



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANDERSON RIOS FONTES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA
GESTAR NO ESTADO DA BAHIA

Salvador-BA
2014

ANDERSON RIOS FONTES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA
GESTAR NO ESTADO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha

Salvador-BA
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – biblioteca Anísio Teixeira

Fontes, Anderson Rios.

Formação continuada de professores da educação básica [recurso eletrônico] : um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia / Anderson Rios Fontes. – 2014.

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Professores de ensino fundamental – Formação. 2. Educação permanente.

3. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. I. Cunha, Maria Couto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

ANDERSON RIOS FONTES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA GESTAR NO ESTADO
DA BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Elisabete Conceição Santana _____
Doutora em Educação pela Universidade de Educación Moral y Democracia pela
Universidade de Barcelona, na Espanha (UB)

Maria Couto Cunha (Orientadora) _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Penildon da Silva Filho _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Uilma Rodrigues de Matos _____
Doutora em Perspectiva Histórica e Comparada da Educação na Universidad de
Salamanca, na Espanha (USAL)
Universidade Federal da Bahia

Aos meus filhos, Jamile, Mateus e Pedro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu falecido pai, amigo e grande companheiro de viagem.

A minha mãe pelo amor e pelo carinho.

Às minhas queridas companheiras Priscila e Bianca.

Ao meu irmão Dell.

À professora Maria Couto, sua orientação foi um presente para minha formação.

Aos meus professores da Universidade Federal da Bahia.

Aos meus familiares tios, tias, meus primos e primas.

Aos meus amigos da Universidade, do teatro, da Secretaria de Educação, do meu bairro.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa.

Aos queridos Joelson, Keyla, Georgia, Ariane, Myrla, Fabiano, Drummond, muito obrigado pelo apoio de vocês.

Obrigado!

*“Educar é crescer. E crescer, é viver.
Educação é, assim, vida, no sentido mais
autêntico da palavra.” (Anísio Teixeira)*

FONTES, Anderson Rios. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: um estudo sobre o programa gestar no Estado da Bahia**. 121 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo desenvolver uma discussão sobre as políticas de formação de professores da Educação Básica implementadas no Brasil, especificando aquelas voltadas à formação continuada e particularizando esta discussão em um estudo sobre as contribuições do Programa Gestar no Estado da Bahia, percebidas por uma amostra de profissionais que participaram e participam de suas ações, no que se refere à melhoria da sua formação e das suas práticas docentes. Partindo da apresentação do cenário que se constituiu o pano de fundo para as análises desenvolvidas ao longo do trabalho e dos motivos que levaram à escolha deste objeto de estudo, o trabalho desenvolve um debate sobre as políticas de formação continuada no Brasil. Em seguida, analisa a constituição do Programa na perspectiva nacional, concentrando em capítulo próprio na caracterização do Gestar no Estado da Bahia, suas reconfigurações, seus desdobramentos e sua funcionalidade. Em tópico específico analisa as percepções de um grupo de professores sobre a contribuição do programa para o seu desempenho pedagógico. Em termos de metodologia optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando uma revisão de literatura sobre o tema, análise documental e um estudo empírico a partir de uma amostra aleatória de professores que participaram do programa, sendo aplicados questionários e entrevistas. Os resultados sugerem que o programa teve significativas alterações na sua composição em relação ao programa Gestar II do MEC e que os professores em geral se posicionam favoráveis a sua organização, funcionamento, metodologia e materiais utilizados, embora alguns enumerem algumas dificuldades para o alcance dos seus resultados, o que significa dizer que a formação continuada apenas, não equaciona as questões ligadas à qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas.

Palavras-chave: Formação de Professores da Educação Básica; Formação Continuada; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar.

FONTES, Anderson Rios. **Continuing Teacher Education in Basic Education: a study on the Gestar Program in the State of Bahia**. 121 f. 2014. Thesis (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This work aimed to develop a policy discussion of teacher education Basic Education implemented in Brazil, specifying those related to continuing education and particularizing this discussion in a study on the influence of Gestar Program in the state of Bahia, perceived by a sample of professionals who participated and participate in their actions with regard to improving their training and their teaching practices. Starting from the presentation of the scenario that formed the backdrop to the analyzes carried out during the work and the reasons that led to the choice of study object, the paper develops a debate on the continued education policies in Brazil. Then analyzes the establishment of the Program in national perspective, focusing on own chapter in Gestar characterization of the state of Bahia, his reconfigurations, its consequences and its functionality. In particular topic examines the perceptions of a group of teachers about the program's contribution to their teaching performance. In terms of methodology we chose a qualitative, descriptive and exploratory, using a literature review on the topic, document analysis and an empirical study based on a random sample of teachers who participated in the program, questionnaires and interviews being applied. The results suggest that the program had significant changes in their composition in relation to the MEC Gestar II program and that teachers in general are favorable position your organization, operation, methodology and materials used, although some name some difficulties to reach their results, which means that the only continuing education, does not discuss issues related to the quality of teaching and learning in schools.

