadas.

A emergência dos ciclos, portanto, surge na década de 1980, e é recontextualizada na década de 1990. A política é sujeita a interpretações e recriação de acordo com o contexto em que é implantada, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As políticas não são simplesmente implantadas no contexto da prática. Os sujeitos envolvidos nessa prática, tendo a escola como exemplo, fazem uma leitura a partir de suas histórias, experiências, valores e propósitos. Os autores das políticas não podem controlar o resultado de seus textos, partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, uma vez que nesse processo de disputa, interpretações diferentes podem ser contestadas, dado que se relacionam com interesses diversos. Mainardes (2007) tem argumentado que a política de ciclos possui várias características das pedagogias invisíveis, por exemplo, o afrouxamento das regras de sequenciamento (ampliação do tempo para a aprendizagem), utilização de critérios de avaliação mais implícitos e difusos, valorização de métodos de ensino mais centrados na criança.

A partir do conceito de recontextualização do discurso, Mainardes (2007) argumenta que o discurso da política de ciclos no Brasil foi influenciado por recomendações de organismos internacionais (UNESCO, por exemplo), bem como por políticas de outros países (França, Suíça, Canadá, Espanha). Tais influências foram recontextualizadas e modificadas de acordo com a arquitetura política, econômica e cultural, constituindo uma política de ciclos adequada à

realidade brasileira. Esse conceito permitiu uma análise mais aprofundada dos antecedentes das políticas de ciclos, da emergência dos ciclos nos anos 80 do século passado e do processo de recontextualização dos ciclos nos anos 90.

Num estudo de análise de 3 teses e 25 dissertações, defendidas no período de 1996 a 2006, relacionadas à organização e implementação dos sistemas de ciclos implantados nas escolas, Mainardes (2007) destaca as principais contribuições nos seguintes aspectos:

- a) indicam a natureza complexa da implementação de políticas de ciclos, principalmente por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação da aprendizagem, currículo, pedagogia, organização da escola e formação permanente de professores;
- b) evidenciam a importância da participação dos profissionais da educação no processo de formulação, implementação e avaliação das políticas;
- c) ressaltam o papel da infraestrutura e condições de trabalho (mais suporte aos alunos, professores e escola);
- d) destacam o distanciamento entre a política proclamada (discurso oficial) e a implementação das políticas no contexto da prática, em que elas são reinterpretadas e adaptadas de acordo com as circunstâncias e condições objetivas e subjetivas;
- e) apontam a importância da gestão educacional em um sentido amplo (sistema) e no contexto escolar na efetivação das políticas. Dependendo do estilo de gestão e concepções subjacentes a tais decisões e encaminhamentos, pode-se avançar em direção da construção de uma escola pública de qualidade ou na configuração de políticas que garantem apenas uma inclusão instável, frágil e marginal do sistema educacional. (MAINARDES, 2007, p. 10)

A partir deste estudo Mainardes aponta alguns aspectos que poderiam ser aprofundados sobre a temática da escola por ciclos:

- a) análise das políticas de ciclos em uma perspectiva crítica, entendida como aquelas pesquisas que estão preocupadas em compreender a política de ciclos da forma mais abrangente e aprofundada possível, evitando a simples legitimação de políticas e práticas; a ênfase em processos locais, sem a devida articulação com o sistema social mais amplo; o silenciamento sobre desigualdades ou processos de exclusão ou a inclusão precária e instável, marginal mencionada por

Martins (1997), apenas para citar alguns exemplos. Consideramos também essencial explicitar que uma análise crítica, na proposta de Duarte (2006), pressupõe assumir uma atitude contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas;

- b) a investigação dos fundamentos teóricos das políticas de ciclos implantadas no Brasil;
- c) o desenvolvimento de pesquisas com uma maior articulação entre os contextos macro e micro;
- d) trabalhos que procurem estabelecer relações entre as políticas de ciclos e as concepções de Estado e de política educacional que influenciaram a formulação de um modelo de ciclo ou a passagem de modelo para outro;
- e) pesquisas que apresentem evidências quantitativas e qualitativas sobre a aprendizagem dos alunos em escolas organizadas em ciclos;
- f) pesquisas que fundamentem questões metodológicas, tais como o trabalho com classes heterogêneas; práticas de avaliação diagnóstica etc.;
- g) a elaboração de revisões sistemáticas (síntese) das pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, desempenho de alunos em programas de ciclos, processo de implementação, opinião dos professores e demais profissionais da educação, entre outros aspectos. (MAINARDES, 2007, p. 12)

Barreto e Souza (2004) realizaram um estudo de revisão sobre publicações acadêmicas relacionadas a ciclos e progressão escolar no país, abrangendo o período de 1980 ao primeiro semestre de 2002, bem como trabalhos mais recentes. Neste estudo, apresentam conclusões a partir do resgate histórico das experiências de introdução dos ciclos nas redes escolares, dados sobre a abrangência e configuração atual das escolas organizadas em ciclos no país, dimensões enfatizadas, omitidas ou pouco exploradas em ensaios ou em pesquisas sobre os ciclos, tais como a sua fundamentação, implementação e apreciação dos resultados bem como fontes bibliográficas para o estudo das experiências específicas.

As autoras consideram que, embora na literatura examinada haja elementos preciosos para a compreensão do atual estágio em que se encontram as questões pertinentes aos ciclos, as políticas em curso demandam mais investigações que abarquem as dimensões de “formulação, implementação e impacto, sendo oportunas não apenas

análises de cunho descritivo e analítico, como também os estudos de caráter propositivo”. (BARRETO; SOUZA, 2004, p. 31). Destacam ainda que:

[...] embora as experiências brasileiras sejam muito diversas e numerosas, muitas delas têm sofrido interrupção abrupta; além disso, um número grande de iniciativas de introdução dos ciclos é recente. Outro dado que merece ser destacado é que, nas sucessivas experiências ao longo dos anos, tem sido propostas basicamente as mesmas condições para que a implementação dos ciclos seja bem-sucedida. Elas, porém, continuam não sendo asseguradas na maioria dos casos, ou não o são de modo satisfatório segundo a percepção de professores e outros atores sociais diretamente envolvidos com as mudanças. (ibidem, p. 34).

Nesse estudo Barreto e Souza (2004, p.360) analisam que considerando que a introdução dos ciclos no ensino fundamental não representa mera mudança nos detalhes do funcionamento da escola, mas envolve uma profunda modificação em sua cultura, a conclusão é que muitos esforços ainda serão necessários para que os ciclos venham a se consolidar como estruturas e práticas inovadoras e para que possam constituir-se como uma nova forma de conceber a escola, mais democrática e afinada com as exigências contemporâneas. Ressaltam a importância desta literatura voltada para a problematização e análise dos fundamentos, seja para as condições que se impõem ao trabalho escolar quando se tem como alvo a organização não seriada do ensino. Estes estudos trazem elementos que permitem a apreciação dos princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos que são de natureza política, social, econômica, psicológica e pedagógica, apontando aspectos da estrutura e funcionamento, permitindo dimensionar a complexidade da sua implementação, bem como uma visão das escolas, do currículo e da avaliação, da formação e envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores, enfim, da cultura da escola, que são profundamente afetados com a introdução dos ciclos, pressupondo desde um confronto com valores que tradicionalmente têm pautado de modo dominante a organização escolar, até condições que se fazem necessárias para que as propostas não se traduzam apenas na extinção da reprovação.

A respeito da relação existente entre a implantação do sistema de ciclos e o aproveitamento escolar dos alunos, Barreto e Souza (2004, p. 37) concluem que o que se pode afirmar até agora, a partir de pesquisas realizadas, “é que os propalados argumentos de que os ciclos e a progressão continuada baixariam o nível de ensino não encontram evidências nos dados empíricos”. Nesta pesquisa, foram analisados diversos trabalhos referentes às iniciativas das seguintes unidades federadas ou municípios: Belo Horizonte (MG), Blumenau (SC), Ceará/Estado, Minas Gerais/Estado, Niterói (RJ), Paraná/Estado, Ponta Grossa (PR), Porto Alegre (RS), São Paulo (SP), São Paulo/Estado, Vitória da Conquista (BA).

Embora tenham sido analisados trabalhos referentes a experiências realizadas em vários municípios, foram destacados aspectos relacionados aos municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Enfatizam que na década de 1990, o Partido dos Trabalhadores (PT), criado em 1980, ganha eleições em importantes capitais do país. Os projetos educacionais dessas capitais se beneficiam, “de uma forte coesão ideológica em torno dos princípios de participação e gestão democrática e de uma postura política francamente dirigida para o social, advinda de orientação do próprio partido”. Os projetos se beneficiam de discussões e iniciativas, bem como as lutas travadas pelos governos de oposição dos anos de 1980. Estas circunstâncias contribuíram para que em alguns desses municípios as experiências de introdução dos ciclos escolares adquirissem características inovadoras. (BARRETO; SOUZA, 2004, p. 38).

Neste estudo, as autoras observaram que, embora as redes escolares desses três municípios apresentassem muitas diferenças, com o propósito de oferecer uma educação de corte popular e democrático que assegurasse a todos o direito ao conhecimento e à formação cidadã, essas questões possuíam, como traços comuns:

- a) assunção de uma postura radical de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima;
- b) forte acento no trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar (alunos, profissionais da escola, pais, comunidade) na formulação e implementação do projeto político-pedagógico da escola;
- c) nova relação com o conhecimento, buscando significados para o conteúdo escolar que estabeleçam uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado, numa perspectiva globalizadora e interdisciplinar;

- d) especial empenho na superação do regime seriado e suas consequências em relação à retenção e agravamento da seletividade escolar.

Nesta pesquisa, as autoras analisam aspectos de rupturas e continuidades das políticas de ciclos adotadas nas redes escolares dos municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Em São Paulo a proposta de reorganização da escola em ciclos não teve continuidade nos moldes originalmente previstos, “em virtude das vicissitudes decorrentes da alternância de partidos no poder e das diferenças ideológicas entre os grupos gestores [...]” (BARRETO; SOUZA, 2004, p. 40).

No município de Belo Horizonte, a gestão que se inicia em 1993, inaugura um processo de mudanças na rede escolar. “A proposta político pedagógica da Escola Plural, como passa a ser chamada veio a público em 1994 e começou a ser implementada no ano seguinte”. Nesta experiência foram previstos tempos remunerados de estudo e pesquisa, ampliando-se também a concepção de formação profissional continuada “[...] a formação ocorre concomitantemente com a desconstrução de culturas escolares e profissionais e com o processo de desenvolvimento humano, social e cultural dos professores”. Em relação à continuidade das políticas educacionais “O PSB, que assume a prefeitura de Belo Horizonte em dois mandatos subsequentes, assegura que o projeto político-pedagógico da Escola Plural mantenha [...] suas características principais”. (idem, p. 41).

A ruptura com a seriação, na rede de ensino de Porto Alegre, “foi desencadeada pela Administração Popular – Partido dos Trabalhadores – à frente da gestão municipal a partir de 1989”. A proposta acompanha as iniciativas das prefeituras de São Paulo e Belo Horizonte nas premissas básicas. “A implementação na rede deu-se de modo gradual, cabendo às escolas a decisão quanto à sua adesão à nova proposta curricular”. Quanto a eventuais alterações na proposta dos “Ciclos de Formação” em Porto Alegre, “tal como originalmente delineada, bem como quanto ao seu desenvolvimento e resultados, não foram localizados estudos e pesquisas”. (BARRETO; SOUZA, 2004, p. 44).

Sobre as políticas de implantação do sistema de ciclos, as autoras afirmam que “os ciclos como uma forma de organização da escola e de desenvolvimento do currículo sob uma perspectiva democrática e inclusiva, ainda estão por ser construídos”, e avaliam que “o caráter estrutural da transformação da escola seriada impõe que se contemplem nas investigações [...] as estruturas, processos e valores em que historicamente se assenta a instituição escolar”. (idem, p. 46).

Este movimento de implantação das políticas, relacionadas à organização da escola por ciclos, tem implicações na formação continuada de professores. Muitas das práticas de formação são materializadas com o objetivo de implementar políticas educacionais que pretendem uma ruptura com a escola seriada. Estas inovações têm consequências na atuação profissional dos educadores, cujos conceitos precisam ser apropriados num tempo que nem sempre é suficiente para a consolidação de novas concepções de formação e de organização do conhecimento escolar.

3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUNS CONCEITOS COMO BASE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, apresentam-se os conceitos utilizados no movimento dos processos de formação continuada de professores, que fundamentam as políticas públicas, fazendo uma análise das formas, métodos e concepções que têm norteado esta modalidade de formação, que são evidenciados em pesquisas realizadas. Faz-se uma tentativa de delineamento de uma concepção sócio-histórica de formação, considerando as possibilidades de construção do conhecimento, numa relação de teoria e prática, através da formação de um coletivo de educadores buscando a construção de sua autonomia intelectual.

3.1 CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Conforme estudos de Marin (2000), embora a denominação formação continuada, ou educação continuada, não tivesse essa denominação, e não fosse tão focalizada nos diversos tempos e espaços passados, a verdade é que todos que se dedicaram ao trabalho em geral, e especialmente os que se dedicaram à educação, sempre passaram por um processo de formação permanente. “Pressionados pelas necessidades ou por influências das diferentes relações que mantinham, os trabalhadores com maior ou menor consciência disso, sempre se formaram em graus diferenciados dentro de sua área de atuação”. Os trabalhos existentes acerca desta temática, segundo Marin, por uma vertente aparecem como reflexões teóricas, conceituais, propositivas sob diferentes pontos de vista de acordo com os mais diversos fundamentos. Numa outra vertente, bastante desligadas, estão as ações no cotidiano das instituições em que os processos acontecem, “que não são estudadas e analisadas a partir das relações entre tais práticas e os estudos teóricos que têm avançado”. E numa terceira vertente aparecem as proposições de medidas e ações de órgãos públicos, voltadas para alterações nas instituições educacionais, sem, contudo, fazer referência explícita às demais vertentes, quer as teóricas, quer as práticas. “Apesar de ser uma área sobre a qual muito se trata pelos mais diversos motivos, e também no interior da qual muito se tem feito, é uma área ainda pouco sistematizada e analisada”. (MARIN, 2000, p. 7-8).

Quanto aos termos utilizados, referindo-se à formação de professores, Marin (1995, p. 17-18), discute sobre as concepções de formação de professores, e avalia que é necessário fazer uma

retrospectiva dos termos utilizados para as modalidades de formação, pois “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”. Na formação continuada, os termos mais comuns utilizados nos discursos e nas instâncias administrativas têm sido: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. (MARIN, 1995, p. 17-18).

Na análise sobre o histórico dos termos utilizados, Marin considera que o termo reciclagem esteve muito presente nos discursos cotidianos da década de 1980, e avalia que, na atualidade o termo reciclagem vem sendo usado para caracterizar processos de modificação de objetos e materiais. “Assim sendo, é um termo que – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem fazer ‘tábula rasa’ dos seus saberes”, avaliando que a adoção desse termo, e sua concepção subjacente, “levaram à proposição e implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial”, considerando que embora tenha havido algumas ações “que resultaram positivamente, focalizando genericamente o panorama, a adoção da concepção e do termo [...] levou a atuações inadequadas, ou, quando muito, inócuas, pois o ponto de partida foi equivocados”. (MARIN, 1995, 14-15).

Quanto ao termo treinamento, “que é sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa, tendo como foco principal a modelagem de comportamento”, foi muito utilizado na formação dos profissionais da educação. Partindo do princípio que tais ações dependem do automatismo e da utilização de modelos que permanecem constantes durante todo o processo, considera-se inadequado para a natureza humana, “pois é possível rejeitar os ‘moldes’ selecionados, acompanhados da noção de que planos educativos devem conter a ideia de serem modificados pelas próprias tentativas de executá-los”, embora considere a questão de aquisição de habilidades e competências dos professores um processo educacional mais amplo, algo que está sendo discutido nos debates sobre a profissionalização docente, desde que os processos de educação continuada não sejam para desencadear apenas ações com finalidades meramente mecânicas ou padronizadas, pois “estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos e seus gestos”. (MARIN, 1995, p. 15).

Em relação ao uso do termo aperfeiçoamento, considerando-se que significa “tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos”, a autora considera algumas inadequações no significado quando pensamos em educação e os sujeitos envolvidos nesse processo:

No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso viver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada. (MARIN, 1995, p. 16).

Refletindo sobre a concepção de aperfeiçoamento, é necessário lembrar, conforme aponta a autora, para o caso de professores “que apresentam condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso das crianças ao conhecimento”, ou atitudes discriminatórias no relacionamento com alunos, “demonstram características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas”. Neste caso, é possível pensar na aquisição de novos saberes de forma a superar ações e concepções indesejáveis, e alerta que ainda assim “há de se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia de limitação de cursos tradicionais, pois *não é suficiente* adquirir periódicos estoques de novas noções”. (MARIN, 1995, p. 16).

Sobre o termo capacitação, a autora considera que há mais de uma forma de conceber as ações de capacitação. “Tornar capaz, habilitar”, por outro lado há também o sentido de “convencer, persuadir”. No primeiro sentido é possível concordar com a autora aceitando a noção de que “para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão”. Neste caso, há uma “ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio”, sendo possível assim, “aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para patamares mais elevados de profissionalidade”. (MARIN, 1995, p. 17).

Quanto ao sentido de convencer e persuadir, a autora considera que “os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas com o uso da razão”, acreditando que é possível chegar a crenças ou respostas corretas para certas situações, mas sempre por possuir boas razões, de outra forma “estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas”. A adoção dessa concepção desencadeou inúmeras ações de capacitação “visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”, resultando em “consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções”. (ibidem)

Atualmente, no interior da literatura crítica sobre os processos de formação lineares e unilaterais, são mais utilizados termos, como: educação permanente, formação continuada e educação continuada, havendo uma similaridade entre eles “na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas”. Nesta concepção de formação de professores são delineados novos papéis para os formadores: “superar as relações de dependência e paternalismo, estabelecendo relações de reciprocidade, eliminando a diferença entre aquele que sabe e aquele que não sabe”, defendendo assim, “a articulação de processos diagnosticadores das necessidades, com postura crítica sobre soluções inadequadas e possibilidades de problematização das necessidades, sempre em busca da autoavaliação, autoformação e da autogestão”. (MARIN, 1995, p. 17-18).

Na experiência realizada na Escola de Formação Permanente Paulo Freire – EFPPF, em Blumenau, as concepções que embasaram os processos de formação aparecem nos depoimentos dos professores formadores, como formas de superação de alguns conceitos considerados ultrapassados, defendendo o processo de formação continuada como oportunidade de provocar-se, desequilibrar-se, trocar pontos de vista, discutir, refletir, problematizar, entendendo a formação como tempo social de aprendizagem constante. Estas concepções influenciam de forma determinante na concepção das políticas educacionais.

✂-----→
Nuances do Real - conceitos de formação

A formação continuada, ao longo dos tempos, tem recebido variados termos (reciclagem, aperfeiçoamento, atualização...), os quais vêm sendo questionados/problematizados, visto que sinalizam diferentes compreensões acerca desse processo e, por isso, influenciam de forma determinante nas decisões tomadas, nas ações propostas e realizadas. Desse modo, e entendendo que o campo em questão é múltiplo, heterogêneo e dinâmico, tenho defendido a formação continuada como espaço de aprendizagem constante, mas acima de tudo, como espaço de experiência. (PF1).

[...] acredito que, como seres humanos, profissionais, estamos sempre aprendendo. E aprender é provocar-se, desequilibrar-se, trocar pontos de vista, discutir, refletir, problematizar. E repensar-se, reproduzir e produzir a prática cotidiana. Por isso entendo a formação continuada como tempo social de aprendizagem. (PF2).

✂-----→

Por outro lado, o processo de formação continuada, quando decidido em instâncias superiores, sem a discussão sobre as reais necessidades dos professores tem um caráter de formação do tipo contratual-escolarizado, conforme Demailly (1995, p. 145), afirmando que numa perspectiva mais geral podemos dizer que, quando um responsável estipula que uma “certa acção de formação contínua é obrigatória ou que todos os professores de tal categoria *devem frequentar um certo estágio*”, considerando que o programa, duração e modalidades já estão definidos, “a formação contínua foi pensada sob a forma escolar”. Segundo a autora, a forma escolar é simples de descrever “*não há cliente no sentido próprio do termo, mas um ou vários decisores do jogo, papel desempenhado por um ou outro sector de hierarquia*”. Neste caso, os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, “*pois ambos relevam de uma obrigação à qual, do mesmo modo do que seus alunos, estão sujeitos [...]*”. A autora considera que a formação contínua de professores não é um campo homogêneo. “*Concepções diferentes de formação, ao nível dos objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes, confrontam-se, em concorrência por vez dura, ou coexistem no terreno, com afrouxamentos por vezes inábeis*” propondo por “*formação os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer*”.

Estas formas adotadas nos programas de formação têm consequências sobre o trabalho do formador na formação contínua. O trabalho cotidiano do formador é largamente influenciado pelo modelo

de relação simbólica em que sua ação se integra: o tipo de relações que se pode estabelecer com os estagiários, “os contratos” pedagógicos que podem celebrar a eventual negociação de conteúdos, o modo de avaliação da eficácia da formação, bem como, em termos gerais, a natureza eventual do plano de formação e o tipo de controle que a escola pode exercer. Uma parte essencial da socialização profissional do formador “consiste em *aprender a situar-se com rapidez e segurança nos dédalos simbólicos* e a identificar claramente o seu estatuto em relação à instituição e aos professores presentes na ação de formação”. Na formação universitária – “*cada um com sua consciência*. Em geral, as negociações são prévias à ação, mas nada impede que também tenham lugar no decurso do processo”. Já no modelo interativo-reflexivo – apresenta-se, por vez, como um caso mais delicado. “Formador e formandos são colaboradores. *A negociação colectiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e da sua avaliação*”. (DEMAILLY, 1995, p. 149) grifos da autora.

Nos processos formativos que ocorreram na Escola de Formação Permanente, como se pode observar, através do depoimento de formadores da EFPPF, embora as temáticas estivessem, de certo modo, restritas aos eixos norteadores da proposta Escola Sem Fronteiras, havia uma margem de abertura para atender às demandas dos professores a partir de suas necessidades mais presentes, provocando intensas discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas e a base teórica que as norteava.

✂-----→

Nuances do Real – pressupostos metodológicos na EFPPF

A Escola de Formação, via sua coordenação, convidava professores da Rede. A SEMED compunha um rol de temáticas e profissionais que julgava pertinentes para atender às políticas elaboradas. Os grupos eram montados do ponto de vista de sua estrutura. Ou seja: temática, calendário, formador. Era construído um ementário, objetivos. Isto era divulgado nas escolas e CEIs sistematicamente. E os professores se inscreviam. Durante todo o ano esse espectro ficava aberto e ia sendo alimentado. A Rede tinha livre acesso para ir e vir, ou seja, tanto para oferecer formação quanto para participar. As escolas e CEIs costumavam também solicitar à Escola de Formação a criação de determinados grupos, conforme seu interesse ou necessidade. (PF2).

Levando em conta que a escola por ciclos foi sendo apresentada e proposta de modo que fosse implantada gradativamente pelas escolas, por adesão, um dos pontos principais trazidos pelas formações, consistia em provocar, entre os/as professores/as e profissionais não docentes, intensas reflexões sobre suas práticas pedagógicas, sobre as práticas nas escolas, sobre a organização espaço-temporal das mesmas, pautados sempre na teoria que organizava e

fundamentava a Escola por Ciclo. Assim, entende-se que não tinha como desarticular tais dimensões. (PF1).



Sobre a responsabilidade dos gestores da formação continuada de professores, Silva e Rausch (2009) defendem que é da competência da esfera pública a organização de programas que visem à atualização de seu quadro docente, primando pela valorização do magistério e melhorias na qualidade do ensino, “no entanto muito destes programas se fundam no desejo de *saber mais para fazer melhor*, supostamente naturalizados dentre os professores”. Por outro lado outros se respaldam em prática do mercado, cujo jogo de demanda e oferta perversamente “credita ao professor a responsabilidade pela efetivação de resultados, independentemente do conteúdo e das propostas que lhes foram apresentados”. E nesse sentido, com regulamentações macroestruturais que visam assegurar um mínimo de qualidade, “as instâncias gestoras transitam no cumprimento das diretrizes legais e os indicadores de resultados, em nível local”, alertando para o fato de que diversas sistemáticas de avaliação vêm pontuando que “a promoção de momentos específicos para formação continuada e prestação de contas dos recursos investidos não asseguram, por si só, os indicadores de referência”. (SILVA; RAUSCH, 2009, p. 17).

Em consequência, podem ser mais favorecidas as iniciativas elaboradas a partir da descentralização dos níveis de decisão, com participação dos diversos atores enquanto sujeitos do processo e com vistas à promoção da autonomia dos grupos sociais.



Nuances do Real – Estratégias na Formação dos grupos

Na Escola de Formação Permanente Paulo Freire os grupos eram constituídos de diferentes formas. Grupos constituídos por profissionais de diferentes escolas e da mesma fase/ciclo; grupos que visavam discutir as especificidades de cada área/temática/função; seminários de aprofundamento e oficinas envolvendo diferentes áreas do conhecimento, entre outras formas, dependendo de cada situação. Também se constituiu um grupo, intitulado “Colegiado Consultivo”, formado por um profissional de cada área/função e coordenado por um representante da SEMED, que mensalmente se encontrava para discutir/refletir sobre a proposta, visto que tais profissionais “representavam” as escolas (organizadas por ciclos ou seriadas). Tal colegiado foi se dissolvendo, visto que, com o tempo, algumas escolas já não sentiam mais a necessidade do mesmo, pois tinham momentos assegurados para discutir questões relacionadas à sua realidade. (PF1).

Objetivos da EFPPF: Proporcionar espaços de discussão nos grupos de estudos onde se promova o debate em torno das ciências da educação e sua intervenção na escola e no contexto das aulas. (BLUMENAU, 1998, p. 16-17).



Em relação às modalidades de formação de professores, Candau (1997, p. 53) abordou a questão da formação continuada especificando o modelo clássico como evidente na maioria dos projetos realizados. Nesta perspectiva, o local de formação seria a universidade e outros espaços com ela articulados, “espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento”. A autora faz um questionamento acerca destas estratégias de formação, indagando se por trás dessa visão considerada “clássica” não estaria ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, “entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização do conhecimento”. A par desta perspectiva clássica de formação continuada, a autora salienta que “diferentes modelos de formação continuada construídos a partir de distintas perspectivas não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com os outros”. Ela defende que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re (construção) permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1997, p. 53-54).

A autora argumenta que estas buscas que têm sido feitas de renovação da formação continuada partem de três eixos: “considerar a escola como *lôcus* fundamental de formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores”. No entanto, levanta alguns questionamentos. O primeiro se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem a tendência de “privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, de caráter intraescolar ou centradas em variantes internas do próprio desenvolvimento profissional”, deixando assim, em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. Nesse sentido, muitos dos trabalhos e

reflexões desenvolvidos não articulam as dimensões microssociais e macrossociais, psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério. A autora alerta que é possível detectar um movimento de voltar a uma análise das questões de formação de professores “quase sem nenhuma referência a contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos, ideológicos no qual se situam. Se assim fosse, seria um retrocesso”. (CANDAU, 1997, p. 64).

Nesse estudo, Candau aborda a questão do ciclo de formação humana, no sentido de aprofundar o sentido da docência, o ciclo de vida profissional dos professores como carreira, com base no pensamento de Huberman, que realizou uma pesquisa durante cinco anos, através de entrevistas com mais de 160 professores, e considera que estes estudos podem abrir uma interessante e nova linha de pesquisa que certamente está chamada a ter um impacto considerável nas concepções e estratégias de formação continuada. Nesta pesquisa, o autor identificou cinco etapas⁹ básicas:

- a) A entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência é traduzido como o choque real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em enfrentar ao mesmo tempo a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, dificuldades com os alunos que criam problemas, o material didático, muitas vezes, inadequado etc. Em contrapartida, o aspecto da descoberta se traduz pelo entusiasmo, a experimentação, o fato de fazer parte de um corpo profissional, com responsabilidades junto à sua sala de aula, com os seus alunos.

⁹ Conforme Dubar (2005, p. 327-328), as configurações identitárias típicas, no campo do trabalho, poderiam abstratamente ser associadas a “momentos” privilegiados de uma biografia profissional ideal: momento da *construção* da identidade correspondendo tradicionalmente à formação profissional inicial, momento da *consolidação* da identidade ligado à inserção e à aquisição progressiva da qualificação nos planos de carreira profissionais, momento do *reconhecimento* da identidade, pautado pelo acesso a responsabilidades nas carreiras empresariais, momento de *envelhecimento* da identidade e da passagem progressiva à aposentadoria. Mas, efetivamente, esses “momentos” nunca aparecem reunidos nos diferentes tipos de carreiras profissionais associados a cada configuração típica. [...] o espaço da formação está associado à construção incerta da identidade de rede; o espaço do ofício está ligado à consolidação e ao bloqueio de uma identidade especializada; o espaço da empresa é aquele em que ocorre o reconhecimento de uma identidade confirmada; o espaço do fora do trabalho é aquele em que se (des) estrutura uma identidade de exclusão.

- b) A fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança. Esta fase está relacionada com o comprometimento, que pode coincidir com a nomeação oficial, experimentando uma espécie de libertação ou de emancipação, evocando um sentimento de confiança e de conforto, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas.
- c) A fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais. Há uma tomada de consciência mais aguda, as pessoas uma vez estabilizadas estão em condições de criticar o sistema. Nesta fase, os professores teriam mais entusiasmo, motivação e empenho nas comissões pedagógicas ou comissões de reformas, buscando novos estímulos para não cair na rotina. Esta fase é considerada o meio da carreira.
- d) O momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações. Os professores apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros. Pode-se dizer que é um momento em que o nível de ambição desce, o que faz baixar o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam.
- e) O momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final de carreira profissional. Nesta fase, os professores podem passar de uma fase de serenidade para uma fase de conservadorismo. (HUBERMANN, 1995, p. 39-46).

Considerando que o ciclo profissional é de um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis, Candau (1997, p. 63-64) questiona o fato de muitos dos esquemas de formação continuada desconsiderarem este aspecto, defendendo que, as necessidades, os problemas, as buscas dos professores, não são os mesmos nos diferentes momentos do seu exercício profissional, afirmando que em relação aos esquemas “são os mesmos, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria”. Esta preocupação com ciclo de vida profissional dos professores apresenta um desafio para os gestores dos programas e projetos de formação continuada: “romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e

trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas”, reafirmando que a busca de renovação da formação continuada parte de três eixos: “considerar a escola como *lócus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional da vida de professores”.

✂----->

Nuances do Real – Seleção das temáticas - saberes dos professores

É preciso considerar que todos os professores trazem diferentes contextos de leituras a partir de suas graduações, especializações e experiências de trabalho. Considerar esses saberes fazia parte da proposta de formação e a partir deles traziam-se sugestões para novas leituras. Essas sugestões de leituras tinham como objetivo propor reflexões sobre as concepções de aprendizagem e ampliação de um olhar mais politizado de mundo. Muitas foram as leituras indicadas e utilizadas nesses espaços, inclusive contando com a discussão direta de seus autores/as. Ou seja, foram propostas muitas leituras que subsidiassem as discussões acerca dos três grandes eixos que norteavam a proposta, que contribuíssem para ampliar a compreensão acerca da formação humana. (PF1).

As temáticas eram ofertadas a partir das demandas da rede, ou seja, a partir das necessidades dos profissionais, como também eram ofertadas temáticas que tinham uma relação direta com as práticas existentes no contexto escolar a partir das propostas e projetos de educação. (PF2).

A cada encontro os grupos recebiam textos voltados aos temas propostos. Os textos geralmente eram de autores e pesquisadores da área, na sua totalidade, voltados para uma perspectiva progressista. (PF4).

✂----->

Neste contexto, a Universidade pode constituir-se como parceira na luta pelos desafios encontrados na efetivação dos conhecimentos dos professores, através da formação inicial, como profissionais habilitados para o magistério, e a realidade com a qual se deparam na sala de aula. Estudar este meio cultural de aprendizagem dos professores pode constituir-se num compromisso de pesquisadores da educação. Evidencia-se um processo de genuína parceria quando se compreende e se reconhece a força da escola como *lócus* de formação de seus docentes, quanto contribuem para a transformação das escolas. Dias-da-Silva (2005, p. 393) enfatiza que “[...] é decisivo que estes projetos sejam implementados – de forma oficial, mediante convênios e acordos entre escolas e instituições formadoras – visando um processo de mútua colaboração”, ou seja, tanto as escolas qualificam os licenciandos através dos estágios, quanto a Universidade contribui para a análise e reformulação dos projetos da escola, como um laboratório vivo para experimentarem alternativas de gestão e de ensino decorrentes de

projetos construídos conjuntamente com a universidade, tomando o cuidado para garantir que seus cursos de licenciatura valorizem o domínio do conhecimento teórico, “caso contrário estará criando demandas de formação continuada para preencher lacunas de uma formação deficiente e precária”, não esquecendo que, enquanto os discursos oficiais repetem a afirmação sobre a importância da educação e a valorização dos profissionais da educação, multiplica-se a aprovação de projetos aligeirados e frágeis, na concepção de valorização da prática.

Através de políticas de formação continuada, numa perspectiva democrática, podem-se conceber metodologias de estudos que não sejam pautadas exclusivamente por exposição teórica, caracterizadas muitas vezes como uma forma de aulas para os professores. Defende-se que haja a inserção da fala dos professores como contributo dos seus saberes para a reflexão teórica, mas que não se restrinja a fornecer elementos para o desencadeamento de discussões e sim que este seja um dos aspectos relevantes dos encontros de formação aliado à possibilidade de, a partir das inferências dos professores sobre a teorização da sua prática, eles mesmos possam dissertar sobre o seu entendimento, generalizando conceitos e abstraindo novas formas de ver aquilo que está acostumado a operacionalizar com seus alunos. Deste modo, “aquilo que o sujeito já conhece de antemão funciona como uma estrutura, como um padrão geral no seio do qual a nova situação ou a nova informação possam ser entendidas”. Esta metodologia pode instigar os professores a fazer uma análise reflexiva sobre seu fazer pedagógico, considerando que “[...] tal estrutura de significações prévias não constitui uma barreira inflexível, antes se trata de componentes cognitivos e experienciais, que vão alterando os seus conteúdos e filtros analíticos devido à interação com cada novo processo de conhecimento e interpretação”. (ZABALZA, 1994, p. 22).

A formação continuada pode oportunizar ao professor situações de estudos que permitam compreender o conhecimento, saber organizá-lo, reelaborá-lo e transformá-lo em situação didática¹⁰. Não é bastante somente a experiência, ela é importante, mas somente se transforma em conhecimento através da análise que cada um faz individualmente sobre suas práticas. Este estudo também necessita ser feito no coletivo com

¹⁰ Ramo da ciência pedagógica, cujo objeto de estudo é o processo de ensino e suas múltiplas determinações. Caracteriza-se como mediação entre “o que”, “como” e “para que” desse processo com a intenção de promover o encontro formativo entre o aluno e a matéria de ensino. Explicita o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento.

todos os seguimentos da instituição, buscando significar suas ações através de discussões teóricas. Como consequência o estudo pode suscitar questionamentos sobre as condições de trabalho do educador, na sua relação de sala de aula, apontando para a necessidade de um novo redimensionamento das diretrizes pedagógicas, instigando a reformulação nos cursos de formação de professores, principalmente na questão do estágio supervisionado em Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, sobre a questão da formação de professores, Freitas, (1999, p. 19), defende “a ênfase numa formação inicial de qualidade priorizando uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e a valorização do magistério”, e que “[...] contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação”, mas que também “considerem as condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes”.

Uma formação de professores, nesse sentido, poderá definir-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e da melhoria de sua prática pedagógica, isto certamente promoverá a produção de novos conhecimentos, mais úteis e substanciais, com professores comprometidos com a transformação, tomando-se o cuidado, conforme alerta Dias-da-Silva (2005, p. 390-391), quando “[...] em nome da valorização dos saberes e do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, talvez a própria área da educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores”. A autora alerta ainda que “[...] a formação docente é um processo intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política”. Desse modo, “[...] a precariedade de capital cultural dos nossos professores não pode implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos”.

Moraes (2003, p. 165) afirma que a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas, defendendo que: “Só a teoria, associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a narrativa descritiva, as estórias de vida coladas ao cotidiano -, é capaz de impedir que os instigantes ‘novos objetos’ sejam reduzidos a ‘micro-objetos’, fragmentados, descolados, mas que, ao contrário transformem-se em poderosas forças críticas”. Esta tem sido a defesa de muitos

estudiosos e pesquisadores que se preocupam com a tendência de formação de professores que enfatizam a reflexão com base centrada na experiência do cotidiano escolar, temática discutida na sequência do texto. Muitos autores têm defendido a perspectiva da reflexão na formação de professores, assim como outros alertam para o perigo de uma reflexão baseada apenas na experiência, podendo ocorrer um esvaziamento da teoria.

3.2 A PERSPECTIVA DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sobre a reflexão que conduz o professor a produzir um saber que o acompanha como um saber de referência, como parte da experiência, o que é muito importante para a construção da competência pedagógica, Alarcão defende que: “Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para minha actuação”, isto significa, “interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis docente”. (ALARCÃO, 1996, p. 182).

