

EIXO 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL/RN**

### **Valcinete Pepino de Macêdo**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
valcinete.macedo@ifrn.edu.br

### **Antônio Cabral Neto**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
cabraln@ufrnet.br

### **Resumo:**

O trabalho analisa as características assumidas pela formação docente na rede municipal de ensino de Natal/RN. Os procedimentos/instrumentos utilizados na pesquisa foram: revisão bibliográfica, pesquisa documental, questionários e entrevista. Participaram do estudo 417 sujeitos docentes pertencentes à rede municipal de ensino de Natal. O estudo constatou que a maioria dos docentes que atua na rede municipal de ensino ingressou por meio de concurso público, atendendo, assim, à exigência da Lei 9.394/1996. Grande parte dos docentes possui a formação inicial exigida para atuar no ensino fundamental, mas com limitações porque não vem atendendo às necessidades do sistema de ensino.

**Palavras-chave:** formação de professores; demandas educacionais; escola

### **INTRODUÇÃO:**

As mudanças ocorridas no contexto mais amplo da sociedade repercutiram de maneira intensa na educação escolar e no trabalho docente, trazendo, conseqüentemente, novos desafios para a formação de professores. Novas demandas educativas têm sido delineadas para a escola em face da elaboração de novos modelos organizacionais que emergiram das mudanças no mundo do trabalho, intensificação na produção de novos conhecimentos, desenvolvimento vertiginoso das tecnologias da comunicação e informação, da globalização que trouxe transformações não só no âmbito econômico, mas também nas relações sociais, papel do Estado, novos padrões de comportamentos e conceitos referentes à família, consumo,

cultura e formas de pensar e compreender a vida em sociedade. É nesse contexto que tem ocorrido a discussão sobre uma nova forma de compreender a atuação educativa da escola e, conseqüentemente, as novas funções do professor. Desse modo, podemos perceber que, nas últimas décadas, surgiram novas atribuições, houve um alargamento nas responsabilidades e papéis dos docentes, assim como, um conjunto de dispositivos legais têm sido elaborados como estratégia de atender às novas demandas educativas e melhorar a qualidade do ensino.

### **Formação de professores e a construção do profissional docente: perspectivas atuais**

A formação de professores tem sido realçada por estudiosos da área e dirigentes governamentais como um dos elementos que poderá contribuir para aprimorar a qualidade do sistema de ensino. Mesmo assim, têm surgido muitas críticas sobre a forma como vem sendo trabalhada a formação de professores em nosso país e um conjunto significativo de reflexões e propostas vem sendo elaboradas, visando elevar a formação profissional do professor ao nível superior, transformar a estrutura do ensino e da carreira, melhorar a qualidade da formação, além de outros aspectos específicos de cada eixo da formação docente (inicial e/ou continuada).

Dentre essas críticas, podemos constatar a fragilidade presente nos cursos de formação inicial, que norteados por uma visão burocrática, não têm propiciado aos futuros docentes um embasamento teórico consistente que lhes permita fazer a relação teoria e prática, compreendendo que os elementos teóricos estudados, ao longo do curso, não estão desconectados dos desafios existentes no âmbito do sistema escolar tendo em vista que servirão como eixos auxiliares para o docente compreender o seu trabalho pedagógico.

Prevalece na formação de professores, em nosso país, a ausência de articulação entre as escolas e a universidade, constituindo-se em espaços separados e hierárquicos de maneira que, muitas vezes, a escola é utilizada, apenas, como espaço empírico de coleta de dados das pesquisas, sem haver um retorno não só no que diz respeito à divulgação dos dados, mas também às discussões coletivas e trabalhos colaborativos que contribuam para ampliação do debate ou desenvolvimento de ações de enfrentamento de desafios que fazem parte do contexto escolar. Essa relação poderá ser transformada se ambas passarem a serem parceiras no processo de formação dos professores, ultrapassando barreiras e preconceitos construídos historicamente. Os docentes, em seu processo de formação, precisam vivenciar experiências

que os auxiliem a pensar sobre o que é ser professor na atualidade e em que condições de trabalho desenvolverão suas atividades pedagógicas, integrando elementos teóricos de seu processo de formação com aspectos vivenciados no contexto escolar.

Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 24) afirmam que

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão, de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

Esse aspecto tem sido comprovado também no âmbito do trabalho efetivado pelas equipes técnicas das secretarias de educação e equipes pedagógicas das escolas que recebem os professores iniciantes. Um número considerável de docentes, embora demonstre domínio de conteúdo das disciplinas que irão trabalhar na escola, parece desconhecer aspectos pedagógicos do processo de ensinar e aprender (estratégias diferenciadas/dinâmicas de trabalhar os conteúdos; gestão da sala e disciplina; avaliação dos alunos; planejamento do trabalho pedagógico, entre outros).

Essa situação se constitui em um dos desafios que as pesquisas e ações desenvolvidas na área da formação de professores ainda não conseguiram superar. Por isso, concordamos com Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 31) quando ressalta que “é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores”.

Desse modo, podemos presenciar um conjunto de propostas e novas ideias ancoradas em pesquisas, debates acadêmicos e projetos governamentais que buscam reconfigurar a área da formação de professores e o seu trabalho. Tais ideias embasadas em novos conceitos como epistemologia da prática, professor reflexivo, saberes docentes, professor pesquisador, formação centrada na escola, competências, dentre outros, são incorporados nos discursos e práticas de formação, assumindo a categoria de elementos articuladores de um “novo pensar e fazer a formação docente” contemplando tanto o eixo da formação inicial quanto continuada.

Na perspectiva assumida por Ghendi, Almeida e Leite (2008), é relevante que, ao repensar a formação de professores, seja estabelecida uma relação entre tal formação e a

necessidade social da escola pública, permitindo ao futuro docente construir uma identidade profissional que integre saberes docentes que atendam às necessidades dos alunos, bem como às demandas atuais para o contexto escolar e o trabalho docente.

Garcia (1995, p. 54-55) ressalta que é necessário pensar a

formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

O currículo se constitui em um relevante componente do processo de formação dos professores, pois, ao integrar os elementos de uma proposta educativa (fundamentos epistemológicos, filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos, objetivos, conhecimentos a serem socializados, procedimentos metodológicos, avaliativos), orienta a materialização do percurso formativo dos docentes. Ele está atrelado a uma concepção de ensino, aprendizagem, de homem e de sociedade e relações de poder, exigindo uma tomada de decisão política no que se refere ao tipo de formação que se pretende concretizar: uma educação comprometida com a manutenção do status quo ou com um projeto de emancipação do sujeito (LIBANEO, 2004).

É necessário que um novo sentido seja atribuído ao currículo no processo de formação dos professores de maneira que sejam ultrapassadas as práticas tradicionais fundamentadas numa lógica de organização do conhecimento engessada e fragmentada. Os professores precisam participar de novas formas de ensinar e aprender, pois, somente assim, aprofundarão, teoricamente, as experiências vivenciadas ao longo do seu processo formativo, refletindo sobre questões que fazem parte da realidade das escolas, e, sobretudo, à luz das teorias e de estudos que integram as ciências da educação.

Os professores tem assumido um papel central na materialização das políticas, assim como no êxito das mudanças educativas. Assim, é ressaltada a necessidade de revisão da formação docente com o intuito de propiciar o fortalecimento de processos de mudanças no interior das instituições escolares de maneira que elas possam responder às novas exigências que têm emergido na atualidade. Dentre os aspectos necessários ao processo de revisão da

formação docente, estão: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, visando assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001).

Para Freitas (2007, p. 1219), em meio ao complexo processo que tem caracterizado essa fase da regulação dos cursos de formação, é necessário uma atenção especial visando identificar, nas iniciativas que têm sido elaboradas, se os processos de elevação da educação básica ocorrerão

na direção de criar instrumentos de *medida de competências e avaliação* do conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores do IDEB para a escola pública, ou se, ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas contradições, a *contra-regulação*, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos processos de formação dos educadores, das crianças e jovens em nosso país.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2004, p.65), as políticas educacionais embasadas no projeto hegemônico neoliberal ao apresentarem o jargão de melhoria da qualificação do professor

Na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores. De um lado, os professores estão sendo obrigados a se “qualificar” e de outro lado o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. Avaliamos, portanto, que o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade.

Conforme Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), os professores ao mesmo tempo em que são vistos como protagonistas da reforma educacional, também são destacados como possíveis obstáculos a concretização dessa reforma. Sendo assim, tem sido utilizada a estratégia de desqualificação do fazer profissional do professor por meio de afirmações tais como do

Está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docências foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade que faz porque seu salário é irrisório. Essas e outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência. Resultado: sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no enalço dos professores “boa-vida” uma comunidade que aposta na boa qualidade da escola, concretizada na possibilidade efetiva de assegurar um trabalho ao sol aos seus filhos. Concluímos dizendo que o professor não era um obstáculo, certamente está sendo construído como tal.