Keywords: Teacher Training for Basic Education; Continuing Education; Management Programme of School Learning – Gestar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
Fundescola	Fundo de Desenvolvimento da Escola
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestar	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PRASEM	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PARA A SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	20
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: IMPORTÂNCIA, BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS POLÍTICAS ATUAIS	29
3.1 A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO PARA A CARREIRA DO PROFESSOR.....	29
3.2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	31
3.3 AS POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA LEGISLAÇÃO.....	37
3.4 AS POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES E ENTIDADES REPRESENTATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	43
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
4.1 ASPECTOS CONCEITUAIS	49
4.2 DISCUSSÃO SOBRE OS TERMOS QUE TEM SIDO USADOS AO REFERIR-SE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	51
4.3 A RELEVÂNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	55
5 O GESTAR COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	61
6 O PROGRAMA GESTAR NA BAHIA	73
6.1 PERCURSO METODOLÓGICO	73
6. 1. 1 Aspectos teórico-metodológicos	74
6. 1. 2 O contexto da pesquisa e sujeitos da investigação	75
6.1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	77
6.1. 4 Etapas da pesquisa	78

6.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA GESTAR NA BAHIA.....	79
6.3. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA GESTAR NO SEU DESEMPENHO PEDAGÓGICO.....	90
6.3.1 Motivação para participar do programa.....	90
6.3.2 Avaliação do programa nos seus aspectos organizacionais, pedagógicos e metodológicos	92
6.3.3 Relação entre os conteúdos e os materiais didáticos trabalhados e necessidades de formação do professor	94
6.3.4 Repercussão dos resultados para as práticas docentes	97
6.3.5 Fatores que facilitaram e/ou dificultaram o sucesso do programa na sua versão instituída na Bahia, a partir de 2011.	98
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	Ошибка! Залка не определена.

1 INTRODUÇÃO

A escola, na atualidade, requer um professor crítico, reflexivo e imbuído de consciência profissional (DEMO, 2002). Esta preparação no Brasil tem sido desenvolvida através da formação inicial, em cursos de graduação nas licenciaturas e através de outros cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização, que se caracterizam como de formação continuada.

No Brasil, a formação continuada, de forma mais consistente e intensiva, inicia-se na década de 1970, de maneira ainda insipiente, começando a gerar movimentos de renovação pedagógica na ação do professor, de certo modo, buscando refletir sobre novas práticas em sua atuação pedagógica na sala de aula. É na década de 1990 que ela começa a se expandir através de cursos de curta ou longa duração, assim como por meio de seminários, encontros, congressos ou outras modalidades de eventos. A formação continuada de professores não deve se destinar a suprir as deficiências de uma formação inicial mal feita e de má qualidade. É necessário que os planejadores de cursos de formação continuada considerem os seus objetivos de forma articulada com os objetivos da formação convencionalmente denominada de inicial.

Ao conceituar a formação continuada de professores, torna-se necessário concebê-la, originalmente, como processo do desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional do professor, em continuidade com a sua formação inicial e em estreita relação com sua prática pedagógica. Em capítulo específico, serão analisados com mais detalhes os variados conceitos dessa modalidade de formação, utilizados pelos autores, assim como a importância de seu desenvolvimento no amadurecimento profissional do professor e no processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Nessa perspectiva, a formação continuada, uma necessidade da atividade profissional docente no mundo contemporâneo, emerge como elemento articulador da profissionalização do professor, haja vista que a dinâmica do processo educativo aponta para um novo perfil desse profissional, em que a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, a atitude investigativa, a capacidade de reflexão, o domínio sobre as novas tecnologias de comunicação e informação e do aproveitamento do potencial desses recursos para o

desenvolvimento do processo de ensino, assim como as tomadas de decisão serão promovidos a partir dessa formação. Dessa forma, convergem para essa discussão os estudos sobre o professor reflexivo, o professor investigador, o professor crítico, o professor aprendente.

No conjunto das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas no Brasil a formação do magistério tem sido alvo de muitas regulamentações. Nesse contexto, a qualificação dos profissionais da educação para o nível da Educação Básica vem sendo considerada como uma das prioridades, não só para a melhoria do ensino, como para a valorização desses profissionais. Desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) até a formulação dos planos de educação do país, esta política tem sido bastante considerada, constituindo-se, ora como princípio dessas políticas, ora como objetivo ou prioridade desses planos.

No entanto, pode-se perceber que ao longo da história da educação brasileira as ações para a formação de professores não seguiram uma ordem, um planejamento padrão. Foram muitas ações sem levar em conta a realidade do professor uma vez que, pesquisar e estudar sobre a Educação, principalmente sobre a formação de professores, é abranger todos os seus aspectos estruturais, funcionais, sociais, políticos e históricos que estão ligados à sociedade.