Marques (1992, p.88) reafirma a necessidade de reflexão na formação de professores, para que possam fazer, dessas experiências de vida e de educação, “objeto de reflexão e estudo, recolher-lhes as lições, buscar nas ciências a iluminação dos problemas que cada qual e todos enfrentam” e de tudo isso fazer uma reflexão e aprendizagem coletiva. Esta, segundo o autor, “deve ser a preocupação primeira dos cursos de formação de professores, na intenção de associar o fazer, o viver e o saber”. Esta perspectiva é acompanhada da defesa da importância da autonomia dos professores. Para Alarcão (1996), importa também esclarecer o que se entende por autonomia do professor reflexivo:

O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reacção à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de *packages* curriculares pré-enlatadas, numa perspectiva descendente de racionalidade técnica que, no dizer de Nóvoa (1992) têm reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, criando nos professores uma crise de identidade. (ALARCÃO, 1996, p. 180).

Em relação à formação da profissão docente, Nóvoa (1995, p. 16) aborda a questão relacionando “o desenvolvimento pessoal – produzir a vida do professor, com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente – e com o desenvolvimento organizacional – produzir a escola”. Argumenta que ao longo do século XIX, consolida-se a imagem do professor, cruzando as referências ao magistério docente, ao apóstolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas ao funcionário público, “tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana”. A par disto “a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-dois*” que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: “não devem saber de mais, nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais etc.”.

Nóvoa (1995, p. 23), parte do princípio que, na produção da profissão docente, a formação de professores “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, é o momento chave da socialização e da configuração profissional”, e pressupondo que nos próximos tempos vai decidir-se uma parte importante da definição futura da profissão docente, faz um questionamento se a tendência será: “de uma consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada”. Nesse sentido, Silva (2009) aponta para a importância das representações sociais e as práticas concretas da educação:

No processo de construção sociológica as representações sociais asseguram por sua função de coerência e expressão identitária, o reagrupamento e acomodação do já conhecido, a tomada de posição frente às vertigens de mudança, a manutenção dos costumes ou sua superação motivada por uma nova ordem. O *modus vivendi* estabelecido entre as representações sociais e as práticas concretas opera o fazer e o saber, numa relação de circularidade e complementariedade. O conhecimento dessa relação pode fundamentar reflexões sobre o *modus faciente* da educação. (SILVA, 2009, p. 29).

Segundo Contreras (2002, p. 149), não podemos compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para detectar os

interesses de dominação da prática escolar, e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, “[...] se não tivermos em conta a forma em que os professores e professoras, no contexto da constituição escolar, constroem seu papel”. Quando os docentes se incorporam à instituição educativa, se introduzem em toda uma cultura com a qual aprendem a conviver. E nesse sentido é preciso considerar o que afirma Lukács (2003, p. 402) “Somente quando o homem é capaz de compreender o presente como devir, reconhecendo nele aquelas tendências, cuja oposição dialética lhe permite *criar* o futuro, é que o presente, o presente como devir, torna-se o *seu* presente. Apenas quem tem a vontade de criar o futuro consegue ver a verdade concreta do presente”.

Esta visão do presente, do cotidiano, para que se configure como crítica e reflexiva, precisa de certo distanciamento daquilo que está muito próximo. Freire (1996) defende a criticidade construída a partir de uma base teórica que ilumine a prática. Ensinar exige reflexão sobre a prática, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise, e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 39).

Sacristán (2005, p. 81) afirma ainda que falar de determinações da prática é referir às “limitações ou os marcos da actuação dos professores, produzindo assim, uma certa imagem de ‘debilidade profissional’.” Mas os indivíduos não são passivos e também participam na mudança dos contextos”. Explicitando a diferença que existe entre os esquemas práticos, que os professores utilizam nas suas ações diárias e esquemas estratégicos que pressupõem uma ação intelectual, defende que o desenvolvimento, pelo professor, de esquemas práticos não se resume a uma mera execução de rotinas práticas ordenadas arbitrariamente e distingue o esquema prático do esquema estratégico:

Esta flexibilidade da prática e a capacidade de adaptação dos professores (quando não é simples improvisação cega, em termos de ensaio e erro, e

possui alguma intencionalidade) é possível graças à existência de uma espécie de esquemas estratégicos, que, sendo de categoria superior e carácter abstracto, ordenam e governam a sucessão das acções, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados etc. *Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente de acção.* (SACRISTÁN, 2005, p. 81).

Nesse sentido, não se pode aceitar uma formação que se constrói por acumulação, mas sim aquela formação que leve em conta os problemas reais dos professores tendo como referencial o trabalho do coletivo docente, na sistematização de conhecimentos teóricos e práticos que se configurem como uma identidade profissional. Neste aspecto das condições para o desenvolvimento pessoal do professor como condição para o envolvimento nos processos de formação, Nóvoa¹¹ (1995) argumenta que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade pessoal. O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no

¹¹ Para Antonio Nóvoa a capacidade do professor em ser pesquisador e reflexivo é inerente à profissão docente. O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. Por vezes é um paradigma um bocadinho retórico e eu, um pouco também, em jeito de brincadeira, mais de uma vez já disse que o que me importa mais é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos. Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver. Antonio Nóvoa em entrevista para a tvbrasil no programa um salto para o futuro transcrita no site www.tvebrasil.com.br.

quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25).

No entanto, há um alerta de Dias-da-Silva (2005, p. 391), sobre a questão da prática reflexiva, lembrando que mesmo o professor norte-americano Keneth Zeichner (1993, p. 25), um dos grandes disseminadores do conceito de professor como prático reflexivo, considera que “há o perigo de tratar a reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos [...] por vezes os professores reflexivos podem fazer coisas prejudiciais melhor e com mais justificações”. Para tanto é necessário analisar o contexto da reflexão. Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. Por causa disso, “analisam e interpretam as situações que vivenciam no ensino a partir dos elementos de compreensão que seu contexto mais próximo lhes proporciona”. (CONTRERAS, 2002, p. 155).

Moraes (2003, p. 162) enfatiza que “o ceticismo epistemológico e o empobrecimento da noção de conhecimento assentados no terreno escorregadio do relativismo”, podem ter implicações decisivas na formação de professores, reduzindo-se à “empíria das tarefas cotidianas, [...] pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico”. Nesta situação, pode haver “o recuo da teoria, e num horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de homens e mulheres na história”.

Cunha (2006, p. 262) faz uma análise sobre os percursos de formação de professores e seu sentimento de solidão: “Os professores sentem necessidade de afirmar a sua constante preocupação com a atualização, e vão experimentando uma pedagogia da prática que constroem no cotidiano”. Mas, “o reconhecimento das aprendizagens coletivas, entretanto, não minimiza um sentimento de solidão”. A autora considera as possibilidades de recomposição da formação, intervindo nesse processo de naturalização profissional, numa energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência, levando-se em conta que: Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. “A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada. Talvez esse seja o sentido principal da formação de professores, seja ela inicial ou continuada”. (CUNHA, 2006, p. 259).

Sobre esta solidão dos professores, pode-se fazer uma analogia quando Arendt (2005b, p. 29) se refere à República, na parábola da caverna: “Platão mostra como o filósofo, tendo se libertado dos grilhões que o prendiam aos seus semelhantes, emerge da caverna, por assim dizer, em perfeita ‘singularidade’, nem acompanhado nem seguido dos demais”. Pode-se reportar aí às condições dos professores que, tendo estudado novas concepções de escola e de aluno, chegando à escola para pôr em ação estas concepções se vê agrilhado pelas próprias condições de singularidade e impedido de agir por seus pares, que a despeito de ter estudado as mesmas questões, temem a desestabilização provocada pelo novo, e sucumbe à realidade de seus entornos, passando a fazer como todos fazem, mesmo que a contragosto e negando suas próprias concepções.

Nóvoa (1992) afirma que os professores anseiam por discutir suas práticas docentes marcadas pelas emergências locais e pessoais, próprias daquele grupo de profissionais da educação que se propõem a elaborar propostas de educação para seu município. E nesse sentido, alerta:

A formação de professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias de formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, considerados como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão, de dia para dia, mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1992, p. 24).

Refletindo sobre a hiperculpabilização dos professores e alunos pelos fracassos da escolarização, dissimulado por vocábulos como autonomia, alternativas de flexibilização de currículos, Correia (2005, p. 411) aponta para uma crise do interesse público na escola provocando “uma desagregação dos instrumentos cognitivos que a escola acciona para reconhecer os seres e as dinâmicas sociais produzidas no seu interior”, que, por sua vez, “produz uma desmobilização que não pode ser superada por dispositivos de formação profissional contínua”, e pelo contrário, “tem contribuído para agravar a imagem pública de uma profissão que agora se admite ser exercida por profissionais

potencialmente incompetentes” ocupando, a seu ver, “um lugar de periferia na contribuição da escola para a coesão social e para a construção da cidadania”.

Contreras (2002) entende que “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas”, e isto implica uma relação de pensamento e ação e:

Como essa maneira de atuar tem conseqüências públicas, a reflexão crítica induz a conceber como uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho. Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos [...]. (CONTRERAS, 2002, p.165).

A evolução da exigência social conduz a uma indefinição da função social da escola e da ação dos professores, e as aspirações educativas, a que os professores devem dar resposta, crescem, à medida que ficam mais etéreas ou invisíveis. A profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a educação, sendo influenciada por aspectos políticos, econômicos e culturais. Há ainda, “uma desprofissionalização do professorado, evidente na imagem social, na formação dos professores e na regulação externa do trabalho docente”. (SACRISTAN, 2005, p. 67).

Isto, segundo Contreras (2002, p. 37), provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, “[...] favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo”. De outro, “facilita o isolamento dos colegas, privados do tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo”. Isto provoca, segundo o autor, a desqualificação intelectual, a degradação das habilidades e competências, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Abordando a questão da burocratização do ensino e da necessidade do professor adequar a sua linguagem ao modo científico de dizer o que pensa, Contreras afirma que “[...] a formação dos docentes não surge como um processo de controle interno estabelecido pelo

próprio grupo, mas como um controle de inspeção sobre o ensino e da formação dos professores, estabelecido pelo Estado”, configurando-se aí, conforme o autor “[...] uma hierarquia dentro da comunidade discursiva [...]”, segundo a qual “se estabelece uma relação desigual entre o que pensa a educação e o que operacionaliza as ideias na Escola”, destituindo o professor da sua capacidade de refletir e repensar o fazer pedagógico a partir da prática no cotidiano escolar e no espaço de formação continuada, “e levando-o a institucionalizar a tecnicidade do seu trabalho, vendo-se impedido de uma legítima reflexão, como sujeito e não objeto de sua própria aprendizagem, resultando na perda do controle sobre o seu trabalho”. (CONTRERAS, 2002, p. 61-64).

Com base na sua pesquisa com professores, Andaló (1995, p. 152) afirma que “[...] apesar de todo o poder da democracia os professores “constroem seu saber-fazer, por meio de um complexo processo de *apropriação*, transformando e recriando as diretrizes sociais, existente no senso comum”, a que Gramsci se refere, “que precisaria ser desenvolvido e transformado em consciência homogênea e coerente”, e alerta que, “tal núcleo se constitui a partir da experiência e da observação da realidade, que permanecem envoltas por concepções religiosas, folclóricas ou ideológicas”. Refere-se ao bloqueio que o excesso de trabalho exerce sobre a atividade do pensamento, e cita Weil¹² num processo semelhante à condição operária:

Que vontade de poder largar a alma no cartão da entrada e só retomá-la na saída! Mas não é possível, a alma vai junto com a gente para a oficina. É preciso o tempo todo fazê-la calar-se. Na saída, muitas vezes não a temos mais, por estarmos cansados em excesso. (WEIL, S. 1979, p. 104 apud ANDALÓ, 1995, p. 157).

Em condições de alienação, segundo Heller (1972, p. 21), “o homem torna-se ‘particularidade’, fica imerso no seu ‘pequeno mundo’ e vai se fragmentando cada vez mais em seus papéis”. Desta forma, permanece preso na unicidade, submetido a exigências externas e internas e sem liberdade (sempre relativa) de fazer escolhas. Para a situação oposta a esta, em que o homem, “ainda que de forma parcial, emerge da ‘particularidade’ e atinge a ‘genericidade’ a autora reserva o termo ‘individualidade’”. (HELLER, 1972, p. 21-2 apud ANDALÓ, 1995, p. 143).

¹² WEIL, S. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Org. de Cléa Bosi. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. (WEIL, s. 1979, p. 104).

Andaló refere-se a esta questão na sua pesquisa com professoras em formação, analisando que, levando-se em conta que “muitas delas conseguiram ascender socialmente via escolarização e carreira docente”, é possível imaginar como, “incorporando os valores da classe dominante, tendem a negar sua origem”. Nesse sentido, parece que o contato com a pobreza e a privação torna-se doloroso e problemático, pois se trata de uma realidade com a qual não gostariam de conviver. Em vez disso, “são obrigadas a incluir na sua própria vida, através do trabalho, esta situação indesejável e incômoda, que se desnuda diante delas, diariamente”. O bom aluno, segundo as professoras que participaram da pesquisa, “seria aquele que ‘educado’, ‘não tem brincadeiras agressivas’, ‘não xinga’, ‘não destrói a escola nem o material didático’, características dos educandos provenientes das camadas mais favorecidas da população”. Para exemplificar, a autora aponta um comentário de uma das professoras que participaram da sua pesquisa: ‘O ensino como está é bom! O problema são os alunos que hoje frequentam a escola!’ (ANDALÓ, 1995, p. 178-179).

3.3 A ESCOLA COMO LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Fusari (1992) defende a formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental, especificando o papel do diretor nesse processo. O autor também procura contextualizar a questão da formação do educador em serviço, no panorama mais amplo da democratização do ensino. A questão da competência docente é abordada como mediação importante no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando o descompasso entre a formação do profissional e as exigências do mundo moderno. Esta realidade, segundo o autor, abre um espaço para algo mais amplo, que seria uma Política para a Formação do Educador em Serviço, traduzida em programas e ações diversificados, atendendo aos anseios dos educadores escolares. Salienta ainda que a formação dos profissionais da educação escolar, no cotidiano da escola fundamental significa colocar a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira, assumindo a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si mesmo.

Caldeira (1995) pesquisou numa perspectiva etnográfica, o processo de constituição da prática docente de uma professora de escola pública do ensino fundamental em Barcelona, tomando como referencial teórico os estudos sobre a vida cotidiana, de Agnes Heller. Para essa construção toma como referência três contextos históricos: a) o movimento de renovação pedagógica da Catalunha; b) a história da

escola; c) a história de vida da professora. Em princípio, a pesquisadora alerta para um dos grandes problemas da formação inicial de professores que é a desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, uma vez que as propostas de formação apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática, e aponta como um dos desafios integrar os conhecimentos produzidos na prática cotidiana dos docentes nos conteúdos da formação inicial.

Abordando a questão da formação continuada, Caldeira (1995, p. 6) defende que mesmo considerando situações em que a formação inicial possua a qualidade necessária para instrumentalizar os docentes, “grande parte de sua formação se dá na escola em que trabalha e essa se constitui, portanto, em um espaço privilegiado de reflexão pedagógica, condição imprescindível para sua formação”. Alerta para o fato de que, apesar disso, as propostas de formação continuada ainda são concretizadas através de cursos, conferências, seminários, ou seja, em situações em que os professores desempenham o papel de ouvintes, desconsiderando que eles têm muito a contribuir e não só a aprender. “A formação permanente do professorado é uma realidade que também se constrói no cotidiano escolar”, e considera que:

Devido ao seu pragmatismo, o pensamento cotidiano se destina à resolução de objetivos práticos, não se desvinculando dos problemas a resolver. Não constituem, pois, uma esfera autônoma do saber, mas a totalidade dos conhecimentos necessários para que um indivíduo possa existir e se movimentar em seu ambiente. Entretanto, o saber cotidiano constitui o fundamento do saber não cotidiano e o desafio consiste em conseguir uma unidade estreita entre os dois. (CALDEIRA, 1995, p. 7).

Ainda que a prática docente no cotidiano escolar seja resultado da influência de aspectos mais amplos como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos, é preciso reconhecer “que os próprios indivíduos contribuem para a formação desses contextos, e não se pode negar que a prática docente tem, indiscutivelmente, uma dimensão individual que também a constitui, ainda que sua essência seja social”. Essa leitura, da prática docente da professora, levou a pesquisadora a concluir que “a escola constitui um espaço fundamental para a reflexão coletiva da prática cotidiana do professorado e, como consequência para seu aperfeiçoamento contínuo”, e o reconhecimento da prática docente como prática social é o primeiro passo nessa direção. Conclui que, embora reconhecendo que a teoria é imprescindível para o

redimensionamento da prática, a primeira não pode ser vista como soberana sobre a segunda. (CALDEIRA, 1995, p. 11).

Canário (2000), referindo-se aos Centros de Formação das Associações de Escolas, criado a partir de 1993, em Portugal, afirma que a sua criação não é indissociável de um processo global de reforma educativa, desencadeado em Portugal a partir de 1986 e foi justamente na fase de generalização da reforma que a importância da formação contínua dos professores emergiu como uma preocupação central de política educativa. O autor assinala que há necessidade de otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino e, “pensando na escola como um local de formação, para que uma organização mude, é condição necessária que mudem, simultaneamente as crenças, os valores e atitudes dos que, pela sua ação, *constroem* a organização”. No caso das escolas, a formação aparece, fundamentalmente, como um processo de mudança de representações dos atores, em especial dos professores e do modo dominante como são estruturadas as suas interações. (CANÁRIO, 2000, p. 79).

A formação centrada na escola obedece a uma lógica diferente. “Está em causa a passagem de uma lógica de *catálogo* para uma lógica de *projeto*, em que o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da organização”. As decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas constituir uma antecipação delas. O plano de formação corresponderá, então, “a uma resposta singular, a uma situação singular, nas quais se articula um conjunto coerente de modalidades de ação marcadas pela sua diversidade”. Só a passagem de uma “cultura de soluções” para uma outra cultura, que atribui prioridade à “construção de problemas”, permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionando problemas e produzindo inovações. Neste sentido, emerge a importância estratégica do conceito de “problema”, por contraposição ao de “necessidades”, na construção de uma oferta formativa. A “problematização das situações”, feita em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo, constitui a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola. (CANÁRIO, 2000, p. 80/81).

A concepção ainda dominante no mundo da formação profissional contínua tende a reduzi-la às situações formais e assimétricas em que alguém que “sabe” transfere “sabedoria” para alguém que “não sabe”. A crítica a esse modelo escolarizado do processo formativo faz emergir a pessoa como sujeito do processo de

sua própria formação, integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, refletindo sobre o seu próprio percurso experiencial. Se a formação das pessoas corresponde, em grande medida, a um trabalho realizado sobre si próprias. Também é verdade que ninguém se forma sozinho. Com efeito, a valorização da aprendizagem por via experiencial supõe o reconhecimento da importância das interações, nomeadamente interpares, formais e informais, nos processos de formação. A formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação, nem dispensa apoios exteriores. “É esse *apoio externo* e as suas funções de *crítica*, de *facilitação* e de *catalização* que podem ajudar as escolas a encetar e a conduzir, de modo pertinente, um ciclo de resolução de problemas”. (CANÁRIO, 2000, p. 82/83).

Na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, observou-se a tendência a privilegiar o espaço da escola como local da formação, desde que os tempos e espaços fossem organizados de modo que proporcionem aos professores, e a todos os sujeitos que a compõem, possam encontrar-se e nesses encontros possam se conhecer e se reconhecer. Ao mesmo tempo, que considerem outras possibilidades de encontros fora da escola, incluindo nestas discussões outros agentes, como, por exemplo, as famílias, e refutam a ideia de formação continuada sob uma coordenação como espaço único de formação.

✂----->
Nuances do Real – A escola como lócus de formação

Abandonando a ideia de formação continuada como espaço, único e exclusivo, em que um “professor (a)-formador (a)” assume a coordenação do processo, e entendendo-a como espaço de saberes constituídos nos contextos escolares, de experiências tecidas no chão da escola/CEI. Esta acontece no cotidiano das escolas/CEIs e deve ser assumida como rica possibilidade em que se possa narrar/rememorar o vivido nestes lugares (escolas e CEIs), provocando reflexões e, conseqüentemente, o redimensionamento das práticas pedagógicas. Assim, entendo que aconteça no dia a dia e represente um esforço coletivo, no sentido de contribuir para que, professores, profissionais não docentes, crianças e jovens (alunos) e famílias possam enfrentar as questões do cotidiano educativo, mantendo um vínculo efetivo com a realidade da escola/CEI. (PF1). Acredito que o processo de planejar-fazer-rever-replanejar é uma roda da aprendizagem que necessita ser movimentada semanalmente. Por isso na época da gestão investigada tínhamos o dia de estudo do professor e quinzenalmente o dia de estudo na escola. Para que cada um individualmente e no processo coletivo da instituição pudesse fazer essa dinâmica. (PF2).

✂----->

A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização, coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional vivido nos contextos de trabalho onde coincidem no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação *centradas na escola*, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. Esta que é tributária de uma epistemologia de raiz positivista que encara a prática como um mero momento de “aplicação”, tem estado na origem do modo de conceber o saber profissional dos professores e do modo de conceber o papel da formação na produção desse saber profissional. Segundo esta perspectiva, o trabalho dos professores seria suscetível de uma descrição *a priori*, que permitiria identificar os pré-requisitos necessários, suscetíveis, por seu turno, de serem traduzidos e operacionalizados em objetivos e técnicas de formação. Os efeitos da formação poderiam, então, ser “transferidos” para a prática profissional, através de um processo de “aplicação”. Desse ponto de vista, a formação é encarada como um processo de treino, de caráter instrumental e adaptativo, enquanto o exercício do trabalho corresponde à reprodução de normas e gestos anteriormente aprendidos. Esta visão do saber e do exercício profissional é, contudo, claramente redutora e inadequada, nomeadamente no caso dos professores, “condenados” a lidar com a singularidade, a complexidade e a incerteza – o que, limitando fortemente as pretensões de racionalização, implica que subsista sempre, na prática profissional, “uma parte artesanal baseada na improvisação, parte essa irredutível e incomparavelmente maior que a do saber racional”. (CANÁRIO, 2000, p. 84). Estas concepções e conceitos de formação continuada de professores nos dão subsídios para a compreensão do processo de criação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, como parte da política Educacional Escola Sem Fronteiras, implantada pelo governo popular, no período de 1997-2000, e 2001-2004, na gestão do governo municipal em Blumenau.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA SEMED DE BLUMENAU: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O campo de investigação proposto é a extinta Escola de Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF, da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau¹³. Esta escola constituiu-se num espaço de formação continuada de professores e foi criada na gestão do governo popular, no período de 1997-2000 e 2001-2004. A concepção, implementação e avaliação das políticas que nortearam os processos de formação continuada nesta escola é o objeto do presente estudo. Neste capítulo, apresentamos a política da Escola Sem Fronteiras e a criação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire como lócus da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Blumenau, neste período.

4.1 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU

*A História é o que o presente custou ao passado
e o que o futuro estará custando ao presente”.*

Antonio Gramsci, 1978

Conforme dados de pesquisa realizada por Silva (2002), através de documentos do Arquivo Central da FURB, a formação continuada é oferecida aos educadores em Blumenau, desde os anos 70 do século XX. Segundo a autora, Blumenau é uma das cidades do Estado de Santa Catarina onde os profissionais e as autoridades da educação têm como característica, há mais de 30 anos, investir na formação em serviço. Os professores participam de eventos, através de políticas públicas desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação¹⁴, Secretaria Estadual de Educação e pelas instituições de Ensino Superior da região como a FURB, que mantém inclusive um programa de extensão voltado para a formação continuada de professores. Os professores também

¹³ Blumenau poderia ser uma cidade como qualquer outra de Santa Catarina que apresenta sua tradição e reverencia sua cultura. O blumenauense, no entanto, faz diferente e usa com toda força sua peculiaridade conhecida internacionalmente. A influência germânica na arquitetura (casas em enxaimel) se mistura, sem perder brilho, com outras arquiteturas e chama atenção do turista que vem à cidade durante o ano. Em um passeio pelas ruas vemos também o poder de preservação. São morros cobertos pela floresta e casas divisoando com áreas de preservação permanente. www.cidadeturismo.com.br/cidade.

¹⁴ A Secretaria de Educação é responsável pelo atendimento de aproximadamente 30 mil pessoas, entre crianças e adolescentes com idade média de 0 e 15 anos. Além disso, também ampara jovens e adultos que buscam retomar os estudos através do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A proposta principal da Secretaria é ir além dos conhecimentos passados em sala de aula. O objetivo é ultrapassar as paredes das escolas e formar verdadeiros cidadãos com os princípios que são repassados dentro das salas de aula. www.blumenau.sc.gov.br

investem particularmente em cursos de férias, finais de semana, frequentando encontros, congressos e seminários ligados à educação.

Em 1973, foi criada a Secretaria Municipal de Ensino de Blumenau. Neste período foi implantado o ensino de 1º grau¹⁵, até então só havia escolas de 1ª à 4ª séries. Por essa época, as orientações e determinações emanavam da Secretaria Estadual de Educação, através da Coordenadoria Regional de Educação – 4ª CRE, não havendo ainda o Conselho Municipal de Educação. Nesta época, a formação em serviço de professores era realizada através de cursos de reciclagem organizados pela 4ª CRE, em período de recesso escolar, e abertos para os professores da Rede Municipal. Os cursos não eram obrigatórios e os participantes recebiam certificados da Secretaria Estadual ou da FURB.

Numa retrospectiva histórica, podemos lembrar que, conforme Abranches (2009), um marco importante com o fim do Regime Militar foi, em 1985, o movimento de Secretários Municipais de Educação, tendo como resultado a criação em 1986 da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), que nasceu, segundo Shiroma (2000), em meio a interesses contraditórios e que colocava como necessário o incentivo ao processo de municipalização, através da descentralização e acompanhamento da alocação de recursos, bem como a delimitação das competências das três esferas do poder público: Federal, Estadual e Municipal, além de uma ampla reforma tributária. As relações entre UNDIME e MEC foram de muito conflito, gerando uma política de reforço, a dualização entre as redes municipais e estaduais e a consequente falta de integração entre estados e municípios.

Alguns acontecimentos relevantes merecem destaque, na história da formação de professores, envolvendo o contexto de Blumenau. Em 16 de abril de 1981, aconteceu em Blumenau o 1º Encontro de Professores de Santa Catarina, promovido pela ALISC (Associação dos Licenciados de Santa Catarina), com o tema: Direitos do Professor e Realidade Catarinense. No ano seguinte, de 17 a 21 de abril de 1982, ocorreu o Seminário Nacional sobre a Lei n. 5.692, tendo como principal objetivo a discussão e avaliação do avanço progressivo. O evento foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, com a colaboração da Associação dos Professores da Rede Municipal de Ensino, da Associação dos Professores do Médio Vale do Itajaí e da ALISC. O seminário foi um marco significativo, com elevado índice de participação dos educadores de Blumenau. Compareceram,

¹⁵ Com a Lei 5.692/71, o antigo curso primário e o curso ginasial foram agrupados no ensino de 1º grau, para atender as crianças e jovens de 7 a 14 anos.

neste evento, educadores de renome no país, como Guiomar Namó de Mello, Sonia Kramer, Zaia Brandão, Vanilda Paiva, Moacir Gadotti, Luiz Antonio Cunha, ex-ministros da educação, secretários da educação de municípios e secretários de educação de diversos estados brasileiros para avaliar os 10 anos da Lei n. 5.692/72. Nesta ocasião, foi elaborado um documento questionando a política educacional vigente no Governo Federal. (DAROS *apud* SILVA, 2002, p. 47).

A partir da década de 1990, a Secretaria passa a fazer um planejamento sistemático de formação dos professores, tanto nas temáticas centrais quanto nas áreas específicas. Houve também uma preocupação com a formação dos especialistas, da equipe de gestão e dos diretores de escola. Por esta época começam as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação e são voltadas para a discussão de teoria-prática, com a visão de que os problemas da prática encontrariam solução através do domínio de teorias. Inicia-se na década de 90 a discussão do professor reflexivo, professor pesquisador, professor sujeito da sua formação. (SILVA, 2002, p. 47-8).

4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL: ESCOLA SEM FRONTEIRAS

Em 1997, o governo municipal é assumido pelo Partido dos Trabalhadores, que já em 1996 tinha liderado um movimento com os professores¹⁶ da rede municipal de ensino. Neste período, instalou-se na rede municipal de ensino, a proposta educacional da Escola Sem Fronteiras, adotando o sistema de ciclos de desenvolvimento humano, com base na LDBEN 9394/96, que permite “[...] a reorganização dos tempos escolares em ciclos, semestres e o direito do educando à progressão parcial”. Segundo a proposta político pedagógica, os eixos norteadores eram: “Gestão democrática, qualidade social do ensino, acesso-permanência e sucesso para todos os alunos da rede”.

¹⁶ Conforme Costa (2004) “Algumas/us professoras/es, que ajudaram na elaboração do plano de governo da Coligação “Blumenau Para Todos”, participaram, também, das discussões que aconteceram no I CONED (Congresso Nacional de Educação), em julho de 1996. Neste congresso, além de debaterem sobre as várias questões que constituem a política educacional do país, tiveram a possibilidade de conhecer alguns aspectos relacionados à política pública de educação de Belo Horizonte – MG, a “Escola Plural”. Os primeiros debates envolvendo professoras/es, da rede pública de Blumenau, sobre a Escola Sem Fronteiras aparecem, de forma mais orgânica, no período de transição (1996-1997) do Governo Municipal Renato Viana (PMDB) para o governo Décio Lima (PT), no final do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), período em que o governo FHC, através do Ministério da Educação, assume o ideário neoliberal, isto é, adota o pensamento pedagógico dos chamados ‘Organismos Internacionais’ (OI), sobretudo, do Banco Mundial, para conduzir as políticas educacionais.

É necessário lembrar que, nesta mesma época, conforme Campos (2002, p. 3), o governo brasileiro, a partir de compromissos assumidos com organismos internacionais, implanta uma reforma, paralela a uma expansão da oferta de vagas sem a consequente adequação dos sistemas educacionais. “Este novo quadro exige uma diversificação de práticas como ensino por módulos. Os ciclos de aprendizagem, os programas de aceleração e de apoio pedagógico, são apresentados como iniciativas de modernização pedagógica, ao mesmo tempo em que buscam atenuar as elevadas taxas de evasão e reprovação escolar”.

Pelo que se pode observar nos documentos que apresentam a política de formação continuada dos professores, foi a princípio influenciada por uma época de mudanças significativas, em nível nacional: *O ano de 1996 foi marcante no que tange às questões legais na área de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada naquele ano, defende a Educação dos zero aos seis anos como direito e a reorganização dos tempos escolares em ciclos, semestres e o direito do educando à progressão parcial*, mas também por um clima de influência dos organismos internacionais. (BLUMENAU, 2001, p. 1).

Outra questão que se observa é em relação aos termos utilizados no discurso do governo municipal: “(...) *Segundo a proposta político pedagógica da Escola Sem Fronteiras, os eixos norteadores são: gestão democrática, qualidade social do ensino, acesso-permanência e sucesso para todos os alunos da rede*”. (BLUMENAU, 2002, p. 3).

Observa-se uma similaridade com o foi detectado nos documentos de organismos internacionais, por Shiroma; Campos; e Garcia (2004, p. 6), que no final da década de 1990 “[...] parece ter havido uma guinada do viés economicista para uma fase mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão”. Nos documentos analisados, percebe-se uma forma de, através dos discursos, uma intenção de tornar coletivo e popular um projeto que, em princípio, era da equipe gestora, através da inclusão de todos os educadores, sugerindo que a adesão a esta política seria a realização de um sonho de todos.

No entanto, a partir da análise dos documentos encontrados no Memorial da Educação, pode-se inferir que a proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, no exercício do governo popular, tinha um caráter democrático: *“Ele [o professor] sente-se desatualizado, não encontra possibilidade de tempo para estudo, novas leituras ou acompanhar novas pesquisas, não debate com*

seus colegas de área de conhecimento e não consegue atualizar seu material pedagógico. [...] Afinal que professor queremos? (BLUMENAU, 1998, p. 13).

Entretanto, é necessário considerar uma pesquisa realizada, em nível de Mestrado, na UFSC, por Adriana Costa, quando investigou sobre a participação dos professores na elaboração e implementação da política denominada Escola Sem Fronteiras, apontando importantes questões sobre a gestão democrática das políticas públicas e conclui que “o processo de constituição de práticas democráticas exige o reconhecimento de que a democracia, por ser um projeto inconcluso, longe de ser um processo harmonioso, é marcada pelo conflito e pela contradição”. (COSTA, 2004, p. 7).

É preciso lembrar que estas iniciativas foram influenciadas por um contexto mais amplo. Segundo Campos (2002, p. 3), o governo brasileiro, a partir de compromissos assumidos com organismos internacionais, implanta uma reforma, paralela a uma expansão da oferta de vagas sem a conseqüente adequação dos sistemas educacionais. Este novo quadro exige uma diversificação de práticas como “ensino por módulos. Os ciclos de aprendizagem, os programas de aceleração e de apoio pedagógico são apresentados como iniciativas de modernização pedagógica, ao mesmo tempo em que buscam atenuar as elevadas taxas de evasão e reprovação escolar”.

A rede municipal constituía-se na época, de aproximadamente 3.500 professores e 30.000 alunos, segundo protocolo de abertura do ano letivo de 1997, no Encontro de Educação Popular, pelo Secretário Municipal de Educação: Erlédio Pedro Pering, quando foram apresentadas as diretrizes básicas que norteariam as propostas de educação no governo BLUMENAU PARA TODOS. O documento apresenta os Eixos Norteadores da Proposta Escola Sem Fronteiras, Concepções de Currículo, de Avaliação, Os Ciclos de Formação, Educação Infantil, Educação de Políticas de atuação: Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Projetos Especiais, Escola de Formação Permanente Paulo Freire e Dados Diversos.

Na apresentação do documento, o Prefeito Décio Néri de Lima faz uma abordagem sobre o momento da educação no Brasil e dá ênfase às dicotomias, “quando em um mesmo espaço geográfico convivem pobre e rico, altas tecnologias e técnicas primitivas, negros e brancos. [...] Estamos ‘rompendo fronteiras’ da educação cartesiana, tradicional e fragmentada”. O Governo Popular defende “que todos tenham acesso, permaneçam e obtenham sucesso na escola com qualidade social do ensino e participação coletiva”. (BLUMENAU, 2002, p. 2).

No documento que expressa a política educacional da SEMED de Blumenau, a Secretária Municipal de Educação, Sandra Denise Pagel¹⁷, afirma que “*A Escola Sem Fronteiras pode ser vista como um momento na história da educação brasileira em que sonhos, utopias e contradições de educadores conseguem ser discutidos, vividos e experienciados*”. Consta no seu discurso que: “*A ‘Escola Sem Fronteiras’ é o resultado da caminhada dos educadores e educadoras da Rede Municipal de Ensino de Blumenau no exercício reflexivo e na busca de práticas ‘transgressoras’ que pudessem superar a lógica excludente e linear da escola convencional*”.

Quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos, “*A Escola Sem Fronteiras se apoia nos pressupostos de Paulo Freire e na matriz teórica e metodológica de Freinet, Piaget, Wallon e Vigotsky*”. Refere-se à opção política deste governo que “[...] *rompe com o modelo excludente de educação vigente na escola convencional ao propormos a construção de uma estrutura educacional baseada na concepção dialética e a teoria crítica como agentes que privilegiam os sujeitos e as mudanças*”. (BLUMENAU, 2002, p. 4).

Um projeto educacional que possibilita a articulação de todos os seguimentos, que estimula práticas coletivas de solidariedade, que proporciona condições de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, é portador de uma mensagem de mudança da sociedade, que se revela na superação dos preconceitos e de todos os fatores que têm contribuído historicamente para a negação do direito ao acesso e à permanência na educação escolar. (DOURADO, 2007, p. 152).

Aguiar (2007) defende a escola como um local, em que a despeito da permanente contradição que resulta da sua própria inserção no mundo globalizado, ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação da sociedade, é um campo aberto à interpelação deste padrão de dominação. Afirma ainda que, o exercício desse papel implica a tomada de decisões político-pedagógicas em várias instâncias do sistema educacional e da escola, e defende a decisão política de situar a educação escolar com qualidade referenciada ao social, isto significa optar por um projeto educativo que contempla a maioria da população e que tem como pressupostos a igualdade e o direito à educação.

Segundo Costa (2004), no final do mês de novembro, de 1996, os 138 professores representantes eleitos nas unidades escolares, levaram

¹⁷ Servidora de carreira da rede municipal de ensino de Blumenau, desde 1984, concursada no cargo de Supervisora Escolar, licenciada em Pedagogia. Assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação no segundo período de gestão do governo popular.

as discussões realizadas, em seus locais de trabalho, para o segundo momento do Seminário. As questões resultantes deste Seminário indicaram, ao novo governo eleito, “a necessidade de repensar as questões salariais da categoria, o fim de quaisquer privilégios, mas apontaram também a importância de compor a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com professores efetivos da rede”, a fim de elaborar uma política de formação com a inclusão de “momentos de estudos para todos os professores e de criar uma Escola de Formação Permanente, além de criar um colegiado representativo das diferentes áreas para avaliar as questões pedagógicas”. (COSTA, 2004, p. 4)

A análise destes pressupostos filosóficos de uma política educacional arrojada, com princípios democráticos que pretendiam transcender o próprio contexto em que elas foram gestadas, nos lembra Dourado (2007) que instiga a pensar sobre estas ações no campo da formação de professores, no âmbito municipal, defendendo que a compreensão destas políticas como expressão dos embates históricos deve assentar nos contornos políticos assumidos pela “formulação e materialização delas no âmbito das relações, das quais elas são parte, destacando, sobretudo, sua importância histórica e política como espaço de materialização do direito social e de realização como política de Estado que transcende o governo”. E destaca que “na medida em que se configuram como ato político, expressam sempre uma tomada de posição, uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação”. (DOURADO, 2007, p. 28).

