

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS - MA

Severino Vilar de Albuquerque – Doutorando UnB; Professor da UEMA
svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: O baixo desempenho acadêmico dos alunos da Educação Básica, atestado pelo IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica denuncia que não basta universalizar a educação em termos de acesso, pressupõe políticas de educação associadas a políticas de formação de professores. Este estudo decorre de uma pesquisa do mestrado em educação, sobre a implementação de um programa de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA. O objetivo foi identificar os fatores que demandaram a implementação do programa e os sujeitos implicados, a partir da análise dos documentos que o constituíram.

Palavras-chave: educação; formação continuada; qualidade do ensino

Introdução

Vive-se, no Brasil, um cenário de mudança, marcado pela transição de um modelo social industrial para um paradigma marcado pelo uso das tecnologias, determinando novas relações sociais, de trabalho e um novo perfil de profissional. A formação de professores, nesse cenário, assume importante destaque nas discussões no âmbito das políticas públicas, o que vem se evidenciando nas reformas que vêm ocorrendo no que tange à formação inicial e continuada de professores.

Parece haver consenso entre pesquisadores (CANDAU, 1996; 2001; TARDIF, 2002; 2005; MISUKAMI, 2002; 2006; NÓVOA, 1992; 1995; 1999; IMBERNÓN, 2006; PIMENTA; LIMA, 2008; DEMO, 2001; 2002) em torno da idéia de que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que sugere, segundo esses além de outros autores visitados na literatura, a necessidade de se pensar uma formação continuada que promova a articulação teoria e prática enquanto processo de construção e reconstrução do conhecimento e de ressignificação de saberes docentes. Está em jogo de um lado, os saberes e fazeres do professor e, do outro, a escola como lugar de práticas e de significados e construção de cidadania.

O Ensino Fundamental obrigatório garantido na Constituição de 1988, na Emenda Constitucional 14/96 e consubstanciado na LDB de 1996 e demais legislações posteriores, remete à implementação de políticas públicas que garantam para além do atendimento universal às crianças dos seis aos 14 anos, determina que seja alcançada a qualidade no ensino. O baixo rendimento escolar nas instituições de ensino denunciado pelas avaliações do

MEC/INEP tem deixado evidente a urgência por adoção de medidas que garantam condições mínimas de qualidade no atendimento na educação básica, sobretudo àqueles que dependem da escola pública para alcançarem plenamente os direitos constitucionais de cidadãos. O que se cogita sobre esses programas é que teriam como objetivo atender às necessidades funcionais de gestores escolares, especialistas em educação e professores, com o pressuposto de que tais medidas trariam conseqüências favoráveis à qualidade do ensino.

Isso tem se constituído numa realidade no universo social dos menos favorecidos e que dependem unicamente da escola pública como possibilidade de ascensão social. A função social da escola é de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, que tenham capacidade de perceber e apreender o mundo e definir sua participação enquanto ator social. Nesse sentido, é preciso pensar em políticas de formação dos profissionais da educação e definir objetivamente diretrizes que situem a escola dentro do seu contexto e do seu universo de valores.

1. Formação de professores para a educação básica: tempos de novos desafios e novas exigências

As transformações impostas pelo mundo globalizado encontram ressonância na agenda das importantes discussões, nas instâncias econômicas, políticas, sociais e educacionais. Em meio a esse cenário, a definição de políticas educacionais ganha no corpo da Constituição brasileira de 1988 e da LDBEN 9 394/96 suas raízes, inscritas por diretrizes que assinalam profundamente o rompimento de um modelo de sociedade marcado pelo autoritarismo, pela hierarquização e pela lógica determinista do conhecimento e da sociedade.

Para compreender a questão da educação, faz-se necessário perceber algumas transformações que afetam em proporção elevada a sociedade, provocando inúmeras mudanças novas e desafiadoras para a escola e todos que convivem em seu cotidiano (ALMEIDA, 2002). É cada vez mais evidente a necessidade de qualificação profissional do professor para que este possa compreender essas transformações que recaem no contexto escolar e como afetam a qualidade da educação.