A formação continuada do professor tem uma característica fundamental que não deve ser esquecida, pois é um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e as construções pedagógicas em desenvolvimento na sala de aula. Neste sentido, as formas de proporcionar este tipo de formação se apresentam com concepções diversas. Nem os dirigentes e técnicos do Ministério da Educação, nem os dirigentes e técnicos das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, nem os pesquisadores e educadores, em geral, chegam a um consenso sobre tais concepções. Essa formação continuada, muitas vezes, se confunde com a formação inicial, sendo que alguns dos programas são caracterizados como de formação inicial continuada ou formação continuada, simplesmente, levando autores que estudam este assunto a terem concepções também diversas quando tratam do tema. O uso dos termos diferentes já constitui uma demonstração desta falta de ordenamento nessas políticas.

Nesse sentido, vê-se a necessidade de discutir e pesquisar sobre as concepções, ideias e programas para melhor definir essas atividades de formação

no bojo das políticas formuladas nesta direção. Além disto, pode-se questionar sobre a adequação dos conteúdos e práticas vivenciadas nestes cursos e programas às reais necessidades de formação dos professores. Esse foi um dos pontos centrais que se quis investigar na pesquisa apresentada nesta dissertação.

Esses programas, em sua maioria, são elaborados por especialistas e técnicos que, embora tenham conhecimento sobre os conteúdos programáticos dos temas a serem trabalhados, não necessariamente levam em consideração as especificidades dos projetos pedagógicos das escolas, o planejamento e as carências dos professores em termos dos conhecimentos pedagógicos, as características dos alunos, as realidades locais, enfim, todo o contexto que envolve as situações do cotidiano das salas de aula. Ademais, considera-se que a formação continuada tem mantido, em geral, o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído com o tempo.

Por outro lado, não há como falar em educação de qualidade, especialmente na Educação Básica, sem mencioná-la na conjunção com a formação inicial dos seus professores que vem sendo considerada, dado que os variados projetos pedagógicos de formação constituem uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação no Brasil. Esta dificuldade fica patente quando se observa o período prolongado para a elaboração e aprovação das diretrizes curriculares dos cursos superiores de licenciatura, com destaque, do curso de Pedagogia. A natureza desses cursos, os perfis de saída dos egressos, sempre têm sido objetos de debates e discussões entre educadores, pesquisadores, técnicos da área educacional, conselheiros de educação e dirigentes nos setores governamentais. Este, também, é um ponto a considerar na reflexão sobre formação docente.

Concentrando-se nas preocupações com relação à constante formação que deve ser oferecida aos professores da Educação Básica quando em exercício, com o fim de proporcionar o seu amadurecimento profissional e, com isto, aperfeiçoar as suas práticas em sala de aula, esta dissertação desenvolve uma discussão sobre os desafios que têm sido enfrentados no Brasil na área de formação docente e busca compreender, em um recorte dessa realidade, a repercussão de ações empreendidas pelas políticas de formação continuada, verificando em que sentido tais cursos tem atendido às reais necessidades dos docentes para desenvolver, com qualidade, o processo de ensino. Com isto, a pesquisa focalizou a formação

continuada desenvolvida através do Programa Gestar, um programa do governo federal, que vem sendo implementado no Estado da Bahia.

Este programa foi orientado para a formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática que ministram nos últimos anos do Ensino Fundamental, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nesses conteúdos, incidindo, portanto, para o aperfeiçoamento da prática pedagógica desses professores. No Estado da Bahia este programa se encontra em realização desde 2001, quando foi implantado um conjunto de ações do Fundescola, um projeto de intervenção educativa em algumas regiões do país (Norte, Centro-Oeste e Nordeste), com financiamento do Banco Mundial e que, depois de concluída a vigência desse projeto financiado, foi expandido para todo o país, através da política estabelecida pelo Ministério da Educação.

Por ocasião da vigência do programa Fundescola, o Gestar se dirigia à formação continuada de professores dessas áreas do conhecimento que ministravam aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, a formação era destinada basicamente aos professores das redes municipais. Com a expansão do projeto para as outras regiões do país, em 2005, as ações de formação se dirigiram para professores das séries finais dessa etapa de ensino. Neste caso, geralmente, dirigido para a formação de professores das redes estaduais, que tem se ocupado da oferta de ensino nessas séries ou anos. Na Bahia, este programa vem sendo reconfigurado com o tempo, o que será aprofundado em capítulo específico.

Segundo informações da coordenação desse programa neste Estado, já tiveram esta formação, a quase a totalidade de professores que ensinam Língua Portuguesa e Matemática das séries/anos finais do Ensino Fundamental do território baiano. Uma de nossas indagações diz respeito às repercussões desses cursos na prática pedagógica dos professores a partir das suas visões. Sendo um programa de formação continuada que tem recebido um significativo investimento por parte dos órgãos governamentais, consideramos importante verificar que contribuição suas ações têm oferecido para a melhoria do ensino dessas disciplinas no sistema de ensino estadual.