A política educacional, Escola Sem Fronteiras, implantada no município de Blumenau, já foi objeto de investigação de uma professora efetiva na rede municipal de ensino que, na sua dissertação de Mestrado (COSTA, 2004, p. 7): “trata de uma análise sobre a participação das/os professoras/es, pertencentes à rede pública municipal, da cidade de Blumenau¹⁸, no processo de discussão e implementação da política

¹⁸ Pelos dados, cedidos à pesquisadora pelo IPUB – Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Blumenau, do último censo (2004), residem no município de Blumenau cerca de 287.350 habitantes e a cidade conta, atualmente, com 50 unidades de Educação Básica e destas, 11 são escolas rurais, multisseriadas, com educação bilíngue (português e alemão). Na Educação Infantil, são 59 CEIs (Centro de Educação infantil), que atendem a 6.559 crianças, 3 CCEIs (Centros Comunitários de Educação Infantil) que trabalham com 233 crianças e as 47 creches domiciliares recebem cerca de 450 meninos e meninas. Trabalham com as crianças, da educação infantil, 778 recreadoras. Já o censo escolar, do ano de 2004, indica que estão matriculados, no Ensino Fundamental, cerca de 24.118 crianças, pré-adolescentes e adolescentes. No ensino fundamental atuam 1.488 professores, destes 1.004 são efetivos e 484 são admitidos em caráter temporário (ACTs). O município conta também com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os 143 educadores/as que trabalham com a EJA atendem a uma demanda de 98 turmas, que representam 2.305 alunos.

educacional denominada Escola Sem Fronteiras, no período de 1997 a 2003”. O objetivo explicitado neste trabalho foi “compreender a participação docente no processo de elaboração de uma política pública de educação”, aponta importantes questões que dizem respeito à gestão democrática de políticas públicas, quando destaca que “o processo de constituição de práticas democráticas exige o reconhecimento de que a democracia, por ser um projeto inconcluso, longe de ser um processo harmonioso, é marcado pelo conflito e pela contradição”, o que é evidenciado ao entrevistar professores da rede municipal de Blumenau:

Nesta pesquisa, pode-se observar que a sociedade política – neste caso a SEMED – tanto assumiu, inicialmente, a tarefa de fomentar ação participativa das/os professoras/es, como adotou, na segunda gestão, alguns encaminhamentos que acabaram inibindo o processo de constituição de práticas democráticas e de ampliação da participação docente. Isto explicita que os processos de construção de posturas democráticas são complexos e repletos de contradições e auxiliam no entendimento de que não basta prever uma política de formação continuada para as/os professoras/es, é preciso, pois, democratizar seu acesso. [...] (COSTA, 2004, p. 102).

Se por um lado a autora analisa que pode ter havido uma ruptura interna, resultando em mudanças de encaminhamentos, observa também que o processo democrático apresenta suas contradições:

Dito de outra forma, a formação continuada precisa ser entendida como uma política, que demanda uma luta permanente, e implica, além da garantia de momentos para estudo e discussão, a ampliação destes espaços para que todos e todas possam participar destes momentos, bem como contribuir no próprio processo de elaboração e avaliação da política de formação docente. (COSTA, 2004, p. 102).

Numa outra pesquisa, também em nível de mestrado, realizada por uma professora efetiva na rede municipal de Blumenau, e hoje responsável pelo Memorial da Educação, no CEMEP-Centro Municipal de Estudos Pedagógicos, da Secretaria Municipal de Educação (SILVA, 2002), são destacados alguns aspectos contraditórios nas possibilidades de efetiva participação dos professores no processo de formação, o que foi constatado por meio de alguns depoimentos dos professores, que foram tomados pela pesquisadora através de entrevistas realizadas após

a participação em eventos organizados pela equipe de gestão. Conclui o trabalho alertando que o professor clama para ocupar espaços e tempos durante e após eventos, no coletivo do seu local de trabalho, para discutir a formação vivenciada proposta pela entidade mantenedora; ser considerado como sujeito histórico.

Andrade (2002) realizou uma pesquisa, na rede Municipal de Ensino de Blumenau, tendo como objetivo identificar os determinantes da organização por Ciclos de Formação. Encontrou evidências de que a origem e a fundamentação da proposta estiveram ancoradas nas renovações teóricas e nos movimentos sociais, culturais e pedagógicos, afirmando que “a concepção de ser humano, na organização por Ciclos de Formação, compreende o sujeito como ser histórico, social e cultural, como ser inacabado, inconcluso, em permanente transformação”. Ao acompanhar atividades em escolas da Rede Municipal de Blumenau, que tinham adotado a política e organização da escola por ciclos de formação, observou que propostas inovadoras mexem em velhas estruturas e imagens, trazem rupturas de concepções e muitas implicações de ordem prática pedagógica, apontando algumas características como a falta de entendimento ou esclarecimentos sobre diferentes propostas educacionais por ciclos, aparecendo infiltrada na mídia, no espaço e escolar e comunidade em geral. Isto, segundo a pesquisadora, favorecia “situações conflituosas, propiciando resistências à implementação da proposta, além de apresentar leituras equivocadas e práticas confusas”. (ANDRADE, 2002, p. 62-63).

Nesta pesquisa, Andrade apresenta como um dos conflitos apresentados pelos professores a diversidade de organização escolar na rede, apresentando: a) escolas totalmente seriadas; b) escolas com os três ciclos; c) escolas com o primeiro ciclo, e seriação nos anos subsequentes; d) escolas com o primeiro e segundo ciclo e seriação; e) escolas localizadas em regiões mais retiradas do espaço urbano, conhecidas como escolas multisseriadas. A proposta Escola Sem Fronteiras foi implantada após a realização de seminários em 2007.

Em 2008, iniciou-se a implementação da proposta em 28 escolas da rede municipal, com o primeiro ciclo, o da infância. No entanto, em 2001, quando deveria ser implantado o segundo ciclo nem todas as escolas aderiram à proposta, já que foi permitido que a continuidade dos ciclos, ou não, fosse decidida pelos educadores e comunidade escolar, instaurando-se um quadro de diversidade na estrutura escolar. Apresenta também que, romper a lógica da seriação, foi uma das principais dificuldades encontradas.

Com fortes resistências de profissionais, houve essa fragmentação, assim há profissionais que trabalham em escolas totalmente organizadas por Ciclos de Formação e outros em escolas seriadas, como também há profissionais que trabalham na mesma escola num período com os ciclos e em outro período vivenciam a organização por série. [...] Muitos educadores por não entenderem ou por não concordarem com a proposta, acabam não optando pela continuidade dos ciclos nas escolas que já iniciaram a proposta, criando um espaço confuso, com diferentes organizações e concepções. [...] Essa forma de implementar os ciclos, mesmo sendo entendida como um processo democrático, corre o risco de prejudicar os/as educandos/as, quando a decisão de continuar os ciclos é definida isoladamente pelos educadores/as. (ANDRADE, 2002, p. 66).

Apesar das dificuldades observadas, constatou que muitas das práticas realizadas na organização da escola por Ciclos de Formação, foram ressignificadas, como, por exemplo, “a lógica da avaliação, do currículo, da postura pedagógica, a organização dos tempos e espaços de formação dos sujeitos”, estes aspectos se diferenciam “porque seguem uma outra concepção de aprendizagem, de educação, de ser humano”. (ANDRADE, 2002, p. 72). Este trabalho com as concepções, segundo a pesquisadora, é um processo complexo que exige tempo e continuidade. Destaca como aspecto importante a concepção de avaliação adotada na Escola Sem Fronteiras: “a) Processual; b) Participativa; c) Investigativa; d) Redimensionadora da prática, tendo como princípio pedagógico, *olhar os sujeitos* no seu processo de construção do conhecimento, no seu desenvolvimento humano”. (p. 115).

Andrade conclui que, embora a proposta da escola organizada por ciclos tenha sido, principalmente no Brasil, implantada por governos progressistas, entende que é uma proposta de educação, que “não está colada a um determinado partido político, mas em princípios de uma educação Básica universal, uma concepção de sociedade e de sujeitos que a constroem”. Afirma ainda que “quando não se tem claro os princípios de uma proposta educativa, a proposta é vista como um mero projeto partidário fortalecendo resistências em relação à construção da proposta”. (ANDRADE, 2002, p. 132).

4.3 A ESCOLA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PAULO FREIRE: PROPOSTA E PROCESSO DE CRIAÇÃO DA EFPPF



O estudo sobre os processos de formação continuada dos professores nas redes municipais de ensino tem sido objeto de estudos acadêmicos ao longo das duas últimas décadas. Os resultados destas pesquisas demonstram que a temática é motivo de preocupação das equipes de gestão da educação quando assumem a administração. Muitos são os projetos iniciados, embora muitos destes processos de formação sejam marcados por rupturas e descontinuidades.

Na política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação também houve esta característica. Embora a experiência de criação de um espaço próprio para a formação dos professores tenha sido considerada por estes como um processo inovador e profícuo ao avanço na constituição da profissionalidade docente, após oito anos de existência, a escola foi extinta com a mudança do governo municipal, em 2005. Estes processos iniciados e descontinuados se constituem como fenômenos a serem investigados na sua essência, com o objetivo de buscar evidências, numa retrospectiva histórica, da efetiva participação dos professores como sujeitos dessa formação.

O documento do projeto da escola inicia com a identificação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire que foi inaugurada no dia 25 de agosto de 1997, situada na Rua Hermann Hering, 247 no Bairro Bom Retiro, em Blumenau, anunciando o propósito de propiciar aos professores da rede municipal *“um espaço dedicado à leitura, estudos, reuniões, e construção de novos conhecimentos por meio de cursos,*

oficinas, palestras, uma biblioteca¹⁹, um banco de imagens, como busca democratizar o acesso aos bens culturais e artísticos da região por meio da Galeria SEMED de Artes". (BLUMENAU, 1998, p. 2).

Justifica, ainda, a existência da Escola, como uma forma de propiciar aos professores um espaço de formação, *"já que os professores sentem-se desatualizados e não têm encontrado espaço e tempo para os estudos"*. Afirma também que a Escola de Formação Permanente Paulo Freire *"[...] é um projeto da SEMED, com o objetivo de possibilitar ao profissional da educação, o acesso à atualização frequente. [...] abrange toda a rede municipal de educação, que atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Supletivo, comportando aproximadamente 3.500 professores e 30.000 alunos"*. (BLUMENAU, 1998, p. 2).

Em seguida, aborda a necessidade de nomear o espaço²⁰ *"Desejando homenagear um educador comprometido com as questões sociais e construtor de uma proposta educacional voltada aos menos favorecidos desta sociedade excludente, foi sugerido então o nome de Paulo Freire"*. Justifica o nome da Escola afirmando que *"[...] o nome 'Paulo Freire' traz implícito a luta dos educadores por esta sociedade, bem como valoriza a importância deste educador na construção e difusão de ideias que defendem a educação pública de qualidade e acessível a todos"*. Enfatiza a preocupação da SEMED *"com a qualidade social do ensino proporcionando aos profissionais da Educação um [espaço] adequado que desenvolva situações e atividades*

¹⁹ Sua biblioteca é composta de fitas e livros de diversas áreas do conhecimento, representando relevância para a formação continuada dos educadores e pesquisadores da Rede Municipal. Em 2002, foram adquiridas mais de 250 obras, incluindo literatura infantil e um acervo de CDs com músicas infantis, assim como DVDs que ilustram o patrimônio da humanidade. A biblioteca ainda possui uma textoteca que abrange textos de diferentes temáticas. "Vale salientar que não só a recepção, mas outros espaços da escola foram carinhosamente texturizados pelos funcionários, que em verdade, contribuem peremptoriamente para o bom andamento dos serviços prestados na mesma". (BLUMENAU, 2003, p. 6).

²⁰ A casa está sobre uma área medindo 1.632 m², sendo 24m de frente com a Rua Hermann Hering e sua topografia é plana possui infraestrutura de serviços públicos, oferecendo transporte coletivo, energia elétrica, água do SAMAE e telefone. Sua estrutura comporta três pisos, sendo que o 1º fora cedido para o funcionamento da Escolinha de Artes Monteiro Lobato. A Escola de Formação Permanente Paulo Freire, ocupa o segundo e o terceiro piso deste espaço, distribuídos da seguinte forma: 2º piso- 1 sala para Recepção, 3 salas para reuniões e/ou grupos de estudo; 1 sala para reuniões que comporta um número maior de pessoas; 1 sala cedida para o funcionamento do Conselho Municipal de Educação (COMED); 1 cozinha; 2 banheiros e 1 despensa. No 3º piso: 4 salas para reuniões e/ou grupos de estudo; 1 sala ampla para a Biblioteca/Videoteca; 1 sala para Banco de Imagens/Som; 2 salas de Ateliê e oficinas permanentes; 1 sala reservada às exposições de trabalhos escolares e obras de arte de artistas regionais, e 2 banheiros. (BLUMENAU: 1998, p. 2).

para a reflexão das questões educacionais que envolvem a população". Finaliza a justificativa da existência da escola afirmando que "*o nome do Educador Paulo Freire abre a possibilidade da participação de todos na construção de uma proposta de Educação Popular*", e complementa que "*Neste espaço, pais envolvem-se nas reuniões de APPs, professores buscam atualização e os alunos visitam o espaço para pesquisa e apreciação*", concluindo que "*Enfim, Paulo Freire representa os ideais defendidos pelos profissionais da Educação e pelo Governo Popular que é o acesso de todos a uma Educação Pública de Qualidade*". (BLUMENAU, 1998, p. 3).

Na apresentação do documento, faz-se uma introdução à temática abordando a necessidade de mudanças, justificando a formação permanente de professores, a necessidade de ter alicerces através de pressupostos conceituais e metodológicos. Em seguida, cita a obra: *Magistério: Construção Cotidiana* (Candau, 1997), onde se afirma que o professor deve "*ser alguém criativo que utilize esta criatividade em seu fazer pedagógico; um professor que esteja consciente de seu poder de transformação e de seus limites como educador e como cidadão; um professor que saiba fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula*". (BLUMENAU, 1998, p. 4-5).

Na sequência do projeto são anunciados os objetivos: Objetivo Geral - "*Oferecer aos profissionais da Educação um espaço físico adequado que desenvolva situações e atividades que promovam a Formação e o aperfeiçoamento permanente*". Na fundamentação teórica do projeto são utilizados os pressupostos de Vygotsky, através da obra de Marta Koll (1995), iniciando com um chamado a mudanças. Em seguida, apresenta três postulados de Vygotsky (apud Koll, 1995, p. 10), que abordam sobre os aspectos histórico-culturais que um ambiente pode apresentar como possibilidade de formação. O primeiro deles: "*o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva*", é interpretado com os seguintes pressupostos: "*os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento*" levanta-se a questão da necessidade de oportunizar ao professor ambientes propícios ao seu desenvolvimento. (BLUMENAU, 1998, p.).

Os pressupostos para a criação de espaços para os professores se encontrarem com seus pares, debater, construir conhecimento e socializá-los amparam-se no terceiro postulado de Vygotsky: "*[...] da importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados*". (BLUMENAU, 1998, p. 20).

Em 2003, foi produzido um documento intitulado Política de Formação. Este documento é uma produção elaborada pela Secretaria Municipal de Educação através da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, sobre os processos de formação dos educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, desenvolvidos durante os anos de 2001 e 2002, e publicada em 2003.

Na apresentação do documento o Prefeito Municipal de Blumenau, Décio Nery de Lima, parabeniza a todos “[...] *pele grande empenho em fazer a Educação de Blumenau um grande marco de possibilidades na construção da cidadania para os blumenauenses*”. O Prefeito afirma ainda que: “*A Escola Sem Fronteiras traduz na sua essência este momento de grande esperança pelo qual vive a população brasileira. Traduz a esperança na formação de um ser humano mais feliz que contribuirá na construção de uma sociedade justa, humana, fraterna e solidária, para todos, sem distinções e sem exclusão*”. (BLUMENAU, 2003, p. 1).

A revista da Política de Formação foi também apresentada pela Secretária Municipal de Educação, a toda a comunidade educacional da Rede Municipal de Ensino, “*com o intuito de socializar os conhecimentos construídos coletivamente pelos diversos grupos. [...] a partir dessa sistematização busca-se revisitar a Formação Continuada, oportunizando novos debates que possam contribuir para a recriação de uma Proposta de Educação para Blumenau*”. (BLUMENAU, 2003, p. 3) Este documento apresenta-se na forma de coletânea de artigos, com a autoria de professores formadores, conforme segue: Política de Formação da Rede Municipal de Blumenau.

No texto a seguir defende-se que: “*A Formação Permanente tem sido uma das condições necessárias, no campo educacional, quando se tem pensado e articulado propostas que visam construir uma escola comprometida com os sujeitos que nela estão inseridos, cuja identidade se faz nas relações democráticas*”. Afirma ainda que “*uma política de formação aos profissionais da educação, ultrapassa a concepção de um profissional escolar, pois a identidade do educador não se restringe apenas nos espaços escolares e sim em diferentes espaços sociais e culturais*”. Sobre a concepção da formação: “*Buscamos uma concepção de educação mais ampla: olhar para os educadores como sujeitos e não só pedagogicamente, mas atendendo às dimensões humanas desses profissionais da educação. Pensamos em uma política que parta da realidade concreta, que se aproxima das demandas, das necessidades reais*”. (BLUMENAU, 2003, p. 5).

Utiliza-se o pensamento de Paulo Freire (1979) que “*pelo seu engajamento e compromisso ético-político-educativo nos chamava a atenção sobre a importância da conscientização dos educadores, que ultrapassa a esfera espontânea de apreensão da realidade. Pois, a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles*”. Afirma-se ainda que “*Freire nos traz a dimensão do comprometimento que se faz no ato pedagógico, superando a concepção bancária cuja essência está entre os oprimidos e os que marginalizam, está no distanciamento entre a teoria e a prática*”.

Em seguida, faz-se uma relação da política de formação com a política de governo para a educação, justificando o espaço da EFPPF: “*A Secretaria Municipal de Educação pautada no projeto político-pedagógico da Escola Sem Fronteiras foi consolidando ao longo de sua trajetória uma proposta de Formação aos educadores nos diferentes espaços educacionais*”. Em continuidade, justifica a criação da escola: “*percebeu-se a necessidade de ampliar os espaços de formação tornando-se então possível a implantação de um espaço próprio à cultura, socialização de práticas e saberes*”. Em 1997, esse espaço foi denominado *Escola de Formação Permanente Paulo Freire*. Nela realizam-se estudos, pesquisas, reuniões, cursos, oficinas e grupos de formação continuada. A partir desta apresentação das modalidades de encontros de formação, explicita:

- a) Espaço Físico: “*A Escola de Formação Permanente Paulo Freire, aberta ininterruptamente das 07h00min às 22h00min horas de segunda à sexta-feira, está situada desde o ano de 2001 em uma residência na região central de Blumenau, justamente para proporcionar o fácil acesso, assim como um ambiente agradável e propício à formação*”.
- b) A Proposta: *A formação que vem sendo desenvolvida com os Educadores da Infância, da pré-adolescência, jovens e adultos; atualmente configura-se em diferentes movimentos; tais como:*
- c) *Grupos de Formação Continuada: Estes grupos encontram-se quinzenalmente na Escola de Formação, tendo como objetivo principal a troca de saberes e a construção do conhecimento relacionada constantemente ao saber docente e condizentes com as necessidades dos educadores. Em 2001 e 2002*

constituíram-se mais de 30 grupos de formação continuada.

- d) Oficinas: São organizadas em quatro categorias: educadores da Educação Infantil, educadores que atuam na infância, pré-adolescentes, do Ensino Fundamental e jovens e adultos. Os encontros têm como objetivo proporcionar a reflexão teórico-prática da ação docente. As oficinas poderão realizar-se no próprio espaço educacional. Em 2001 e 2002 foram realizadas aproximadamente 100 oficinas sendo que em 2002 as oficinas de Educação Infantil foram realizadas no próprio espaço das Unidades que atendem a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.*
- e) Mediação nos momentos de formação no cotidiano educacional: desenvolvida pelas coordenadoras das Políticas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Jovens e Adultos e Educação Especial. O objetivo é estabelecer uma relação direta de acompanhamento e intervenção nas unidades educacionais.*
- f) Ciclos de Debate: O objetivo é promover um espaço de debate permanente de temas que se articulam. O trabalho é coordenado por um conferencista e um ou mais debatedores, em que todos os participantes se manifestam apresentando questionamentos, sugestões.*
- g) Congresso: O congresso é outro espaço de formação, que tem como objetivo específico centralizar a discussão do processo de Reorientação Curricular. Essa categoria de formação possui diferentes movimentos que dinamizam a discussão em torno do tema definido. No ano de 2002 foi realizada a terceira edição do Congresso de Reorientação Curricular, cuja temática discutiu as temporalidades humanas e o currículo.*
- h) Participação em Congressos, Seminários e outros eventos: A política de formação ainda prevê a possibilidade dos educadores participarem de grandes eventos como CONED, FÓRUM MUNDIAL e outros, disponibilizando transporte, hospedagem e alimentação. Essa categoria atinge todas as modalidades educacionais, através da representatividade de cada Unidade, conforme critérios estabelecidos. O objetivo é estabelecer uma articulação entre nossas práticas e*

saberes com a realidade educacional vivenciada em outros espaços.

- i) *Assessoria Semed: Oferece suporte teórico, técnico-administrativo e metodológico para a 'equipe dirigente'. Esta categoria prevê: um consultor, assessores e formadores.*
- j) *Epígrafe: "O mundo em que vivemos nos cria e recria continuamente. Somos nós seres inteligentes, receptivos ao novo, eternamente abertos a inovar, a tentar outra vez e sempre, a 'zerar' (quando isso é possível) o feito e fazer o novo, a aprender sem parar, aqueles seres que criam o mundo dos tecidos sociais e simbólicos que nos cria... nunca de uma vez para sempre, mas sempre um pouco mais... adiante". Carlos Rodrigues Brandão, 2000. (BLUMENAU, 2003, p. 5).*

Algumas considerações podem ser feitas sobre os dados expostos, apresentando possibilidades e limitações. A Secretaria Municipal de Educação de Blumenau tem um longo histórico de formação continuada de professores, visto que desde a década de 1980 já se realizava seminário nacional trazendo, para este contexto, estudiosos renomados, o que se pressupõe que ao longo das últimas décadas o conhecimento foi construído numa perspectiva de rede; já defendendo na década de 1990 o domínio da teoria para o estudo da prática.

Com a ascensão do governo popular, a perspectiva de diversificação apontada pela LDB, e a implantação da política Escola Sem Fronteiras, a adoção do sistema de ciclos de formação humana na rede; os professores tiveram oportunidades de formação continuada, embora se possa observar um viés compensatório, afirmando a desatualização dos professores e a falta de uma cultura de estudos com tempo e local determinado.

O processo de formação continuada apresenta uma visão democrática a partir do pressuposto de que as escolas poderiam optar ou não pela adoção dos ciclos de formação. Há um destaque para o fato da equipe de gestão ser formada por professores efetivos da rede, valorizando os profissionais de carreira. Apresenta um caráter de rompimento com a característica de formação fragmentada que vinha sendo adotada pelos municípios. Os encontros de professores eram semanais, tendo um tempo específico para esta atividade, liberados do trabalho em sala de aula. As modalidades como oficinas, ciclos de debates, congressos etc., criavam oportunidade de discussão teórica tendo como base empírica a própria prática pedagógica dos professores.

4.4 A VISÃO DOS PROFESSORES FORMADORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EFPPF

Até nos tempos mais sombrios temos o direito de esperar ver alguma luz. É bem possível que essa luz não venha tanto das teorias e dos conceitos, como da chama incerta, vacilante, e muitas vezes tênue, que alguns homens e mulheres conseguem alimentar.

Hannah Arendt

No processo de realização desta pesquisa, foi aplicado um questionário em cinco professoras que desempenharam o papel de professoras-formadoras e também atuaram na equipe de gestão, na Secretaria Municipal de educação de Blumenau, em momentos diferenciados, durante o período de análise desta pesquisa, com a finalidade de compreender os processos de formação continuada a partir do olhar dos professores formadores.

4.4.1 Metodologias e estratégias na organização dos encontros de formação continuada de professores na EFPPF

Com relação à concepção de formação continuada foi possível depreender que, a metodologia utilizada na EFPPF, foi de vanguarda, pois “*entendendo que o campo em questão é múltiplo, heterogêneo e dinâmico, tenho defendido a formação continuada como espaço de aprendizagem constante, mas acima de tudo, como espaço de experiência*”. (PF1). Por outro lado, os professores formadores refutam a ideia de conceber a formação continuada como reciclagem, atualização e aperfeiçoamento, por entender que estes conceitos estariam fundamentados em princípios que desacreditam a capacidade do professor, considerando-os desatualizados. As palavras-chave foram: aprendizagem e experiência.

Embora a formação continuada tenha se efetuado em várias modalidades, segundo respostas das professoras, estas tiveram os “*saberes e fazeres do Professor – como centro do processo*” (PF4), acreditando-se então que: “*como seres humanos, profissionais, estamos sempre aprendendo. E aprender é provocar-se, desequilibrar-se, trocar pontos de vista, discutir, refletir, problematizar. E repensar-se, reproduzir e produzir a prática cotidiana. Por isso entendo a formação continuada como tempo social de aprendizagem*”. (PF2).

Quanto à seleção das temáticas que nortearam o processo de formação, embora já se possa perceber alguns aspectos esclarecedores nas respostas à questão anterior, temos: “*Os três grandes eixos da*

proposta norteavam as discussões (gestão democrática da educação; qualidade social do ensino; acesso, permanência e sucesso para todos os alunos da Rede), bem como os indicativos feitos pelas escolas/CEIs”. (PF1). “A proposta Escola Sem Fronteiras, a proposta que se construía para Educação Infantil e, A educação de jovens e adultos, nos princípios já supracitados. Algumas temáticas, como já disse, eram sugeridas ou solicitadas pelas próprias instituições”. (PF2). “Levantamento de demanda e interesse do grupo de professores, necessidades da secretaria municipal em decorrência da proposta Escola Sem Fronteiras e por intervenção de assessores”. (PF3). “As temáticas eram ofertadas a partir das demandas da rede, ou seja, a partir das necessidades dos profissionais, como também eram ofertadas temáticas que tinham uma relação direta com as práticas existentes no contexto escolar a partir das propostas e projetos de educação”. Quanto aos princípios “seguiram as perspectivas da Proposta Sem Fronteiras, por exemplo, os princípios da avaliação eram: processual, participativa, investigativa e redimensionadora da prática pedagógica”. (PF4). “Necessidades e interesses dos professores e formação dos formadores”. (PF5).

Conclui-se, portanto, que a seleção das temáticas estava amparada nos princípios norteadores da proposta Escola Sem Fronteiras. Embora esta seleção fosse coordenada pelos professores formadores, era realizado um levantamento das demandas e interesses dos grupos de professores da rede.

Leituras prévias para os encontros de formação. Com referência à preparação dos professores para a participação nos encontros de formação, foi questionado se os docentes tinham leituras prévias: *“Isso ficava a critério de cada formador. No meu caso, quando trabalhava com os grupos de Educação Infantil, nosso pano de fundo teórico-metodológico era a abordagem do norte da Itália e a abordagem High/Scope”. (PF2). “Sim. Correlatas ao tema. Esta dependia do tipo de texto e da condução do trabalho do professor formador”. (PF3). “A cada encontro os grupos recebiam textos voltados aos temas propostos. Os textos geralmente eram de autores e pesquisadores da área, na sua totalidade voltados para uma perspectiva progressista”. (PF4). “Sim. Leituras que se voltavam à proposta construtivista e histórico-cultural”. (PF5).*

As leituras recomendadas eram foco de estudos também em forma de produção escrita: *“Caso o grupo de estudo entendesse a necessidade de apresentar resenhas individuais para o próprio grupo, poderia acontecer, porém estas dinâmicas, conforme já explicitado nas*

demais respostas anteriores, aconteciam de formas variadas". (PF1). *"Ficava a critério também de cada formador. No meu caso, tínhamos a prática do registro. Construímos algumas documentações pedagógicas, todas sintetizadoras das discussões, avaliações e aprendizagens do grupo"*. (PF2). Não. (PF3). *"Sim, a partir de resumos, esquemas, discussões em grupos, questões levantadas ao grupo"*. (PF4). *Sim. Como co-partícipes do processo de formação, a dinâmica dava-se via seminários, estudo e síntese de textos etc."*. (PF5).

Dessa forma, sobre as leituras prévias, pode-se observar que havia procedimentos voltados para a formação intelectual dos professores, através de leituras indicadas pelo professor formador. Destaca-se um diferencial: além de realizar leituras dos textos que fundamentavam as discussões, os professores em formação apresentavam registros escritos em forma de esquemas, resenhas que eram apresentados em formas de seminário.

Com relação à frequência dos processos de formação, uma das professoras, ao responder ao questionamento sobre concepção de formação, defende a ideia de formação continuada num processo diário, entendendo-a como espaço de saberes constituídos nos contextos escolares, de experiências *"tecidas no chão da escola/CEI, esta acontece no cotidiano das escolas/CEIs e deve ser assumida como rica possibilidade em que se possa narrar/rememorar o vivido nestes lugares (escolas e CEIs), provocando reflexões e, conseqüentemente, o redimensionamento das práticas pedagógicas"*. (PF1). Outra professora considera que a frequência deveria ser semanal: *"Acredito que o processo de planejar-fazer-rever-replanejar é uma roda da aprendizagem que necessita ser movimentada semanalmente"*, trazendo como exemplo a vivência na EFPPF: *"Por isso na época da gestão investigada tínhamos o dia de estudo do professor e quinzenalmente o dia de estudo na escola. Para que cada um individualmente e no processo coletivo da instituição pudesse fazer essa dinâmica"*. (PF2). Duas professoras defendem a frequência quinzenal, e falando do processo vivenciado na EFPPF: *"Precisávamos dar um intervalo de tempo para leituras e ressignificação da prática pedagógica"*. (PF4).

Uma das professoras reforça a ideia de ampliar possibilidades de novos atores, além dos indicados como opção de preferência, como por exemplo: *"[...] há que se ter mais encontros com/entre as famílias, com/entre as crianças/jovens, com/entre os profissionais de modo geral (grupos de estudos, reuniões pedagógicas, encontros com famílias etc.)"*. (PF1).

Embora nas respostas se observe a preferência por formação de grupos a partir do interesse por determinadas temáticas, a professora acrescenta. *“Mas também é imprescindível ter grupos de formação continuada no espaço institucional onde os professores atuam, pois é lá que se tem melhores condições de explorar a materialidade da docência e dos processos coletivos vividos institucionalmente”*. (PF2).

As demais professoras responderam que os grupos eram formados da seguinte forma: *“Pela divulgação nas escolas, por interesse e por ordem de chegada das inscrições enquanto houvesse vaga”*. (PF3) *“Os grupos se constituíam a partir das vagas ofertadas a todos os profissionais da rede: educadores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, de Jovens e Adultos. Outros profissionais como cozinheiras, zeladores, serventes, auxiliares administrativos também constituíam grupos de formação”*. (PF4). *“Por temáticas de interesse dos professores”*. (PF5).

Mesmo defendendo que os encontros pudessem ser de frequência semanal ou quinzenal, também acreditavam numa formação diária, quando podiam, através de uma reorganização da rotina da escola, discutir as temáticas com seus pares na própria instituição onde atuavam. Também levantam a questão do envolvimento das famílias, da comunidade e demais funcionários da escola.

A avaliação dos processos de formação - Quando questionadas sobre a avaliação dos encontros e a forma como isto ocorria, se havia documentos comprobatórios e como eram tratados os dados dos instrumentos de avaliação, as professoras levantam questões em relação àquilo que se propõe e o que é efetivamente realizado, responderam que: *“Sim, avaliavam permanentemente. Acredito que as fichas de avaliação devem estar arquivadas na escola de formação. No meu caso, os registros que fazíamos não dicotomizavam avaliação da história vivida pelo grupo”*. (PF2). *“As avaliações aconteciam durante todo o processo, em forma de registros e fichas de avaliação. A escola de formação arquivava os registros ao final de cada curso. Os dados contribuíam para o planejamento de futuras propostas”*. (PF4) *“Sim. Avaliação em processo, ressignificação da caminhada”*. (PF5).

Quando questionadas se os professores tinham conhecimento sólido o suficiente sobre o sistema de ciclos e os pressupostos da Escola Sem Fronteiras, a ponto de tomar decisões em sala de aula, as professoras parecem evidenciar nas respostas, algumas fragilidades nos processos de formação, ou na concepção de políticas que se materializaram neste período: *“Não. Faltava ainda muito a avançar em termos de apropriação conceitual e metodológica no que se refere aos*

ciclos de formação. (PF2). “Muitos compreendiam alguns aspectos da proposta, outros não compreendiam, e podemos ainda dizer que muitos profissionais não defendiam a proposta, ou seja, não era esta a opção ideológica em que acreditavam”. (PF4). “Não muito, mas estavam em processo de construção mais sólido a respeito”. (PF5).

Sobre a avaliação dos processos pode-se inferir que, na percepção dos formadores, era um processo avaliativo realizado de modo permanente, inclusive através de instrumentos que eram analisados e os dados contribuía para o planejamento de futuras propostas de formação.

Quanto ao nível de conhecimento desenvolvido nos encontros, os formadores apontam algumas fragilidades e afirmam que faltava muito em termos de apropriação conceitual e metodológico em relação aos ciclos de formação – além de muitos professores ainda ao apresentarem solidez, compreendiam apenas alguns aspectos, outros não compreendiam – e ainda outros não defendiam a proposta por questões ideológicas divergentes.

Os aspectos culturais na formação de professores. Na ocasião dos eventos nacionais, organizados pela SEMED de Blumenau, eram realizadas apresentações culturais. Sobre isso foram questionados os critérios adotados nesta organização: *“Não se aplica para mim essa pergunta. Poderia falar dos eventos culturais que aconteciam na EFPPF, visto que não foram poucas as exposições artísticas que passaram/transitaram naquele espaço”. (PF1). “Eram definidas na mesma monta em que eram definidas outras questões. Sempre na comissão que agregava SEMED e Universidade”. (PF2). “Por um grupo de colegiado que recebia as inscrições e selecionavam e por conhecerem trabalhos interessantes que convidavam a participar”. (PF3). “O aspecto cultural sempre foi muito forte, assim buscávamos apresentações que eram desenvolvidas no interior das escolas e nos projetos de governo como dança nos bairros”. (PF4). “Eram apresentações feitas pelos próprios alunos das escolas. Muito interessantes”. (PF5).*

A preocupação com a formação cultural de professores e dos alunos é observada tanto nos documentos relacionados às políticas educacionais da Escola Sem Fronteiras, quanto no projeto da Escola de Formação Permanente Paulo Freire.

Na mudança de gestão política na Prefeitura de Blumenau, em 2005, foi feita uma pesquisa, cujos dados comprovaram que os alunos não tinham o conhecimento básico em Língua Portuguesa e Matemática. Perguntei se concordavam com os dados: *“Não se trata de concordar.*

Simplesmente o “levantamento de dados” que a SEMED disse ter feito, para mim carece em cientificidade. Por isso, para mim, não é legítimo. E, portanto, não representativo da Rede”. (PF2). “Não fiz análise destes dados, só sei que estes dados foram usados equivocadamente e intencionalmente para desconstruir uma proposta”. (PF4). “Depende quais conhecimentos nestas áreas. Talvez conhecimentos mais técnicos eles realmente não tivessem”. (PF5).

Nesta mesma gestão foi extinto o projeto Escola Sem Fronteiras, com o argumento de que o sistema de ciclos tinha prejudicado a aprendizagem dos alunos²¹, perguntei o que poderiam dizer sobre isto: *“Nunca se estudou tanto ou se olhou tanto para a criança quanto neste período, se a proposta teve suas fragilidades ela se deu muito mais por conta de uma acomodação de alguns profissionais resistentes à qualificação profissional do que pela essência da proposta”. (PF3). “Colocaram nesta proposta toda a crise da escola de séculos de história e de inúmeras causas”. (PF5).*

Quanto à participação dos alunos nos eventos de formação, em especial nos Congressos de Reorientação Curricular, as professoras foram questionadas sobre a forma de organização das apresentações culturais com a participação dos alunos: *“A própria escola ou CEI quando os alunos vinham apresentar algo”. (PF2). “As apresentações não nasciam para o evento eram otimizadas de ações que aconteciam nas escolas por outras razões e se repetiam nos eventos”. (PF3). “Os professores envolvidos e os responsáveis pelos programas culturais”. (PF4). “A comissão organizadora convidava e as próprias escolas se organizavam para levar as crianças”. (PF5).*

Nestas ocasiões, também havia apresentação de trabalhos feitos pelos alunos a fim de *“Socializar experiências, reproduções e produções culturais vividas na Rede”. (PF2). “Veio cultural”. (PF3). “Mostrar e valorizar as diferentes culturas escolares e sociais”. (PF4). “Socializar os trabalhos feitos nas escolas, trocas de experiências”. (PF5).*

Uma das questões que instigaram a realização deste estudo foi o forte componente cultural que caracterizava a proposta de formação da rede. Os formadores destacam as atividades culturais desenvolvidas no interior da EFPPF. Evidências destes aspectos foram encontradas nos documentos analisados. Ressaltam que o aspecto cultural era muito forte, materializando-se em apresentações culturais pelos alunos nas

²¹ Aspectos deste tema podem ser observados em notícias que se encontram em anexo neste documento. (ANEXO B).

ocasiões dos eventos nacionais promovidos pela SEMED. Destaca-se o fato de que estas atividades culturais não eram preparadas especialmente para os eventos, mas era o resultado de uma prática comum no cotidiano das escolas. Ao responderem sobre o questionamento em relação ao conhecimento básico dos alunos – a partir de resultados de pesquisa realizada pela nova equipe que assumiu a gestão em 2005, os professores põem em dúvida os dados apresentados, salientando que talvez o que foi avaliado foram conteúdos técnicos, desconsiderando toda a formação integral dos alunos, com destaque para os avanços no repertório cultural. Questionam também a pertinência das críticas feitas em relação à proposta de ciclos implantada pela política da Escola Sem Fronteiras.