Tais ações têm contribuído para questionar a atuação pedagógica do professor e justificar políticas que desconsideram o professor enquanto autor de sua prática pedagógica, contribuindo, também, para a precarização de seu trabalho, já que a reforma educacional iniciada, nos anos 1990, e implementada ao longo dos últimos anos, atingiu todos os setores da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação avaliação e gestão.

Por conseguinte, é necessário repensar e continuar debatendo as atuais propostas que têm sido colocadas para a formação de professores no sentido de repensar os objetivos e concepções de formação que estão imbricadas nesses “modelos” e pacotes educacionais que desconsideram os diferentes contextos educacionais existentes em nosso país, assim como as condições de trabalho complexas em que os professores desenvolvem suas atividades. Assim, faz-se necessário defender políticas de formação que, ao valorizarem o contexto de atuação dos professores, focalizem estratégias visando consolidar uma formação teórica sólida que propicie ao docente internalizar os fundamentos teóricos de sua prática pedagógica, tornando-o capaz de atender aos desafios de sua profissão.

### **As características assumidas pela formação docente no município de Natal**

Nesta segunda parte do trabalho, discute-se o tema da formação docente, tomando por base os dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, focando na análise, a situação constatada no município de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte. A análise considera os seguintes aspectos: nível de formação dos docentes,

participação dos sujeitos docentes em ações de formação continuada, avaliação da política nacional de formação docente.

*a) Nível de formação dos docentes*

Mais de 50% dos sujeitos entrevistados possuem pós-graduação. Já aqueles que possuem graduação, correspondem a 42,45% do total e apenas 6% possuem ensino médio. Julgamos necessário destacar que os dados da Pós-Graduação dizem respeito, na quase totalidade, a cursos de especialização, pois a maioria dos docentes não cursou ainda mestrado ou doutorado.

Devido à facilidade hoje de cursarem especialização, haja vista o grande número de ofertas no mercado, os docentes privilegiam esse tipo de curso (que pode ser feito a distância) o que permite que eles continuem desenvolvendo suas atividades na escola. Além disso, os cursos de especialização requerem menos tempo e dedicação para estudo em relação ao mestrado e doutorado. Por outro lado, o fato de os docentes procurarem os cursos de especialização pode ser considerado positivo, visto que expressa a necessidade que eles estão sentindo de se qualificarem e atualizarem seus conhecimentos, o que pode trazer benefícios para o trabalho de sala de aula.

A exigência de constante procura por qualificação profissional é, também, devido à possibilidade de progressão funcional na carreira, por meio da mudança de nível N1 (profissionais com formação em curso superior de licenciatura plena com habilitação específica para o magistério da educação básica) para N2 (formação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para o magistério da educação básica e diploma de pós-graduação na área de educação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado). Segundo o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério (Lei Complementar 058/2004), essa progressão funcional ocorre por meio de requerimento administrativo com o comprovante da nova titulação e vigorará a partir do mês seguinte ao da comprovação pelo professor requerente. Dessa forma, cada título - especialização, mestrado ou doutorado - só poderá ser utilizado uma única vez, seja para contagem de pontos em concurso de admissão, seja para fim de progressão ou de concessão de vantagem, permitida a apresentação de apenas um título por nível acadêmico.

Os docentes destacam que há uma dificuldade por parte da Secretaria Municipal de Educação no que se refere à liberação de docentes para a realização de estudos, o que muitas

vezes, inviabiliza os profissionais de buscarem melhorar sua formação. Isso acontece principalmente em relação aos cursos de mestrado e doutorado que requerem um afastamento do docente da escola, devido ao nível de aprofundamento nos estudos que acaba dificultando o cumprimento das atividades acadêmicas e daquelas a serem realizadas na escola. Mesmo ocorrendo essa situação, o percentual de 50,36% de docentes com pós-graduação expressa uma situação favorável para a rede municipal de Natal tendo em vista que a formação se constitui num dos aspectos relevantes para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico dos docentes e para um repensar de suas práticas pedagógicas.