A partir deste contexto, algumas questões se constituíram em perguntas norteadoras deste trabalho.

1. Quais os fundamentos e as principais discussões sobre as políticas de formação docente, em especial na modalidade da formação continuada no contexto brasileiro atual?
2. Como se estrutura o Programa Gestar, para cumprir os princípios da formação continuada de professores da Educação Básica voltada à melhoria da aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática nas séries/anos finais do Ensino Fundamental, como uma política pública de educação brasileira?
3. Como os professores participantes desse programa percebem a sua contribuição para o fortalecimento de sua formação e melhoria da sua prática docente?
4. Quais as possibilidades e/ou dificuldades que se apresentam para os professores na aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridas através dos cursos desse Programa, no seu desempenho docente?

Neste sentido, esta dissertação desenvolve um debate a partir de uma pesquisa bibliográfica, reunindo a produção de autores que se debruçam sobre o tema da formação de professores, nos últimos anos, em especial, da formação continuada desses profissionais. Em continuidade, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a implementação do Programa Gestar, a partir de análise documental e um estudo empírico, tomando como sujeitos de investigação um grupo de profissionais da rede estadual da Bahia, entre coordenadores do Programa, professores formadores e professores cursistas/articuladores que ensinam nas últimas séries/anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e que participaram dessa formação.

A pesquisa empírica, deste modo, se preocupou em conhecer como esses sujeitos percebem as contribuições das ações da política educacional, proporcionada por essa formação nas suas práticas docentes e nos resultados do seu trabalho. As informações coletadas através das suas falas e dos seus depoimentos poderão evidenciar as possíveis mudanças decorrentes desses processos de formação. Portanto, além de uma discussão sobre as políticas de formação no Brasil, em destaque a formação continuada de professores da Educação Básica, esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa realizada para averiguar os fundamentos, a operacionalização do Programa Gestar e a

repercussão das suas ações na visão de um grupo de profissionais da rede estadual de ensino do Estado da Bahia, que trabalha em escolas públicas estaduais de Salvador.

De uma forma mais sistemática apresentamos os objetivos formulados para o desenvolvimento deste trabalho.

Objetivo Geral

Desenvolver uma discussão sobre as políticas de formação de professores da Educação Básica, implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil, especificando aquelas voltadas à formação continuada e particularizando esta discussão em um estudo sobre as contribuições do Programa Gestar no Estado da Bahia, percebidas em uma amostra de profissionais que participaram e participam de suas ações, no que se refere à melhoria da sua formação e das suas práticas docentes.

Objetivos Específicos

1. Analisar as recentes políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, com destaque na modalidade de formação continuada;
2. Conhecer os objetivos, fundamentos e a operacionalização do Gestar como programa inserido na política nacional de formação continuada de professores da Educação Básica do país;
3. Analisar a implementação do Programa Gestar, sua estrutura, e operacionalização no Estado da Bahia;
4. Averiguar em uma amostra de professores participantes do Programa qual a contribuição dos conhecimentos e práticas adquiridos para a sua formação e para o seu desempenho pedagógico.

O interesse sobre esta temática decorreu de nossa atividade anterior como coordenador de estudos e experimentações educacionais do Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, incumbido de desenvolver ações de formação continuada de professores, além de outras atribuições. Nesta função acompanhamos de perto as atividades de formação que

as políticas empreendidas pelo governo baiano vinham desenvolvendo na direção de aprimorar o desempenho dos professores no seu trabalho em sala de aula. O nosso interesse em aprofundar o estudo sobre formação continuada de professores derivou também de experiência anterior, como professor. A partir dessa prática interessamos em compreender e conhecer as políticas públicas de formação continuada, sua trajetória a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva e as repercussões dos programas, com os conteúdos e os trabalhos realizados nas escolas. Percorrendo a literatura sobre o tema, percebemos a existência de muitas questões que vem sendo debatidas nesse campo da formação de professores, especialmente, na modalidade de formação continuada, fenômeno novo na realidade brasileira e alvo de políticas públicas no contexto atual.

A presente dissertação busca atender aos objetivos anteriormente apresentados e, para tanto, organizamos o seu texto conforme o que se segue. Depois desta **Introdução**, em que contextualiza o seu objeto de estudo, as perguntas norteadoras, os objetivos a serem alcançados e a justificativa da escolha por esse objeto, apresenta, como pano de fundo os debates desenvolvidos ao longo do texto. O **Capítulo 2** tece uma breve discussão sobre a situação do professor da Educação Básica diante dos desafios que tem enfrentado em sua carreira, considerando as transformações da sociedade contemporânea. O **terceiro capítulo** segue uma abordagem histórica, analisa as políticas de formação de professores desse nível de ensino no Brasil. O **quarto capítulo** discorre sobre essa política na vertente da formação continuada, dentro do contexto das ações de valorização do professor. O histórico, a concepção, a operacionalização do Programa Gestar, numa perspectiva nacional são objeto de análise do **quinto capítulo**. Particularizando o estudo desse programa na Bahia, o **sexto capítulo** pretendeu demonstrar como esse programa foi implementado nesse Estado, seus desdobramentos e reconfiguração, chegando-se às percepções de um grupo de profissionais sobre sua contribuição para a sua formação profissional e para a melhoria de sua atuação no processo do ensino dos seus alunos. Esta dissertação se conclui com algumas considerações finais e as referências utilizadas para a sua construção.