4.4.2 A relação teoria e prática na formação continuada de professores: uma perspectiva de práxis na EFPPF

A relação teoria e prática como pressuposto da formação. Quanto ao fato de haver ou não a discussão numa relação da teoria com a prática, nos processos de formação continuada, na EFPPF, responderam que: *“Sempre. Essa era uma das intencionalidades da escola de formação. Que os grupos servissem para retroalimentar o professor em sua prática como pessoa e como professor. O chão da escola e do CEI vinha com cada professor quando se deslocava semanal ou quinzenalmente para participar dos grupos”*. (PF2) *“Sim. Com produção dos alunos e com relatos de experiência”*. (PF3) *“Sempre. Toda leitura trazia reflexões da prática pedagógica”*. (PF4). *“Era o eixo central. Refletia-se e teorizava-se a própria prática dos professores”*. (PF5).

Quanto ao local ideal para a formação continuada de professores - Uma professora defende *“a necessidade de (re) pensar as experiências vividas no cotidiano a partir do lugar onde elas se constituem: o chão da escola, visto que, ao compartilhar as nossas experiências nos espaços da escola/CEI tem esse caráter ‘formador’, pois possibilita que percebamos as contradições, as dificuldades existentes nesse lugar”*. (PF1). Por outro lado, outra professora traz a experiência da formação na EFPPF como preferencial: *“O local era uma referência para os professores, havia uma estrutura de material pessoal e administrativa que garantia o trabalho de formação”*, e acrescenta que neste local era possível *“o agilizar dos intervalos que acontecia com a colaboração dos participantes na partilha do lanche e no fornecimento de documento de frequência a ser entregue na escola onde trabalhavam, pois se tratava de um dia remunerado de estudo que necessitava comprovar a frequência”*. (PF3). As outras duas professoras consideram todos os

espaços, apresentados como opção, adequados dependendo do objetivo e da proposta de formação. (PF2 e PF4).

No questionamento, às professoras formadoras, quanto à opção de formadores para este processo, uma docente incluiu uma nova opção, além das apresentadas acrescentando outros autores como também responsáveis por esse processo de formação, *“como aqueles que têm muito a nos ensinar, visto que, como dito por Leonardo Boff, a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Logo, esses outros sujeitos têm muito a nos dizer sobre outras formas de pensar o cotidiano educativo”*. (PF1). Isto coincide com a outra professora que afirma: *“No meu ponto de vista quanto maior e diversificado o escopo de indivíduos que desenvolvem o trabalho de formação continuada, mais rica ela se torna”*. (PF2).

Em relação à periodicidade dos encontros de formação, duas professoras defendem o período quinzenal, defendendo que: *“Precisávamos dar um intervalo de tempo para leituras e ressignificação da prática pedagógica”*. Mas também havia a defesa da formação semanal e também a diária, como um esforço coletivo da comunidade escolar, para enfrentar as questões do cotidiano educativo.

Quanto aos pressupostos metodológicos no planejamento dos encontros de formação: *“Buscava sempre atender aos eixos norteadores da Escola Sem Fronteiras. Assim, constituía-se num espaço opinativo, democrático, em que, a partir dos diálogos mantidos em conjunto com/entre a equipe da SEMED e os gestores e/ou com/entre os/as professores/as, fosse definida a forma e os conteúdos que seriam estudados, analisados, refletidos”*. (PF1). *“Eram diversificados. Tínhamos desde grupos de estudo internos, ou seja, destinados ao grupo gestor da própria Secretaria, como externos, para toda a Rede. Trabalhávamos com oficinas, mini cursos, palestras”*. Havia também uma outra opção: *“A Escola de Formação também destinava os profissionais para irem às escolas e CEIs fazerem trabalhos de formação naqueles espaços”*. (PF2). *“A reflexão teoria e prática, os relatos de processos pedagógicos e a aproximação de interesse do grupo”*. (PF3). *“A leitura, a pesquisa, análise e reflexão da própria prática eram as estratégias que dinamizavam os encontros de formação”*. (PF4). *“Pesquisa/projetos de trabalho”*. (PF5).

Os formadores defendem que uma das intenções do trabalho de formação na EFPPF era que o estudo em grupos servisse para retroalimentar o trabalho dos professores, quando cada um trazia produções dos alunos e relatos de experiência, quando se refletia e teorizava a prática pedagógica.

Quanto ao local ideal para a formação, defendem que repensar as experiências vividas no cotidiano escolar e compartilhando experiências, possibilita a percepção das contradições, as dificuldades encontradas no cotidiano da escola. Embora defendam também a formação na própria escola, também observam e ressaltam a importância da formação no lugar específico como a EFPPF, como um local de referência, com materiais e instrumentos disponíveis, além de ter o tempo totalmente voltado para o estudo, já que era um dia remunerado para esse fim, e não havia a interferência dos eventos próprios da escola em movimento com os alunos.

Em relação ao grupo de formadores, defendem a diversidade, quanto maior o grupo de pessoas que discutem as questões educacionais mais possibilidades de ampliação do conhecimento. Quanto à metodologia adotada nos eventos de formação, buscava-se atender aos eixos norteadores da Escola Sem Fronteiras. Essa decisão envolvia a equipe de gestão da SEMED e das escolas, quando eram definidos a forma e os conteúdos que seriam estudados, analisados e refletidos. Destaca-se a ida dos formadores à escola para dinamizar os processos de formação, numa relação de teoria e prática, os relatos de processos pedagógicos e a aproximação com os interesses dos grupos.

Possibilidades de desenvolvimento da autonomia intelectual - Neste estudo foi feito um questionamento sobre as condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do comprometimento ético-pedagógico na profissionalização e profissionalidade dos professores, através das políticas de formação continuada de professores do ensino fundamental, na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, no período de 1997-2000 e 2001-2004. Na primeira questão: É possível desenvolver a autonomia intelectual dos professores em processos de formação continuada? “*Sim. Nos grupos de formação*”. (PF3). “*É possível desenvolver a autonomia intelectual, mas necessita primeiramente da conscientização dos professores em querer esta autonomia, além das possibilidades de tempo e espaço de formação*”. (PF4). “*Sim*”. (PF5).

Ao serem questionadas sobre as possibilidades concretas de desenvolvimento da autonomia intelectual, encontradas na EFPPF, as professoras responderam que: “*A criação da própria EFPPF com acervo de livros, imagens, vídeos, áudios etc. A proposição de encontros (semanal, quinzenal, mensal) para discutir as práticas e experiências de cada professor/a. O encontro com outras linguagens artístico-culturais - algo muito comum nesse espaço - tiveram esse propósito*”. (PF1). “*As leituras teóricas e principalmente as trocas de experiências traziam*

reflexões sobre as concepções das práticas existentes". (PF4).
"Pesquisas, reflexões sobre a prática, aprofundamento teórico". (PF5).

Os formadores acreditam que é possível desenvolver a autonomia desde que os professores tenham a consciência dessa necessidade, além de possibilidades de tempo e espaço, assim como a EFPPF como um espaço de encontros semanais, quinzenais, as discussões teóricas, o contato com outras linguagens artístico-culturais, bem como as leituras teóricas trazendo reflexões sobre as concepções das práticas existentes, tinham o propósito de pesquisas, reflexões sobre a prática e aprofundamento teórico.

A organização dos Congressos Nacionais de Reorientação Curricular - Sobre a organização dos congressos nacionais de reorientação curricular que houve naquele período de gestão foi questionado sobre quem os organizava: *"Eram montadas comissões próprias para isso. SEMED, FURB"*. (PF2). *"A secretaria municipal de educação"*. (PF3). *"Cada congresso teve um coordenador, mas todos participavam através de comissões e subcomissões entre SEMED e a Universidade - FURB. Pude coordenar o III congresso"*. (PF4). *"SEMED convidando alguns professores"*. (PF5).

Quanto à oportunidade de todos os professores poderem participar desses eventos, e se havia uma participação significativa: *"Segundo informações de outras pessoas, considerando que eu estava afastada da Rede, a participação nos Congressos era assegurada a todos/as professores/as e demais profissionais das escolas, gratuitamente, porém não posso confirmar isso"*. (PF1). *"Sim, era aberto para a rede e também externamente. Não me recordo agora do percentual de participação, mas a escola de formação deve ter esse índice"*. (PF2). *"Apenas os professores da rede municipal de ensino. Era grande [a participação] e desconheço este número"*. (PF3). *"Todos podiam participar inclusive profissionais de outras redes, e secretarias como a secretaria de saúde"*. (PF4) *"Sim. Eram feitos em período de recesso ou já planejados no calendário escolar, sem prejudicar os dias letivos dos alunos"*. (PF5).

Em relação às temáticas centrais na organização dos congressos, os critérios para convidar os conferencistas: *"Essa decisão era tomada entre SEMED e Universidade. Os critérios para seleção eram no viés político educacional defendido pela Proposta Escola Sem Fronteiras"*. (PF2). *"Por solicitação e por orientação dos profissionais assessores da secretaria e pela própria secretaria. A decisão final depois de grandes debates em regime de colegiado era da secretaria municipal de educação"*. (PF3). *"Cada congresso teve seu foco de discussão. Todas*

as temáticas e convidados eram pensados a partir dos princípios de implementação e consolidação da proposta sem fronteiras". (PF4). *"A partir da própria política da rede na época"*. (PF5). Os professores da rede não participavam no planejamento do congresso, porém podiam apresentar relatos de experiência.

Numa análise sobre estas limitações da participação dos professores no planejamento dos congressos nacionais de reorientação curricular, pode-se compreender porque estas oportunidades não tenham se constituído em espaços de avanço na compreensão crítica, numa visão mais abrangente das influências políticas no microespaço da sala de aula.

Embora seja muito importante o estudo entre pares, é necessário que os professores possam discutir suas concepções, repensar sobre suas práticas através da participação em eventos externos. A SEMED de Blumenau promovia anualmente o Seminário Nacional de Reorientação Curricular, trazendo estudiosos de referência nacional e internacional para esses eventos. Os professores da rede tinham assegurada a sua participação. Os eventos eram realizados no período de recesso escolar, a participação, no entanto, era optativa. As temáticas centrais eram definidas a partir da proposta educacional Escola Sem Fronteiras. Os professores não participavam do planejamento, mas podiam apresentar relatos de experiências.

4.4.3 A formação de um coletivo pensante: possibilidades de autonomia intelectual dos professores na EFPPF

Quando questionadas sobre as razões de criação da escola - As professoras demonstraram um envolvimento intenso com o projeto da escola e responderam que: *"Foi criada para configurar um espaço formal e coletivo de implementação de políticas de formação, inexistente até então na história da Rede. A escola pensava a formação docente em um espectro amplo, ou seja, não só do âmbito didático-pedagógico, mas, sobretudo, cultural e humano"*. (PF2). *"Foi criada em função de uma garantia legal do professor ter formação em serviço e em decorrência de uma implementação, que inicialmente era para ser gradativa, e por se tratar de uma proposta nova que significava uma reorganização curricular o tempo para leitura, estudos, formação e debates era fundamental"*. (PF3). *"A proposta escola sem fronteiras exigia dos profissionais uma nova concepção de educação, avaliação, aprendizagem e desenvolvimento humano"*. (PF4). *"Para formar os professores da rede a partir de suas próprias necessidades"*. (PF5).

Quanto à formação de um coletivo pensante, os professores formadores entendem que a EFPPF foi criada para possibilitar um espaço formal e coletivo de implementação das políticas de formação, não só didático-pedagógico, mas, sobretudo, cultural e humano, tendo em vista que era uma forma de garantia legal do professor ter formação em serviço, já que se tratava de uma nova proposta que se implantava gradativamente. A proposta também oferecia tempo para leituras, estudos, formação e debates. Essas possibilidades eram fundamentais para os professores. Todavia, a proposta exigia uma nova concepção de educação, avaliação e aprendizagem e desenvolvimento.

A representação da EFPPF, no imaginário das professoras - Com o propósito de investigar sobre o nível de representação social deste local de formação, e tendo em vista que as cinco professoras participaram da criação da EFPPF, uma das respostas é significativa no sentido de identificar a representação da escola: *“Ela era nosso espaço de referência. Para estudos, discussões, organização de grupos”*. (PF3). Sobre os princípios que nortearam a criação de um espaço específico para formação dos educadores da rede: *“Os mesmos princípios que orientaram toda a proposta da Rede, quais sejam: gestão democrática da educação; qualidade social do ensino; acesso, permanência e sucesso para todos os alunos da Rede. Tais princípios cabiam às escolas que aderiram à proposta de organização por Ciclos e também àquelas que permaneceram seriadas”*. (PF1). *“Os princípios de acesso, sucesso e permanência na escola. O direito à educabilidade. O desejo de fazer uma gestão democrática da educação blumenauense”*. (PF2). *“Os princípios eram focados na visão de uma escola mais democrática, assim se estruturava em três grandes eixos: acesso, permanência e sucesso; gestão democrática e qualidade social da educação”*. (PF3).

As formadoras acreditam que este era um espaço de referência, baseado nos princípios de gestão democrática da educação, qualidade social de ensino, acesso, permanência e sucesso para todos os alunos da rede, visando também à contextualização, as trocas, coletividade e cooperação, relação teoria e prática, e autonomia do professor.

O acesso dos professores da rede, ao processo de formação na EFPPF - Quando foram questionadas sobre o acesso dos professores ao processo de formação na EFPPF, apareceram alguns indícios de contradição. Uma das professoras afirma que: *“Por conta dos eixos que norteavam a proposta, o espaço da escola estava aberto a todos os profissionais da Rede, cabendo, em alguns momentos e principalmente às escolas que não aderiram à implantação dos ciclos, organizarem tempos para participação de seus profissionais”*. (PF1).

Embora as outras professoras tenham afirmado que poderiam participar *“Professores da Rede Municipal em se tratando como membros de grupos de formação continuada. Mas ela era aberta a toda a comunidade como espaço de aprendizagem, pois usufruía de bom acervo bibliográfico, de artes visuais e plásticas. Também era aberta a crianças, jovens e adolescentes de outras redes para visitaçãõ”*. (PF2). *“Preferencialmente professores da rede municipal de ensino, raramente professores de outras redes eram chamados ou autorizados a participarem”*. (PF3). *“Todos os servidores da rede municipal”*. (PF4). *“Os professores que tivessem interesse”*. (PF5).

Em relação às condições concretas, sobretudo no tempo, dentro da sua carga horária semanal, para dedicar aos estudos, *“A SEMED destinava a cada professor quatro horas semanais para estudo, que poderia ser desenvolvido tanto na escola de formação quanto na escola ou CEI onde ele atuava”*. (PF2). Outra afirma que *“o proporcional de 1/5 de sua carga horária semanal”*. (PF3). *“Os professores de 40 horas geralmente tinham pelo menos um dia de estudo, 8 horas, destinados a planejamento, formação, pesquisa”*. (PF4) e também que: *“Eles tinham um dia de estudo/formação semana”*. (PF5).

Como já foi possível perceber nas falas das professoras que responderam à pesquisa de Adriana Costa (2004), parecia haver diferenciação de espaço/tempo para formação de professores que aderiram ou não à adoção dos ciclos de formação. Foi feito um questionamento a respeito e as respostas, em princípio esclareceram algumas questões.

Embora se observe que todos os professores podiam participar do processo de formação, é possível depreender que esta participação era um processo democrático relativo, já que isto ficava mais na dependência do interesse dos professores que não aderiram aos ciclos de formação, ou seja, trabalhavam em escolas seriadas, o que se evidencia nestas informações: *“A participação deste ficava vinculado à sua organização pessoal no sentido de suprir a sua ausência na escola, em algumas escolas havia uma parceria, mas na sua grande maioria era o professor quem se organizava ou no seu tempo livre ou com trocas de horários com seus colegas de trabalho”*. (PF3). *“As escolas seriadas organizavam-se de formas distintas, participavam somente quando era possível, pois nesta lógica de organização não havia previsão de tempos e espaços para dedicação à formação como havia na organização por ciclos”*. (PF4). *“Creio que eles não tinham um dia de estudo, mas junto à escola em que trabalhavam poderiam pleitear tal espaço e participar da formação”*. (PF5).

A formação dos grupos de formação era feita a partir da divulgação nas escolas, por interesse e por ordem de chegada das inscrições enquanto houvesse vaga. (PF3). Os grupos se constituíam a partir das vagas ofertadas a todos os profissionais da rede: educadores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, de Jovens e Adultos. Outros profissionais como cozinheiras, zeladores, serventes, auxiliares administrativos também constituíam grupos de formação. (PF4). “Por temáticas de interesse dos professores”. (PF5).

Sobre o acesso dos professores aos processos de formação, é possível detectar um dos motivos de desagregação do coletivo de educadores. Os professores e escolas que aderiram à proposta Escola Sem Fronteiras tinham o direito assegurado da disponibilidade de uma carga horária semanal para participar dos processos de formação – neste tempo havia um professor substituto para as turmas enquanto o professor responsável se ausentava para participar dos encontros de formação. Já os professores que não aderiram à proposta, tinham que se organizar individualmente, e por sua própria conta suprir a sua ausência na escola. Dessa forma, participavam somente quando havia condições propícias. O acesso democrático de todos os professores, aos processos formativos, era relativo.

A constituição da identidade profissional - Neste estudo, procuramos saber se a EFPPF era um lugar de identificação profissional dos professores. Os entrevistados responderam afirmativamente: *“Sim. Os professores a frequentavam regularmente e a tinham como referência em termos de locus de formação”*. (PF2). *“Era sem dúvida um lugar de encontros de profissionais, tinham em comum o fazer docente. Este espaço era marcado por diferentes perfis, identidades, experiências contribuía na significação pessoal e profissional de cada professor”*. (PF4). *“Sim. Era um espaço de troca de saberes e fazeres docentes”*. (PF5).

Numa análise dos documentos sobre a criação da escola, evidencia-se como um dos objetivos principais, criar um espaço para ampliação do repertório cultural dos professores. Perguntei às professoras se este objetivo foi alcançado em que sentido, apresentando algumas controvérsias: *“Não. Na proporção que se esperava da proposta houve pouco envolvido da rede”*. (PF4). *“Sim. Havia exposições constantes no espaço de formação dos próprios professores”*.

Foi necessário investigar se o corpo docente da rede municipal de Blumenau estava representado nos grupos de formação na EFPPF e se os professores da rede reconheciam a EFPPF como um espaço de

constituição da profissionalidade docente: *“Olha, não tenho na memória esses percentuais. Era uma boa participação. Mas certamente não chegava à metade da Rede”*. (PF2). *“No começo atendíamos mais professores dos ciclos do ensino fundamental, na medida em que a proposta foi avançando professores das escolas seriadas e da educação infantil foram agregando à proposta”*. (PF4). *“Sim. Já havia vários grupos consolidados e outros em processo de implantação”*. (PF5) Questionados sobre como isto era percebido: *“Muitos profissionais que saíram para formação em nível de mestrado”*. (PF3). *“Sim. Pelo crescente número de participação nas formações e nas avaliações”*. (PF4). *“Sim. Pela sua dedicação e compromisso com a autoformação”*. (PF5).

Sobre a questão da representatividade e os espaços democráticos que possibilitem esta participação, podemos estabelecer uma relação com um estudo realizado recentemente por Abranches (2009), tendo como objetivo “analisar como os conselheiros entendem a sua participação no Conselho Municipal de Educação de Recife (PE), como também, “suas representações enquanto membros indicados de um determinado segmento social”. Na análise de conteúdo dos dados empíricos coletados através de entrevistas conclui:

O percurso traçado pela democracia nos tempos modernos aponta para esta disputa entre uma forma mais participativa e, portanto, mais direta, e outra mais representativa, através de processos de delegação da vontade popular a alguns representantes. No bojo desta questão, está a disputa pelo poder, sendo o Estado a expressão maior desta disputa. Assim, as formas mais participativas tendem a valorizar a atuação direta da população na determinação das políticas públicas, enquanto que as formas mais representativas tendem a favorecer a elaboração de tais políticas pelo processo de negociação com o Estado. Não podemos entender que estas formas são indissociáveis. (ABRANCHES, 2009, p. 177).

Sobre a constituição da identidade profissional, os professores afirmam que a EFPPF era uma referência como lócus de formação, como encontro de professores tendo em comum a formação docente, marcado por diferentes perfis, identidades e experiências que contribuía na significação pessoal e profissional de cada professor com a troca de saberes e fazeres docentes.

No entanto, quando questionadas sobre o objetivo de criar um espaço para ampliação do repertório cultural, uma professora afirma que na proporção esperada houve pouco envolvimento da rede. Afirma também que em relação à representatividade do corpo docente nos processos de formação, não chegava à metade da rede. A princípio eram atendidos os professores dos ciclos de formação e quando a proposta foi avançando mais professores das escolas seriadas e educação infantil foram se agregando à proposta. Destacam o avanço do conhecimento o fato de muitos professores da rede terem saído para realizar estudos em nível de Mestrado, constituindo-se, em sua opinião, em dedicação e compromisso com a autoformação.

A participação em eventos externos - Quanto às possibilidades dos professores participarem de eventos externos, eram utilizados os seguintes critérios: *“Os professores nesse período sempre foram convidados a participar de eventos externos. Eram realizados sorteios nas unidades escolares e de Educação Infantil”*. (PF2). *“Estes [critérios] nunca foram muito claros, porém sempre que significasse o profissional comunicar um trabalho desenvolvido na rede municipal que levasse o nome do município este era estimulado a ir com incentivo financeiro”*. (PF3). *“Geralmente eram critérios relacionados à implantação da proposta, dando visibilidade às práticas inovadoras”*. (PF4). *“Eram feitas negociações na própria escola, junto aos dirigentes”*. (PF5).

Com o objetivo de compreender como as professoras interpretaram o fato de que quando a Escola de Formação Permanente “Paulo Freire” foi fechada não houve manifestação dos professores no sentido de preservá-la e se tinham ideia porque isto aconteceu, obteve-se os seguintes enunciados: *“Existe uma prática e uma permissividade no imaginário profissional do magistério que ao mudar os governos mudam-se as regras do jogo e como todo jogador cada um precisa se adaptar às novas regras. Não havendo mais horário para o estudo não havia por que haver um lugar para tal”*. (PF3). *“Não estava mais na rede nesta época, mas falas e manifestações que eu ouvi eram falas isoladas, não houve uma organização por parte dos professores e propor um movimento de reivindicações”*. (PF4) *“Muitas das pessoas que estavam à frente do processo não se encontravam mais na rede... creio que os professores se sentiram fracos e sozinhos...”*. (PF5).

Sobre a participação em eventos, os interesses estavam mais voltados para aqueles professores que tivessem trabalhos a serem comunicados com o objetivo de dar visibilidade à proposta educacional Escola Sem Fronteiras, implantado no município, dando destaque às

experiências inovadoras, tendo inclusive incentivo financeiro, para a participação nestes eventos.

Quando os dados da pesquisa foram divulgados, de certo modo foi denunciada uma incompetência dos professores no seu trabalho pedagógico em sala de aula, no entanto, não houve manifestação dos professores em sua própria defesa. Perguntei se poderiam falar sobre isto: *“Não consegui compreender este silêncio, os problemas pedagógicos não eram pequenos como ainda hoje persistem, mas esperava que a categoria reagisse em relação à história que foi construída. O investimento na formação foi alto, nunca na história da rede de Blumenau, houve tempos, espaços, possibilidades de estudos, pesquisas e trocas de experiências...”* (PF4). *“Talvez não fosse dado espaço na mídia para os professores se manifestarem. Ouvi muitos professores descontentes com o resultado da pesquisa, a qual foi feita pela própria universidade na época. Entretanto, a realidade é que nunca houve uma CLASSE de professores. Os sindicatos até então têm se preocupado meramente com questões salariais”.* (PF5).

Com relação a não manifestação dos professores quando do evento de fechamento da EFPPF, os formadores interpretam como uma permissividade e aceitação de que na mudança de governo, mudam-se as regras, e agindo como bons jogadores precisam adaptar-se às novas regras emanadas da nova gestão. Neste caso, não havendo mais horas para estudos, não havia mais a necessidade de manutenção do lugar de formação. Não houve organização por parte dos professores para um movimento de reivindicações. Destaca-se o fato de que muitos membros da equipe de gestão anterior não estavam mais à frente do processo, alguns não estavam mais na rede, afastando-se para outras atividades. Em consequência os professores se sentiram fracos e sozinhos. Salientam, no entanto, que esperavam que os docentes reagissem embasados na história construída neste período, mas também consideram que não havia espaço para manifestações.

Quando são analisados estes aspectos da formação continuada dos professores na rede municipal de ensino de Blumenau, tendo como espaço a escola de Formação Permanente Paulo Freire, parte-se do princípio que toda iniciativa num processo democrático apresenta possibilidades e limitações. O conceito de formação continuada que subjaz na política da EFPPF é o de uma formação que supera a ideia de reciclagem, capacitação, atualização, e ancora-se na concepção de uma aprendizagem social e na experiência, a partir de uma discussão reflexiva e na problematização; tendo como princípio as temáticas oriundas das demandas dos professores sujeitos da formação, tendo

como base teórica os textos disponibilizados nos encontros que poderiam ser ofertados num período semanal ou quinzenal de acordo com as necessidades apresentadas. A EFPPF era um espaço de referência para os professores da rede. O aspecto da formação cultural dos professores, bem como dos alunos, era um ponto forte na política da EFPPF, sendo evidenciado, tanto nos documentos da política Escola Sem Fronteiras, quanto no projeto de formação continuada dos professores, materializando-se através de exposições permanentes, danças nos bairros, apresentações em eventos promovidos pela SEMED/Blumenau.

2 POR UMA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao considerar-se a prática pedagógica uma prática social, leva-se em conta que esta atividade desenvolvida no âmbito da escola não é independente do seu entorno social, ou seja, está sujeita às influências e determinações do mundo do trabalho. A formação de professores, nesta perspectiva, é compreendida a partir das condições objetivas do seu trabalho. Os professores no exercício da docência têm como fundamento a sua formação inicial, num diálogo na formação continuada mediado pela prática pedagógica, numa permanente construção dos saberes docentes. A formação continuada, aliada à formação inicial, como pressuposto para o exercício da docência, constitui-se um espaço de reflexão da teoria. O conhecimento embasa a prática, e a prática por sua vez alimenta as possibilidades de ampliação da teoria, exigindo uma constante relação entre pensamento e ação, no planejamento da atividade pedagógica:

O homem age conhecendo, do mesmo modo que – se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe. (VÁZQUEZ, 1968, p. 192).

Na formação inicial, os professores têm a instrumentalização para o trabalho, já na formação continuada, eles vão adequando sua formação às exigências da prática pedagógica cotidiana. No curso da experiência profissional encontram situações que exigem um retorno ao estudo teórico para uma melhor compreensão da sua atividade, isto é, precisam ir além do pressuposto anterior, permitindo avanço na formação obtida na habilitação para o magistério, tendo a prática como constitutiva da sua reflexão teórica, já que o trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação. Esta relação entre teoria e prática é, “prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 117).

O espaço da formação continuada, com os profissionais da educação em exercício, permite a todos refletir sobre a própria prática à luz dos pressupostos que a embasam, como uma espécie de distanciamento do cotidiano que dê asas à imaginação do que poderia ser possível fazer de modo diferente. Para apreender o concreto, segundo Saviani (2007), é necessário identificar os seus elementos e, para isso, é preciso destacar, isolar, separar uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado análise. Uma vez feito isso, para apreender o concreto é necessário fazer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isso é possível passar de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise e da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta.

Esse procedimento que permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. Assim, “se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento”. (SAVIANI, 2007, p. 107-108). Nesse sentido, conforme Wachowicz (2001, p. 180) “nosso pensamento não vai do concreto ao abstrato, mas do abstrato ao concreto. [...] É a reapropriação do real que pretende o método dialético”. Portanto, “[...] O pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o concreto, pensando-o a partir do abstrato”. Aquilo que caracteriza, de fato, um indivíduo humano, do ponto de vista histórico e social, é o seu ser genérico, ou seja, a herança cultural da humanidade, da qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo de sua existência e que contribui para expandir. (MAZZEU, 1998).

A história de cada indivíduo humano está marcada por esse processo na medida em que cada um precisa se apropriar da cultura acumulada pelas gerações anteriores, mas ao mesmo tempo precisa criar novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Cabe à educação propiciar que tal apropriação ocorra, bem como dotar o indivíduo de instrumentos para criar essas novas objetivações. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente,

bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social.

5.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento mental é marcado pela interiorização das funções psicológicas. Essa interiorização não é simplesmente transferência de uma atividade externa para um plano interno, mas é o processo em que esse interno é formado. Ela constitui um processo que não segue um curso único, universal e independente do desenvolvimento cultural. O que o indivíduo internaliza são os modos históricos e culturalmente organizados de operar com as informações do meio e afirma que os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização. (VYGOTSKY, 1989).

A formação dos professores envolve o conhecimento profundo dos saberes pedagógicos que pressupõe uma generalização fundada na compreensão sólida de conceitos relacionados à mediação docente, e nesse sentido, esta formação pode acontecer em grupos de estudos organizados no interior da escola, mas também em eventos que envolvam professores de outras escolas e outras redes municipais de educação. É o grupo cultural, onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados possibilitando a formulação de conceitos e categorias entendidos por este grupo. Nesse sentido, temos a contribuição de Silva (2009), refletindo sobre as representações sociais que os indivíduos constroem e norteiam a construção do conhecimento:

Pensadas como passarelas, entre o mundo individual e social, as representações sociais explicam o modo e as razões pelas quais as pessoas partilham o conhecimento, tornando-o referência concreta para sistematizações mais específicas e abstratas. Como modalidade de conhecimento as representações sociais norteiam todas as atividades humanas, permitindo que sejam elaboradas coletiva e individualmente pelos atores sociais inúmeras explicações sobre o mundo, sobre as coisas e sobre o próprio conhecimento. (p. 30).

O professor traz consigo uma história pessoal, traduzindo sua filosofia de educação, valores, objetivos, necessidades, expectativas. Esta história pessoal, como também a sua percepção em relação ao aluno, vai influir num quadro de referência que, juntamente com as condições de sala de aula, orientam as ações do professor em direção ao aluno, definindo o nível de interação pedagógica e influenciando na consecução dos objetivos educacionais.

O professor é parte ativa e integrante da interação, desta forma, deve considerar-se e ser considerado como mais um dos interlocutores e como o mais experiente, no diálogo em torno do próprio conhecimento. Esta interação envolve ajustes de ações e operações de distintos níveis, os debates, os questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e inferências são presenças obrigatórias nas relações dos encontros de estudos, contribuindo para uma concepção de homem, mundo e sociedade mais flexível, menos ideológica e alienante.

Quando se aborda a questão da formação de conceitos, na interação pedagógica, deslocam-se as ações do sujeito para ressaltar a ação partilhada, ou seja, os processos cognitivos realizados não por um sujeito, mas por vários, em que segundo Davis (1989), divergências são acolhidas, visões distintas são confrontadas, bases de desacordos compreendidas, soluções comuns buscadas e, sobretudo onde o erro não signifique falta de conhecimento e sim um sinal de que uma estrutura está em construção. Na concepção sociointeracionista de base histórico-cultural, esta é mais uma etapa na constituição das funções psicológicas superiores, afirmando ainda que é na apropriação de habilidades e conhecimento disponíveis socialmente que as funções humanas são construídas.

Na concepção de Vygotsky (1989), os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados possibilitando a formulação de conceitos e categorias entendidos por este grupo. Nesta perspectiva, a linguagem do grupo cultural em que o professor está inserido se desenvolve e dirige o processo de uma fundamentação conceitual que irá provocar o diálogo entre os seus pares. “Ao traçar a compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, Vygotsky afirma ser ele resultante de sucessivas internalizações ou apropriações de significados construídos nas e por meio das trocas sociais”. (SCHLINDWEIN, 2001, p. 107).

A *internalização* é, portanto, compreendida por Vygotsky como um processo que implica transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos. A forma como o conceito é compreendido, de acordo com Vygotsky, supõe, necessariamente, uma abordagem dialética, processual. Alguns autores têm buscado, nas bases epistemológicas utilizadas por Vygotsky, referencial para uma melhor explicitação teórica ao processo de internalização. (idem, p. 111).

No que se refere ao processo de internalização de conceitos, alguns fatores fundamentais devem ser considerados, nos processos de formação continuada de professores, conforme Schlindwein:

- a) O material a ser internalizado deve estar articulado a um motivo particularmente relevante para o professor – o que é possível quando se vincula o novo conteúdo conceitual ou metodológico a ser internalizado (apreendido ou discutido) com a problemática que circunda o cotidiano escolar do professor. Talvez uma boa saída fosse incluir, logo no início da capacitação, um momento no qual o professor pudesse expor suas angústias, dificuldades ou até mesmo sucessos e prazeres na prática pedagógica. Esta sugestão supõe, portanto, que é a partir da problemática descrita pelo professor, que o novo conteúdo conceitual ou metodológico deve ser inserido. Esta seria uma forma de buscar, não só a atenção, como também a transformação do professor, uma vez que ele estaria implicado no conteúdo em pauta.
- b) Enquanto nas interações adulto/criança é possível assegurar se há (ou não) a construção de um espaço intersubjetivo, isso nem sempre é possível nas trocas empreendidas por indivíduos adultos. É comum, por exemplo, o adulto vincular-se a um traço ou elemento do tema em questão, voltando-se para outro contexto significativo, que, em última análise, guarda vínculo com o contexto significativo anterior. (2001, p.117).

Sobre a forma como as novas concepções se difundem tornando-se populares, numa substituição do velho pelo novo, ou de uma combinação entre o novo e o velho, Gramsci (2004) afirma que há uma influência da forma como a teoria é exposta pela autoridade de quem a apresenta, na medida em que é reconhecida e apreciada, mas também da participação do mesmo contexto daquele grupo em que se apoia e no

qual se sustenta. O processo de mudança de concepções apresenta-se como um terreno perigoso quando não é acompanhado de uma reflexão crítica sobre as teorias em estudo relacionadas com o contexto social dos sujeitos da formação que se encontram num momento de avaliação entre o que é conhecido e o que se apresenta como inovador. Nesse sentido temos a contribuição de Gramsci no processo de mudança de concepções:

Na realidade, estes elementos variam de acordo com o grupo social e com o nível cultural do referido grupo. [...] A forma racional, logicamente coerente, a perfeição do raciocínio, que não esquece nenhum argumento positivo ou negativo de certo peso, tem a sua importância, mas está bem longe de ser decisiva apenas secundariamente, quando determinada pessoa já se encontra em crise intelectual, oscila entre o velho e o novo, perdeu a confiança no velho e ainda não se decidiu pelo novo etc. (GRAMSCI, 2004, p. 107, V.I).

O pressuposto básico de Heller refere-se à determinação histórico-social da ação humana. Para reproduzir-se a sociedade necessita que cada homem se reproduza a si mesmo. Ao nascer, o indivíduo encontra-se em condições sociais concretas, vai se inserir num mundo completo, independente dele com seus sistemas de usos e expectativas. Desta forma, “sua reprodução é sempre a reprodução de um homem histórico, de um indivíduo em um mundo concreto, sua conservação, mesmo a mais elementar-natural é um fato social”. (HELLER, 1987, p. 21).

Sobre a formação do educador, para além do cotidiano, Duarte (2007) faz uma ponderação entre a individualidade *em si* e a individualidade *para si*, no cotidiano do trabalho educativo, com base nos estudos de Heller sobre o cotidiano. Se o educador tiver o trabalho educativo apenas como meio de reprodução da sua existência, este trabalho não poderá se efetivar como mediação consciente entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da prática social. Porém, se o educador tiver como objetivo de seu trabalho a formação de uma individualidade para si, ele visará produzir no educando as características historicamente construídas pelo gênero humano, de tal maneira que o educando possa atuar na prática social buscando a realização de determinados valores e perspectivas. Nenhum educador é neutro em relação à prática social do educando. (p. 56-57).

Numa perspectiva histórico-social, o conceito de prática social envolve o processo mais amplo através do qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo as condições materiais e ideias, e as relações sociais que possibilitam sua existência. Nessa perspectiva, a prática social do professor não se identifica com a prática cotidiana, nem com a experiência de cada indivíduo. A prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não cotidiano, bem como a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história. São essas relações contraditórias que estão no ponto de partida da formação dos professores, uma vez que essa formação ocorre nessa prática social e não apenas no momento em que o professor recebe algum tipo de curso. (MAZZEU, 1998).