Consideramos que 42,45% é um percentual alto no que se refere a docentes que possuem apenas a graduação. Sabemos que é essencial ao docente procurar constantemente participar de processos de formação tendo em vista as constantes mudanças que acontecem na área da educação escolar as quais repercutem em desafios para a formação e o trabalho docente.

O grupo de 6% dos sujeitos respondentes que possuem apenas o ensino médio possivelmente diz respeito ao conjunto de oficinairos que participam do programa Mais Educação, tendo em vista que, para atender às exigências da Lei 9.394/96 sobre a formação em nível superior dos docentes que atuavam na Educação Básica, a Prefeitura Municipal de Natal firmou convênio com o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) e os docentes cursaram Pedagogia com atividades presenciais nessa instituição e atividades vivenciais na escola onde trabalhavam.

É buscando dinamizar a formação dos docentes que os dirigentes governamentais formulam propostas de formação as quais têm por objetivo auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, melhorando a produtividade do ensino. É nesse sentido que os governos têm investido na profissionalização docente por meio da utilização de estratégias de formação presenciais e a distancia e na produção de materiais pedagógicos que são distribuídos para as escolas como forma de esses profissionais terem acesso a novas ideias capazes de contribuir para um repensar da prática pedagógica dos professores, possibilitando, assim, a realização de mudanças.

Conforme posicionamento dos técnicos da SME, embora os dados da tabela 01 mostrem um bom nível de formação, há certo distanciamento entre a titulação dos docentes da rede municipal e o tipo de trabalho que desenvolvem em sala de aula de modo que, muitas vezes, as fragilidades no fazer pedagógico têm pouco contribuído para o nível de



aprendizagem dos alunos. Esse aspecto é evidenciado quando a representante da SME A nos diz que

Os professores de um modo geral no município de Natal, eles têm uma grande titulação! Então não é raro encontrar um mestre, um doutor em uma escola. No órgão central então nem se fala! Mas isso não tem chegado à sala de aula. Essa especialização, essa certificação ela serve para o funcionário, ela não serve para o professor na sala de aula. Como funcionário ele é reconhecido, ele tem inclusive o plano de cargos e salário, que isso é maravilha! Mas por que não chega. Quantos cursos, quanta formação tem acontecido, quanto tem sido utilizado de recurso, de tempo, de pessoas fantásticas, formadores maravilhosos, mas essa formação não chega à sala de aula, não modifica, não modifica! Parece-me que quando eu chego à sala de aula, eu estou dizendo eu, para não dizer que estou acusando alguém. Mas parece que quando chego à sala de aula eu esqueço tudo e repito tudo aquilo que eu fui alvo na Educação Básica. Como eu fui trabalhada naquele momento. Então, eu fico pensando o que é que é possível ser feito de diferente? Por que que essa formação ela não tem avançado? No município de Natal [...] com essa maravilha de pessoas formadas, com esse número que é esplendoroso. Por que é algo fantástico! você imaginar numa rede pessoas com uma formação como essa.

Segundo a entrevistada, o nível de formação que o docente possui repercute apenas em sua carreira profissional no que se refere a ganhos salariais. Os aprendizados realizados, ao longo do processo de formação, parecem ser esquecidos, as novas propostas pedagógicas são deixadas de lado e os docentes voltam a centrar sua atuação em práticas pedagógicas conservadoras.

Esse posicionamento nos faz pensar sobre o tipo de estratégia de formação que vem sendo utilizada na rede de ensino e a relação que ela estabelece com os profissionais, pois sabemos que a formação inicial se constitui no primeiro momento do processo de desenvolvimento profissional. A forma como ela tem ocorrido nas universidades, privilegiando formas burocráticas e descontextualizadas da realidade das escolas já deixa no profissional a ser formado fragilidades que poderão ser trabalhadas ao longo de processos de formação continuada desde que sejam consideradas as necessidades formativas dos professores e os desafios vivenciados nas escolas.

Faz-se necessário considerar que não é, apenas, a formação que repercute em melhorias no tipo de trabalho que o docente desenvolve na escola. Ela tem influência no trabalho docente, mas não determina sozinha a melhoria na qualidade do ensino, porque há outras dimensões tais como: condições de trabalho, situação salarial, motivações para o exercício da docência, dentre outros.