2 SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PARA A SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Quando refletimos sobre os desafios enfrentados pelos professores na atualidade, precisamos entender que vivemos numa sociedade que experimenta um processo de transformações rápidas e profundas. Assim, a nova perspectiva de relacionamento entre a prática e a teoria coloca novos desafios ao professor.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a escola como instituição socioeducativa, vem sendo questionada sobre seu papel diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Os acontecimentos do mundo atual impactam na educação escolar de várias formas: alteram os objetivos e prioridades da escola, levam a escola a modificar suas práticas em decorrência dos avanços tecnológicos dos meios de comunicação e da informática, levando a mudanças na atitude do professor e no trabalho docente em função desses novos recursos, exigem um novo perfil de trabalhador, provocando a formação de novas habilidades e competências para a vida produtiva.

Na atualidade, as pessoas aprendem em vários espaços de aprendizagem. A escola, então, não é hoje mais considerada a única instituição de socialização dos conhecimentos, das habilidades e das competências requeridas para a vida moderna, o que não significa que deixou de ser imprescindível para a formação das pessoas. Conforme Libâneo,

Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. (LIBÂNEO, 2011, p. 09)

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 63) essa situação em que a escola se encontra indica o início de um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição que conhecemos hoje. Segundo esses autores:

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. (p. 63)

Diante disso, estes autores assinalam que o ensino escolar deve contribuir para: formar pessoas capazes de aprender permanentemente em contextos de crescentes transformações, qualificar o profissional com preparação tecnológica e desenvolvimento pessoal para atender as novas exigências da sociedade técnico-informacional, formar consciência crítica para o exercício da cidadania e preparar cidadãos éticos e solidários.

A escola tem uma importância fundamental ante as transformações do mundo atual. Nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica dessas transformações, necessitam possuir uma formação sólida que os ajude a pensar cientificamente os problemas humanos e se posicionarem diante deles. Deste modo, a escola assume “um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais.” (LIBÂNEO, 2011, p. 11) Para este autor, tudo que esperamos da escola para os alunos são também exigências colocadas para os professores. Referindo-se à importância da escola na formação do educando este autor acrescenta:

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a promovida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Neste sentido, a escola precisa oferecer uma educação de qualidade, proporcionando aos alunos condições do exercício da liberdade política intelectual e nesse desafio os professores são imprescindíveis nesse processo. O novo professor necessita dominar uma cultura geral, ter capacidade de aprender a apreender, saber agir na sala de aula, com habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2011, p. 12). Daí o surgimento de novas exigências para a sua formação.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) também ressaltam as novas exigências para o trabalho docente. Para elas, as novas condições de permeabilidade social advinda das mídias dos meios de comunicação e das novas relações sociais produzem impactos na socialização das pessoas, o que leva as crianças a ingressarem na escola com vivências cotidianas e aprendizagens sociais, bem diferentes de como ocorria há décadas. Para elas:

Dois fatores podem ser considerados aqui: primeiro, nem sempre há congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada comunidade, família e escola, podendo os mesmos trazer profundas contradições entre si; segundo, os estudantes, seres em desenvolvimento, são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas sociais de comunicação. Os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional.

Inspiradas nas discussões desenvolvidas neste sentido por Tedesco (1995, 2006); Tedesco; Fanfani (2006), Gatti (2007), estas autoras informam que cada vez mais os professores trabalham em situações de tensão onde a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho com seus alunos tende a ampliar, devido à complexidade e multiplicidade de ações que a escola é levada a desenvolver. Esta situação vai exigir que o profissional da educação esteja preparado para desenvolver uma prática contextualizada, levando em conta as especificidades de cada momento, assim como as manifestações culturais locais e as características do seu alunado. Aos professores são exigidas práticas não só ligadas aos conhecimentos específicos, mas outras competências e atitudes favoráveis a um posicionamento flexível onde possa emergir alternativas para o enfrentamento dos variados desafios que se lhes apresentam. Estas autoras também consideram o pensamento de Severino (2009, p. 160) quando ele chama a atenção para o fato de que a educação não pode ser vista apenas no ângulo institucional e que é preciso considerar que ela é uma intervenção na direção formativa do ser humano, não só em termos pedagógicos, como também no que diz respeito à relação social coletiva. São competências e habilidades que o professor necessita incorporar, além do domínio cognitivo da sua disciplina.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 26) ressaltam que o professor é o ator que está no centro do trabalho educativo de forma indissolúvel nas relações educativas. Para elas:

Os processos amplos de reconhecimento social fazem-se presentes nessas relações, quer nas perspectivas e nas expectativas dos professores, quer nas dos alunos, assim como os aspectos estruturantes das sociedades, em certo tempo. O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação tem demandado complexidade crescente. [...] Nessa complexidade, a própria constituição identitária dos docentes da educação básica coloca-se em tensão.