Por outro lado, não fica dúvida de que a falta dos conteúdos sobre política educacional nos cursos de licenciatura, para aqueles que fazem a educação no “chão da escola”, traz uma situação de alheamento diante da multiplicidade de fatores como: inadequada formação, precárias condições de exercício da profissão, falta de reflexão sistemática, ideologia permeada no meio social e postura acrítica diante dos problemas (PARO, 2001). Pesquisas

divulgadas acerca do ambiente escolar têm revelado que existe um grande despreparo profissional do professor na sua formação inicial e, também, falta de motivação para o exercício da profissão. Para Morin (2007), formar hoje implica não somente instruir em conteúdos culturais, mas preparar para a mudança, para as incertezas, para uma sociedade planetária.

Os cenários configurados nas últimas décadas, em todo mundo, tem apontado grandes mudanças, dentre as quais se destacam o grande avanço das ciências, das tecnologias e também nos modos de produção no sistema capitalista. Nos países da América Latina e do Caribe, as reformas educativas, no final dos anos 70 trouxeram elementos importantes, pois colocam a formação dos profissionais da educação como imprescindível para dar um novo rumo ao desenvolvimento.

No Brasil, as mudanças no setor educacional tomaram mais força a partir da Conferência de Ministros da Educação e da Economia que aconteceu no México em 1979, da Conferência de Jomtien em 1990 na Tailândia, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, tendo esta um capítulo específico destinado aos profissionais da educação, e do Plano Nacional de Educação de 2001.

O entendimento geral dessas instâncias de debate e o da própria legislação aponta para a necessidade de uma formação que não privilegie apenas aspectos dos conteúdos específicos, antes deve constituir-se em um instrumento de luta, na conquista de espaços sociais e construção de novos conhecimentos. O papel da escola seria, pois, atender às reais necessidades do povo brasileiro. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidade que afetam a profissão professor e contribuir para que estes voltem a sentir-se bem na sua pele (NÓVOA, 1999).

No Brasil, as mudanças na educação com a aprovação da LDB 9394/96 e ainda em curso, têm sido objeto de permanente discussão no meio acadêmico e tem produzido análises que vão, desde a dimensão macrossociológica, até a dimensão do cotidiano escolar. O debate sobre o papel da educação, frente às novas exigências do mundo pós-moderno, tem gerado, nos educadores, a crença de que somente por políticas públicas comprometidas com as transformações sociais podem contribuir para a implementação de ações para a Educação Básica, principalmente um ensino fundamental de qualidade ao alcance de todos.

Para Gadotti (2003), as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva, centrada no avanço permanente da ciência, da tecnologia e da complexidade do ser social, exigem dos profissionais da educação uma profissionalização permanente para o enfrentamento das questões do seu cotidiano. Isso tem levado à crença de que essas novas demandas atrelam a

educação escolarizada aos interesses do capital e articulam um novo discurso ideologizado das exigências de qualificação permanente e aproximam as práticas educativas ao discurso dominante e à adoção de políticas educacionais que visem atender a essas determinações.

2 Políticas de Formação continuada de professores: em busca da qualidade do ensino

A partir da promulgação da Constituição de 1988, implementaram-se, no Brasil, políticas sustentadas na necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e de ajuste fiscal. Em meio a esses cenários marcados por mudanças e tensões, criou-se uma expectativa quanto à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para realização desse fim. Estudando esse cenário Gentili (1995) destaca que o discurso da qualidade começou a desenvolver-se na América Latina em contraposição ao discurso de democratização. Todavia, esses princípios de qualidade a partir da década de 90 começam a ser substituídos pela lógica empresarial ao dar ênfase maior à produtividade com menor custo.

A demanda pela ampliação de vagas representou mais do que a reflexão sobre a forma e as condições que deveria assumir o processo educativo de qualidade. A garantia constitucional do acesso à educação de todos à etapa obrigatória de escolarização é que fez emergir o problema da qualidade. Cabe, pois, refletir o que pode ser tido como uma educação de qualidade. Qualidade aí apresenta sentido polissêmico, posto que assume vários significados segundo valores, experiências e posições sociais dos sujeitos. A lógica da qualidade, na segunda metade do século passado, era a de atender as reivindicações populares pela ampliação das oportunidades de escolarização mediante a construção de mais escolas, na compra de material escolar, muitas vezes de pouca qualidade e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho, deixando de lado o debate político consistente sobre a melhoria, de fato, da qualidade do ensino oferecido pela escola pública.