Compreender a formação do educador nessa perspectiva conduz a uma abordagem da questão do saber desenvolvido pelo professor, na qual busca superar tanto a negação desse saber, quanto uma valorização que não considera seus limites e acaba reificando esse saber. Nessa questão é fundamental a ideia de que a prática cotidiana do professor é movida pelo senso comum pedagógico, que é constituído de fragmentos de teorias assimiladas geralmente sob a forma de clichês. O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das “teorias” cujos elementos ele incorpora. O professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas. O professor em formação assume, muitas vezes, uma postura semelhante à do homem comum, que, segundo Vázquez (1968, p. 14), “vê a si mesmo como ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência”.

Nesse caso, pode haver a separação entre significado e sentido do trabalho docente, separação essa que faz com que o professor e a escola muitas vezes percam de vista os fins sociais de sua existência, decorrendo de relações de dominação existentes na própria estrutura da sociedade. Apostar nas possibilidades da escola como instância que pode contribuir para uma transformação da sociedade, pressupõe limites, e “aquilo que caracteriza, de fato, um indivíduo humano, do ponto de vista histórico e social, é o seu ser genérico, ou seja, a herança cultural da humanidade, da qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo de sua existência e que contribui para se expandir”. (MAZZEU, 1998, p. 1)

Roldão (2007) alerta sobre a necessária superação do praticismo, na passagem dos saberes da prática ao saber sistematizado:

Sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela *meta-análise* referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem ao *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão e discussão na comunidade de pares e perante outros – sem o que o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infundáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação, muito forte na classe, e explicável entre outros factores, pelo praticismo que historicamente se associou à representação social dos professores. (ROLDÃO, 2007, p. 101).

O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem possa transformar a realidade. Segundo Vázquez (1968), o verdadeiro implica uma reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como o ascenso do abstrato ao concreto em e pelo pensamento e em estreita vinculação com a prática social. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não inversamente verdadeiro porque é útil, como afirma o pragmatismo. Enquanto para o marxismo a utilidade é consequência da verdade, e não seu fundamento ou essência, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora.

A necessidade de compreender como o sujeito aprende para poder planejar o encaminhamento das práticas pedagógicas a partir de estratégias didáticas que levem em consideração o sujeito da aprendizagem, suas perspectivas, seu modo de vida, sua percepção de mundo; tem se revelado na busca dos professores por encontros de formação continuada onde se privilegiem estudos voltados para sua área específica de atuação, não mais como uma tendência ao conteudismo, mas no entendimento de parâmetros curriculares que possam balizar os limites e potencialidades de uma educação básica para o exercício da cidadania, mas que estejam vinculados a grandes áreas como, por exemplo, o estudo de linguagem numa visão interdisciplinar em consonância com estudos de ecologia, da logicidade percebida no ambiente, de compreensão da história e da cultura. Esses processos de

formação de conceitos e ampliação da visão de conhecimento aproximam-se de uma ação material, objetiva, transformadora que corresponde a interesses sociais, e que, considerada do ponto-de-vista histórico-social não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana.

O critério de verdade para o pragmatismo é, por conseguinte, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual. Para o marxismo, é a prática, mas concebida como atividade material, transformadora, e social. (VÁZQUEZ, 1968, p. 213).

O contexto da escola, onde os professores desenvolvem a prática pedagógica, está inserido num contexto social onde as pessoas são influenciadas e afetadas por um ambiente iconográfico permeado de imagens, metáforas, charges, bem como as novas tecnologias de informação e comunicação que ultrapassam as expectativas dos muros das escolas, incorporam-se ao cotidiano familiar e tornam-se imprescindíveis à vivência do cidadão concreta e historicamente situado. Os professores deparam-se com o desafio de entender o raciocínio de alunos: crianças e adolescentes que nasceram na era digital; num ambiente iconográfico virtual; pensam diferente, compreendem de forma diversa os professores, apreendem as informações e mensagens também de forma diferenciada. O que fazem ou farão com estas informações é o grande desafio dos educadores. Este desafio torna emergencial a formação de professores que estejam preparados para assumir este compromisso.

Esta perspectiva permite visualizar a imponderável insignificância do ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática. Essa compreensão, segundo Arendt (1993, p. 40) “[...] trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa de novo”. Esta condição, é a maneira especificamente humana de estar vivo, “porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade”.

Sobre o compromisso dos educadores com as novas gerações, Arendt (2005a) defende que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (p. 247).

Para assumir esta tarefa, os professores precisam encontrar um lugar legítimo, como sujeitos da sua formação, e do planejamento das ações pedagógicas. Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre o estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho.

Nesse processo, segundo Carvalho (2005, p. 109/110) os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas. Esta lógica poderia ser subvertida se os professores tivessem um lugar reconhecido como seu, “porque vivem num *entre-lugares*, definido como um sistema de representação tanto mais distorcido quanto mais dissociado das condições concretas de existência dos indivíduos”. Isto implica a necessidade de dar voz aos professores, buscando o sistema de signos que, “engendrado nas relações de mercado, de saber e poder, em sua materialidade discursiva, constitui as suas representações, pela necessidade de juntar a linguagem, o discurso, o concebido e o vivido”, pois a linguagem, que, sendo socialmente produzida e culturalmente transmitida, é atravessada por visões de mundo, representações mais próximas ou mais distanciadas da realidade vivida. “Os professores, ao valorizarem comunidades compartilhadas, o fazem em termos de necessidade de instauração de comunidades dialógicas, interpretativas e interativas”. Dessa forma, podemos considerar que as ações engendradas nos processos formativos da EFPPF, tiveram esta característica de um ambiente dialógico, de partilha e interação.

✂-----→
Nuances do Real – A necessidade de criação da EFPPF

A Escola [EFPPF] surge da necessidade indicada pelos professores/as e profissionais não docentes da Rede, e teve seu projeto criado/elaborado por toda a equipe da SEMED (Setor pedagógico, pessoal e financeiro), sendo discutido com a Rede, em seminários regionais. Também foi constituído um grupo de formadores (envolvendo profissionais das diferentes áreas, no qual a UFSC teve participação determinante no primeiro momento, e a FURB de modo mais tímido) que participava das discussões iniciais e posterior implantação prática da mesma. Aprovada a implantação da referida escola, a estrutura física foi montada com auxílio de muitos/as profissionais de diferentes escolas/CEIs, levando em conta que não se tinha dotação orçamentária prevista para sua criação. Móveis usados foram sendo reformados; materiais, imagens, recursos, livros foram sendo arrecadados, visando à concretização/materialização do projeto. Na proposta em questão, foi reorganizada a escola de tal modo que não só o tempo de aprendizagem dos alunos fosse ampliado (organizado por ciclos), mas também o tempo dos/as professores/as, garantindo a esses/as, pelo menos, 20% da jornada de trabalho para estudo, planejamento e avaliação; cursos de formação permanente para todos os/as professores/as. (PF1).

✂-----→

Segundo Roldão (2007, p.102), aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, “alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*”.

Sobre a questão da socialização dos bens culturais que a humanidade acumulou e a escola tem como função social levar os alunos a apropriar-se desta cultura. Saviani (1989), no livro *Escola e Democracia*, apresenta uma proposta de construção do conhecimento que inclui alguns passos:

A prática social – o ponto de partida para a construção do conhecimento escolar seria a prática social, que é comum ao professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos, pode posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. “Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos chamar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético”. (SAVIANI, 1989, p. 80).

Portanto, partir da prática social na formação de professores implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático, mas uma ruptura com a forma de

pensamento e ação próprio do cotidiano. “Uma das formas essenciais para promover essa ruptura consiste em levar o professor a se apropriar cada vez mais do saber acumulado historicamente, especialmente dos conceitos científicos e das formas artísticas de apreender a realidade”. Vygotsky (1979), ao analisar o processo de formação de conceitos, aponta essa função mediadora dos conceitos científicos na superação dos conceitos espontâneos. (MAZZEU, 1998, p. 3).

Problematização - Problemas colocados pela prática social – Caberia neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social, na qual professores e alunos estão situados. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar”. (SAVIANI, 1989, p. 80). Provocar nos professores a necessidade de dominar conhecimentos e teorias, a partir do desafio de dar conta das dificuldades de aprendizagem dos alunos, já traz alguns pressupostos da maior importância para uma perspectiva histórico-social. É necessário compreender que “a finalidade principal do processo de ensino é dirigir a aprendizagem para assegurar, uma efetiva apropriação do saber escolar”; e que “as dificuldades de aprendizagem não são uma ‘incompetência’ do aluno, mas o produto de determinadas condições que podem ser alteradas”; que o professor pode ser o “principal sujeito de sua própria formação, na medida em que for capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica”. (MAZZEU, 1998, p. 5). No entanto, uma formação nesse sentido não é uma tarefa fácil, a partir das contradições existentes num processo dialético:

[...] este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e de reagrupamentos; e neste processo, a ‘fidelidade’ da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo) é submetida a duras provas. (GRAMSCI, 2004, p. 104).

Nesse processo de problematização, o debate entre os professores é de vital importância, uma vez que no confronto de visões opostas, os interlocutores atuam como mediadores entre cada professor e os problemas sobre os quais se está refletindo, possibilitam a criação do que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento próximo, ou seja, “cada professor no grupo poderá elaborar análises que não elaboraria sozinho e, a partir daí, realizar atividades que promovam e consolidem

novos patamares de desenvolvimento intelectual”. A perspectiva histórico-social concebe a aprendizagem em termos de uma relação complexa de mediação das relações sociais, mais amplas e mais imediatas, na atividade do sujeito sobre objetivações, bem como de mediação dessas objetivações na comunicação e nas atividades coletivas. (MAZZEU, 1998, p. 5)

✂----->

Nuances do Real – Espaços de constituição da profissionalidade

Sobre o alcance dos objetivos da EFPPF como espaço de constituição da profissionalidade: Não diria que totalmente alcançado. Mas pude ver no período saltos qualitativos consideráveis. Professores participando proficuamente de grupos de estudo e em noites culturais. Professores em debates acalorados sobre concepções e crenças pedagógicas. Professores dando a cara a bater em rodas de conversa. Diferentes manifestações culturais foram experienciadas nesse tempo. Não há como negar que isso ampliou o repertório não só dos professores como também dos formadores. A formação continuada é uma via de mão dupla. (PF2).

Nunca fizemos um estudo nesse sentido. Senso comum, penso que da profissionalidade não. Este espaço continuava sendo ad eterno como sendo a escola ou o CEI. Penso que a EEPPF era uma referência em termos de espaço para estudar, refletir, divertir-se, ver gente nova, trocar outras ideias, mostrar o que eu e meus alunos fazemos. Mas o espaço legitimado para o desenvolvimento da profissionalidade, acredito que para eles continuava sendo o espaço cotidiano, o lócus da materialidade do seu fazer profissional. (PF2).

✂----->

Os professores formadores destacam que na EFPPF havia uma cultura de participação nos dias de estudos e nos eventos culturais, como espaço de constituição da profissionalidade, ampliando o repertório cultural, com possibilidades de aproximação do cotidiano e do não cotidiano. No entanto, defendem que o espaço legítimo para o desenvolvimento profissional era o cotidiano da escola.

Instrumentalização – trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (SAVIANI, 1989, p. 81).

A realização dessas atividades requer a criação de novos procedimentos e, talvez, novos materiais didáticos, o que poderá exigir a busca de novos conhecimentos. A instrumentalização consiste nesse processo de apropriação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade, que fazem parte da herança cultural, e, ao mesmo tempo, de criação de novos instrumentos e signos. Essa herança cultural é

constituída pelo saber: conhecimentos, informações, conceitos, ideias, normas. No entanto, o domínio desse saber requer a assimilação de um saber-fazer: habilidades, técnicas, operações. A utilização, ou não, desse saber implica, por sua vez, um envolvimento afetivo com ele e sua adesão a valores que orientem a utilização em benefício do desenvolvimento da humanidade e de cada indivíduo. É preciso assimilar uma postura perante o saber. (MAZZEU, 1998).

Nesse processo, pelas relações que o professor estabelece com os conteúdos escolares e com as teorias educacionais, mediado pela relação com os colegas, com a direção e o sistema escolar, bem como com a sociedade como um todo, é que se mudam e se consolidam valores e sentimentos que vão ajudar a orientar suas ações no cotidiano da sala de aula e, até mesmo, em outras situações da prática escolar e da prática social mais ampla. O discurso pedagógico resultante de uma teoria educacional e os meios de ensino coerentes com essa teoria, para que sejam apropriados pelo professor como instrumentos de superação dos limites da prática cotidiana e do senso comum, precisam atuar como mediadores na relação desse professor com sua prática e com seus alunos. Isso só é possível na medida em que forem trabalhados de modo sistemático e constante afim de que se incorporem ao pensamento e à ação do professor, passando a fazer parte, por assim dizer, “de sua natureza”. “Para designar o momento em que ocorre efetivamente essa internalização, pelo indivíduo, de conhecimento acumulados socialmente, chamamos de catarse”. (MAZZEU, 1998, p. 7).

Catarse – Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Saviani conceitua a catarse utilizando a definição de Gramsci, para quem a catarse²² significa a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Trata-se da constituição de

²² Pode-se empregar a expressão “catarsis” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da *práxis*; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. “*Recordar sempre os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; - e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo seu conteúdo potencial*”. (GRAMSCI, 1966, p. 53).

uma espécie de “segunda natureza”, isto é, são formas de pensar e agir produzidas historicamente e socialmente, que se incorporam de tal maneira na estrutura psíquica do indivíduo que as utiliza que aparecem como formas naturais, mas que na verdade resultam de um longo processo educativo. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. (SAVIANI, 1989, p. 81).

Essa internalização do pensamento, do conhecimento e do discurso dos outros não constitui, nesse caso, uma socialização na qual o indivíduo tenha que sacrificar seus impulsos e valores para se ajustar à sociedade, mas uma criação, no indivíduo, de impulsos cada vez mais humanos que possibilitam a formação de uma verdadeira autonomia. Um dos procedimentos fundamentais para esse processo é o momento em que, após conquistar um novo patamar em termos de domínio de conceitos e de formas de ensino, o professor reflete sobre a trajetória seguida, percorrendo novamente, no plano abstrato, o caminho que realizou. Com isso percebe mais claramente as possibilidades e os obstáculos de seu processo de aprendizagem, e, portanto, a necessidade de constantemente revelar e aperfeiçoar sua forma de aprender. Com isso espera-se que cada professor busque tornar-se efetivamente o sujeito principal de sua formação. (MAZZEU, 1998).

A prática social – o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos. Como explica Saviani (1989, p. 83) “a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma”. É a mesma no sentido de que a transformação das formas de pensar e agir em face dos conteúdos escolares e não significa a transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Essa transformação precisa se dar em todas as instâncias da prática social, especialmente no âmbito da produção da existência material.

A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o

concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. (SAVIANI, 1985, p. 12).

O momento que vai da síntese – como uma visão caótica do todo – à síntese – como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas – pela mediação da análise – como abstrações e determinações mais simples, constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos - o método científico - como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos - método do ensino. A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1991, p. 14).

A essência humana é produzida pelos próprios homens, nas contradições de seu movimento real. “Portanto, a produção do homem, é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Os homens aprendem a produzir a própria existência no próprio ato de produzi-la. Enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia e experiência corroboram, necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. Os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação são: “históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Discutindo a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, Saviani (1991) aponta o materialismo histórico dialético como instrumento desta prática e explica, para isto, a superação da etapa do senso comum educacional - conhecimento da realidade empírica da educação - por meio da reflexão teórica: movimento do pensamento, abstrações, para a etapa da consciência filosófica: realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida, como defende Kosik:

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única

garantia de que o pensamento não se perderá no meio do caminho. [...] Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (KOSIK, 1976, p. 29).

Nos processos de formação continuada da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, através dos depoimentos de professores formadores, pode-se observar uma preocupação constante com a indicação de leituras prévias para os encontros de formação bem como a disponibilidade de uma biblioteca para consultas. Isto sem dúvida caracteriza-se como um diferencial nesta experiência de formação de professores, no sentido de oportunizar a ampliação do conhecimento, em condições mais favoráveis ao estudo, superando o senso comum, e articulando os saberes em determinações conceituais.



Nuances do Real – Leituras prévias como base das discussões

É preciso considerar que todos os professores trazem diferentes contextos de leituras a partir de suas graduações, especializações e experiências de trabalhos. Considerar esses saberes fazia parte da proposta de formação e a partir deles trazia-se sugestões para novas leituras. Essas sugestões de leituras tinham como objetivo propor reflexões sobre as concepções de aprendizagem e ampliação de um olhar mais politizado de mundo. Muitas foram as leituras indicadas e utilizadas nesses espaços, inclusive contando com a discussão direta de seus autores/as. Ou seja, foram propostas muitas leituras que subsidiassem as discussões acerca dos três grandes eixos que norteavam a proposta, que contribuíssem para ampliar a compreensão acerca da formação humana. Há que considerar ainda que as indicações partiam também de quem estava propondo a formação, no caso daquelas organizadas por profissionais da Rede, como exemplificado em resposta anterior, as quais faziam relação direta com aquilo que estava sendo estudado ou com metodologias referentes a isso. (PF1).

Considerando o grande número de encontros que aconteciam, simultaneamente, cada grupo organizava suas leituras em momentos diferentes, podendo, inclusive, optar por fazer a leitura coletiva, semanalmente, nos momentos de estudo. Outra possibilidade eram as leituras disponibilizadas na própria Escola de Formação Permanente, as quais atendiam a concepção da escola que estava sendo implantada, cabendo aos professores/as, e demais profissionais, fazerem suas escolhas, não cabendo aos mesmos lerem somente

aquilo que era indicado por um formador. Desta forma, sempre existiam leituras disponíveis para serem feitas. (PF2).



Por outro lado, Gramsci (1966, p. 17) contribui para uma reflexão sobre as concepções que o sujeito desenvolve na apropriação de conceitos, e as condições propícias para esta elaboração:

[...] A organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social. (ibidem)

Desse modo, pode-se concluir que a elaboração de programas e projetos de formação continuada precisa ter sua ancoragem nos pressupostos histórico-sociais que considerem a prática social, na qual os professores estão inseridos, o ponto de partida para a problematização, criando em consequência, a necessidade de estudos que levem à busca de superação das situações problemáticas, processo esse que se constitui numa oportunidade de construção de novos conhecimentos com base nas situações vivenciadas, mas com a condição de ampliação da visão sobre as situações das experiências, permitindo assim novas objetivações, e, por conseguinte, novos modos de agir no cotidiano escolar.

5.2 A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DIALÉTICA: historicidade, totalidade e contradição

[...] A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se, sobretudo, no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria *práxis*: para pode constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contacto com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis*. O homem só conhece a realidade na

medida em que ele *cria a realidade* como ser da prática (KOSIK, 1976, p. 22).

A atividade docente é uma prática social e como tal não tem independência das influências e determinações que emanam do contexto na qual está inserida: a escola. Os sujeitos envolvidos na práxis pedagógica: alunos e professores vivem em circunstâncias sociais, e nessa atividade, ao mesmo tempo em que participam de um movimento social, constroem a si mesmos. Segundo Marx, os homens constroem a sua própria história, mas não a constroem conforme suas escolhas, e sim de acordo com as circunstâncias que lhe são dadas e, conforme Heller:

A teoria segundo a qual os homens fazem sua história, mas em condições previamente dadas, contém as teses fundamentais da concepção marxista da história: por um lado, a tese da imanência, e, por outro, o da objetividade. À primeira vista, o princípio da imanência implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica naquele da causalidade; os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados etc. (HELLER, 2004, p. 1).

Por outro lado Freire (1979), falando sobre o compromisso do profissional com a sociedade, nos coloca a possibilidade que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. A consciência de fazer parte de um mundo requer o distanciamento do seu contexto que o condiciona.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (p. 16-17).

A totalidade social se expressa nas ações individuais cotidianas; na tensão entre o indivíduo e sua genericidade posta como possibilidade histórica com base na contradição entre Capital – Trabalho – Emancipação Humana. “Portanto se o complexo de relações sociais é produzido por meio das práticas individuais expressando a totalidade social, nessas práticas também se manifesta a contradição entre o ser humano e a negação social de sua condição”. (GONZALEZ, 2003, p. 3).

Na apropriação de uma base teórica, as discussões sobre a prática social e a prática pedagógica devem ser ponto de partida. A elaboração de um pensamento superior, muitas vezes, pode estar ancorada, a princípio, “num mundo de coisas e significações em si”, adotando, inconscientemente, pontos de vista surgidos, na sua origem, como reflexões sobre a sua prática, mas “a consciência comum da práxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 9/10).

O homem comum e corrente se considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele que vive e age praticamente. Dentro de seu mundo as coisas não apenas são e existem *em si*, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas essa significação prática se lhe apresenta como imanente à coisa: ou seja, apresentando-se nelas, independente dos atos humanos que lhes conferem significação. (VÁZQUEZ, 1968, p. 11/12).

Particularmente, o cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. Segundo Lukács: “[...] o homem, na medida em que é homem, é um ente social, segundo o qual, em todo ato de sua vida, reflita-se esse ou não em sua consciência, o homem sempre e sem exceções realiza ao mesmo tempo, e de modo contraditório, a si mesmo e ao respectivo desenvolvimento do gênero humano”. (LUKÁCS, 1979, p. 142) apud (GONZALEZ, 2003, p. 4).

Na compreensão de Lukács (1979), o trabalho é, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, de refinamento de suas faculdades, processo no qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. “[...] O trabalho humano é produtor de valores; ator singular e coletivo das mudanças ocorridas no processo de trabalho socialmente necessário”, sendo também “instigador do desenvolvimento

das faculdades humanas; expressão dos carecimentos humanos; fundamento objetivo dos processos e embates valorativos das relações sociais”. Em outras palavras, “o trabalho, independentemente das formas sociais que o produziram ou produzirem, é ineliminável e, portanto, elemento central na estrutura constitutiva do ser social”. (GONZÁLEZ, 2003, p. 8).

Ao mobilizar suas necessidades e interesses, materializando-os por meio do trabalho, o homem deve escolher entre muitas alternativas postas pela totalidade social, algumas que se voltam para a genericidade humana – o homem para si -, outras que se voltam para a individualidade, o homem em si, para o egoísmo. “A alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora por meio da qual o reflexo da realidade se torna veículo da criação de um existente”. (LUKÁCS, 1981, p. 31).

Dito de outra forma, entre o horizonte de possibilidades, posto pela natureza ou pela objetividade social e a realização da finalidade posta pela posição teleológica no trabalho, a alternativa é a categoria mediadora produzida pela consciência, porém repleta da materialidade da totalidade social. (GONZÁLEZ, 2003, p. 13). A categoria alternativa, produzida na consciência, realiza a mediação entre a finalidade posta, o dever ser, e o horizonte de possibilidades pertinente à totalidade social. “[...] A escolha de uma alternativa dentre várias existentes na natureza ou na objetividade social impõe ao homem um juízo de valor”. (idem, p. 14).

A relação, necessidade social - valores, demanda compreender que “a necessidade social que põe valores é, com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens”. Nesses atos sociais, a determinação do ser não ocorre pela consciência, mas pelas condições do ser social. Assim, a alternativa, contém as possibilidades de criar, incorporar, universalizar e preservar valores, assim como a possibilidade de negar, rejeitar, particularizar e criar novos valores. Nesta perspectiva de abordagem, o momento da escolha da alternativa é o momento de liberdade humana em meio a um reino reificado de necessidades, como na sociedade de classes. (LUKÁCS, 1979, p. 156).

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção

constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e á qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 5).

Conforme Gonzalez (2003, p. 16), a necessidade e liberdade constituem um binômio indissociável em qualquer momento da história da humanidade. No entender de Lukács, “os produtos do pôr teleológico apresentam-se com o caráter de um processo puramente social: a alternativa”. Essa alternância contém sempre a possibilidade indissociada de um duplo movimento: “do sujeito que modifica as circunstâncias sociais (totalidade social) e da totalidade social passível de modificar as circunstâncias singulares, do sujeito”.

Os produtos do pôr teleológico surgem de modo causal. E isto porque sua produção requer a apropriação da causalidade externa (natural) posta e dos carecimentos (necessidades) que tensionam a efetivação da prévia ideação em objetividade. E aqui a educação escolar como prática social de apropriação das objetivações genéricas do homem possui uma dimensão histórico-crítica fundamental para a mediação, reflexão e transformação social com base na vida cotidiana. Os produtos do pôr teleológico operam de modo causal porque eles se movem tensionados pelas formas de organização social, racionalização, conhecimentos, experiências, conflitos, antagonismos, inerentes às ações humanas. (ibidem).

O fato objetivo em que se origina e se desdobra o pôr teleológico com seu caráter de alternativa é constituído na e pela produção de valores. González (2003, p. 16) resgata a tese de Marx sobre Feurbach, em que o pensador alemão afirma que o educador precisa ser educado para indagar: a partir de quais alternativas? Pois, face à dimensão ontológica de tais valores emergentes das contradições imanentes aos processos de socialização, eles carregam consigo a polêmica da superação das contradições, que se expressam, por exemplo, entre valor de uso e valor de troca, trabalho concreto e trabalho social, alienação e

humanização. Nesta perspectiva, Kosik auxilia na compreensão do devir histórico, não como um processo caótico e arbitrário, e tampouco ocorre de forma linear e contínua, mas permeado por contradições:

O trabalho vive de sua própria contradição, produz e nega o que produz, faz-se no tempo e no espaço, e por isso mesmo, é profundamente histórico. [...] Esta transformação não ocorre de forma linear e contínua, nem seu destino está de antemão estabelecido por qualquer força infinita. O que não significa afirmar a história como um processo caótico, um devir arbitrário. [...] essa concepção de história não abre a perspectiva para posições relativistas, antes considera efetivamente possível a determinação dos níveis e conexões de sua própria interioridade, isto é, a apreensão intelectual de sua ordem imanente. [...] A contradição, portanto é um motor temporal, isto é, as relações contraditórias não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas. (KOSIK, 1976, p. 22).

Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana. “A prática não fala por si mesma, e os fatos práticos – como todo fato – têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 153) Dessa forma, “o critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma”. Portanto, a concepção da prática como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de validade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesma o critério de sua verdade, como a uma concepção empírica, segundo a qual a prática proporcionaria de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria. (idem, p. 157).

A relação teoria e prática é fundamental para a elaboração do conhecimento, e faz-se necessária a superação idealista que privilegia a teoria, bem como a concepção empirista que daria maior importância à prática, numa apreensão intuitiva, direta e imediata do real. No entanto, a descoberta da relação teórica com a prática precisa ser sistematizada, no registro escrito, a exemplo do que aconteceu na EFPPF, conforme depoimentos de professores formadores.

✂----->
Nuances do Real – A sistematização do conhecimento

No processo de formação tentava-se, ou pelo menos havia indicativos para que, de alguma forma, fosse pensado formas de sistematizar os encontros de formações, as reuniões realizadas, enfim, aquilo que vinha acontecendo. Porém, entre o que se propõe e o que efetivamente se experiência pode haver um hiato. Assim, houve encontros muito sistematizados, com a elaboração de textos, cartazes entre outras formas, que puderam assegurar o registro histórico desse trabalho. Já outros perderam esse caráter. Os “cadernos/revistas” publicados pela SEMED evidenciam isso. Também os registros de algumas experiências da Rede e transformados em cadernos/revistas podem ser um exemplo desse processo de registro. Como nem sempre se teve oportunidade de toda a equipe da SEMED acompanhar de perto todas as formações, dado a simultaneidade nas ações, era assegurado um encontro quinzenal entre os setores (pedagógico, de pessoal e financeiro), chamado de “Colegiado Interno”, no qual se buscava fazer uma avaliação sobre aquilo que estava acontecendo nos momentos de formação, nas escolas/CEIs de um modo geral. Registros dos encontros desse Colegiado foram feitos e, durante o tempo que fiz parte da equipe, os mesmos eram arquivados na Secretaria da EFPPF, bem como na SEMED. (PF1).

[...] Buscando ser coerente com tal intenção, tentamos relacionar constantemente teoria e prática nos encontros de formação. A prática entrava em cena através de relatórios, fotos, filmagens, portfólios dos educadores e dos educandos. Fazíamos análises da prática e aprofundávamos teoricamente o que sentíamos necessidade. Assim, as discussões que aconteceram nos grupos reportaram-se em todos os encontros a prática, àquilo que revelava o real fazer dos educadores, em um processo que visou à unidade dialética teoria e prática. A teoria não foi sendo, inicialmente, validada de forma independente para depois ser aplicada na prática, mas a partir da própria prática. **Os próprios educadores trocavam textos e livros entre si, sugeriam atividades, traziam poesias, mensagens e músicas para reflexão, demonstrando serem realmente sujeitos de sua formação** (grifos nossos). As leituras iam sendo sugeridas a partir das questões analisadas pelos grupos e eram lidas com o objetivo de buscar respostas às dificuldades que encontrávamos no fazer pedagógico. Desta forma, a teoria foi ganhando sentido e a prática, consistência. [...] Assim, conhecer, compreender e valorizar as experiências dos professores foram princípios que nortearam esta formação. [...] este processo não se deu de forma linear ou crescente. No início fizemos um planejamento coletivo, explicitando o que sabíamos e o que precisaríamos saber acerca do tema, entretanto a caminhada ia se delineando a cada encontro com avanços, recuos, conflitos e contradições. (BLUMENAU, 2004, p. 24).

✂----->

As circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele. É o homem, sem dúvida, que faz as circunstâncias mudarem e que se muda a si mesmo. “Na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias

e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 160). A superação do senso comum, e das condições que limitam as alternativas de liberdade, depende de uma concepção de mundo coerente e unitária, como defende Gramsci:

Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um dever histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 2004, p. 104).

Conforme Vázquez(1968, p. 161), ao acentuar essa unidade – entre circunstâncias e atividade humana, Marx se opõe tanto à utopia que pensa que basta a educação – ou seja, um processo de autotransformação do homem – à margem ou anteriormente à mudança das circunstâncias de sua vida, para produzir uma mudança radical do homem, como a um determinismo rigoroso que acredita que basta mudar as circunstâncias, as condições de vida – à margem das mudanças na consciência através de um trabalho de educação – para que o homem se transforme. Se o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem da relação prática, a filosofia enquanto teoria não pode desvincular-se da prática para reduzir-se à mera visão, contemplação ou interpretação. Pela própria percepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da

elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços percebidos sem benefícios no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1966, p. 12).

Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. Este papel fundamental da produção explica igualmente a maneira de ser dos indivíduos. “Tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim o são. O que são coincide, portanto, tanto com o *que* produzem quanto com o modo *como* produzem”. O que os indivíduos são depende, por conseguinte, das condições materiais de sua produção. (VÁZQUEZ, 1968, p. 166).

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. [...] É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolvê-lo já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. (MARX, 2003, p. 5).

Conforme Marx e Engels (1999, 28), trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado o *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam o *que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (idem, p. 37) “Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (idem, p. 39) “Os filósofos limitaram-se a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; trata-se é de *transformá-lo*”. (MARX; ENGELS 1999, p. 128).

Marx, em sua análise de produção capitalista, toma como exemplos as contradições entre as relações de produção e as forças produtivas ou entre o capital e a luta organizada da classe

trabalhadora. Tais contradições são produzidas historicamente pelas condições estruturais do capitalismo. A contradição, portanto, é um motor temporal, isto é, as relações contraditórias não existem como fatos dados no mundo, são produzidas. A história é, justamente, o movimento de produção e superação das contradições. Nesse sentido, é possível dizer que o processo histórico – mais uma vez, tanto em seu transcurso quanto em nosso modo de compreendê-lo – realiza-se por dissolução e engendramento, em um processo recíproco: dissolução que já é engendramento e engendramento que já é dissolução. (MORAES, 2000, p. 22).

Ainda que a teoria seja formulada com esse duplo aspecto: como fundamento de ações reais e como crítica teórica, nem por isso deixa de ser teoria, isto é, não é em si atividade prática. Mas quando se trata de transformar o mundo, quando se pretende que a teoria se plasme numa atividade como guia da ação, a teoria mais revolucionária nunca deixa de ser mera teoria enquanto não se realiza ou não se materializa em atos. “É preciso passar da atividade teórica à prática, mas de per si a primeira não pode dar esse passo”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 171).

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. “Mas se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo exatamente *como teoria*. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora insuficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática” e, portanto, para que a primeira cumpra uma função prática, “é preciso que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente vinculados e mutuamente considerados”. (idem, p. 207).

✕-----→
Nuances do Real – Notícias da Educação em Blumenau

NOTÍCIAS DAS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA - Criatividade na educação - A educação foi destaque de Blumenau no IDH divulgado pelo Programa da ONU para o Desenvolvimento. Uma verdadeira revolução está acontecendo na educação do município. Desde que foi implantado na rede municipal em 1998,

pela prefeitura de Blumenau, o projeto Escola Sem Fronteiras mudou a didática no ensino fundamental de Blumenau. Essa nova proposta pedagógica substituiu o sistema de séries por ciclos organizados por idade. Alunos de seis a oito anos frequentam o primeiro ciclo de formação; de nove a 11 anos o segundo; e de 12 a 14 anos o terceiro ciclo. Além de acabar com a seriação, a Escola Sem Fronteiras também reorganizou os conteúdos e transformou o sistema de avaliação. A rede municipal resolveu também inovar em atividades extraclasse. Projetos como o Recreio Pedagógico envolvem os estudantes em atividades esportivas e recreativas que, segundo a coordenadora pedagógica Carin Carvalho, "diminui o número de acidentes e até de brigas na hora do intervalo". Um destaque é a Escola Almirante Tamandaré. Na instituição, a hora do recreio é animada pela Rádio VT - organizada pelos alunos, que selecionam as músicas e a programação. No incentivo à formação, a Secretaria de Educação criou o Projeto Adolescente. Este ano duas escolas trabalharam a capacitação dos adolescentes que frequentavam as séries iniciais. Nessas férias, 10 das 50 unidades municipais de educação estarão abertas para que as crianças tenham opções de atividades como jogos e brincadeiras. O Projeto Escola de Verão vai funcionar do dia 19 a 30 de janeiro, p. 5 Diário Catarinense 14/12/03. Fonte: Blumenau.sc.gov.br Informativo do CIJ 4/2003 Florianópolis, Dezembro de 2003.



A consciência ordinária se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora. [...] do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas. O pragmatismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a própria essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscente de uma realidade, embora só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela. É preciso dizer, por outro lado, que, fiel ao ponto-de-vista do senso comum, do “homem da rua”. O pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o que acaba por dissolver o teórico no útil. “Verdadeiro – diz William James – é o que para nós seria melhor crer. Portanto, a verdade fica subordinada aos nossos interesses, ao interesse de cada um de nós”. Por conseguinte, “não se manifesta em concordância com uma realidade que nossa consciência reproduz, e sim corresponde a nossos interesses, ao que seria – para nós – melhor, mais vantajoso ou útil acreditar”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 211/212).

Na experiência humana a totalidade é um ideal nunca plenamente realizável e o que impossibilita seu desenvolvimento é, justamente, limitar a própria experiência humana ao plano gnosiológico. É preciso transcendê-la e situar-se no plano ontológico. Assim, do ponto de vista da

dialética, longe de significar ‘todos os fatos’, a realidade em sua totalidade significa um todo estruturado, processual, em permanente dissolução e engendramento, onde cada parte da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca, contraditória, com todas as partes do real. Nesta perspectiva é impossível conceber-se uma totalidade fechada, uma síntese acabada, pois o processo nunca pode ser concluído precisamente porque a realidade é infinita. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio rela objetivo, definindo os seres humanos e suas relações. (MORAES, 2000, p. 23).

Como se pode perceber, a questão da relação teoria e prática é bastante complexa. Ao mesmo tempo em que os professores aspiram a determinados fins no planejamento de suas ações, também estão condicionados pelas circunstâncias do seu contexto histórico social, pelas determinações das suas necessidades mais concretas como aquelas próprias do cotidiano, que podem modificar suas aspirações e esvaziar seus esforços na transformação da sua prática. Mas como seres históricos também possuem margens de expressão da sua individualidade, sendo capazes de distanciarem-se do seu contexto, para objetivando-o poder transformá-lo. No entanto, este esforço de superação das limitações do seu entorno só terá força de expressão se for realizado através de um coletivo, um grupo hegemônico, que concorde num mesmo tempo e espaço, com o curso de determinadas ações.

5.3 O COLETIVO PENSAnte – A FORMAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA INTELECTUAL

A formação de um coletivo de educadores que venha contribuir para transformações no cotidiano da escola, precisa estar ancorada numa percepção das condições objetivas que se apresentam no contexto. Nesse universo de pluralidades, há uma busca constante de realização da pessoa individualidade, ao mesmo tempo em que contribui para o avanço do gênero humano. Para tanto é preciso que o significado e o sentido do trabalho docente estejam sempre ancorados nos fins sociais mais amplos que se propõe atingir. E nesse caso, é preciso que o grupo tenha consciência dos aspectos condicionantes, buscando a exploração dos limites e das possibilidades oferecidos pelas condições existentes

para promover as transformações para além das condições dadas no espaço e tempo presentes.

A despeito de um avanço nos níveis de formação dos professores da educação básica o que se pode deduzir, a partir dos resultados destas pesquisas, é que este avanço na formação não resultou, em uma relação direta, em qualidade na educação. Se por um lado se sabe que a escola não é uma instância redentora das mazelas da sociedade, por outro, não é possível isentar a escola da responsabilidade que a mesma assume em subsidiar os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania como; ler, escrever, interpretar e calcular.