Ao destacar o perfil do profissional necessário para atuar na rede municipal de ensino de Natal, as entrevistadas elucidam a necessidade de profissionais que conheçam as especificidades da clientela que frequenta as escolas e chamam a atenção para saberes que não compõem apenas o campo curricular, mas também destacam a afetividade e o compromisso social como elementos essenciais. A representante da SME B afirma que

o professor precisa não só dominar o conhecimento que é o papel básico da escola que é partir do conhecimento do aluno e ir mediando para ele chegar ao conhecimento científico. Então, ele precisa ter o conhecimento e ele precisa também saber lidar com as classes populares. Precisa entender: quem são esses alunos? Que clientela é essa? Então nós não estamos sabendo lidar com as classes populares no sentido de entender que eles têm um conhecimento prévio, mas precisam avançar. Então para mim o perfil do professor exige essa competência dele compreender quais são as dificuldades, as limitações dessa clientela e como fazer para que ela se motive e se auto-motive e tenha um projeto de vida porque muitas vezes os pais mesmo não tem um projeto de vida. Eu considero também importante a amorosidade, a ética, do compromisso social com essas classes populares. Para mim, o perfil do professor não pode prescindir dessa amorosidade. Eu preciso saber de que lado eu estou. Se estou do lado dos poderosos para manter o status quo ou eu estou preciso dar as ferramentas básicas para essa classe popular se apropriar dos saberes científicos e saber circular como cidadão nessa sociedade. E até intervir em outras instancias da sociedade mudando essas relações de poder.

É relevante que o docente, antes de ingressar numa rede de ensino, procure conhecer as suas características e o contexto de atuação em que desenvolverá o seu trabalho de modo que possa pensar sobre quais as contribuições que poderá dar para o processo de formação do conjunto de alunos que necessitam dos serviços educacionais dessa rede de ensino. Poderá pensar também sobre a sua função social enquanto profissional do ensino e como desenvolverá práticas educacionais que repercutam no processo de emancipação dos sujeitos.

Essa perspectiva é destacada por Freire (1999), ao afirmar que dentre outros saberes, ensinar exige criticidade, respeito aos saberes dos educandos e, ainda, querer bem a eles. Assim, ele destaca a necessidade de não só respeitar os saberes dos discentes, sobretudo os das classes populares, mas também, ao longo do trabalho pedagógico, relacionar o conhecimento de mundo com o ensino do conteúdo de maneira a tornar a prática educativa algo concreto para o aluno.

O educador deve também se constituir num sujeito indagador que pensa, criticamente, sobre a realidade social e age buscando transformá-la levando em consideração

as dificuldades e limitações do aluno no processo de ensino e aprendizagem. É imprescindível também “querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo [...] isso significa, de fato, que a afetividade não me assusta” (FREIRE, 1999, p. 159).

Desse modo, tanto as universidades quanto os sistemas de ensino necessitam estabelecer um trabalho conjunto para que as ações implementadas contemplem as demandas dos sistemas e favoreçam o desenvolvimento de ações para que os sistemas respondam melhor as demandas dos docentes no que diz respeito as condições de trabalho de modo que não sejam cobrados dos docentes melhorias no desenvolvimento de seu trabalho sem lhe dar as condições necessárias para que isso se concretize.

#### *b) Participação dos sujeitos docentes em ações de formação continuada*

A participação em ações de formação continuada tem se constituído em um aspecto relevante para a melhoria do trabalho docente. Dentre os sujeitos entrevistados, 68,3% participaram de atividades de formação continuada. A SME/Natal visando atender às demandas das escolas de Ensino Fundamental e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), desenvolve além de programas/cursos do Ministério da Educação (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Educação inclusiva: direito à diversidade; Tecnologia da Informação e Comunicação Acessível), ações de formação continuada dentre elas cursos, oficinas e palestras envolvendo temas da área de gestão escolar e práticas pedagógicas que são ministrados por assessores pedagógicos da SME/NATAL.

Os resultados da pesquisa indicam que 31,7% dos docentes não participam das ações de formação continuada coordenadas ou realizadas pela SME. Esse dado mostra que um número considerável de docentes está se eximindo de participar de estratégias de formação capazes de contribuir para internalizar novos conhecimentos, repensar seu trabalho pedagógico, socializar experiências, impedindo assim, de contribuir para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

As ações de formação continuada estão embasadas nas diretrizes da política de formação continuada da rede municipal de Natal, consubstanciada nos documentos Política de Formação Continuada, elaborado, em 2009, e na Proposta de Assessoramento Pedagógico organizado, em 2010, os quais buscam por meio de ações complementares contribuir para a melhoria das escolas da rede municipal de ensino de Natal.