Do ponto de vista das taxas de escolarização, fatores como à adoção de ciclos, de promoção automática e de programas de avaliação de aprendizagem vão incidir na questão da qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam na reprovação e exclusão, contabilizadas como evasão. O que menos se discutia ao nível das políticas públicas era sobre a formação de professores e as condições do atendimento da escola pública. Se por um lado esses mecanismos artificiais diminuem a matrícula na 1ª série do ensino fundamental, por outro geram outro indicador de qualidade escamoteado pelo

primeiro que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos escolares, aferida mediante testes padronizados de larga escala, nos moldes do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, antigo provão, para o ensino superior e, mais recentemente, ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar e IDEB – índice de Desempenho da Educação Básica.

Temos que admitir que os números, apesar de não representarem fidedignidade absoluta dos indicadores de qualidade da educação brasileira, servem como indicadores (termômetro) para refletir sobre os rumos que têm tomado as políticas de educação no Brasil e, em particular, as políticas de formação de professores. Esses números expressam claramente que, apesar do acesso à escolarização obrigatória, a garantia de permanência na escola e o nível de qualidade equivalente para todos não têm se convertido no direito Constitucional expresso na Carta Magna de 1988.

No Brasil, a partir do IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica, algumas conclusões a que se pode chegar (isso porque existem vários fatores que influenciam esses resultados) é que não têm sido assegurados os direitos constitucionais de padrão mínimo de qualidade do ensino (Art. 211, § 1º) e nem da LDBEN (Art. 4º, Inciso IV) sobre o dever do Estado para a efetivação do direito à educação de qualidade. Isso leva a crer que ainda é insipiente a tentativa por parte dos sistemas de ensino públicos de implementação de políticas que visem à melhoria da qualidade do ensino através de ações sistêmicas e que privilegiem à melhoria da estrutura das redes escolares e, sobretudo, na qualificação profissional das condições de trabalho dos profissionais da educação.

Bruggen (2001) defende a seleção de um bom conjunto de indicadores que permitam a avaliação não só de qualidade das escolas, mas, também dos sistemas de ensino. Segundo Oliveira e Araújo (2005), os indicadores de investimentos que trariam repercussão positiva no processo de ensino-aprendizagem são aqueles relacionados, além de escolas com boa estrutura, os relacionados à remuneração docente, proporção de alunos por professor, custo-aluno, definição de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de ensino, equipamentos, instalações, salários, programas de assistência ao estudante e investimentos na formação inicial e continuada de professores.

Não se pode prescindir desses elementos além de outros que são igualmente importantes, todavia, um fator de extremo significado é a formação continuada de professores em serviço que, segundo Mizukami (2006), além de outros objetivos, deve propor novas metodologias e colocar os profissionais da educação em permanente diálogo com as

discussões teóricas atuais, visando contribuir com as mudanças urgentes e necessárias à melhoria da ação pedagógica na escola. Nesse sentido, Arroyo (1999), ao se referir à formação continuada, situa duas dimensões importantes desse processo: o aprender a fazer e o de formação em ação, indicando que, além dessas dimensões marcarem as políticas e os currículos, impõem a necessidade de reflexão sobre a formação e a qualificação de professores. Acrescenta ainda que os professores carregam para sua prática pedagógica uma herança que reflete o que aprenderam na sua vida social e cultural e que, portanto, influenciam na sua prática profissional.