Segundo Arendt²³ (2005a), uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. “Uma crise só se torna desastre, quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos”. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. Por mais claramente que um problema geral possa se apresentar em uma crise, ainda assim é impossível chegar a isolar completamente o elemento universal das circunstâncias específicas em que ele aparece. A autora afirma que em toda a crise, é destruída uma parte do mundo. Alguma coisa comum a todos nós. “[...] o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras de juízo humano normal foram postas de parte”.

As inovações que ocorrem através da implementação de políticas educacionais, se não forem discutidas com o coletivo de professores, e

²³ HANNAH ARENDT (1906-1975). Conhecida como pensadora da liberdade, viveu as grandes transformações do poder político do século XX, mas pregava o conservadorismo como parte essencial da atividade educativa. No fim da década de 1950, a cientista política Arendt passou a questionar os conceitos pedagógicos que se originaram com o movimento da Escola Nova e as concepções que defendiam que o trabalho educativo deveria visar ao aprendizado para a vida. Ela abordou esses assuntos em dois textos: A crise na Educação (incluído no livro Entre o Passado e o Futuro) e Reflexões sobre *Little Rock*, escritos respectivamente em 1958/1959. Dizia que “a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. [...] Dessas considerações surgiu a ideia de defesa da autoridade, na qual a escola tinha como obrigação levar a cultura em sua totalidade aos alunos [...] já que em seu intento maior, a educação deveria preservar o patrimônio global da humanidade, a partir, da qual, também deveríamos decidir se amamos bastante nossas crianças para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos. [...] dizia que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele”. Texto publicado na Revista: Educativa – a revista do professor – Edição especial: Formação Educacional: com a chamada de capa: “Segundo Grandes educadores a formação continuada é a única forma de mudar o panorama do ensino brasileiro”. PEDAGOGIA no Século XX – Hannah Arendt. Revista Educativa – a revista do professor. Educativa Especial. Ano 1, n. 03. p. 21 São Paulo: Editora Minuano, www.edminuano.com.br

se estes profissionais não se constituírem como sujeitos do processo, podem provocar insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização dessas políticas. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias. As mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento da rede.

No caso dos educadores, parece que o desafio de solucionar os problemas educacionais – pôr em ordem a educação - aumenta dia a dia, e as condições para superar as limitações não parecem favoráveis se forem consideradas as políticas educacionais emanadas dos órgãos oficiais, levando-se em conta a questão salarial, o progresso na carreira, o número de alunos em sala aula, a formação inicial deficitária e os programas de formação continuada, que nem sempre atendem às expectativas geradas pelas necessidades concretas do trabalho em sala de aula. Arendt cita Hamlet²⁴ quando diz: “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para pô-lo em ordem!”. (2005a, p. 242).

Falando de mudanças na educação, Arendt (2005a, p. 227) aponta alguns aspectos da crise na educação americana, levantando a hipótese da origem da crise estar na adoção indiscriminada de modernas concepções sem a necessária reflexão sobre a pertinência para o contexto: “[...] em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente”. (ARENDR, 2005a, p. 236).

Quando aborda a questão da responsabilidade dos educadores sobre a formação das novas gerações, Arendt defende que “[...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo”. Afirma ainda sobre a responsabilidade do professor: “Face à criança, é como se ele fosse um

²⁴As palavras de Hamlet: *‘The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right’*. Há uma tradução do texto de Hannah Arendt “Del desiero y los oasis”. Buenos Aires, La Nación, Suplemento Cultura, 19.11.2006, p. 1, onde aparece a expressão de Hamlet como: “O tempo está fora de ordem. Maldita sorte a minha ter nascido para pô-lo em ordem!” ASSMANN, Selvino José. Relendo... HANNA ARENDT, sobre o deserto e os oásis. Floripa Total: julho/agosto de 2007. Na obra de Goethe as palavras de Hamlet são traduzidas como: “O tempo saiu dos eixos: aí de mim que nasci para recolocá-lo em ordem”. “Nessas palavras está, parece-me, a chave de todo o comportamento de Hamlet; e está claro o que Shakespeare quis representar: uma grande ação imposta a uma alma que não nasceu para agir [...] Um carvalho é plantado dentro de um vaso precioso que deveria acolher em seu seio apenas flores amáveis; as raízes se expandem, o vaso é destruído. Um ser belo, puro, nobre, altamente moral, mas sem a força sensual dos heróis, sucumbe sob o peso que não pode carregar nem rejeitar [...] CITATI, Pietro. Goethe. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 72.

representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança – Isto é o nosso mundo”. (2005a, p. 239).

Entretanto, é necessário refletir sobre as condições concretas na formação cultural deste educador que deveria ter uma visão de mundo de tal sorte que pudesse apresentá-lo, sabendo-se parte deste mundo e não numa visão simplista do interior da escola, como se o mundo se restringisse aos conteúdos escolares.

Que perspectivas de mundo pode ter um professor se não tiver acesso a eventos como: teatro, cinema, música, artes, viagens, etc.? Como refletir sobre sua singularidade num universo tão pequeno de pluralidade? O que nos parece, a partir dos dados levantados nesta pesquisa, especialmente nos depoimentos dos professores formadores, é que estas condições de superação das próprias limitações sociais e culturais, devem ser amparadas pelas políticas públicas, criando possibilidades reais de ampliação do repertório cultural. E nesse sentido podemos considerar importantes as condições criadas na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, para que os professores da rede municipal de ensino de Blumenau pudessem, através dos encontros de formação continuada, ampliar seu repertório cultural de formas bastante diversificadas e enriquecedoras, condições extensivas aos alunos também.

✂----->

Nuances do Real – A ampliação do repertório cultural na EFPPF

Tal espaço [EFPPF] foi criado levando em conta anseios de profissionais da educação da Rede Municipal, visto que as críticas mais recorrentes que surgiram nos encontros promovidos pelo Partido dos Trabalhadores (e coligação) durante a campanha e após a eleição – anterior à posse, consistiam na forma descontextualizada como vinha sendo promovida a formação até então, marcada, por vezes, por cursos isolados, sem continuidade; e sobre os indicativos da necessidade de ver e pensar novas formas para a educação do município. Tais encontros também deram visibilidade a problemas relacionados à organização dos tempos-espacos escolares e, conseqüentemente, anunciavam fragilidades nas práticas pedagógicas. Mas, mesmo assim, percebia-se a existência de bons trabalhos, sendo realizados nesses contextos, fato que justificava que era preciso criar oportunidades/tempos-espacos para que todos conhecessem o que vinha sendo feito e, sobretudo, que tais autores pudessem falar sobre o que faziam. Decorrente dessas questões e considerando os eixos que norteavam a proposta pedagógica do município - gestão democrática da educação; qualidade social do ensino; acesso, permanência e sucesso para todos os alunos da Rede – viu-se a necessidade de organização de um espaço em que fosse possível promover encontros entre os professores/as e demais profissionais da educação, espaço

em que pudessem refletir coletiva e continuamente sobre o trabalho realizado no cotidiano das instituições (escolas e CEIs). Também se percebeu a necessidade de organizar um espaço para colocar ao acesso de todos, materiais/recursos que os ajudassem a (re) pensar as práticas pedagógicas, visto que era comum em gestões anteriores o envio de tais recursos, como livros, por exemplo, para as unidades escolares. Porém, os mesmos desapareciam com o tempo ou eram abandonados nas salas das coordenações pedagógicas, não chegando ao destino certo: nas mãos daqueles/as que se encontravam cotidianamente com as crianças/jovens/alunos: os/as professores/as. Desse modo, a organização de salas de recursos, bancos de imagens, bibliotecas, espaços de exposições artísticas, espaços aconchegante para leituras e discussões foram criados - ressaltando que tais recursos poderiam ser retirados da EFPPF e levando para as escolas/CEIs, visando amparar/enriquecer o planejamento de trabalho dos/as professores/as – e criar também nas escolas/CEIs essa cultura. Enfim, a Escola de Formação Permanente, para além de se constituir num espaço para encontro entre os profissionais da educação, também teve por princípio promover o encontro desses com recursos que pudessem contribuir com os trabalhos realizados nas escolas/CEIs, com a arte (visto que a mesma se compôs também como um espaço para exposição de obras de artistas locais – artes visual, cênica, musical). (PF1).

✂----->

A partir das condições oferecidas ao grupo de educadores que buscam a superação das condições adversas da própria formação, é possível encontrar espaço para a manifestação da individualidade parasi, a singularidade dos sujeitos num universo de pluralidades. Esta distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes. Arendt defende a importância do agir em conjunto, que se dá entre os homens e do qual nasce o poder, entendido como um recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação.

Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros. [...]. O menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas, traz em si a semente da mesma ilimitação, pois basta um ato e, às vezes, uma palavra, para mudar todo um conjunto. [...] a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato. (ARENDR, 2005b, p. 204).

Nesta perspectiva, o espaço da formação continuada pode constituir-se numa instância de constante exercício da humildade, no sentido de compreender, sem pré-julgamentos, nem meras teorizações, o que de fato acontece na prática pedagógica que revele uma compreensão da teoria que a fundamenta, que permita uma reflexão, sem os ditames de modismos desta ou daquela tendência ou concepção, para com rigorosidade metodológica e vigilância teórica, a partir de pressupostos defendidos pelo coletivo de educadores tanto da educação básica quanto da graduação e pós-graduação, poder enxergar com olhos mais apurados o que está se fazendo e se de fato se faz o que se propunha ser correto ou adequado fazer, a partir da proposta educacional referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar.

À mediação, com atos e palavras, dá-se o nome de teia de relações humanas, de certo modo intangível. É uma virtude dessa teia pré-existente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo. Arendt (2005b, p. 199) refere-se à história dos sujeitos, registrados em documentos, monumentos, obras de arte. Fala da transcendência dos sujeitos e suas ações. “A conotação de coragem, que hoje reputamos qualidade indispensável a um herói, já está, de fato, presente na mera disposição de agir e falar, de inserir-se no mundo e começar uma história própria”. Por outro lado cita, a parábola de Kafka, sobre o embate entre o passado e o futuro:

Ele tem dois adversários: o primeiro acossa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos. Na verdade, o primeiro ajuda-o na luta contra o segundo, pois quer empurrá-lo para frente, e, do mesmo modo, o segundo o auxilia na luta contra o primeiro, uma vez que o empurra para trás. Mas isso é assim apenas teoricamente. Pois não há ali apenas dois adversários, mas também ele mesmo, e quem sabe realmente das suas intenções? Seu sonho, porém, é em alguma ocasião, num momento imprevisto – e isso exigiria uma noite mais escura do que jamais o foi nenhuma noite -, saltar fora da linha de combate e ser alçado, por conta de sua experiência de luta, à posição de juiz sobre os adversários que lutam entre si. (KAFKA apud ARENDT, 2005a, p. 33).

Segundo Arendt, o conceito de processo, e a experiência humana real em que esse conceito se baseia é a ação. Se é possível conceituar a natureza e a história como sistemas de processos, é porque existe a capacidade de agir, de iniciar nossos próprios processos. Mas a capacidade de agir precisa estar ancorada no compromisso com as consequências dos atos, pois não há possibilidade de desfazer ou controlar com segurança os processos que se desencadeiam através das ações. “E esta incapacidade de desfazer o que foi feito é igualada pela outra incapacidade, quase tão completa, de prever as consequências de um ato e até de conhecer com segurança os seus motivos”. O que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação e o que elas, por sua vez, mantém vivo ao permanecerem unidas é o poder, no caso dos professores o poder gerado pelo conhecimento construído no coletivo. “Todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa dessa convivência, renuncia ao poder e se torna impotente, por mais que seja a sua força e por mais válidas que sejam as suas razões”. (ARENDR, 2005b, p. 213). Nesse sentido, temos a contribuição de Vázquez sobre a determinação do presente, vinda do futuro e não do passado:

A atividade propriamente humana, só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro. (VAZQUEZ, 1968, p. 187).

Segundo Arendt, os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; “que sempre vem a ser ‘culpado’ de consequências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevistas que sejam as consequências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo”; e que “o processo por ele iniciado jamais termina inequivocadamente num único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação”. (2005b, p. 245).

Enquanto a força do processo de fabricação é inteiramente absorvida e exaurida pelo produto final, a força do processo de ação nunca se esvai num único ato, mas, ao contrário, pode aumentar à medida que se multiplicam as consequências; as únicas coisas que perduram na esfera dos negócios humanos são esses processos, e sua durabilidade é ilimitada, tão independente da perecibilidade da matéria e da mortalidade dos humanos, quanto o é a durabilidade da humanidade. (ibidem).

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social. (MAZZEU, 1998).

Os discursos sobre os professores, de um modo geral, segundo Sacristán, esquecem que as margens de sua autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática. “E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino”. Sacristán defende ainda que “[...] As escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência de seus actores, mas o trabalho dos professores só se pode compreender se considerarem os aspectos não burocráticos das escolas”, afirmando ainda que, “[...] é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional”. (SACRISTÁN, 2005, p. 72).

No entanto, para que estas margens existentes para a expressão da individualidade possam ser potencializadas como espaços concretos de ação, faz-se necessária uma compreensão da importância do envolvimento de todos os professores nos projetos coletivos que se apresentam no seu contexto profissional. Lukács (2003, p. 402-3), aborda a questão do devir humano, defendendo que: “Somente quando o homem é capaz de compreender o presente como devir, reconhecendo nele aquelas tendências, cuja oposição dialética lhe permite *criar* o futuro, é que o presente, o presente como devir, torna-se o *seu* presente.

Apenas quem tem a vontade de criar o futuro consegue ver a verdade concreta do presente”. Entretanto, temos o alerta de Moraes: Não há conhecimento sem haver relação sujeito/objeto. Para Marx, todavia, os dois termos não podem ser dissolvidos em um hipotético *logos* universal, nem entendidos como copresenças dotadas de intencionalidade. Para ele “o sujeito é ativo e passivo ao mesmo tempo. É ativo porque é dotado de consciência, e é passivo porque está mergulhado no reino dos objetos; mas, sobretudo, é ontologicamente ativo porque está em relação prática com o mundo”. (MORAES, 2000, p. 25).

✂-----

Nuances do Real – A constituição da autonomia intelectual

Toda a tentativa feita naquele momento foi para que os/as professores/as e demais profissionais não docentes pudessem refletir, repensar a escola e sua organização, bem como o trabalho que é desenvolvido nesse espaço. Porém, o que não se pode negar é que esse processo depende dos sujeitos que estão envolvidos, da forma como estão engajados no movimento de formação, da sua história pessoal e profissional. Logo, é possível afirmar que alguns desenvolvem tal autonomia, outros talvez precisem de um tempo maior para tal. Posso afirmar ainda que, de acordo com a concepção de ensinar-aprender que fundamentava a proposta da Escola por Ciclos, a formação continuada apresentava-se como a melhor metodologia para desenvolver a autonomia intelectual dos professores/as, pois entendo que as reflexões prático-teóricas, assentadas em concepções que ajudam a questionar os modos de organização dos tempos-espacos escolares, seus currículos, as temporalidades humanas, as formas de ensinar/aprender de cada sujeito, possibilitam avançar rumo à construção de uma outra proposta de escola e, logo, de um “novo” professor. (PF1).

Os temas investigados nos grupos surgiram das próprias demandas dos profissionais e os grupos foram compostos por diferentes educadores, aproximadamente vinte em cada grupo, de diferentes escolas municipais. Quinzenalmente nos encontrávamos na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, onde coletivamente refletíamos nossa prática pedagógica.

Integrar saberes teórico-práticos requer um processo vibrante que procura romper alguns estereótipos positivistas. O desenvolvimento profissional desafia a formação continuada a criar contextos de apoio à ação humana e docente, organizando tempos e espaços que possibilitem às professoras em desenvolvimento aprender, sentir, planejar, fazer, rever, replanejar. É nesse caminhar que a formação continuada das professoras de Educação Infantil e ensino fundamental vem se constituindo. Vivendo interações alargadas, buscando recriação de suas práticas humanas e docentes, dispostas a desnudar o cotidiano pedagógico-institucional. (BLUMENAU, 2003, p. 26 e 27).

✂-----➔

Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar, e, nesse sentido pode-se estabelecer um diálogo com as ideias de Arendt (2005b, p. 189) quando afirma que só o homem é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio. “No homem a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares”.

Esta distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes, a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento original [...] seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da conduta humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. (ARENDR, 2005b, p. 190-191).

Um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio-histórica é o de mediação, ou seja, o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. É pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos, das palavras, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura. A linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem

negociações, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados.

Nesta perspectiva, a linguagem do grupo cultural onde o professor está inserido se desenvolve e dirige o processo de uma fundamentação conceitual que irá provocar o diálogo entre seus pares, reconhecendo os significados de suas ações. Estes aspectos são observados nas premissas que justificarão a criação de um espaço de formação que contemplem os pressupostos do sociointeracionismo de base histórico-cultural.

Embasados na concepção sócio-histórica, que permite considerar as ações dos sujeitos vinculados ao contexto em que se inserem, e, ainda, nesta perspectiva, a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo e que tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia, é possível conceber a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação sobre a atividade docente, sobre a práxis docente que, não tendo e não podendo ter fim em si mesma, visa a certa transformação do contexto dos sujeitos na escola, mas também uma transformação de si pela própria atividade docente como uma subjetividade reflexiva.

Para que isso se realize, entretanto, é necessário que as políticas públicas dirigidas à formação continuada dos professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução para a produção de conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e essa competência de teorizar a prática, não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e formação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos e dinâmicos. Conforme Roldão, todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade “[...] se reconhecem e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto, exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa”. (ROLDÃO, 2007, p. 96).

De acordo com Vygotsky (1989), a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a essas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam

significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir. No entanto, a formação dessa consciência não ocorre de forma independente dos fatores sócio-históricos do contexto em que atua. É preciso considerar a interdependência entre o indivíduo e seu contexto para que se possa avaliar as reais condições de superação dessas limitações.

Pois tanto quanto é preciso superar as limitações reais dos indivíduos na estreiteza e nos preconceitos de sua condição, tanto menos podem ser superados aqueles limites que lhes impõe a estrutura econômica da sociedade de sua época e sua posição na sociedade. Portanto, do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma *inconsciência*, determinada conforme a classe de sua própria situação econômica, histórica e social. Essa situação é dada como uma relação estrutural determinada, como um nexos formal definido, que parece dominar todos os objetos da vida. (LUKÁCS, 2003, p. 143).

Segundo Andaló (1995, p. 189), [...] ouvindo os professores, é possível conhecer um pouco sobre seu modo de ver e de conceber a realidade vivida no contexto da escola. A prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação, que envolvem tanto a história individual de cada professor, como a história das práticas sociais e educativas. Ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. “Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas”.

No entanto, é preciso considerar o distanciamento necessário das concepções que os indivíduos desenvolvem e as perspectivas de superação do seu contexto mais imediato, na formação de uma consciência de classe.

[...] Essa consciência [de classe] não é, portanto, nem a soma, nem a média do que cada um dos indivíduos que forma a classe pensam, sentem etc. E, no entanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade é determinada, em última análise, por essa consciência e não pelo pensamento do indivíduo; essa ação só pode ser conhecida a partir da consciência. Essa

determinação estabelece, de imediato, a distância que separa a consciência de classe das ideias empíricas efetivas e daquelas psicologicamente descritíveis e explicáveis que os homens fazem de sua situação de vida. (LUKÁCS, 2003, p. 142).

Quando os professores se veem como sujeitos da sua própria formação, em serviço, dão-se conta da transcendência do ato pedagógico e têm a possibilidade de repensar as suas ações, desvelando as teorias que estão fundamentando estas ações, com a possibilidade de corroborar ou refutar as próprias ideias. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham oportunidade de participar de eventos e comunicar seus avanços através de trabalhos que deem visibilidade à sua trajetória de estudos. Arendt defende o discurso como estratégia de distinção do singular entre iguais. A ação tem no discurso um caráter revelador ao próprio autor e a seus pares, na interlocução e na troca de ideias, de concepções, percepções e representações.

O discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. De qualquer modo, desacompanhado do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas atividades pessoais e singulares. Essa revelação de quem, em contraposição a 'o que' alguém é – as dores, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que diz ou faz. (ARENDR, 2005b, p. 191-192).

Ao registrar e tornar públicas estas ações, os sujeitos que engendram estas ações dão o caráter político do que é público e constroem um espaço de diálogo que fortalece o coletivo de educadores que estão preocupados com o que fazem diariamente no cotidiano escolar, engendrando novos modos de pensar a atividade docente e, desse modo, desencadear novos processos, pois,

[...] seja qual for o poder mental necessário para desencadeá-los, a capacidade humana responsável

por esse poder mental – e única força capaz de realizar tais fatos – não é nenhuma capacidade ‘teórica’, não é contemplação nem razão; é a faculdade humana de agir, de iniciar processos novos [...]. (ARENDDT, 2005b, p. 243).

Conforme Gramsci (1966, p. 12), “[...] Pela própria percepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir”. Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de sujeitos comuns. “Crítico a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, é um conhecimento de si próprio, “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança – Isto é o nosso mundo. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário”.

Este patrimônio cultural construído num mundo partilhado por um coletivo de pessoas que têm os mesmos objetivos, elaboram concepções, estudam suas problemáticas, procuram descobrir novas formas de elaborar projetos e superar as limitações do contexto social; pode constituir-se num conjunto de forças que serão utilizadas nos momentos de conflitos, na necessidade de reivindicações. Na falta desse amálgama os professores podem sentir-se fragilizados, descredenciando das próprias potencialidades na luta por melhorias das condições de trabalho e projeção na carreira.

✂----->

Nuances do Real – As fragilidades e falta de coesão de um grupo

De certa forma, os professores ainda parecem usar a voz como script de ação social na sala de aula, nos corredores da escola, nos CEIs. Quando a atual gestão manifestou-se dessa forma, mais do que afrontar partidariamente a antiga gestão, mostrou o quanto em Blumenau estamos longe de ter sabedoria política e capacidade de articular trajetórias docentes à história da educação. Os professores formam uma “rede”. Ora, o que é uma rede senão uma coalizão de forças? Uma coesão interna? Redes têm uma mesma configuração enquanto estrutura. Mas não necessariamente funcionam da mesma maneira. As habilidades de um pescador diante da inteligência artificial de um programador de computadores não são passíveis de comparações nem de analogias. No entanto, a cada um são exigidas competências para administrar suas redes. Mesmo que os agentes ou aqueles que dela usufruem ou dela fogem, sejam ágeis, espertos, se utilizem de máscaras para interagir e

muitas vezes “sobreviver”. Essa também me parece ser a natureza de uma rede de ensino. Une-se, torna-se coesa quando lhe convém criar sentimentos de pertença. Emaranha-se quando se vê difusa diante dos conflitos sociais e pedagógicos. Mas também cria virtualidades. Usa máscaras. Constrói cenários. Decide quando quer ser ator e quando prefere ser plateia. (PF2).

Blumenau melhora índice Ideb: Na análise do secretário-adjunto de Educação, Osmar Matiola, a avaliação para Blumenau é positiva, já que em 2005, apenas cinco escolas municipais alcançaram nota igual ou superior a 5. “Em dois anos, elevamos este número para 14 e outras 12 escolas alcançaram o índice de 4,6 ou mais”, informa. O secretário-adjunto aponta a Escola Sem Fronteiras, sistema adotado no ensino municipal de 1997 a 2004, como responsável pelo baixo desempenho das escolas em 2005. “O aluno era aprovado sem dominar os conceitos básicos”, afirma. (Matéria publicada na edição 181, no dia 27-06-2008).

Sobre o IDEB: A primeira prova do IDEB foi aplicada em Blumenau em abril de 2005, aos alunos da 4ª série, ou seja, os alunos que fizeram a prova, em sua grande maioria, frequentaram a escola por ciclos em toda sua trajetória escolar..., e Blumenau saiu-se muitíssimo bem. É tremenda falácia falar em benefícios da escola seriada para estes alunos, pois muitos sequer a conheciam. A prova seguinte foi aplicada em 2007. A escola que ficou com o melhor índice nos anos finais, só para exemplificar, foi a EBM Zulma Souza da Silva. Os alunos que fizeram esta prova frequentaram 5 anos de escola por ciclo e dois anos por série. (SCHREINER, 2009).

✂----->

Os professores vivem no seu cotidiano escolar envolvidos pelas condições concretas de vida, onde a questão salarial é central, podendo perder a sua própria identidade profissional dentro de um grupo, e não vislumbrar mais possibilidades de mudanças significativas. Sobre esta percepção de que fazemos parte de um mundo, de forma singular, Freire defende que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nesse se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito da História. Gosto de ser Gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 54).

Parece importante, também, que o professor tenha a compreensão de como ele é visto na sociedade, como é a sua relação entre seus pares e como os professores se vêem entre si. É necessário que tenha consciência da própria singularidade para que possa espelhar-se, vendo-se no outro e construir um “nós”, uma classe de respeito, com uma visão abrangente do mundo que o rodeia, para a compreensão de seu papel de mediador nas relações sociais que propiciam a construção do conhecimento. Para superar as condições de alienação, é necessário visualizar alternativas de propostas pedagógicas, superando a crítica e a simples constatação dos problemas enfrentados pelos professores, cuja luta é muito solitária, uma vez que, em grande parte, lhe é negado o espaço para a reflexão de sua prática cotidiana, com os demais colegas.

As condições de uma formação continuada que privilegiem o coletivo, no sentido de compreender a própria prática, à luz de concepções teóricas que oportunizem identificar a teoria que embasa estas práticas, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, fundamental no fortalecimento de um grupo ou de uma classe:

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem sua fase elementar e primitiva no senso de ‘distinção’ e ‘separação’, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1966, p. 21).

Estas condições de luta pela própria emancipação são próprias de um processo histórico, de avanços e retrocessos, mas por tratar-se de um processo dialético é contraditório e a evolução não pode ser desconsiderada, mesmo que muitas vezes não seja percebida objetivamente. Na constituição de seu papel como docentes, os professores fazem suas opções conforme suas necessidades mais imediatas, ou seja, as questões relacionadas ao seu cotidiano de sala de aula. Muitas vezes, o crescimento ainda está em processo e a aparência do real se manifesta como imutável, condicionada ao mundo prático, dependente das tarefas cotidianas, numa atitude pragmática de coisas e significações em si, conforme salienta Vázquez (1968):

[...] Trata-se em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos-de-vista surgidos originariamente como reflexões sobre o fato prático. Portanto, a consciência comum da práxis não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas. [...] O mundo prático – para a consciência comum – é um mundo de coisas e significações em si. (p. 9-11).

Sobre a liberdade e autonomia que os professores podem desenvolver a partir de uma gestão democrática da formação continuada, buscamos respaldo em Lukács, quando afirma que a superação apontada por Marx, de uma concepção abstrata e especulativa de liberdade demanda que ela seja apreendida como momento da realidade concreta, jamais, portanto, uma construção subjetiva. Para Lukács, a liberdade real é produto da práxis humana real, isto é, no processo de trabalho, não só o mundo dos homens se diferencia do mundo natural como também seu realizador se transforma. Lukács aborda a questão do devir humano:

Enquanto o homem orientar seu interesse para o passado *ou* para o futuro de maneira contemplativa e intuitiva, ambos se fixam num ser estranho, e entre o sujeito e o objeto instala-se o ‘espaço nocivo’ e intransponível do presente. Somente quando o homem é capaz de compreender o presente como devir, reconhecendo nele aquelas tendências, cuja oposição dialética lhe permite *criar* o futuro, é que o presente, o presente como devir, torna-se o *seu* presente. Apenas quem tem a vontade de criar o futuro consegue ver a verdade concreta do presente. (LUKÁCS, 2003, p. 402-3).

Giroux (1997), aborda a razão por que “os educadores deixam de aproveitar as possibilidades teóricas que lhes estão disponíveis a fim de repensar as alternativas democráticas e fomentar novos ideais de emancipação”, ele afirma que “[...] os professores parecem esmagadoramente presos a uma situação em que não há como vencer”, e afirma que esta condição possa ser engendrada na própria formação inicial, pois: “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”, acrescentando ainda que, “encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”. (p. 197-198).

✂-----→
Nuances do Real – A força da hegemonia de um grupo pode não ser aparente

Não consegui compreender este silêncio, os problemas pedagógicos não eram pequenos como ainda hoje persistem, mas esperava que a categoria reagisse em relação à história que foi construída. O investimento na formação foi alto, nunca na história da rede de Blumenau, houve tempos, espaços, possibilidades de estudos, pesquisas e trocas de experiências... (PF4). Talvez não fosse dado espaço na mídia para os professores se manifestarem. Ouvi muitos professores descontentes com o resultado da pesquisa, a qual foi feita pela própria universidade na época. Entretanto a realidade é que nunca houve uma CLASSE de professores. Os sindicatos até então têm se preocupado meramente com questões salariais. (PF5).

Existe uma prática e uma permissividade no imaginário profissional do magistério que ao mudar os governos mudam-se as regras do jogo e como todo jogador cada um precisa se adaptar às novas regras. Não havendo mais horário para o estudo não havia por que haver um lugar para tal. (PF3) Não estava mais na rede nesta época, mas falas e manifestações que eu ouvi eram falas isoladas, não houve uma organização por parte dos professores e propor um movimento de reivindicações. (PF4). Muitas das pessoas que estavam à frente do processo não se encontravam mais na rede... creio que os professores se sentiram fracos e sozinhos... (PF5).

✂-----→

Sobre a questão da conquista de autonomia, Popkewitz (1995, p. 42) argumenta que “Não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço”. A falta de condições objetivas para a formação de um coletivo pensante, de professores como intelectuais orgânicos, pode provocar (uma) certa imobilização dos professores. No entanto, Gramsci nos alerta que esta perda de entusiasmo pela luta pode ser temporária, num processo histórico contraditório.

Quando não se tem a iniciativa na luta, e a própria luta termina por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico transforma-se em formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada. ‘Eu descreio momentaneamente, mas a força das coisas trabalha por mim a longo prazo’). (GRAMSCI, 1966, p. 23).

Analisando a manifestação dos professores formadores, pode-se perceber um sentimento de inconformismo com o silêncio dos professores da rede quando deveriam ter defendido seu espaço de

formação. No entanto, se considerarmos o que Gramsci pondera sobre esta questão da perda temporária de coragem, é possível acreditar numa força de resistência que não apareceu de forma explícita, mas pode ter se constituído num tempo de espera por condições mais propícias às suas reivindicações. Se a análise em relação à solidez dos estudos efetuados nesses processos de formação for otimista, pode-se considerar que não houve retrocessos, e os avanços consideráveis conquistados não podem ter sido totalmente anulados.

Arendt defende a recuperação da palavra viva e da ação vivida, que surge em certas situações específicas. Mostra como ação, palavra e liberdade são coisas dadas, mas requerem a construção e a manutenção do espaço público. “A liberdade é um *a fortiori* de autorrevelação humana no seio de uma comunidade política na qual existe espaço público”. Segundo Arendt (1993), o resultado da compreensão é o significado, que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos. “A compreensão de questões políticas e históricas, tão profunda e fundamentalmente humanas, tem algo a ver com a compreensão de pessoas: só sabemos quem uma pessoa essencialmente é, depois que ela morre”. A compreensão preliminar, que está na base de todo o conhecimento e a verdadeira compreensão, têm isso em comum: conferem significado ao conhecimento. Entretanto, esta mesma compreensão daquilo que percebemos é quase um paradoxo, se tentarmos ver a teoria distante da prática, ou o que é científico, divorciado do senso comum. Segundo Lukács:

Apenas quando o pensamento se manifesta como forma de realidade, como fator do processo total é que pode superar dialeticamente a própria rigidez e assumir o caráter de um devir. Por outro lado, o devir é, ao mesmo tempo, a mediação entre o passado e o futuro. Mas a mediação entre o passado concreto, isto é, histórico, e o futuro igualmente concreto, isto é, também histórico. O aqui e agora concreto, em que o devir se dissolve em processo, não é mais um instante contínuo e intangível, o imediatismo fluente (ver também a doutrina de Ernst Bloch sobre ‘a obscuridade do instante vivido’ e sua teoria do ‘conhecimento que ainda não se tornou consciente’), mas o momento da mediação mais profunda e mais amplamente ramificada, o momento da decisão, do nascimento do novo. (LUKÁCS, 2003, p. 403).

O desenvolvimento de ações, no sentido político de intervenção na realidade no espaço da escola, permite aos professores compreenderem a forma como vêm agindo, de acordo com a influência de tendências educacionais e concepções pedagógicas; esta compreensão permite visualizar a fragilidade do ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática.

A distorção ou incoerência entre o discurso e a ação provoca uma instabilidade nociva ao desempenho do professor ao mesmo tempo em que cria uma insegurança em relação ao que sabe e o que faz diariamente, a ponto de provocar certa imobilidade, e até negação, na revelação das próprias ideias e pressupostos. Talvez por isso mesmo quando os professores são convidados a construir seu ideário pedagógico, seja sob a forma de projeto político-pedagógico, ou proposta curricular etc., surjam, a despeito destas tentativas de mobilização do coletivo de educadores, tantas propostas educacionais elaboradas por um pequeno grupo, que pensa como a prática pedagógica poderia ser mais eficiente, em detrimento de um grande número de pessoas que se encarregam de um fazer pedagógico incipiente, mesmo seguindo os ditames das tais propostas.

Daí a necessidade de planejar processos de formação inicial e continuada que superem esta dicotomia e permitam aos professores, num processo de familiaridade e de confiança mútua, discutirem suas práticas, revelando concepções, superando tendências, à luz dos processos emergentes de construção de um ideário pedagógico coerente com a sociedade contemporânea. “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento original [...] seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa”. (ARENDR, 2005b, p. 189).

✂-----→
Nuances do Real – A constituição do sentimento de pertencimento na EFPPF

A escola de formação consistia num espaço de encontro para todas as escolas/CEIs, para todos os profissionais. Assim, a meu ver, os professores/as e demais profissionais sentiam-se acolhidos nela, seja pelo conhecimento que pudessem acessar, através dos recursos/materiais que lá se encontravam, ou pela possibilidade de se encontrar entre seus pares e discutir situações que aconteciam para além de suas próprias escolas, quando coincidiam seus dias

de estudo ou quando participavam dos encontros de formação sob a coordenação de algum/a formador/a. Tanto se tornou um lugar de identificação profissional que, por vezes, foi “visitada” por profissionais de outros municípios/estados, sinal de que a EFPPF também criou sua identidade própria. (PF1).

Enquanto existiu, a EFPPF trouxe em suas paredes, em seus registros, em seus encontros as mais variadas formas de expressão cultural. Mas, mais uma vez reforço de que, por sermos sujeitos históricos, constituídos e constituindo uma determinada cultura, não podemos nos enganar e achar que essa pretensa ampliação atingiu toda a Rede. Mas, com certeza, para alguns, fez uma diferença enorme, e eu sou um exemplo concreto disso, visto que os encontros que me foram possibilitados, naquele lugar, com as mais variadas formas de expressão, ampliaram por demais meu repertório cultural, minhas experiências. (PF1).

✂----->

O espaço da formação continuada, com os profissionais da educação em exercício sendo sujeitos do processo, permite a todos refletir sobre a própria prática à luz dos pressupostos que a embasam, como uma espécie de distanciamento do cotidiano que dê asas à imaginação e leve a pensar como poderia ser possível fazer, o que se faz diariamente no interior da escola, de modo diferente, a partir da proposta educacional referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar, considerando que:

[...] esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. (GATTI, 2003 p. 192).

O ato de tornar públicas as próprias ideias, numa ação coletiva, tem um caráter de coragem no sentido de que, neste caso, nunca é possível controlar os resultados desta ação, as consequências não são previsíveis, a exemplo de tantos processos desencadeados. A consciência da força de uma ação como esta, tanto no sentido da

durabilidade, da imprevisibilidade e da irreversibilidade, vindo a público contar sobre seus projetos, e colocar-se em parceria para discutir pressupostos que inclusive podem ser alvo de críticas e de incompreensão provocando instabilidade e insegurança. Colocar-se no lugar público é um ato político.

✂----->

Nuances do Real – As oportunidades de interlocução teórica nos eventos nacionais

Congresso de educação discute currículo escolar Blumenau - Pela primeira vez educadores do País se reúnem para discutir a questão curricular da escola em todos os níveis. Além da participação de representantes de todos os Estados, os maiores nomes no assunto vão estar em Blumenau, ministrando conferências no 1º Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Promovido pela Universidade Regional (Furb), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, será realizado a partir de hoje. O evento é destinado a profissionais da educação de todos os níveis - fundamental, básico, médio e superior, de instituições públicas e particulares. O evento vai se estender até sexta-feira, no Pavilhão A da Proeb. Com uma abrangente programação de conferências, a promoção vai reunir nomes do Brasil e da Alemanha, para discutir a educação. A palestra de abertura está marcada para as 9 horas, pelo professor-doutor Pablo Gentili, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Três conferências estão marcadas para quinta-feira pela manhã: "Reorientação curricular e conteúdos: como construir movimento?", com o professor-doutor Antônio Flávio Moreira, da UFRJ; "Projetos de escola e planejamento", com a professora Jussara Lock, da PUC de Porto Alegre, e "Cidadania, democracia e educação", com os professores-doutores Victor Paro e José Clóvis Azevedo, de Porto Alegre. Já as conferências de sexta-feira pela manhã são "Prática e práxis da avaliação", pelo professor Celso dos Santos Vasconcelos, da PUC de São Paulo; "Desenvolvimento humano e aprendizagem", com os professores-doutores Bernd Fichtner, de Siegen - Alemanha, e Maria Isabel Leite, da PUC do Rio de Janeiro; "A função social da escola e o professor como um criador de diálogo", com o professor PHD Carlos Rodrigues Brandão, de Minas Gerais. À tarde, a partir das 13h30, os participantes do congresso vão assistir às palestras "Movimento de reorientação curricular na lógica da escola sem fronteiras" e "A construção dos sujeitos na escola". Além das conferências, serão realizadas 31 mesas específicas para a discussão de assuntos emergentes e preocupações da educação na atualidade. Essas mesas acontecem hoje e amanhã, das 13h30 às 17h30. (JORNAL A NOTICIA – 09 de junho de 1999).