Verificamos que o documento Política de Formação Continuada faz um diagnóstico de como estão organizadas as ações de formação continuada, crítica às atividades de formação realizadas denominando-as de pontuais, destaca princípios que regem a formação continuada e faz um quadro de formações previstas que deveriam acontecer no período de 2009 a 2010. Portanto, podemos afirmar que o município de Natal segue a tendência de organizar várias ações de formação continuada pautadas nos programas advindos do MEC, os quais, em sua maioria, não atendem às necessidades formativas dos docentes da rede de ensino.

Não estamos subestimando as contribuições que as propostas de formação do MEC possam trazer para a rede, mas chamamos a atenção para a importância de atividades de formação elaboradas pela SME/Natal tomando como base um diagnóstico das principais necessidades formativas dos professores dessa rede de ensino. Mesmo a equipe da SME organizando estratégias de formação como palestras, oficinas e cursos junto aos docentes esses profissionais disseram que, em alguns momentos, os temas não atendem aos seus interesses, pois estão desconectados das práticas escolares cotidianas.

A participação dos docentes em ações de formação continuada visando, principalmente, à obtenção de certificados para serem apresentados nas avaliações de desempenho efetivadas pela SME anualmente, que possibilita a progressão horizontal caso o docente atenda à pontuação exigida, foi um aspecto realçado pelos docentes na pesquisa.

Durante a pesquisa de campo, os docentes disseram que, muitas vezes, participam de atividades de formação com o objetivo de receber certificado, pois acham que as informações trabalhadas nessas atividades de formação pouco ou nada acrescentarão em sua prática pedagógica por se constituírem em ações repetitivas e descontextualizadas do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Sendo assim, consideramos um fator relevante não só a quantidade de docentes que participam das atividades de formação continuada promovidas pela SME/Natal, mas também a qualidade dessas atividades do ponto de vista não só da concepção de formação presente nessas estratégias, mas também dos modelos, objetivos, resultados esperados e o tipo de participação realizada pelos docentes. Consideramos necessário também que sejam avaliados os impactos que tais estratégias possuem no trabalho desenvolvido pelos docentes nas escolas, pois há investimento de recursos públicos e gasto de tempo não só pelos docentes, mas também pelos assessores pedagógicos que ministram essas formações. E nesse cenário, é o aluno quem vai ser privado de ter um professor com uma formação continuada que realmente

dê respaldo teórico e metodológico para a melhoria da qualidade do seu trabalho, repercutindo nos resultados de aprendizagens desse aluno.

*c) Avaliação da política nacional de formação docente*

A grande maioria dos sujeitos entrevistados (46,76%) mostra-se satisfeito com a política nacional de formação docente, mas considera que ela deve ser melhorada. Já, aproximadamente, 23% dos entrevistados sentem-se insatisfeitos pelo fato de a política não contemplar a maioria dos docentes em atividade, assim como cerca de 23% também estão insatisfeitos e acham que a política de formação docente precisa ser reformulada.

O fato de 46,76% dos docentes estarem satisfeitos com a política nacional de formação docente, não significa que todos estão plenamente satisfeitos, pois, mesmo nesse percentual, os docentes reconheceram a necessidade de essa política ser aprimorada. Ao examinarmos esse dado, podemos perceber que, no geral, há certa insatisfação nos docentes em sua maioria com relação à forma como a política tem sido formulada e operacionalizada uma vez que a maioria reconhece de aprimorá-la e reformá-la.

No atual cenário das políticas de formação, os docentes têm sido vistos pelos dirigentes governamentais como protagonistas das reformas educacionais, pois assumem o papel de principais materializadores no processo de implementação das reformas educativas. Todavia, sabemos que, ao mesmo tempo em que, os docentes são “valorizados” no processo de implementação das políticas, eles, também, são culpabilizados pelos maus resultados na aprendizagem dos alunos. Os sujeitos da pesquisa destacaram que não são elaboradas políticas de formação que contemplem as dificuldades vivenciadas pelos docentes na escola. Muitas vezes, são contemplados temas muito gerais (indisciplina, aprendizagem da leitura, etc.).

Assim, podemos supor que as políticas de formação não atendem às expectativas dos docentes nas escolas, porque são formuladas para ser materializadas em nível nacional e devido a esse fato não consideram aspectos específicos de cada contexto escolar, o que faz com que, na maioria das vezes, os docentes expressem insatisfação ao analisarem a política.