Ainda são ressaltadas por Sampaio e Marin (2004) as determinações, imposições ou simples orientações do sistema de ensino sobre questões que organizam o cotidiano escolar. As autoras esclarecem ainda que determinadas formas de controle, diferentes graus de legitimidade, sintonia e precisão dessas diretrizes resultam em diferentes formas de adesão e de operacionalização das medidas preconizadas. Muitas vezes essas determinações interferem na implementação de políticas de formação continuada, no sentido ou na direção das mudanças propostas. No caso da formação continuada de professores, ainda que sua intencionalidade convirja para interesses comuns, dependendo da forma de como é concebida e implementada, pode criar fortes resistências no âmbito da escola e gerar descrença por parte dos sujeitos que praticam a ação pedagógica.

Pensar em políticas de formação, inicial ou continuada de profissionais da educação supõe investir na auto-realização dos sujeitos envolvidos, alinhando suas experiências e suas histórias de vida com práticas inovadoras, tomando como ponto de partida suas representações, seus valores e o seu cotidiano praticado. Para Nóvoa (1999), é importante ainda considerar as instituições escolares na sua dimensão própria, enquanto espaços organizacionais onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas, que transpõem os limites impostos pelo sistema de ensino como dimensão macro e do que se vivencia no cotidiano da sala de aula.

3. Formação continuada de professores: uma política pública do Sistema de Ensino Municipal de São Luís

Em 2002, em face dos indicadores educadores educacionais do município, a Prefeitura de São Luís iniciou a implementação de uma política de formação continuada de educadores da rede de ensino, cujo objetivo era o de melhorar as condições do atendimento e contribuir para a qualidade do ensino.

3.1 O cenário da pesquisa

São Luís, fundado no dia 08 de Setembro de 1612, está localizado na ilha de *Upaon-açu*, antiga denominação dada pelos índios Tupinambás atribuindo o significado de "Ilha Grande". Apresenta uma extensão territorial de 822,1 Km², está localizada no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar. É a principal cidade da Região Metropolitana Grande São Luís e, segundo dados do IBGE divulgados em 2007, possui 957.515 habitantes sendo a 16ª cidade mais populosa do Brasil. São Luís é a única cidade brasileira fundada pelos Franceses e é uma das três capitais brasileiras localizadas em ilhas (as outras são Florianópolis e Vitória). Ainda segundo o IBGE possui o 12º maior parque industrial entre as 27 capitais do Brasil.

3.1.1 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de São Luís

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, órgão gestor do sistema de ensino municipal, vem ampliando suas ações através da modernização da sua estrutura e da contratação de profissionais através de concurso público para suprir as demandas do seu atendimento. No período pesquisado (2002-2007), constatamos que a prefeitura construiu escolas e reformou algumas já existentes, ampliou o quadro de profissionais da educação através da contratação de professores, gestores escolares e demais funcionários administrativos e operacionais. Se comparado com a situação existente em 2002, do ponto de vista quantitativo, houve significativa melhoria no atendimento, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 01 - Comparativo de atendimento da rede 2002/2007

Composição da rede de ensino	2002	2007
Nº de Alunos	85.979	99.464
Professores Efetivos	1.850	5.515
Professores Contratados (bolsistas)	1.498	---
Coordenadores Pedagógicos	77	564
Nº de Escolas	134	168

Fonte: O AUTOR, 2008 – SÃO LUÍS, MA.

No que tange ao atendimento, pode-se evidenciar um esforço empreendido pela rede para oferecer vagas em todos os segmentos do ensino fundamental, bem como através de outros programas de inclusão, estabelecendo uma relação entre as demandas, estrutura e os recursos humanos.

Em relação às Funções docentes, podemos depurar que houve substancial melhoria da qualificação dos professores, se comparado com os dados anteriores a 2002, início do programa SLTQLE. A tabela abaixo apresenta uma visão geral dos dados referentes ao nível de escolaridade dos docentes do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de São Luís.

Tabela 02 – Funções Docentes do Ensino Fundamental

Nível de Escolaridade	Períodos Pesquisados		
	2000	2004	2006
Ensino Fundamental	0.4%	---	---
Ensino Médio	72.6%	31.0%	22.9%
Ensino Superior	27.0%	69.0%	77.1%
TOTAL	3.143	3.927	4.476

Fonte: O AUTOR, 2008, BRASIL.