Dentre essas novas exigências do trabalho do professor, Libâneo (2011) destaca alguns pontos que ele considera novas “atitudes docentes” diante da realidade do mundo contemporâneo. Em primeiro lugar, o professor deve assumir o ensino como mediação, ressaltando a aprendizagem ativa do aluno com a sua ajuda pedagógica. Com isto o professor deve evitar o ensino exclusivamente verbalista e um conceito de aprendizagem como acumulação dos conhecimentos, mas considerar a relação ativa do aluno com a disciplina, aproveitando seus conhecimentos, experiências e seu potencial cognitivo, promovendo sua competência de pensar, argumentar, exprimir seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo a trazer a sua realidade vivida para dentro da escola.

Outro ponto ressaltado por Libâneo (2011, p. 35) diz respeito à necessidade de o professor assumir a prática interdisciplinar, superando a fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos. Para ele:

A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado.

Libâneo (2011) acrescenta como novas exigências da sua profissão diante das características do mundo contemporâneo, que o docente deva conhecer novas estratégias de ensino, auxiliar o aluno a buscar uma perspectiva crítica dos conteúdos, desenvolver capacidade comunicativa, aderindo às novas tecnologias de comunicação e informação, atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula, investir na atualização científica, técnica e cultural, colocando a autoformação contínua como requisito da profissão docente, integrar no exercício da docência a dimensão afetiva, desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos no campo dos valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas.

O autor sinaliza que as políticas globais para educação são tímidas, setorializadas e fragmentadas. A qualificação profissional do professor não vem acompanhando as mudanças e com isso não atende essas exigências acima referidas. É necessário estabelecer uma relação maior entre a formação e a realidade vivenciada nas escolas. As políticas, portanto, devem resgatar a profissionalidade do professor.

Bernard Charlot (2013), numa análise histórica sobre as expectativas em torno da figura do professor, chama a atenção de que a escola e o professor se encontram hoje na encruzilhada das contradições econômicas sociais e culturais. Para ele, até a década de 1950, a escola primária cumpria as suas funções de alfabetização e conhecimentos elementares para uma pequena parcela da população e não era questionada pelos seus procedimentos internos. Os debates sobre a escola ocorriam em torno das contradições sociais (acesso e contribuição do ensino para modernização do país).

Em tal configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula (CHARLOT, 2013, p. 16).

Para esse autor, essa configuração histórica muda a partir dos anos 1960 e 1970, na maioria dos países e no Brasil é exigido um esforço para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental, agregando cada vez mais novas parcelas da população que veem na educação uma forma de ascensão social. Com esse perfil, a contradição social entra para a escola. Em primeiro lugar, porque para o aluno não basta tirar boas notas e obter um bom diploma. É necessário conseguir as melhores notas e melhores diplomas para “conquistar as melhores vagas no mercado de trabalho e ocupar as posições sociais mais lucrativas e prestigiosas” (CHARLOT, 2013, p. 17), assumindo um espaço de concorrência.

Em segundo lugar, o autor assinala que as novas camadas sociais ingressantes trazem para a escola comportamentos e atitudes que não se adéquam a sua tradição, encontrando dificuldades para atender às suas exigências. Em terceiro lugar, os professores passam a sofrer novas pressões sociais. Passam a serem vigiados, criticados, cobrados, com salários baixos, independente da sua importância e competência. Todos esses fatores fazem desestabilizar a função docente e a sociedade, na visão de Charlot (2013), tende a imputar aos professores a responsabilidade pelo sucesso do ensino, inclusive questionando e criticando suas próprias práticas pedagógicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, segundo este autor, novos desafios se apresentam para o professor, especialmente devido à globalização e à modernização econômica e social. Predominam as exigências de eficácia e

qualidade da educação, novas aspirações em termos de ampliação da escolaridade das pessoas, do rápido desenvolvimento das tecnologias, transformações essas que produzem consequências sobre a profissão docente “desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública mas, também, na sua posição profissional...” (CHARLOT, 2013, p. 18). Assim, o professor ganha maior autonomia, mas é responsabilizado pelos resultados.