Consideramos necessário ressaltar que, mesmo as escolas tendo um tratamento homogêneo no processo de elaboração das políticas de formação, há aspectos que as diferenciam umas das outras e que acabam influenciando na compreensão, aceitação ou não e

implementação de estratégias consideradas pelos dirigentes governamentais como inovadoras para o processo de formação e desenvolvimento de novas formas de organizar o trabalho docente. Dentre os aspectos que fazem com que as escolas sejam diferentes, mesmo que pertençam a uma mesma rede de ensino, podemos destacar: percurso da trajetória formativa dos docentes; concretização dos objetivos educacionais; relações entre direção e corpo docente; práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos e formas de participação no trabalho pedagógico desenvolvido na escola, dentre outros.

É relevante chamar a atenção para o fato de que não são as políticas que se adequam aos contextos escolares, mas sim estes são chamados constantemente a promover mudanças em sua rotina para se adequar às exigências de implementação das políticas educacionais. Isso acontece também com as políticas de formação, visto que parecem ser elaboradas sem considerar as necessidades formativas dos docentes e as dificuldades que emergem nos contextos escolares. É visível a incompreensão por parte dos dirigentes governamentais que, parecem considerar, que a participação dos professores em programas de formação garante, necessariamente, mudanças em sua prática pedagógica.

Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 116), discutindo as implicações que as reformas educacionais trazem para o cotidiano de trabalho dos sujeitos docentes afirmam que

Grande parte das reformas que vêm sendo implementadas acaba por se reduzir à introdução de novos modos de estruturação da vida escolar ou de abordagens curriculares, didáticas e avaliativas bastante superficiais, descontínuas e fragmentadas, o que impede sua real apropriação pelos professores. Perde-se a possibilidade de se criar espaços/tempos onde eles possam compreender mais profundamente os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem em pauta, de modo a se apropriarem pessoalmente das propostas e produzirem respostas efetivas, voltadas para responder as diversidades da sala de aula.

Assim, julgamos necessária a elaboração de políticas de formação que atendam às demandas das escolas e às necessidades formativas dos professores, considerando-os como sujeitos ativos no seu processo de formação por meio de estratégias que promovam a articulação entre os saberes teóricos com os saberes já elaborados pelos docentes e o contexto em que atuam de forma que seja construída uma postura de constante aprendizagem e autoavaliação sobre a qualidade do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação de professores têm centrado sua atuação em estratégias pragmatistas, utilitaristas e imediatistas que não tem contribuído de forma significativa para o aprofundamento teórico e repensar das práticas pedagógicas devido à adoção de ações formativas aligeiradas e de qualidade precária.

Mesmo dispondo de um documento que traça diretrizes gerais para a formação docente na rede municipal, percebe-se que as ações de formação continuada realizadas pela SME seguem a tendência das políticas implementadas pelo governo brasileiro em elaborar propostas que configuram ações focalizadas as quais são definidas a partir das necessidades do sistema. Ainda não foi propiciado um espaço no qual o docente possa atuar de maneira significativa participando das decisões relativas ao processo educativo, tampouco, no que diz respeito à organização de experiências que envolvam a formação continuada.

Desse modo, reafirmamos a necessidade de serem desenvolvidas de ações de formação continuada que despertem a necessidade de participação por parte do docente de maneira que ele se sinta motivado a ampliar seus conhecimentos e trocar experiências com os demais colegas da rede ao participar das ações de formação continuada coordenadas e/ou realizadas pela SME/Natal.

Essas ações devem estabelecer relação com o contexto concreto de atuação dos professores, tornando esse processo significativo, ou seja, que permita ao docente por meio de estudos respaldar teoricamente sua prática pedagógica e compreendê-la de forma crítica, sempre buscando construir coletivamente estratégias de (re)pensá-la de maneira a superar os desafios vivenciados. Nesse contexto, a participação ativa dos professores e a consideração de seus conhecimentos e saberes como pertinentes para o seu processo de formação continuada se fazem necessários, uma vez que, como já foi dito, os professores não chegam aos programas de formação como “folhas em branco”, uma vez que, ao longo de seu processo de formação e atuação pedagógica, eles estão inseridos num constante processo de construção e (re)elaboração de conhecimentos e saberes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GHENDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

NATAL (Cidade). **Lei complementar nº. 058/2004**. Instituiu o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público de Natal. Natal, 2004.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação dos professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.