Em 2007, esses dados são ainda melhor qualificados. Segundo informações da Superintendência da Área de Ensino Fundamental, nesse ano não havia mais nenhum professor na rede com formação de ensino médio; àqueles que ainda não tem formação superior estão em fase de conclusão. Isso evidencia um avanço na direção da melhoria da qualidade do ensino, levando em consideração que, além de elevar a qualificação desses profissionais, o programa de formação continuada oferecido pela rede pode manter esses educadores em estado de alerta, pelo acompanhamento das mudanças e pela ampliação da sua capacidade reflexiva.

3.1.2 As escolas pesquisadas

Apesar de não ser contemplado neste estudo, uma vez que estaremos apresentando apenas a análise documental, a pesquisa investigou duas escolas com realidades senão distintas, mas com peculiaridades organizacionais diferentes, do ponto de vista da cultura escolar, da organização do trabalho pedagógico e do processo ensino-aprendizagem. O nosso

interesse de investigar os efeitos da formação continuada sobre a qualificação do trabalho docente nas duas escolas e a repercussão deste sobre o rendimento escolar dos alunos está relacionado aos resultados auferidos por estas na avaliação ANRESC/IDEB, divulgados pelo INEP-MEC em 2006 e 2007, respectivamente.

As duas escolas estão localizadas na mesma rua de um bairro próximo ao centro da cidade e atendem a uma comunidade carente e que vive sob as mesmas condições sócio-econômicas. Estávamos interessados em saber por que apresentaram resultados diferentes no rendimento escolar, quando em ambas o programa de formação continuada da rede foi desenvolvido sob os mesmos princípios e as mesmas diretrizes.

3.2 O caminho percorrido: a pesquisa propriamente dita

Este trabalho resulta da pesquisa do mestrado em educação, concluído em 2008, realizada no Sistema de Ensino Municipal de São Luís, donde, após as devidas análises e discussões, apresentamos algumas conclusões que apontam para uma reflexão sobre a forma como o processo de formação continuada de professores e gestores escolares foi implementado na rede. Em face da pesquisa abarcar alguns segmentos e sujeitos, optamos, neste trabalho, por um recorte que situa somente a análise dos documentos que tratam da institucionalização e implementação do programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo enquanto política pública macro da rede, destacando a formação continuada como eixo considerado espinha dorsal do programa. Para a opção que fizemos neste trabalho, o objetivo proposto foi o de identificar os fatores que demandaram a implementação do programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo como política pública da rede municipal de ensino.

Neste sentido, a análise do conteúdo dos documentos foi de grande relevância para cumprir com o objetivo proposto. Como bem afirma Bauer (2002), a pesquisa não pode prescindir dos documentos e aponta que, embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas, considerável atenção tem sido dada aos tipos de qualidades e distinções no texto, antes que qualquer quantificação aconteça.

Para alcançar o objetivo proposto para esta análise, utilizamos um roteiro de análise documental dividido em seis tópicos:

1. Fatores que motivaram a Secretaria Municipal de Educação de São Luís a implantar uma política pública tendo como eixo principal a formação continuada de professores e gestores escolares;

2. Sujeitos e instituições envolvidos na concepção e elaboração do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo;
3. Sujeitos e instituições envolvidos no planejamento dos planos de formação continuada de professores e gestores escolares;
4. Grau de aceitação e/ou resistências dos profissionais envolvidos no processo de formação continuada;
5. Conteúdos propostos para a formação continuada dos educadores da rede; e
6. Objetivos estabelecidos pelo Programa de formação continuada.

3.2.1 O que dizem os documentos?

Os documentos revelam que, em 2002, o Secretário de Educação do Município de São Luís, com a participação da equipe gestora da Secretaria, elaborou um cronograma de visitas a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de realizar, com a cooperação dos gestores escolares, um amplo diagnóstico sobre as condições do atendimento educacional que estava sendo oferecido pela rede. O foco era levantar as condições da estrutura física das escolas (instalações, biblioteca, salas de vídeo e de informática, áreas de laser e para práticas esportivas, quantidade de professores e outros profissionais da educação) e demais condições de atendimento.