Na opinião de Charlot (2013), esse novo perfil do professor que vigora nos dias atuais requer uma cultura profissional diferente da cultura tradicional do universo docente, pois não foi formado para tanto, daí a importância das ações de formação continuada, objeto desta dissertação. O professor, atualmente, deve pensar de modo, ao mesmo tempo, “global” e “local”. Precisa se preparar para formar seus alunos para uma sociedade globalizada e também fazer a interligação entre a escola e a comunidade. Além do mais, o interesse dos alunos cada vez maior pela comunicação via internet e celular faz com que leiam cada vez menos textos impressos, enquanto esse tipo de texto permanece a base da aprendizagem escolar da língua e da cultura escolar. Dessa forma, ao professor é cobrado o uso das novas tecnologias sem ter sido formado para tal.

Alguns dilemas são apontados pelo autor com relação a outras contradições que se operam no cotidiano da escola, que são tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar, sendo que quando são mal geridas podem se transformar em contradições sofridas pelos professores e pelos alunos. Um desses dilemas diz respeito à situação que o professor se vê na contingência de ser considerado ora como herói (bom profissional, militante), ora como vítima (mal pago, criticado, etc.). O autor explica que ao silenciar diante das adversidades, o professor comporta-se como o que Peter Woods chamou de estratégia de sobrevivência, recurso que pode impedir as inovações pedagógicas. Sobre esse enfoque, outros dilemas o professor enfrenta, com relação às tendências teórico-metodológicas para desenvolver seu trabalho. Isso se torna evidente quando ele necessita definir suas atividades entre duas correntes teóricas para atender determinados rótulos ou modismos impostos muitas vezes pelo sistema de ensino; outra situação diz respeito à dificuldade que o professor enfrenta para mobilizar, motivar seus alunos a desenvolver as atividades intelectuais e, de outro lado, atender às exigências do sistema em termos de avaliação interna e externa. Neste ponto, o professor sente dificuldades de experimentar novas metodologias e novas estratégias. Charlot (2013) também

chama a atenção para a dificuldade que o professor tem de trabalhar com o conceito de uma escola universalista, própria das sociedades democráticas e, ao mesmo tempo, ensinar as suas crianças a respeitarem as diferenças culturais e individualizar o ensino.

As questões da autoridade e da relação entre a escola e a comunidade também são tratadas por esse autor como pontos importantes de atuação do professor na escola. Uma delas significa perguntar: Como o professor pode conciliar as normas, as exigências, a disciplina, com o processo ensino-aprendizagem? E a outra questão indaga sobre a dificuldade de se vincular a escola com a comunidade, em especial no Brasil, onde o professor cada vez menos compartilha o espaço de vida dos seus alunos, além da difícil relação que se dá entre a escola e as famílias. Para Bernard Charlot (2013), esses pontos discutidos levam a concluir que o professor antes de tudo é um trabalhador da contradição.

No contexto das discussões em torno dos desafios da escola e dos professores para proporcionar uma educação de qualidade para seus alunos, podemos ressaltar as colocações de Bernadete Gatti (2011), quando chama a atenção para a importância de se estabelecer políticas sólidas voltadas à formação do professor. Os cursos de licenciatura, por exemplo, tem sido objeto de análises que apontam vários problemas ligados à maneira como essa formação é feita. Devido aos graves problemas enfrentados com relação às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a autora afirma que tem aumentado a preocupação com as licenciaturas, tanto com relação às estruturas institucionais, quanto aos conteúdos formativos. Não se pode dizer que o professor é o único responsável pelo desempenho dos estudantes. São muitos fatores que convergem para isso:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens afetivas de amplas camadas da população, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populares menos favorecidas (...) e, também a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2011, p. 205)

Conquanto sejam considerados todos esses fatores que se inter-relacionam na dinâmica da escola, Gatti ressalta a atenção especial que deve ser dada à formação inicial de professores. E podemos estender essa importância para a formação continuada. A autora assinala também a necessidade de se verificar o que estados e municípios tem oferecido como carreira para os docentes, e como essas políticas tem se configurado como atratividade para os jovens. Para ela, o professor como um profissional, deve estar preparado para enfrentar os desafios constantes desse trabalho, ressaltando que o curso de graduação, embora não tenha condições de formar completamente esse profissional, deve oferecer uma formação básica para sua atuação e aperfeiçoamento constante. Porém “o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica em todos os tipos de licenciatura é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino [...]” (GATTI, 2011, p. 208).

Pesquisa feita por Gatti e Barreto (2009), citada em Gatti (2011) mostra o contexto dos cursos de licenciatura no país, destacando o baixo nível de conclusão desses cursos e a diminuição do número de matrícula em alguns desses cursos. Numa outra pesquisa sobre os currículos da licenciatura em uma amostra de instituições (GATTI et al., 2008; GATTI; NUNES, 2009) citada, também, por Gatti (2011), foram constatadas lacunas nos projetos pedagógicos em termos de desenvolvimento de habilidades profissionais imprescindíveis para o exercício da carreira docente.

No que diz respeito aos resultados das suas pesquisas Gatti (2011, p. 219), esclarece:

A interação dos diferentes fatores aqui levantados com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação. Isso nos reporta, por exemplo, ao baixo índice de licenciados em concursos públicos para professor.