✂----->

Oportunidades como a participação em eventos como os Congressos Nacionais de Reorientação Curricular, constituíram-se em possibilidades de interlocução dos professores da rede municipal de Blumenau, com os importantes teóricos que vieram a Blumenau participar dos congressos na condição de palestrantes, conferencistas

etc. Mesmo que estes eventos tenham se constituído em ricas oportunidades de ampliação do repertório intelectual e cultural, não se observa evidências de que tenha havido reais oportunidades para que esses professores pudessem comunicar livremente os seus avanços no lastro teórico que embasava a proposta Escola Sem Fronteiras.

E sobre esta liberdade que os professores poderiam ter, candidatando-se às comunicações, numa participação deliberada no processo de formação numa modalidade mais ampla, temos a contribuição de Contreras (2002, p. 150), que considera necessário analisar que “[...] os professores não são seres passivos que interiorizam as tradições e as práticas escolares sem maior capacidade de resposta”, e afirma ainda que: “Mais precisamente temos que falar de um processo de negociação ou interação entre os interesses e valores pessoais e os do contexto institucional”.

✂-----→
Nuances do Real – Autonomia intelectual na formação continuada

O próprio dia de estudo. Ele era foco de desenvolvimento de independência intelectual. O professor necessariamente precisava estar envolvido com a natureza do seu ofício. O que é estudar? É você, individual ou coletivamente se debruçar sobre conceitos, habilidades, construtos teóricos, obras de arte, enfim... parar, apreciar, refletir, cotejar produções humanas que tenham relação com aquilo que você faz ou busca conhecer. A ideia do dia de estudo era para que o professor individualmente, pelas curiosidades inerentes do cotidiano ou pela necessidade que a prática profissional lhe trazia, pudesse encontrar na escola de formação ou no seu ambiente de trabalho, grupos de pares ou materiais que lhe auxiliassem a saciar a fome de descobrir-se difuso na complexidade e na beleza que é o ato de ser professor. (PF2).

✂-----→

Na EFPPF, há evidências de uma preocupação com a criação de um espaço para o desenvolvimento da autonomia, através dos dias de estudos como foco de desenvolvimento da independência intelectual. O estudo seria uma forma de comprometimento e envolvimento com a natureza do ofício de professor.

A política, como aponta Arendt, se insere num outro contexto e o seu campo é o do pensamento no plural, que consiste em ser capaz de pensar no lugar e na posição de outros em vez de estar somente de acordo consigo próprio.

Nesse sentido faz-se necessário um distanciamento entre o sujeito e o contexto. Arendt fala sobre a aproximação demasiada que se faz pela experiência direta, e as barreiras que o mero conhecimento produz:

Esse distanciamento de algumas coisas e aproximação de outras, pela superação de abismos, faz do diálogo da compreensão, para cujas finalidades a experiência direta estabelece um contato próximo demais e o mero conhecimento ergue barreiras artificiais. Sem esse tipo de imaginação, que na verdade é compreensão, jamais seríamos capazes de nos orientar no mundo. **Ela é o único compasso interno que possuímos.** (ARENDDT, 1993, p. 53).
(grifos nossos)

Este processo de crescimento intelectual, conquista da autonomia e constituição de um coletivo de educadores é muito complexo. Buscar este compasso interno que possuímos, resgatando conhecimentos construídos, conceitos internalizados, a partir de uma interlocução com outros autores, que exige um distanciamento do que está próximo demais – nossas experiências cotidianas - e aproximação de outras, através de leituras, reflexões, sistematizações, o envolvimento com a ciência, a filosofia e a arte, exige um esforço enorme, visto que, aquilo que está longe demais, demanda a constituição de um coletivo de educadores que possa visualizar nas suas circunstâncias histórico-sociais as possibilidades de superação desse estranhamento próprio de quem ainda não se apropriou de uma concepção, de um conceito, sobre os quais possa refletir como parte de seu repertório. Participar desses eventos como sujeitos do processo, de forma ampla e irrestrita, teria sido fundamental para o sentimento de pertencimento de uma classe, para o fortalecimento de uma rede, que pudesse seguir o mesmo curso de ações, referendando uma proposta em estágio de implantação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão é, como tal, um empreendimento estranho. No final, pode não ir além de articular e confirmar o que a compreensão preliminar, consciente ou inconscientemente sempre engajada na ação, intuía de início. (ARENDDT, 1993, p. 40).

Tendo como foco de estudo as políticas de formação continuada de professores, e como base empírica as ações que foram desencadeadas na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, implantada na Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC), na gestão do governo popular (1997-2004), é possível apontar algumas possibilidades de construção do conhecimento docente nesta modalidade e as limitações de constituição de um coletivo pensante dos professores em exercício no magistério da educação básica.

Adotou-se aqui a perspectiva dialética de uma análise de dados que deve ser vista como uma tentativa de desvendar os aspectos que mais interessam para o estudo, sem deixar de reconhecer que esta análise será sempre relativa ao olhar do pesquisador, considerando que “o processo de captação e descobrimento do sentido da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem do correspondente sentido. O homem para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisa para si”, (KOSIK, 1976, p. 23), e isto comporta um compromisso em respeitar as condições em que os fatos analisados ocorreram, sem desmerecer a importância que eles tiveram no seu contexto histórico social, considerando que mesmo em condições adversas as tentativas de implementar mudanças qualitativas na educação, através de políticas de formação continuada de professores, não transformam por inteiro uma realidade, mas estas tentativas “se constituem também *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz”. (GRAMSCI, 1966, 47).

Neste estudo, partindo de uma problemática inicial sobre a formação continuada de professores, cujos processos implantados por políticas educacionais nos municípios – que ao longo do tempo vêm provocando questionamentos e discussões a respeito dos resultados na aprendizagem dos alunos, pode-se afirmar que a experiência da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, instaurada na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, não fugiu à regra. Embora tenha se constituído num processo inovador, as concepções que embasaram as políticas

educacionais da proposta Escola Sem Fronteiras, não foram suficientemente assimiladas, compreendidas e avaliadas pelos sujeitos da formação: os professores.

Ao analisar a proposta educacional Escolas Sem Fronteiras, é possível depreender que os pressupostos filosóficos e políticos que embasaram esta política, foram de vanguarda e se constituíram numa oportunidade ímpar de avanços nos conhecimentos dos professores, nas possibilidades de constituição da autonomia intelectual, na construção de um coletivo pensante.

No entanto, o que se pode observar e inferir é que estas oportunidades e possibilidades não estiveram ao alcance de todos, tomando-se como exemplo os professores que não aderiram à proposta, já que havia a intenção de que esta adesão fosse democrática, sendo necessário considerar que o processo democrático é dialético e, por conseguinte, contraditório. Estes professores que não aderiram à proposta Escola Sem Fronteiras, formaram um grupo bastante expressivo e não participaram de forma sistemática nos processos de formação centrados na Escola de Formação Permanente Paulo Freire. Em grande medida também os professores que tiveram a oportunidade de participação neste processo não tiveram o tempo suficiente para o entendimento dos pressupostos teóricos que embasaram tal proposta, e tampouco foi suficiente esta participação para que novos conceitos de currículo, processos de aprendizagem, tempos e espaços de avaliação, se consolidassem.

O processo democrático de implantação de uma nova política, por ser relativo, pode ter provocado uma exclusão de grande parte dos professores que não tiveram recursos teóricos suficientes para a formação de um grupo hegemônico, gerando resistências que fragilizaram o processo como um todo.

Ao analisar a proposta e a criação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, pode-se perceber que todo o planejamento dos processos formativos era voltado para criar as melhores condições para a ampliação do conhecimento docente. A escolha do local como um ambiente cultural, a organização do espaço com uma galeria de artes, o banco de imagens, a biblioteca especializada, tudo era voltado para a criação de um contexto de formação que privilegiasse um ambiente histórico-social, que fomentasse a ampliação do repertório cultural. A metodologia foi norteada com base em leituras, estudos, reuniões, e a construção de conhecimentos por meio de cursos, oficinas, palestras, debates, discussões. Entretanto, mesmo com todas estas condições, o conjunto dos professores da rede não se constituiu em sujeitos do

processo, não se evidenciou o sentimento de pertencimento, tomando como exemplo a atitude passiva, a falta de uma manifestação expressiva na reivindicação dos direitos conquistados, na ocasião da interrupção das atividades na EFPPF.

O que se pode inferir é que, todo o planejamento desse processo tenha sido baseado em pressupostos sócio-históricos, respeitando a diversidade de sujeitos, o contexto pedagógico e social, contando inclusive com a parceria de universidades, de modo mais intenso com um grupo de professores da UFSC, no primeiro período de gestão, e de modo mais tímido com a FURB, no segundo período do governo, bem como a participação de professores da rede, que já tinham realizado estudos em nível de Mestrado, como formadores. Apesar disso não houve o envolvimento de todo o coletivo de educadores da rede neste processo, gerando resistências e a consequente fragilização da proposta.

A proposta de formação continuada dos professores foi de vanguarda, sem dúvida. Analisando aspectos da concepção e organização da formação continuada de professores, materializada na EFPPF, observa-se um avanço na proposição e materialização de um processo formativo, caracterizando-se como uma formação continuada realizada, de acordo com aquilo que defende Marin (1995, p. 18) “de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais”.

Embora as políticas tenham sido embasadas em consistentes pressupostos teóricos, limitou-se a uma política de governo e não evoluiu para uma política de Estado, resultando em condições propícias ao fechamento da EFPPF, na transição do governo municipal. Entretanto alguns objetivos desse projeto foram alcançados, como por exemplo, “o objetivo de garantir aos educadores o direito de realizar e refletir sobre suas práticas e saberes, num tempo e espaço próprios”. (BLUMENAU, 2003, p. 2) Os estudos realizados neste período e nessas condições específicas, foram, sem dúvida, um evento extraordinário, se tomarmos como exemplo as palavras de uma professora²⁵, que se manifestou através de um artigo publicado na Folha de Blumenau: “os professores que estão hoje nas escolas, tiveram, no tempo dos ciclos de formação, a melhor proposta de formação que já se teve notícia nesta região, e os

²⁵ Este artigo foi publicado no jornal A Folha de Blumenau, sob o título: Breves palavras sobre a escola sem fronteiras..., pela professora Marilei Schreiner - Servidora Pública Municipal, em resposta às críticas feitas ao sistema de ciclos implantado na política da Escola Sem Fronteiras, pela SEMED, de Blumenau.

resultados continuarão aparecendo por anos”. Estas conquistas são relevantes, levando-se em conta que o valor constituído numa determinada esfera, “*passa a existir apenas como possibilidade*, mas não é inteiramente aniquilado”. (HELLER, 2004, p. 9).

É possível afirmar, também numa perspectiva dialética da história na formação de professores que, embora tenha havido avanços no sentido de uma constituição da profissionalidade docente e da autonomia intelectual, este processo não parece ter se consolidado, alcançando assim um estágio que se pode chamar de embrionário, e isto pode significar um risco, já que muitos desses processos, entre rupturas e descontinuidades, a curto prazo, confundem e a longo prazo desmobilizam a classe de professores. E nesse sentido Gramsci (1966) traz uma reflexão sobre o necessário embricamento entre o pensamento e a ação, isto é, entre a filosofia e a política, já que a escolha e a crítica de uma determinada concepção, que embasa determinadas políticas educacionais, são também elas, fatos políticos.

Na proposição de discutir o processo de formação continuada de professores, numa abordagem sócio-histórica, partiu-se de alguns princípios: 1) A construção do conhecimento numa perspectiva sócio-histórica, isto é, partir da prática; 2) a relação teoria e prática numa perspectiva dialética: a práxis numa relação de teoria e prática; 3) a constituição de um coletivo pensante como possibilidade de autonomia dos professores.

Considerando a prática pedagógica uma prática social, partimos do pressuposto que a construção do conhecimento docente está sujeita às condições objetivas do trabalho pedagógico, em espaços de reflexão da teoria que embasa a prática e a prática que alimenta as possibilidades de ampliação da teoria. Para que os alunos se apropriem do saber escolar, de modo a se tornarem autônomos e críticos; os professores precisam, eles próprios, apropriar-se desse saber e tornar-se cada vez mais autônomos e críticos. Ao apropriar-se da cultura acumulada pelas gerações anteriores, precisa, ao mesmo tempo, criar novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Isto implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória e de seu saber prático, seu ciclo de vida profissional, mas uma referência com a forma de pensamento e ações próprias do cotidiano e do contexto social em que está inserido.

Essas mudanças quando não são discutidas exaustivamente – até que se alcance um nível aprofundado de entendimento e compreensão das concepções de mundo, de sociedade, de homem, de educação, de escola etc.; criam desconforto e insegurança, resultando em resistências,

implícitas ou explícitas, comprometendo todo o processo de implementação de políticas que não tomaram como sujeitos da proposta aqueles que de fato fazem a Educação na escola, e vão materializar, ou não, estas políticas em ações concretas no cotidiano escolar. Podemos lembrar Kosik (1976, p. 23) quando afirma que, “o homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para outro sem a chave respectiva”. Dessa forma, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade, os conceitos e concepções veiculadas nos encontros de formação podem ser apropriados de forma difusa, caótica, provocando insegurança no desempenho dos professores, colocando-se em discussão os objetivos de uma formação continuada que teria em princípio o objetivo e proporcionar aos professores oportunidades de evolução, emancipação e autonomia intelectual. Para tanto é necessário partir da prática social, como defende Saviani (1989), e considerando que, nas palavras de Kosik: “a história só é possível quando o homem não começa sempre do novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes”. (1976, p. 218).

É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve, que vai lhe fornecer o universo de significados possibilitando a formulação de conceitos e categorias entendidos por esse grupo. Desse modo, conceitos, pressupostos e políticas devem estar articulados com as problemáticas que circundam o cotidiano escolar do professor. A prática social baseia-se na contradição entre o cotidiano e o não cotidiano, na relação entre a experiência individual e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo da história.

Na apropriação de uma base teórica, que possibilite o entendimento das concepções que embasam uma proposta, as discussões sobre a prática social e a prática pedagógica devem ser o ponto de partida. Na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder ao seu condicionamento ao abolir as condições que o condicionam. O critério de verdade está na prática, mas só se descobre numa relação propriamente teórica. (VÁZQUEZ, 1968).

O cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas que tensionam a relação entre produção e apropriação das objetivações genéricas do ser social para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política. As circunstâncias que mudam o homem são ao mesmo tempo, modificadas por ele, o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. É o homem, sem dúvida, que faz as circunstâncias mudarem, e que muda a si mesmo.

Ao iniciar novos processos no contexto da Educação, é necessário que se tenha a ideia de um coletivo de educadores, que tem sua história, constrói padrões de comportamento e relacionamentos que vão definir as possibilidades e os limites da implementação desses processos formativos. A distinção singular dos sujeitos se manifesta no grupo através do discurso e da ação. Daí a importância do agir em conjunto, entendido como recurso gerado pela capacidade dos membros de uma comunidade política de concordarem com um curso comum da ação. (ARENDR, 2005).

Por um lado os professores, como sujeitos no processo educacional, agem na mobilização de mudanças e destacam reformas necessárias; por outro, a materialização das políticas e a construção de diretrizes nem sempre apresentam indícios claros dessa organização. Nesse movimento, a participação dos professores se dá comumente de modo indireto e a política, ainda que dita democrática e representante de interesses majoritários, nem sempre constitui a identidade geral, aumentando a distância entre o que se diz no contexto das práticas educativas e o que se define como diretriz para a educação em âmbito político organizacional. (SCHEIBE, 2009).

A materialização das políticas educacionais se dá através de ações realizadas pelo grupo de professores que atuam no interior da escola. Essas ações deverão estar embasadas em projetos cuja elaboração precisa envolver todos os sujeitos interessados em alcançar os objetivos propostos, podendo assim enxergar com olhos mais apurados o que está fazendo e se de fato faz-se o que se propunha ser adequado fazer, a partir de uma proposta referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar. É real a existência de múltiplas restrições e condicionamentos, mas também é evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional.

Quando os professores têm a oportunidade de participar efetivamente, um espaço de tempo e lugar específico da formação continuada, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar. Entretanto, o que mantém o grupo unido depois que passa o momento fugaz das ações é o poder do conhecimento coletivo. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social.

Embasados na concepção sócio-histórica, que considera as ações dos sujeitos vinculadas ao contexto em que se inserem e, ainda nesta perspectiva, a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo, e que tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia; é possível conceber a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação sobre a atividade docente, sobre a práxis docente que, não tendo, e não podendo ter fim em si mesma, visa uma transformação do contexto dos sujeitos na escola, mas também na transformação de si pela própria atividade docente como uma subjetividade reflexiva. A experiência de formação continuada de professores na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, implantada na rede municipal de Blumenau, no período de 1997-2004, evidenciou em muitos aspectos analisados através deste estudo, muitos princípios, metodologias e práticas que certamente podem ser consideradas de vanguarda, e que, sem dúvida contribuíram numa formação continuada de qualidade, e estes avanços foram significativos para que a prática pedagógica desses professores, que participaram dos processos formativos, contribua para o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

Para que isso se realize é fundamental que as políticas públicas dirigidas à formação continuada de professores considerem que o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução para a produção do conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática para poder renová-la e essa competência, de teorizar a prática, não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamentos, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e formação continuada.

Nesse sentido, podemos fazer uma crítica às iniciativas promovidas pelas equipes gestoras da Educação nos municípios, que tem se constituído numa cultura de avanços e retrocessos, pela falta de respaldo de toda uma categoria de educadores que, não participando da concepção, planejamento e implementação das políticas, tornam-se, nessas circunstâncias, objetos de mudanças radicais tanto na sua vida profissional como no seu contexto histórico cultural, caracterizando-se como estranhamento e uma subordinação, como ressalta Gramsci (1966, p. 15) quando “um grupo social, tendo uma concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação, e, portanto, descontínua e ocasionalmente, afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la”, e assim, quando a conduta ainda não é independente e

autônoma, tal grupo “toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha”. É nesse sentido que Gramsci defende a formação de um grupo hegemônico, que não seja dividido entre simplórios e intelectuais, “justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”. (idem, p. 20).

Quando os sujeitos dos processos de formação compreendem e interiorizam os conceitos e concepções de uma proposta educacional, passam a ter acesso a essas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão essas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando desse modo suas formas de sentir, pensar e agir. No entanto, a formação dessa consciência não ocorre de forma independente dos fatos sócio-históricos, do contexto em que atuam. Do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é ao mesmo tempo uma inconsciência, determinada conforme a classe de sua própria situação econômica, histórica e social. A prática docente é histórica, reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a história individual de cada professor, como a história das práticas sociais educativas. Trata-se, portanto, de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, se ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores, e individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas.

Se o objetivo principal deste estudo em princípio foi analisar e compreender o processo de concepção, implementação e avaliação das políticas de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Blumenau, através da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, podemos afirmar que em grande parte foi alcançado, principalmente no que diz respeito à ampliação do conhecimento sobre a complexidade, as possibilidades, as limitações e as contradições dos processos de formação continuada de professores, que são planejados pelas secretarias municipais de educação.

Ao final desse trabalho, podemos reafirmar o que tínhamos como pressuposto inicial da tese: A formação continuada de professores tem mais possibilidades de êxito quando se privilegia a participação efetiva dos sujeitos da formação, numa perspectiva de construir conhecimentos a partir de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tomando os fenômenos educativos em sua totalidade, suas contradições e, em grande medida, suas determinações histórico-sociais. Concluímos que, se nem todos os professores tiverem acesso amplo e irrestrito aos processos formativos – incluindo o planejamento, implementação e avaliação,

podem formar-se resistências que fragilizam os suportes das políticas educacionais que se pretende implantar, comprometendo assim o processo democrático de participação dos sujeitos da formação continuada de professores e, em consequência compromete a qualidade da educação que se sustenta no acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola pública.

Muitos fatores podem ter influenciado e contribuído para a ruptura de uma política educacional que pressupunha uma formação continuada de professores como sujeitos desse processo. No entanto, o que parece mais evidente nesta experiência, em estudo nesta tese, é que nem todos os professores tiveram acesso amplo e irrestrito à formação intelectual de um coletivo pensante, resultando num conhecimento parcial das concepções e conceitos que se queria difundir, não havendo um sentimento de pertencimento de todos que compunham a rede. Este pode ter sido o ponto crucial na ruptura de um projeto que parecia inovador e de grandes perspectivas de sucesso, evidenciando-se numa certa passividade dos professores da rede, quando não se manifestaram pela reivindicação das conquistas e avanços nos processos formativos através das ações desencadeadas na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, assistindo ao fechamento desta escola como se, desamparados e sem a força da luta esperassem pelos acontecimentos de forma contemplativa.

Quando não se tem a iniciativa na luta, e a própria luta termina por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico transforma-se em formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada. ('Eu descreio momentaneamente, mas a força das coisas trabalha por mim a longo prazo, etc.')

(GRAMSCI, 1966, p. 23).

O que podemos aprender com esta experiência é que as políticas educacionais não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe, que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo. É preciso ter consciência que na implementação de novas políticas há uma mudança na vida dos professores, em algumas situações como esta em estudo, mudanças radicais.

Se os professores não assumirem como um projeto seu e da rede, se não tiverem uma ampla participação na elaboração de projetos e compreensão dos princípios, concepções e conceitos que embasam tais projetos, haverá sempre possibilidades de rupturas e retrocessos, fortalecendo resistências, resultando em grandes perdas para a educação, tendo em vista que as políticas sempre serão vistas como projetos partidários de governos.

Vida é sorte perigosa/ passada na obrigação [...]

O correr da vida embrulha tudo.

A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.

O que ela quer da gente é coragem. [...]

*Todo caminho é resvaloso. Mas, cair não prejudica ninguém –
a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!*

*O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais, no meio da alegria
e inda mais alegre no meio da tristeza!*

*Só assim de repente, na horinha em que se quer,
de propósito – por coragem. Será?*

É o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.

João Guimarães Rosa (1908-1967)

Excerto de “Grande Sertão Veredas”

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Souza. **O conselho municipal de Educação do Recife e a política educacional**: Um estudo sobre participação e representatividade. Tese de Doutorado. PPGE: UFP. Recife, 2009.
- AGUIAR, Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- ALARCÃO, Maria Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores**: Estratégias de Supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDRE, Marli, SIMÕES, Regina H. S., CARVALHO, Janete M. *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, Campinas dez. 1999. pp. 301-309.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva: 2005a.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.
- ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Org.: Antonio Abranches. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. *Educação & Sociedade*, v. 20 n. 68, dezembro/99. pp. 143-162.
- BACHMANN, J. & WEIDGENANT, M. Escola sem fronteiras: construindo cidadania pela educação. In: Congresso Nacional de Reorientação Curricular, I. **Anais**. Blumenau, Secretaria Municipal de Educação de Blumenau; Universidade Regional de Blumenau, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados** [online]. 2001, vol. 15, n.42, pp. 103-140. ISSN 0103-4014.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga-Portugal: 2003, 16(2), pp. 69-115.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. IN: BARRETO, Elba Siqueira de Sá

- (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção Formação de professores)
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, 2004, vol. 30, n. 1, pp. 31-50. ISSN 1517-9702.
- BERNADO, Elisângela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino de ciclo(s)**. 27ª Reunião da Anped Caxambu-MG, 2004. www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf
- BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto da Escola de Formação Permanente “Paulo Freire”**, 24 de setembro de 1998. (mimeo)
- BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau – Governo Popular – Gestão 1997-2000 e 2001-2004. Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. **Proposta de Educação da Rede Municipal de Blumenau – Escola Sem Fronteiras**. 2001. (Publicação destinada a divulgar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau).
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Educação da Rede Municipal de Ensino de Blumenau: Escola Sem Fronteiras**. Blumenau: SEMED, 2002.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação de Blumenau - **Revista Política de Formação** – Escola de Formação Permanente Paulo Freire. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para a formação de Professores**. Brasília, 1999.
- BRZEZINSKI Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**. Dec. 1999, vol. 20, n. 68, p. 80-108. ISSN 0101-7330.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação – UEFS, 2002.
- CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escola. IN: MARIN, Alda Junqueira. (Org.) **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas – SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entre-lugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, jan/fev/mar/ 2005.
- CITATI, Pietro. **Goethe**. Tradução – Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucci Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. – São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Adriana da. **Escola Sem Fronteiras: discutindo o processo de participação docente**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, maio/ago, 2006.
- DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. IN: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespânia, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **DOSSIÊ: Agenda global e educação pública. Perspectiva**, v. 23, n. 2, jul/dez, 2005.
- DUARTE, Newton. **Educação escola, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. ed. Campinas: Editores Associados, 2007.
- DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade Educação no Brasil, 8., 2009, Campinas. História, educação e transformação: tendências e perspectivas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2009.
- DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil na luta pela educação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- DREWS, Maristella Muller. **O Tema gerador no ensino da história**. Dissertação de Mestrado. PPGE-Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba: 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Agenda Global e educação política. In: **Perspectiva**. Florianópolis-SC, Editora UFSC: NUP/CED, julho/dezembro de 2005. v. 23, n. 2.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos professores da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, n. 68. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: 26ª Reunião Anual da Anped: Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas. CD-ROM, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2002, n. 116, pp. 21-39. ISSN 0100-1574.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. - São Paulo: Cortes, 1997.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr. de 2008. pp. 57-70

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**. Problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 2000.

GATTI, Bernadete (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. Formação continuada: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119. São Paulo, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. **Para uma abordagem ontológica do cotidiano escolar**. Trabalho & Educação – vol.12, n. 2 – jul/dez – 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. (II Materialismo Storico e La Filosofia Di Benedetto Croce-1955).

Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - volume I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira, 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - volume II. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira, 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** (Gli Intellettuali e L'Organizzazione Della Cultura) Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção perspectivas do homem, volume 48). Série Filosofia. Direção de Moacyr Felix.

GROSCH, Maria Selma. **Fundamentos da interação pedagógica no cotidiano da prática escolar.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação-Universidade Regional de Blumenau - FURB, 1998.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia.** Entrevista a Ferdinando Adornato. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** Título original: A mindennapi élet (1970). Prefácio de György Lukács. Traducción de J. F Yvars y Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história.** (Alltag und Geschichte zur sozialistischen Gesellschaftslehre – 1970) Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Perspectivas teórico-metodológicas dos estudos sobre a formação inicial e continuada de professores em Santa Catarina. IN: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolin; DURLI, Zenilde. **Professores para a Escola Catarinense.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

LEONTIEV, Alexei N. Atividade **Consciência e personalidade.** Tradução para o Português: Maria Sílvia Cintra Martins. 1978.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas** – Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução: Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Sobre a categoria da Particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Maceió: Universidade de Alagoas. Tradução de Sergio Lessa. 1990. mimeo.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática** – As concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação. n. 94, v. 27, jan/abr. – 2006a.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectiva para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p.1-23, jan./abr. 2006b.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes. Educação Continuada**. São Paulo: Papirus, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. (Org.) **Educação continuada**: Reflexões, alternativas. Campinas – SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARQUES, Mário Osório. **A Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992, p. 88.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, vol. 19, n. 44 Campinas 1998.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, CED/NUP, 2000.

- MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. In: MORAES, M.C. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. (org.) 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto Alegre: ArtMédicas, 1995.
- NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão Docente. IN: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
- PASCHOAL, Antonio Edmilson. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 2- n. 3, p. 165-174, jan/jun.2001.
- REVISTA Educativa – a revista do professor. **Educativa Especial. Pedagogia no Século XX – Hannah Arendt**. Ano 1, n. 03. p. 21. São Paulo: Editora Minuano, www.edminuano.com.br
- POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- REGO Tereza Cristina R. **A origem da singularidade do ser humano**. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky [online] Disponível: <http://www.educacaoonline.pro.br>.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34 jan/abr, 2007.
- SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Editora Porto: Portugal, 1995, pp. 63-92.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 6. ed. Campinas, SP: Ed: Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**. Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991b.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia: O espaço da educação na Universidade**. São Paulo: Autores Associados: 2007. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. Rio de Janeiro: jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação de profissionais de educação neste início de século: análise e perspectiva. 26. Reunião Anual da Anped, 26, 2004.

SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, mai. 2001.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século**: análise e perspectivas. 26ª Reunião da Anped. Sessão Especial: Tendência e perspectivas das políticas educativas – GT 05 Estado e Política Educacional

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Marcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC-NUP, 2002. 205 p, il. (Pesquisas, n. 1).

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua multidimensionalidade**: Diferentes olhares - A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. ANPED – Sessão especial, 2001.

SCHEIBE, Leda. Políticas públicas de formação docente: Atuais determinações. IN: SILVA, Neide Melo de Aguiar; RAUSCH, Rita Buzzi (Orgs.) **Formação de professores**: políticas, gestão e práticas. Blumenau: Edifurb, 2010.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão Democrática da Educação e Formação dos Conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

- SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Formação continuada de professores: construindo e transformando conceitos. **Contra Pontos** - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001.
- SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.
- SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos de política Educacional. In: SHIROMA, Eneida (org.) **DOSSIÊ: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis, mar/2004.
- SILVA, Maria Aparecida de Oliveira Silva. **Formação continuada: um olhar diferenciado**. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: 2002.
- SILVA, Neide Melo de Aguiar. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação – UNESP, 2003.
- SILVA, Neide Melo de Aguiar. Educação e ética: *fim e meios* na formação humana. In: SILVA, N. M. A; ZOBOLI, F. **Educação e ética: historicidade, práxis e processos formativos**. Blumenau: Edifurb: 2006.
- SILVA, Neide de Melo Aguiar. Cada Curicaca em seu nicho: o pertencimento à linha de pesquisa. In: SILVA, N. M.A. (Org.) **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009.
- SILVA, Neide Melo de Aguiar; RAUSCH, Rita Buzzi (Orgs.) **Formação de professores: políticas, gestão e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2010.
- SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Representações sociais, ações e sociedade pensante: interações perspectivas possíveis em educação**. (no prelo).
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Título do original: Filosofia de La Praxis. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. A Dialética na pesquisa em educação. In: **Revista diálogo Educacional**, v. 2- n. 3, p. 165-174, jan/jun.2001.
- ZABALZA, M. A. (1994). **Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Tradução: José Augusto Pacheco. Portugal: Porto Editora.

APÊNDICE A – Material sobre a EFPPF

Listagem do material verificado nas pastas que contém material sobre a Escola de Formação Permanente “Paulo Freire”- no Centro de Memória da Educação de Blumenau – CEMEP/SEMED/BL	
Nº	Conteúdo
Pasta n.1	Material sobre a Inauguração da EFPPF em 25.08.97 Livro Ata -Texto de Apresentação – Lista de presença Exposição de Artistas Plásticos - Lista dos artistas expositores Vernissage -30.09.97 Mostra paralela de trabalhos dos alunos da E.B. M Patrícia Elena Finardi Pegorin Mostra individual: Profa. Margot Darius Convite com citação de Paulo Freire: “Criar o que não existe, ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo” Obs. Presença do escritor Lindolf Bell aberta à visitação pública. Tema: Primavera. Título: Sobre todas as flores
Pasta n. 2	Material sobre oficinas/oficinantes 1997 Panfleto sobre a Fundacion de Teatro e Títeres – Tio Alberto – Bogotá/Colômbia Currículo de professores formadores Obs. Peça: “Os bons vizinhos”
Pasta n. 3	Correspondência interna da Escola – 1997 Requisição de pessoas para o quadro funcional da EFPPF – em 12/12/97 Ofício circular n. 011/97– Conselho Consultivo – Documentos do CONSED: Políticas públicas de qualidade na educação Obs. Coordenador da EFPPF: André Soltau. Lista de membros titulares e suplentes
Pasta n. 4	Pasta sobre projetos de 1997 – Foto da EFPPF: “A Escola de formação fazendo sua história... Esperando seus primeiros visitantes” Obs.: Contém fotos relativas aos eventos
Pasta n.5	Livro Ponto

Pasta n. 6	Correspondências e memorandos enviados e recebidos Lista de presenças – 1997 Convite da Equipe Multidisciplinar para UEs e CEIs para grupos de estudos Mensagem de Natal – em Braille Convite para oficina de dança para os trabalhadores da Educação Informes sobre oficinas oferecidas na formação Informativo 01/97 Protocolo de Abertura do ano letivo de 1997 Obs. Diretora de Departamento – Profa. Cecília Dolzan 06.10.97. Oficinas: a) Como trabalhar com deficiente visual, b) Dificuldades no ensinar e no aprender, c) Corpo e consciência
Pasta n.7	Material a ser recuperado
Pasta n.8	Idem
Pasta n.9	Idem
Pasta n.10	Correspondência e memorandos Folhas de pagamento
Pasta n.11	Pasta do Formador- Fichas, cadastros e currículos Avaliação com Formadores – na UFSC Material sobre Grupo de Estudos em Educação Sexual Análise dos eixos norteadores da Proposta Político Pedagógica da Escola Sem Fronteiras 01/98 5) Ata da reunião do GTA e técnicos da SEMED-10/12/97
Pasta n.12	Avaliação de Oficinas de Formação Avaliação do curso: Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem Material de Oficina: Ensinar e Aprender
Pasta n.13	Ofícios enviados e recebidos da EFPPF – Rua Herman Hering, 247 – Bairro Bom Retiro Ofício 018/98 solicitando computadores para a Escola Ofício 201/98 – 18.08.98 – convite para o aniversário da Escola
Pasta n.14	Livro Ata de Exposição
Pasta n.15	Projeto de Formação
Pasta n.16	Correspondência recebida

Pasta n.17	Documento de Abertura da EFPPF – 25.08.97 Projeto da EFPPF
Pasta n.18	Material sobre o 2º Festival Nacional de Teatro Infantil Material sobre formação
Pasta n.19	Material fotográfico
Pasta n.20	Projeto: Aprender a Aprender
Pasta n.21	Sem material
Pasta n.22	Protocolo de retirada de Certificados
Pasta n.23	Encontro de Formação- lista de presença e avaliação
Pasta n.24	Encontro de Formação – lista de presença e avaliação
Pasta n.25	Material fotográfico de 1999
Pasta n.26	Encontro de Formação – presença e avaliação
Pasta n.27	Encontro de Formação – presença e avaliação
Pasta n.28	Oficinas e oficinantes Projeto: Oficina de Artesanato Projeto: A Escola da Alegria
Pasta n.29	Correspondência recebida
Pasta n.30	Correspondência recebida
Pasta n.31	Manuscritos
	Primeira Revista sobre Ciclos
Pasta n.32	Fotos da EFPPF
Pasta n.33	Material sobre formação
Pasta n.34	Relatório – dados sobre formação
Pasta n.35	Documentos diversos
Pasta n.36	Formação – Lista de Presença e Atas
Pasta n.37	Correspondências enviadas
Pasta n.38	Formação – Lista de Presença e avaliação
Pasta n.39	Correspondência enviada
Pasta n.40	Formação – Lista de presença
Pasta n.41	Livra de Atas – de Eventos – ano 2000
Pasta n.42	Fichas de inscrição e Lista de Presença do 2º Congresso Nacional de Reorientação Curricular
Pasta n.43	Material sobre a Mostra de Inovações Educativas
Pasta n.44	Protocolo de Retirada de Certificados

Pasta n.45	Correspondência recebida
Pasta n.46	Material do 2º Congresso de Reorientação Curricular
Pasta n.47	Documentos, Notas Fiscais e Folhas de Pagamento
Pasta n.48	Correspondência recebida
Pasta n.49	Formação – 2001 – Avaliação da Formação Continuada e Oficinas
Pasta n.50	Correspondência recebida – 2001
Pasta n.51	Correspondência enviada – 2001
Pasta n.52	Folders recebidos – divulgação de eventos
Pasta n.53	Documentos diversos – 2001 Projeto – 1º Ciclo em construção
Pasta n.54	Formação continuada – 2001 Educação Infantil
Pasta n.55	Formação Continuada – Ficha de Formadores
Pasta n.56	Correspondência Documentos diversos Relatórios mensais – 2001
Pasta n.57	EFPPF – 2001 – Avaliação das oficinas
Pasta n.58	Encontro de Formação – inscrição – lista de presença
Pasta n.59	Folders recebidos – eventos
Pasta n.60	Formação Continuada – Encontro de Coordenadores e diretores – por temporalidades (ciclos) 2002
Pasta n.61	EFPPF -2002
Pasta n.62	Escolas Multisseriadas – 2002 Atas dos encontros de formação
Pasta n.63	Fotos e documentos – 2002 Relatório da EFPPF
Pasta n.64	Documentos diversos – 2002 Planilha de declaração de horas de oficinas
Pasta n.65	Declaração de Formadores – 2002
Pasta n.66	Eventos – com fotos – 2003 Fotos do muro da EFPPF - com pinturas Mostra de Trabalhos

APÊNDICE B – Relação de documentos diversos da EFPPF

DOCUMENTOS: OFÍCIOS, FOLDERS, CONVITES, MEMORANDOS, COMUNICAÇÕES	<p>13/02/1997 - Protocolo de Abertura do Encontro de Educação Popular - Erlédio Pedro Pering – Secretário de Educação - Abertura do Ano Letivo - Diretrizes básicas que nortearão as propostas de educação no Governo BLUMENAU PARA TODOS.</p> <p>Convite - Peça Teatral – “Educação Revista”</p> <p>Palestra: O Compromisso da Secretaria Municipal de Educação, dos Profissionais da Rede com a Educação Popular - Professora Doroti Martins – UFSC</p> <p>Cecília Dolzan – Coordenadora dos Trabalhos</p>
	<p>09/02/98 - Ofício de solicitação de computadores às empresas – informação de dados - Rede Municipal, 3.500 professores e 30.000 alunos. EFPPF – Rua Hermann Hering, 247, bairro Bom Retiro – Blumenau.</p>
	<p>13/03/98 – Convite - Abertura na Mostra de Arte Itinerante “TERRA” de Sebastião Salgado. Lançamento do Livro “ESSÊNCIA DO SER” de Maria de Fátima Hammes, poeta e educadora.</p>
	<p>27/03/1998 Ofício Circular 006/98 - A Fundação Cultural de Blumenau cria seu 1º Festival Nacional de Danças Folclóricas de 11 a 14/06/ Bráulio Maria Schlogel – presidente da Fundação. Maria Teresinha Heimann – Coordenadora do festival.</p>
	<p>08/05/98 Ofício – convite para o 1º Fórum de Políticas Públicas para integração do portados de necessidades especiais na sociedade e na rede pública de ensino. Cecília Dolzan/Superintendente de educação e ensino.</p>
	<p>25/05/98 – Ofício comunicação Formação pedagógica 23, 24 e 25/06/98. Eixo central das discussões: “A escola sem fronteiras e a implantação do segundo ciclo”. Miguel Arroio – Professor Formador. A rede foi dividida em três grupos.</p>
	<p>05/06/98 ofício - Enviando projeto da EFPPF. Foi encaminhado para ser Projeto de Lei.</p> <p>26/05/98 Ofício convite para Encontros do Grupo de Estudos de Educação Física.</p>
	<p>13/08/98 – Ofício Evento de aniversário da EFPPF André Soltau – Coordenador da EFPPF</p> <p>28/08/98 Convite para Abertura da “Mostra Coletiva Entrando na Roda! Ser... Humano” envolveu 31 artistas</p>

FOLDERS	05/10/98 Ofício 12/09/2002 - Ofício - Anúncio do lançamento de uma revista sobre a trajetória da formação continuada 2001/2002 Heloíse V. P. S. de Oliveira – Coordenadora da EFPPF
	Ofício Circular Equipe Multidisciplinar Programação da 1ª Jornada de Sexualidade Humana. Jaime Bachmann – Superintendente de ensino. Promovido pela FURB
	23/10/98 Convite impresso da Mostra Retrospectiva: “Trajetos”, de Aldo Andrade Galeria SEMED de Artes.
	09/11/98 Apresentações e exposições dos Projetos Pedagógicos – “Era uma Vez a Idéia” Epígrafe “Gente é feita pra brilhar, não pra morrer de fome” Elis Regina. Objetivos: Resgatar e Ressignificar as Experiências Significativas do Contexto Pedagógico das UEs da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.
	20/11/98 - Folder-convite para Abertura da Mostra “Desenhos e Poemas” do poeta e pintor Tchello D’Barros - Folder - Biografia Mario Quintana
	Folder - Convite para visitar: Biblioteca, Banco de Imagens e Sons, Banco de Experiências Pedagógicas, Galeria SEMED de Artes, Salas de Estudos, Roteiros Históricos, Culturais e Ecológicos e Oficinas Permanentes.
	14/11/98 Ofício de agradecimento de André Soltau e Erlédio Pering Agradecimento pela participação dos professores no projeto “Era uma vez a idéia” “Você foi parte de um projeto histórico que a rede municipal está construindo: Processo de Reorientação Curricular ”. Citação “E aprendi que se depende... por mais que pense estar”. “O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas são sempre mudadas. Afinam e desafinam” Guimarães Rosa.
	11/12/98 Ofício – Coordenador da EFPPF - Solicitando recursos para empresas e entidades-benefícios fiscais. Comunicação de dados. Atendimento de 1.000 professores por mês e assessoria a professores de Taió, Bal. Comboriú e Lages

APÊNDICE C – Questionário para professores formadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORANDA: MARIA SELMA GROSCH – TURMA 2006

Respondendo a este questionário, você estará contribuindo para melhor compreensão do histórico de concepção, implementação e avaliação das políticas de formação continuada dos professores, que atuam no ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Blumenau, na Escola de Formação Permanente “Paulo Freire” nos períodos de 1999-2000 e 2001-2004. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como foram concebidas, implementadas e avaliadas as políticas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, em nível municipal, na Escola de Formação Permanente “Paulo Freire”, na gestão do governo popular no município de Blumenau, Santa Catarina, nos períodos de 1997-2000 e 2001-2004.