É importante ressaltar o diagnóstico das condições do atendimento escolar, todavia, alguma estratégia como, por exemplo, a criação de fóruns de discussões, poderia ter sido montada para dar voz aos professores para que todos pudessem externar suas impressões, seus sentimentos, suas angústias e assim revelar suas expectativas, necessidades e carências. A experiência do professor é de suma importância para se refletir sobre o chão da escola, inserido em políticas públicas para o sistema de ensino e, portanto, esse profissional não poderia deixar de ser ouvido exaustivamente. Segundo Tardif (1991), os saberes da experiência do professor se revelam por serem originados na prática cotidiana da profissão e se constituem elementos fundamentais que resultam do trabalho cotidiano e do meio onde exerce sua prática.

Ainda segundo os documentos, a Secretaria de Educação pretendia, a partir desse diagnóstico, identificar os fatores que influenciavam nas condições do atendimento da rede de ensino municipal, no processo de ensino-aprendizagem e as implicações no rendimento escolar, além das condições estruturais das escolas e o nível de qualificação dos profissionais. Esse levantamento serviria como parâmetro para a implantação de políticas públicas para a

educação, de caráter sistêmico, capazes de articular programas, projetos, atividades e ações. A expectativa era a de melhorar a qualidade do atendimento educacional oferecido pelo município e diminuir as altas taxas de distorção idade/série, reprovação e evasão escolar contabilizadas até aquele período.

Em face das condições evidenciadas na estrutura da rede, a Prefeitura de São Luís buscou a parceria de uma consultoria externa e juntas elaboraram um projeto de lei que fora institucionalizado em 23 de dezembro de 2002, através da Lei 4.125, com o título “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”, como política pública para educação, estruturado em quatro eixos de atuação: Eixo de Formação; Eixo de Gestão; Eixo Rede Social Educativa; e Eixo de Avaliação.

Ao lado da formação continuada e das demais ações propostas pelo programa SLTQLE, a leitura da realidade da rede municipal de ensino mostrou a urgência de articular, ampliar e potencializar os programas, projetos, ações e atividades da secretaria. Nesse sentido, alguns programas foram implementados como: Aceleração de Aprendizagem de 1ª a 4ª séries; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA; Parâmetros em Ação; Escola “sonhos do futuro”; Escola vai ao circo ver São Luís; Turismo Educativo; Escola que Vale, numa parceria com a Vale do Rio Doce; Carro Biblioteca; AABB Comunidade; PDE, dentre outros.

Essas medidas, embora introduzidas em algumas escolas, ou na maioria delas, não repercutiram, efetivamente, no rendimento escolar, se levado em conta o desempenho acadêmico dos alunos, auferido pelo IDEB 2007. Esta pesquisa revelou que nas duas escolas pesquisadas (e não é diferente na maioria das escolas) os espaços e o acervo bibliográfico destinados à biblioteca, além de outros espaços escolares, não oferecem condições suficientes para que os professores possam desenvolver atividades planejadas para esses locais. Por outro lado, das duas escolas pesquisadas, apenas uma conta com um laboratório de informática, mas desativado há quase dois anos, por falta de manutenção dos equipamentos, como ficou evidenciado nos depoimentos dos entrevistados.

Na concepção do programa, a formação continuada se constitui na espinha dorsal, cujo objetivo é o de priorizar o conhecimento didático de coordenadores pedagógicos e dos professores das escolas da rede. Nesse sentido, o programa de formação continuada se apoiaria no atendimento das necessidades do cotidiano desses profissionais. O entendimento era de que a formação continuada traria resultados favoráveis quanto à prática do professor e quanto ao desempenho acadêmico dos alunos.

Poderíamos apontar, tendo como referencia as idéias de Moraes (2004), que um Programa com tal magnitude deve consistir não apenas da complexidade sistêmica (pois envolve várias instâncias do sistema de ensino), mas, também, outras dificuldades que incidem sobre concretização dos objetivos, em função das implicações nas práticas arraigadas. Qualquer política pública deve cultivar a negociação e a abertura, como fatores que podem fazer emergir uma solidariedade comunitária, construída pelo conhecimento, pelas experiências e pelo desejo (individual e coletivo) manifestado pela mudança.

Os relatórios que foram sendo produzidos apontam que, no início da implementação do programa foram geradas resistências no interior das escolas, mas, à medida que as discussões foram fluindo no interior dessas instituições, as equipes foram se envolvendo e as resistências foram sendo superadas. A formação continuada começa a ser vista como necessária à atuação profissional e para manter os profissionais, permanentemente, atentos às mudanças e à complexidade que envolve dos processos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a noção de competência profissional, tomada como objetivo da formação continuada dos profissionais da Rede de Ensino de São Luís, na concepção do programa SLTQLE, considera a capacidade do professor de:

- Planejar adequadamente o trabalho que realiza;
- Acompanhar e monitorar o desenvolvimento do trabalho, tendo como referência os objetivos que o justificam;
- Considerar a diversidade inerente às pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daqueles cuja aprendizagem, direta ou indiretamente, está sob a sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-lo;
- Incentivar e favorecer o trabalho cooperativo;
- Participar ativamente do projeto educacional da instituição a qual pertence;
- Informar os outros atores que participam do mesmo projeto institucional sobre os encaminhamentos do trabalho que realiza, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário;
- Fazer uso das tecnologias, da leitura e da escrita em favor da sua autoformação e da formação dos alunos;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar a própria formação continuada.

Assim, pode-se assumir, segundo o Programa, que os planos de formação deveriam ser definidos de acordo com as demandas identificadas pelas escolas. Os documentos analisados indicam que as questões apontadas para os grupos participantes da formação continuada servem para selecionar os principais conteúdos para o trabalho da formação dos profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Ainda segundo o referido Programa, o planejamento se constituiria numa valiosa ferramenta para definir as ações e os conteúdos de formação que estivessem situados nos interesses do grupo. Isso possibilitaria uma aproximação maior dos participantes e, ao mesmo tempo, permitiria a construção de um espaço de diálogo, de interações, de discussões e de significados. Nesse espaço, todos poderiam compartilhar suas crenças, suas idéias, seus valores e, sobretudo, suas inquietações e dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Todavia, os depoimentos colhidos revelam que os conteúdos das pautas de formação dos profissionais da educação da rede eram planejados pela consultoria externa contratada, com mínima participação dos sujeitos envolvidos no processo.

Provavelmente, aglutinar nos planos de formação de educadores as questões mais cruciais vivenciadas pelos professores no espaço de sala de aula tem sido, além de outros fatores, o ponto nevrálgico do programa. Primeiro, porque a consultoria externa contratada trazia experiências vividas em outra realidade distinta do contexto vivido pelas escolas públicas Municipais de São Luís. Isso ficou patente até no relatório publicado em 2004 pela secretaria municipal de educação, quando este se reporta às resistências internas dos profissionais que atuam na secretaria e nas escolas. Segundo, pela dificuldade para adaptar os conteúdos propostos pela consultoria aos planos de formação dos coordenadores pedagógicos, responsáveis pela formação de professores nas escolas. E, por último, porque as demandas das escolas nem sempre são contempladas nos planos de formação, e isto ficou evidenciado nas falas dos professores, quando entrevistados.

A análise realizada, para além de conhecer os fatores que levaram a prefeitura municipal à institucionalização do programa, bem como à sua implementação, permitiu fazer um entrecruzamento das informações contidas nos documentos com as falas dos sujeitos entrevistados. Essa estratégia gerou uma riqueza significativa de informações e permitiu um olhar mais acurado sobre os fatores que subjazem ao processo de formação continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

Ao se referir aos processos de formação, Tardif (2002) indica que, para que os professores sejam tratados ao mesmo tempo como construtores e executores de conhecimento, é necessário superar a visão tecnicista e sociologista, na qual o professor não passa de mero

receptor e reprodutor de conhecimento: ou aplica saberes produzidos por peritos que detém a verdade a respeito do seu trabalho ou é um brinquedo inconsciente no jogo de forças sociais que determinam o seu agir pedagógico (TARDIF, 2002).