I Identificação

Formação Inicial Graduação:Habilitação:Pós-GraduaçãoVínculo:
 Efetivo () Tempo na Rede: Como Professor (a): Como Gestor (a):
 Ocupação/Situação atual na SEMED de Blumenau: Área de atuação
 atual:Cargo ou função atual: Cargo ou função, na Semed/Blumenau
 no período de 1997-2000/2001-2004:Participação na Formação
 Continuada no período de

1997- 2000: Tempo: Grupo de professores: Temática:

2001- 2004: Tempo: Grupo de Professores: Temática :

II Concepção de formação continuada de professores

- 1) Modalidade: Reciclagem () Aperfeiçoamento () Atualização ()
 Aprendizagem () Outro. Qual? Justifique sua escolha:
- 2) Frequência: Semanal () Mensal () Bimestral () Trimestral ()
 Semestral () Anual () Outro: Qual? Justifique sua escolha:
- 3) Local de Formação: Escola () Semed () Hotel () Escola de
 formação () Outro() Qual? Justifique sua escolha:
- 4) Formadores: Especialistas () Autores de livros () Professores
 da Rede () Agentes Externos () Justifique sua escolha
- 5) Grupos de Formação: Por área () Por interesse () Por formação
 () Por escola () Outro() Qual? Justifique sua escolha:

III - Participação na elaboração, implementação e avaliação das políticas de formação continuada de professores na EFPPF

- 1) Por que foi criada a Escola de Formação Permanente “Paulo Freire”:
- 2) Quem participou da criação desta escola:
- 3) Você participou da elaboração do projeto da EFPPF? Como:
- 4) Quais os princípios que orientavam a formação continuada de professores nesta Escola:
- 5) Quem poderia participar dos encontros de formação na EFPPF?
- 6) Os professores tinham tempo, na sua carga horária, destinados aos estudos? Sim () Não () Quanto tempo por semana ou por mês:
- 7) Os professores que, cuja escola não aderiu à implantação dos ciclos de formação humana, podiam participar da formação? Sim () Não () Tinham liberação para este estudo? Sim () Não ()
Explique:
- 8) Como eram constituídos os grupos de formação:
- 9) Que princípios orientavam a seleção de temáticas para a formação:
- 10) Os professores participavam do planejamento dos encontros de formação? Sim () Não () Como:
- 11) Quais os pressupostos metodológicos no planejamento dos encontros de formação?
- 12) Os professores tinham leituras prévias? Sim () Não () Quais? Que tipo de leituras?
- 13) Qual o tempo de antecedência para as leituras?
- 14) Os professores apresentam resenhas dessas leituras? Sim () Não () Como?
- 15) Havia discussão numa relação de teoria e prática pedagógica? Sim () Não () Como?
- 16) Os professores avaliavam os encontros de formação? Sim () Não () De que forma? Tem documentos comprobatórios? Sim () Não () Onde? Como eram tratados os dados decorrentes da avaliação?
- 17) Quem organizava os congressos nacionais de reorientação curricular:
- 18) Qual critério de participação nos congressos organizados pela SEMED? Todos podiam participar? Sim () Não (). Qual o percentual de participação?
- 19) Como eram definidas as temáticas do evento? Quem decidia sobre quais conferencistas viriam para os congressos? Quais os

critérios de definição?

- 20) Os professores participavam no planejamento dos congressos? Sim () Não (). Apresentavam comunicações? Sim () Não (). Publicavam nos anais? Sim () Não (). Apresentavam trabalhos dos alunos? Sim () Não ().
- 21) Como eram definidas as apresentações culturais nos eventos:
- 22) Quem organizava as apresentações dos alunos nos eventos:
- 23) Como eram definidas as apresentações/exposições de trabalhos dos alunos:
- 24) Quais os objetivos dessas apresentações/exposições?
- 25) Que critérios eram utilizados para a participação dos professores em eventos externos.

IV – Condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual na formação continuada de professores.

- 1) É possível desenvolver a autonomia intelectual dos professores em processos de formação continuada? Justifique sua resposta:
- 2) Represente a sua concepção de autonomia intelectual do (a) professor (a) através de palavras-chave: 1).... 2).....3)..... 4).....
- 3) Que ações foram desenvolvidas na formação continuada dos professores na EFPPF, que poderiam promover ou contribuir para autonomia intelectual do (a) professor (a):
- 4) A Escola e Formação Permanente “Paulo Freire” era um lugar de identificação profissional dos professores? Sim () Não (). Justifique sua resposta:
- 5) Os professores tinham conhecimento sólido o suficiente sobre o sistema de ciclos e os pressupostos da Escola Sem Fronteiras, a ponto de tomar decisões em sala de aula?
- 6) Numa análise dos documentos sobre a criação da escola, evidencia-se como um dos objetivos, criar um espaço para ampliação do repertório cultural dos professores. E objetivo foi alcançado? Sim () Não (). Em que sentido?
- 7) O corpo docente da rede municipal de Blumenau estava representado nos grupos de formação na EFPPF? Sim () Não () Justifique sua resposta:
- 8) Os professores da rede reconheciam a EFPPF como um espaço de constituição da profissionalidade docente? Sim () Não (). Como isto era percebido?

- 9) Quando a Escola de Formação Permanente “Paulo Freire” foi fechada não houve manifestação dos professores no sentido de preservá-la, você tem idéia por que isto aconteceu?
- 10) Na mudança de gestão política na Prefeitura de Blumenau, em 2005, foi feita uma pesquisa, cujos dados comprovaram que os alunos não tinham o conhecimento básico em Língua Portuguesa e Matemática. Você concorda com estes dados, fale sobre isto:
- 11) Nesta mesma gestão foi extinto o projeto Escola Sem Fronteiras, com o argumento que o sistema de ciclos tinha prejudicado a aprendizagem dos alunos, o que você pode dizer sobre isto?
- 12) Quando os dados da pesquisa foram divulgados, de certo modo foi denunciada uma incompetência dos professores no seu trabalho pedagógico em sala de aula, no entanto, não houve manifestação dos professores em sua própria defesa. Pode falar sobre isto?

ANEXO A - Eixos norteadores da Escola Sem Fronteiras

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau – Governo Popular – Gestão 1997-2000 e 2001-2004. Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Proposta de Educação da Rede Municipal de Blumenau – Escola Sem Fronteiras. 2001. (Publicação destinada a divulgar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau)

Epígrafe na capa do documento:

Somos educadores de seres humanos. Precisamos realizar a plenitude da formação humana - Miguel Arroyo

APRESENTAÇÃO – ESCOLA SEM FRONTEIRAS

[...] O Projeto Escola Sem Fronteiras vem para mudar isto e soma-se a outras cidades como Porto Alegre, Chapecó, Diadema, Santo André e outras que pensam um Brasil melhor. O ano de 1996 foi marcante no que tange às questões legais na área de educação. A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, aprovada naquele ano, defende a Educação dos zero aos seis anos como direito e a reorganização dos tempos escolares em ciclos, semestres e o direito do educando à progressão parcial. Também oficializa a formação de conselhos escolares objetivando a democratização das relações na escola. Este, portanto, é um momento histórico na educação nacional. Estamos “rompendo fronteiras” da educação cartesiana, tradicional e fragmentada. O governo Popular de Blumenau defende que todos tenham acesso, permaneçam e obtenham sucesso na escola com qualidade social do ensino e participação coletiva. Defendemos que todos aprendem e educação é um direito. Implementamos os ciclos de formação humana, conselhos escolares, escola semestral num movimento de reorientação das diretrizes educacionais da rede pública municipal. Discussão, esta, primando pela construção coletiva com a participação de todos. Um abraço e conscientes de que a educação de Blumenau mudou e mudou para melhor. Décio Neri de Lima - Prefeito Municipal de Blumenau

EIXOS NORTEADORES DA PROPOSTA ESCOLA SEM FRONTEIRAS

Acesso, Permanência e Sucesso - Acreditamos que todos aprendem em ritmos e tempos diferenciados, sendo a função social da escola, garantir o acesso sem discriminação e o melhor aproveitamento possível para todos que nela se encontram. Este processo de construção implica compromisso ético e político de todos os sujeitos envolvidos com destaque para os governantes, educadores, educandos, famílias e a comunidade. Nesse sentido é necessária a garantia da inclusão de cada sujeito como sujeito e da aprendizagem de princípios considerados e conteúdos. (p.7)

Gestão Democrática - A escola Sem Fronteiras é caracterizada pela construção coletiva. Nela interagem, os conselhos de classe participativos, os conselhos escolares, os grêmios estudantis desde os planejamentos e avaliações até as eleições de diretores. A participação pretende ampliar a construção coletiva das escolas e sua representatividade no conselho municipal de educação para atuar na determinação do regimento único, do calendário escolar e dos planos de matrículas, entre outras ações que prometem a ampliação da presença da comunidade escolar, nas discussões e decisões que afetam o projeto da escola.

Qualidade Social da Educação - Promovemos a construção de autonomia e liberdade como compromissos éticos, através de interações sociais e culturais dos diferentes e múltiplos sujeitos. A qualidade da educação que propomos parte da formação plena dos sujeitos nas dimensões sociais, culturais, afetivas, cognitivas, éticas, políticas e corporais visando à construção de uma sociedade empenhada na emancipação humana. Propomos aos educadores dias de estudo, oficinas, seminários, fóruns junto à Escola de Formação Permanente Paulo Freire, como possibilidade de tempo e espaço flexíveis que contribuam para a formação permanente, dos educadores e demais agentes escolares. (p.7)

DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES – [...]

A Escola Sem Fronteiras acredita que a educação deva se pautar em princípios de solidariedade e de respeito à vida considerando as múltiplas dimensões pelas quais se desenvolvem os humanos e todo o meio no qual ele interage. Um processo coletivo de comprometimento permanente de todos os elementos envolvidos e na Escola Sem Fronteiras, apresentando três grandes vertentes do processo:

Organização do coletivo – Caracteriza-se pelo compromisso e responsabilidade que todos assumem com o desenvolvimento humano e a aprendizagem [...] este coletivo é constituído por professores, coordenadores pedagógicos, direção, funcionários administrativos e de todos os serviços internos e externos que possibilitam seu funcionamento bem como da comunidade externa constituída entre outros, pelos pais, associações comunitárias e pelas autoridades que respondem pela gestão municipal. [...] A organização do coletivo pressupõe postura coletiva no planejamento da intencionalidade pedagógica dos educadores (as) considerados como sujeitos desta ação.

Participação do Coletivo – Os profissionais e a comunidade escolar se organizam em Conselhos Escolares e em Grêmios Estudantis, promovendo e participando das eleições diretas de diretores, do planejamento e da avaliação do processo como um todo. Estes conselhos/grêmios promovem de forma democrática e participativa, uma organização que possibilita decisões comunitárias sobre as ações desenvolvidas em cada unidade. [...] No conjunto das ações que contam com a participação do coletivo tem-se claro que a democracia não se limita a uma ditadura da maioria, isto é, as decisões atenderem apenas aos desejos e interesses da maioria, mas busca-se promover democracia pelo aprofundamento das discussões que geram uma cultura da participação nas decisões coletivas. (p.8)

Avaliação pelo Coletivo – Nas escolas, o Conselho de Classe participativo se caracteriza como um momento em que todos os envolvidos com a vida escolar como pais, mães, alunos, professores, direção e coordenação pedagógica, avaliam o trabalho da escola, as aulas, a proposta pedagógica e o desenvolvimento dos alunos de forma diagnóstica para viabilizar ações que possibilitem ressignificar práticas que não alcançaram os objetivos propostos bem como garantir o

desenvolvimento de todas as ações, no sentido e com o objetivo de alcançar o sucesso de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Na Reorientação Curricular pretende-se sufocar a validade do currículo atual na perspectiva de se questionar: A quem ou a quem tem servido os currículos vigentes? Outro desafio é fazer frente aos meios de comunicação que mascaram muitas

COMO SE CARACTERIZA A AVALIAÇÃO NA ESCOLA SEM FRONTEIRAS

A avaliação na Escola Sem Fronteiras se apresenta como processo continuado e participativo de diagnóstico. Caracteriza-se pela investigação redimensionadora da educação promovida e do processo administrativo existente na unidade escolar e se apresenta com as seguintes especificidades: **É processual** – Avaliação ocorre durante todo o desenvolvimento da aprendizagem, para dinamizar o movimento de ação-reflexão-ação. A avaliação evidencia a importância dos registros e dos relatos de educadores e educadoras e dos educandos ao longo do processo, identificando possibilidades e diagnosticando necessidades individuais do grupo. **É participativa** – A avaliação busca a co-responsabilidade, co-autoria e co-participação de todos os envolvidos no processo educativo através de momentos de auto-avaliação e de avaliação diagnóstica. [...] A participação da família nos espaços escolares, nas discussões educacionais é imprescindível para que a prática pedagógica fique vinculada ao contexto social. Esta vinculação é importante para possibilitar análise e reflexão das ações pertinentes para atender às necessidades e possibilidades individuais e do grupo. [...] A avaliação assume sua característica participativa, na medida em que são organizadas atividades com as do conselho de classe participativo e das reuniões e encontros com a comunidade para assegurar discussões que contextualizam a prática pedagógica. **É investigativa** – A Avaliação se caracteriza como investigativa pelo fato de identificar as necessidades e possibilidades que cada sujeito apresenta na construção do conhecimento. Esta identificação é fundamental para que a história de cada sujeito que participa do processo, seja evidenciada para caracterizá-lo como único e como sujeito na organização dinâmica que caracteriza a comunidade da turma a que pertence.

A Avaliação na medida em que identifica a diversidade dos grupos possibilita a educação como processo dialógico tão evidenciado por Paulo Freire. A Consciência e a discussão das diferenças possibilitam

interações educativas com os diversos, e heterogêneos que constituem as turmas evidenciando a necessidade dos sujeitos docentes e discentes serem entendidos como parâmetros de si mesmos. Nesta proposta um sujeito não se compara com os demais do grupo nem com referenciais pré-definidos, mas se compara com a consciência que tem de seu potencial e de suas possibilidades. A caminhada de cada um serve para ser avaliada para apontar os conhecimentos que os indivíduos e o grupo já possuem e os que estão em processo de construção.

É redimensionadora da educação promovida – A avaliação na Escola Sem Fronteiras se caracteriza como redimensionadora da organização pedagógico didático na medida em que promove diagnósticos que possibilitam o estabelecimento de ações a serem desenvolvidas em cada turma e com toda a escola, para que as aprendizagens ocorram. (p.15) A organização da escola em ciclos e o desenvolvimento específico de cada turma/idade para estimular as possibilidades e potencialidade de cada sujeito exigem um instrumental com esta abrangência. Desta forma a avaliação proposta pela Escola Sem Fronteiras defende o respeito aos diferentes interesses, tempos e ritmos próprios de cada idade, mas prioriza a identidade o momento de cada um para o seu pleno desenvolvimento. Diante desta necessidade são desenvolvidos critérios claros, mas de natureza qualitativa e não quantitativa para a avaliação, no sentido de que esta possa assumir um caráter de consciência responsabilizadora que comprometa e envolva todos os profissionais da escola, como responsáveis pelo processo educativo que ali se realiza. Estas características do processo de avaliação adotado pela Escola Sem Fronteiras, não são suficientes para atender toda a demanda que este tema propõe e nesse sentido, deve ser considerado o fato de que a avaliação no contexto de nossa sociedade capitalista e competitiva é apresentada como um fim dos processos de relação e organização dos humanos e não como um meio para mediar sua dinâmica. Além deste ponto, a tradição cultural que permeia a avaliação, se apóia em princípios próprios de competitividade (sic) e de natureza quantitativa. Mudar essa posição [...] é um desafio que depende de ações bem coordenadas e adequadamente fundamentadas em suporte teórico academicamente confiável. (p.16)

ENSINO FUNDAMENTAL – OS CICLOS DE FORMAÇÃO

Em 1997 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realizou um movimento nas escolas municipais de Blumenau para discutir, avaliar e ressignificar as experiências pedagógicas e as práticas didáticas que se mostravam transgressoras ao modelo conservador. Durante a discussão sobre a função social da escola, concluiu-se que eram necessárias mudanças profundas na escola para superar a visão simplista de realizar “reformas educacionais” e esperar que os problemas se resolvessem. Este começo exigiu cautela e cuidado em todos os passos, pelo fato da educação lidar com pessoas em formação. Da discussão com os professores e com a comunidade surgiu a convicção de que mudanças muito significativas deveriam ser implementadas pela Secretaria Municipal de Educação para implementar um novo pensar em educação no município e uma nova forma para lidar com os tempos e os espaços. [...] A Escola de Formação Permanente foi inaugurada, no dia 25 de agosto de 1997, tendo sua primeira locação na Rua Hermann Hering, 247, Bairro Bom Retiro, Blumenau, e posteriormente, a partir de 2001, no centro de Blumenau. Teve o propósito de propiciar aos professores da rede municipal um espaço dedicado a leitura, estudos, reuniões e construção de novos conhecimentos por meio de cursos, oficinas, palestras, uma Biblioteca, um Banco de Imagens, como busca democratizar o acesso aos bens culturais e artísticos da região por meio da “Galeria SEMED de Artes”. [...] Nesse sentido, o fazer pedagógico se reveste num novo significado – o de garantir a formação humana – o que significa dizer que o aprender vai para além do conteúdo formal das disciplinas e das aprendizagens até então trabalhadas na escola.

Nota: A maioria dos textos aqui publicados se refere à escola organizada por ciclos de formação, por tratar-se de uma proposta nova e em construção.

ANEXO B - Notícias sobre a Escola Sem Fronteiras e a EFPPF

Notícia – nº1 - Jornal a Notícia – 09 de junho de 1999**Congresso de educação discute currículo escolar**

Blumenau - Pela primeira vez, educadores do País se reúnem para discutir a questão curricular da escola em todos os níveis. Além da participação de representantes de todos os Estados, os maiores nomes no assunto vão estar em Blumenau, ministrando conferências no 1º Congresso Nacional de Reorientação Curricular. Promovido pela Universidade Regional (Furb), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, será realizado a partir de hoje. O evento é destinado a profissionais da educação de todos os níveis - fundamental, básico, médio e superior, de instituições públicas e particulares. O evento vai se estender até sexta-feira, no Pavilhão A da Proeb.

Com uma abrangente programação de conferências, a promoção vai reunir nomes do Brasil e da Alemanha, para discutir a educação. A palestra de abertura está marcada para as 9 horas, pelo professor-doutor Pablo Gentili, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Três conferências estão marcadas para quinta-feira pela manhã: "Reorientação curricular e conteúdos: como construir movimento?", com o professor-doutor Antônio Flávio Moreira, da UFRJ; "Projetos de escola e planejamento", com a professora Jussara Lock, da PUC de Porto Alegre, e "Cidadania, democracia e educação", com os professores-doutores Victor Paro e José Clóvis Azevedo, de Porto Alegre.

Já as conferências de sexta-feira pela manhã são "Prática e práxis da avaliação", pelo professor Celso dos Santos Vasconcelos, da PUC de São Paulo; "Desenvolvimento humano e aprendizagem", com os professores-doutores Bernd Fichtner, de Siegen - Alemanha, e Maria Isabel Leite, da PUC do Rio de Janeiro; "A função social da escola e o professor como um criador de diálogo", com o professor PHD Carlos Rodrigues Brandão, de Minas Gerais. À tarde, a partir das 13h30, os participantes do congresso vão assistir às palestras "Movimento de reorientação curricular na lógica da escola sem fronteiras" e "A construção dos sujeitos na escola".

Além das conferências, serão realizadas 31 mesas específicas para a discussão de assuntos emergentes e preocupações da educação na atualidade. Essas mesas acontecem hoje e amanhã, das 13h30 às 17h30.

Notícia nº 2 - 14/12/03 Fonte: blumenau.sc.gov.br - Informativo do CIJ 4/2003 - Florianópolis, Dezembro de 2003 Diário Catarinense p. 5

NOTÍCIAS DAS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA

Criatividade na educação - A educação foi destaque de Blumenau no IDH divulgado pelo Programa da ONU para o Desenvolvimento. Uma verdadeira revolução está acontecendo na educação do município. Desde que foi implantado na rede municipal em 1998, pela prefeitura de Blumenau, o projeto Escola Sem Fronteiras mudou a didática no ensino fundamental de Blumenau. Essa nova proposta pedagógica substituiu o sistema de séries por ciclos organizados por idade. Alunos de seis a oito anos freqüentam o primeiro ciclo de formação; de nove a 11 anos o segundo; e de 12 a 14 anos o terceiro ciclo. Além de acabar com a seriação, o [projeto] Escola Sem Fronteiras também reorganizou os conteúdos e transformou o sistema de avaliação. A rede municipal resolveu também inovar em atividades extraclasse. Projetos como o Recreio Pedagógico envolvem os estudantes em atividades esportivas e recreativas que, segundo a coordenadora pedagógica Carin Carvalho, "diminui o número de acidentes e até de brigas na hora do intervalo". Um destaque é a Escola Almirante Tamandaré. Na instituição a hora do recreio é animada pela Rádio VT - organizada pelos alunos, que selecionam as músicas e a programação. No incentivo à formação, a Secretaria de Educação criou o Projeto Adolescente. Este ano duas escolas trabalharam a capacitação dos adolescentes que freqüentavam as séries iniciais. Nessas férias, 10 das 50 unidades municipais de educação estarão abertas para que as crianças tenham opções de atividades como jogos e brincadeiras. O Projeto Escola de Verão vai funcionar do dia 19 a 30 de janeiro.

Notícia - nº 3 Jornal—A Notícia-Joinville-Terça-feira, 15 de fevereiro de 2005 - Santa Catarina – Brasil

Fim do sistema de ciclos

Blumenau - Somente os 27 mil alunos da rede municipal e de algumas escolas particulares de ensino iniciaram o ano letivo ontem em Blumenau. Os da rede estadual retornam aos bancos escolares somente no próximo dia 28 de fevereiro, pois se encontra em andamento o processo de preenchimento das vagas ainda existentes com os professores que estão sendo selecionados do concurso realizado ontem. Este ano [2005] marca o fim do sistema de ciclos, mais conhecido como Escola Sem Fronteiras, implantado em 1999 na rede municipal de ensino, e a volta do sistema de série. Segundo Dinorá Gonçalves,

secretária de Educação do município, a decisão foi dos diretores e a comunidade, através das associações de pais. Na sua opinião, os ciclos apresentam inúmeras falhas, como o não acompanhamento anual de avaliação dos alunos. "O sistema de série é o mais adequado, porque permite verificar o aprendizado dos estudantes através de exames todos os anos", frisa.

Notícia nº 4 Matéria publicada na edição 62, no dia 02-05-2007

Educação local perde para pequenas cidades

Ensino Fundamental de Blumenau ficou, em 2005, com média superior à de SC. Os sistemas municipal, estadual e federal de ensino terão metas de qualidade para atingir. Nos próximos 15 anos, o objetivo é alcançar nota seis – numa escala de 0 a 10 – IDEB, calculado pelo Ministério da Educação. De acordo com os números de 2005 divulgados esta semana, Blumenau registrou médias superiores às obtidas no país, marcando 4,4 pontos na primeira fase do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e 3,6 pontos na segunda (5ª à 8ª série), contra 3,8 e 3,5 registrados como média nacional, respectivamente. Na comparação com a média estadual, a cidade ganhou por apenas um décimo na primeira fase – 4,4 contra 4,3 do Estado – e perdeu por sete décimos na segunda: 3,6 contra 4,1 de Santa Catarina. O Estado foi recordista no país na média de 5ª à 8ª série e no Ensino Médio, ambos da rede pública. O novo indicador tem o mérito de considerar dois fatores que interferem diretamente na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. Dessa forma, se um sistema de ensino reter seus alunos mais fracos para obter notas maiores no Saeb ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, o que pode diminuir o valor do Ideb e indicar a necessidade de melhoria do sistema. Do contrário, os resultados das avaliações poderão cair e o valor do Ideb indicará a necessidade de melhoria do sistema. Essa combinação entre fluxo e aprendizagem vai expressar em valores de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino. A inovação desse sistema está no monitoramento do ensino brasileiro, em diagnóstico e norteamto de ações políticas focadas na melhoria do sistema educacional, apontadas pelo PDE.

Notícia nº 06 - 28/06/2008 Blumenau supera as metas do MEC na qualidade da educação básica

A Secretaria de Educação já conta com a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2007, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). Este índice é resultado de duas provas realizadas com alunos das 4ª e 8ª séries, a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além dos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar apurados pelo censo escolar do MEC. O IDEB é divulgado a cada dois anos e estabelece metas de melhoria da qualidade do ensino que as escolas devem alcançar até o ano de 2021. Houve uma melhoria significativa nos resultados da rede municipal de ensino de Blumenau, em comparação ao ano de 2005, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do ensino fundamental. Confira os resultados: Em 2005, a média da rede municipal foi de 4,4 e em 2007, passou para 4,8, atingindo a meta prevista para 2009, já neste ano. Em 2005, a média das séries finais (5º ao 9º ano) foi de 3,6 e agora em 2007, passou para 4,3 atingindo a meta prevista para o ano de 2011. Em 2005, quando foi realizado, pela primeira vez, o IDEB, Blumenau tinha apenas cinco escolas que obtiveram nota igual ou superior a 5,0, nas séries iniciais. No ano de 2007, já com o fim da "escola sem fronteiras" a rede municipal passou a ter 14 escolas com nota igual ou superior a 5,0. Além disso, na primeira avaliação, sete escolas estavam abaixo da nota 4,0. Atualmente, apenas uma escola blumenauense tem a nota abaixo de 4,0, que é a média de Santa Catarina.

**Notícia nº 07 Jornal: Folha de Blumenau - edição 229 (15-12-2008)
ESCOLA SEM FRONTEIRAS**

Pesquisa inédita feita com base nos resultados da Prova Brasil mostra que o desempenho dos estudantes do sistema de ciclos (aqui chamada de Escola Sem Fronteiras, com aprovação automática dos alunos), é melhor em todas as comparações. Também revela que as taxas de reprovação e abandono são menores nesse regime, o que faz com que mais alunos consigam completar o ensino fundamental. No País, 41,3% das escolas adotam este sistema (100% em São Paulo). Blumenau abandonou o modelo em 2005, depois que o PT saiu da Prefeitura.

Notícia nº 08 - Edição n. 263 -29 de abril de 2009**Breves palavras sobre a escola sem fronteiras...²⁶**

Marilei Schreiner Servidora Pública Municipal

O espaço escolar é um espaço de socialização do conhecimento. Mas qual conhecimento? O conhecimento culturalmente construído e acumulado em todas as áreas do conhecimento humano, ou seja, aprende-se, além de conteúdos, comportamentos, sentimentos, ideologias... e a escola é um espaço impregnado pelas suas concepções. Portanto não basta falar em escola integral, por exemplo, se não dissermos o que queremos desenvolver neste tempo integral. Se vamos continuar utilizando o tempo escolar para selecionar, excluir, formatar, adequar os seres sociais que ali estão a uma sociedade excludente e injusta, nada mais estamos fazendo do que reproduzir esta mesma sociedade a qual criticamos e da qual propalamos agentes de mudança. Por isso considero um erro afirmar que a escola sem fronteiras foi um erro. As concepções pedagógicas que estão por detrás da política de escola sem fronteiras não foram efetivamente disseminadas pela população de Blumenau, ou sequer pela maioria de seus educadores, pois existiu um projeto que explora extensivamente alguns princípios pouco discutidos no ensino público convencional.

A aprendizagem: A Escola Sem Fronteiras considera a aprendizagem enquanto um processo complexo, constituído nos mais diversos espaços e tempos históricos, sociais e culturais. Esta nova concepção aponta para mudanças profundas nos espaços e tempos escolares que passam a ser vistos como possibilidades de vivências e de aprendizagens, tanto para os alunos como para os professores. Neste sentido, a escola passa a ser um espaço que tem como função social o Pleno Desenvolvimento Humano nas dimensões cognitivas, corpóreas, afetivas, éticas, sociais, culturais, ecológicas, espirituais dentro tantas outras categorias que constituem a complexidade do ser humano.

A avaliação: Se o aluno não vai bem, a questão não está em perguntar o que há de errado com ele; antes, interessa saber de que maneira trabalhou o seu professor, que conteúdos elegeram como os mais importantes, que abordagens utilizou para cercar-se melhor da realidade do aluno e como se organizou a escola para oferecer-lhe oportunidades mais adequadas de aprendizagem, tendo em conta a bagagem cultural

²⁶ Este artigo foi publicado no jornal A Folha de Blumenau, em resposta às críticas feitas ao sistema de ciclos implantado na política da Escola Sem Fronteiras, pela SEMED, de Blumenau, por uma servidora pública municipal.

que o aluno traz. A intenção é que a avaliação forneça os elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino, deixando de funcionar como uma arma contra o aluno, um exercício de poder sobre ele. Neste projeto não se avalia apenas a aprendizagem do aluno, mas a ação de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O currículo: É impossível, no tempo destinado à educação escolar, abordar todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, o que exige que a escola eleja aqueles considerados mais adequados ao pleno desenvolvimento dos sujeitos de aprendizagem. Por ser a escola um espaço de pluralidades, não é possível determinar um currículo rígido para todas as unidades escolares, pois se desconsideraria, assim, as particularidades de cada comunidade escolar.

Os tempos e espaços: Tempos rígidos e espaços permanentemente definidos limitam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Pessoas com hábitos rigorosos e conservadores, são o resultado de uma organização escolar que se parece mais com um hospital ou uma prisão do que com um lugar de aprender. A organização de tempo e espaço deve respeitar a criatividade e as potencialidades do ser humano.

A formação permanente: A possibilidade de aprender, permanentemente, é direito de todos os seres sociais, em todos os espaços sociais. Na escola não é só direito, é uma necessidade. Educadores, coordenadores e diretores precisam ter acesso aos novos fundamentos que a humanidade produz a cada dia, com possibilidade de discutir permanentemente, novas metodologias que sejam adequadas às novas demandas da sociedade. Por isso o dia de estudo, os encontros mensais e os encontros de formação continuada, as reuniões pedagógicas, que podem representar um poderoso instrumento na construção de uma nova escola.

A gestão democrática: Não se aprende democracia em espaços autoritários. A prática democrática deve ser exercida em todos os momentos pedagógicos: na sala de aula, na reunião pedagógica, na reunião com pais e comunidade, na relação do poder público com a escola, na escolha de dirigentes. A possibilidade de participar das decisões sobre a forma de conduzir o processo pedagógico deve alcançar a toda comunidade escolar.

O que ficou: Em cada unidade escolar há educadores comprometidos com os preceitos brevemente apontados. Não importa como chamamos este conjunto de idéias, importa que a educação que as considera ainda sobrevive na escola. Não é possível, para muitos educadores, após 7 anos de escola sem fronteiras, voltar a dar aulas com conteúdos fragmentados, sem significado. Não é possível esquecer que os sujeitos

que estão nas escolas não são apenas alunos e professores, são crianças, adolescentes e adultos em desenvolvimento pleno, em todas as suas dimensões. A escola sem fronteiras fracassou? Não é em uma década que transformaremos a escola que está aí há séculos. O que merece especial atenção na implantação destes preceitos (a saber: a certeza de que toda criança aprende, toda criança tem direito a freqüentar a escola e aprender), são os meios que se utilizaram para alcançar os fins da chamada escola sem fronteiras, nos quais cometeram-se os equívocos que merecem nossas críticas, sobre as quais não vou me ater pois já temos quem o faça.

Sobre o IDEB: A primeira prova do ideb foi aplicada em Blumenau em abril de 2005, aos alunos da 4ª série, ou seja, os alunos que fizeram a prova, em sua grande maioria, freqüentaram a escola por ciclos em toda sua trajetória escolar..., e Blumenau saiu-se muitíssimo bem. É tremenda falácia falar em benefícios da escola seriada para estes alunos, pois muitos sequer a conheciam. A prova seguinte foi aplicada em 2007. A escola que ficou com o melhor índice nos anos finais, só para exemplificar, foi a EBM Zulma Souza da Silva. Os alunos que fizeram esta prova freqüentaram 05 anos de escola por ciclo e dois anos por série. Acima destes fatos, no entanto, consideremos que os professores que estão hoje nas escolas, há poucos anos atrás tiveram, no tempo dos ciclos de formação, a melhor proposta de formação que já se teve notícia nesta região, e os resultados continuarão aparecendo por anos, pois os princípios desta escola se fazem presentes no cotidiano das crianças cuja educação formal está sob a nossa responsabilidade.