Na concepção de Maturana e Varela (2002), priorizar o aprendente no processo de aprendizagem é fruto de um movimento sinérgico com o interesse voltado para o sujeito da ação. Para Freire (2001), todo processo de formação deve fazer sentido para o fazer educativo, para humanização e deve se voltar para o exercício do cotidiano, na prática vivida, centrada na liberdade, na comunhão e na dialogicidade, aproximando o processo de formação ao processo de humanização.

Nesse sentido, à luz dos documentos constitutivos do Programa e dos relatórios publicados pela SEMED nos anos subseqüentes, percebemos uma conexão entre o conteúdo desses documentos e a fala da gestora, no tocante à implementação do Programa, a complexidade de sua estrutura orgânica e sua importância para redefinir o papel da rede. Todavia, quando esta se reporta à ampla participação dos sujeitos envolvidos (gestores escolares, professores, família, comunidade) não coaduna com os outros sujeitos ouvidos nesta pesquisa, pois grande parte deles aponta ter tido pouca ou quase nenhuma participação, tanto nas discussões como na elaboração do programa.

Considerações finais

Passados cinco anos da implementação do Programa, ficou claro que a complexidade do processo de formação continuada não se limita apenas aos espaços/tempos de formação, mas, também, está associado a outros fatores que, decisivamente, exercem forte influência sobre a escola e que, portanto, precisa estabelecer necessária relação dos conteúdos de formação com o cotidiano da sala de aula. Os espaços/tempos de formação assim entendidos devem considerar que a história de vida dos sujeitos envolvidos é fator importante e deve ser observado como aspecto central das situações educativas. Pensar, pois, num programa com essa dimensão requer estabelecer, de antemão, uma necessária relação das suas diretrizes, metas e ações com o cotidiano de sala de aula, com as condições psicossociais, os recursos que estão em jogo e os tipos de resistências ou problemas encontrados.

Não obstante aos avanços que vêm sendo alcançados, ainda que não sejam de tanto animadores, em face das últimas avaliações MEC/IDEB, é importante reconhecer a opção assumida pela prefeitura de investir numa política pública dessa envergadura. Todavia, não se pode utilizar a lógica determinista, relacionando, de forma direta, uma política de formação de

professores à qualidade do ensino, posto que outros fatores devem ser considerados igualmente importantes para se alcançar tal objetivo. Entre vários que podemos apontar, dois julgamos importantes: investimentos na estrutura das escolas, dotando-as de boas instalações e recursos, com maior visibilidade em laboratórios de informática e bibliotecas como espaços de pesquisa e de estudos para professores e alunos e demais profissionais da escola; Políticas de formação profissional ao lado de políticas de valorização dos profissionais da rede, com condições de trabalho adequadas e remuneração condigna, de modo a estimulá-los e encorajá-los a um maior envolvimento no planejamento e desenvolvimento das atividades escolares.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, 2002.

ARROYO, M.G. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. **Rev. Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p. 143-162, 1999.

BAUER, Martin W. GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 5/10/1988.

_____, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20/12/1996.

_____. **Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996** Institui o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24/12/1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília: MEC/INEP/SEEC. 1998.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

BRUGGEN, Johan C. Van. Políticas europeias de avaliação da escola: situação atual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão (self-management). **Revista do Fórum Português de Administração Educacional**, Lisboa, nº 1, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação Pelo Averso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILLI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. GENTILLI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2001. **Sinopse estatística da Educação Básica**: Brasil, Regiões e Unidades da Federação. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 de março de 2008.

INBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época).

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor**. São Luís: SEMED, 2003.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental. **Projeto Livro de Cartas**. São Luís: SEMED, 2003.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal de Educação da Cidade de São Luís, 2004/2013**. São Luís, MA, jun. 2004.

MARIN, Alda Junqueira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

_____. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no Século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Currículo, São Paulo: v.1, n.1, dez/jul, 2005-2006.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, jan/fev/mar/abr, 2005, n. 28.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre: Panônica, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.