Na opinião da autora, em termos de formação de professores, deverá haver uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos de forma a superar a clara fragmentação dos conteúdos dos cursos existentes. A formação de docentes para educação básica precisa partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos selecionados e as mediações didáticas, principalmente por se tratar de um trabalho educacional com crianças e jovens.

É necessário repensar a formação nos cursos de licenciatura, implementando desenhos curriculares que possibilitem outras formas de organizar as situações de ensino, promovendo a intersecção entre as disciplinas e das disciplinas com a prática, e maior interação entre os docentes formadores de professores. Tudo isto para desenvolver uma consciência mais clara relativa a seu papel nessa formação e no impacto disto na educação das novas gerações. Destaca-se igualmente a importância de que as práticas profissionais sejam foco privilegiado na formação, o que implica em parceria universidade e escola. Os estudos que investigam a prática podem também contribuir para o desenvolvimento de formas de atuar que valorizem o professor e, por consequência, sua carreira.

Atualmente, é necessária a (re)significação da atuação profissional em qualquer área, tendo em vista as mudanças de paradigmas postos a partir das descobertas científicas, avanços tecnológicos, entre outros. Não cabe mais a ideia de que ao terminar sua formação escolar o profissional esteja pronto para exercer sua função, sem ter a necessidade de continuidade em sua formação.

Essas considerações desenvolvidas a partir das posições de diferentes autores nos mostram como são complexas as relações que envolvem o entendimento sobre os desafios enfrentados pela educação, pela escola, pelos professores na atualidade. Ao mesmo tempo se apresentam como imprescindíveis num trabalho que pretende discutir as repercussões da política de formação continuada através de um programa que visa transformar concepções e práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades do trabalho docente e, por consequência, a melhoria da qualidade do ensino. Retornaremos a alguns desses pontos em outros capítulos.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: IMPORTÂNCIA, BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS POLÍTICAS ATUAIS

A formação de professores faz parte de um processo permanente de procura de melhores métodos e percursos de boas práticas pedagógicas. Faz-se necessário que o professor conheça os conteúdos de ensino e que consiga dominar os instrumentos pedagógicos. Para tanto, ele precisa desenvolver competências específicas. Além disto, necessita ter a consciência de sua identidade como profissional da educação, dotado de todas as ferramentas para desenvolver um bom trabalho junto ao seu alunado e contar com cursos e programas de formação inicial e continuada para desenvolver um bom trabalho ao longo da sua carreira docente.

3.1 A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO PARA A CARREIRA DO PROFESSOR

A escola é uma instituição social que forma, além do cidadão, o profissional do futuro. É inegável que a sociedade atual, carregada de informações e conhecimentos, vem provocando mudanças rápidas nos valores e padrões sociais. Conforme já discutido no capítulo anterior desta dissertação, o professor precisa acompanhar essas mudanças, pois as mesmas, com certeza, terão impacto sobre a sua prática.

Demo (2002, p. 79) apresenta, em seu texto "Professor e seu direito de estudar", uma análise sobre a necessidade emergente de as políticas públicas de formação de professores se preocuparem com uma qualificação completa e rigorosa dos professores, pois

Pela importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais -, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharia, todas, direito, economia, psicologia etc.). A ideia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais malformados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normalistas. É absurdo

que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade.

Pimenta (2002) argumenta que apesar das profundas transformações que ocorrem nas políticas educacionais e na opinião de muitas pessoas, o professor é, e sempre será, peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral. E complementa suas argumentações afirmando que, para isso, faz-se necessário que o professor seja bem formado e esteja em constante formação. Essa formação inicial e continuada deve ser compreendida não como um custo/despesa, como normalmente é tida por algumas partes envolvidas no processo, mas deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. Portanto, um investimento que deve ter a participação e o envolvimento de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo, especialmente professores e alunos.

A educação, enquanto prática institucional e campo de pesquisa, caracteriza-se como um território de intervenção heterogêneo, visto que se edifica ao longo de gerações e sob a égide das mais variadas contingências históricas, sociais e culturais. Segundo Gatti (2009), a constituição do espaço educacional deu-se no contexto de preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, inquietações estas atreladas aos aspectos de validade e adequação lógica de suas formulações teóricas e metodológicas. No Brasil, tangente à formação de professores, tal pauta encontra-se, desde o final da década de 1990 do século passado, entre as temáticas com maior número de pesquisas (GATTI, 2009). O enfoque desses estudos é diversificado, engloba desde fatores ideológicos, perpassando por questões de ordem sociais e demográficas, entretanto, legando contribuições de difícil precisão para os motes de formação de professores. No Brasil, por volta de 1970, conforme já mencionado, emergem discussões e pesquisas em torno da função dos professores e as plausíveis articulações de sua formação com as mudanças sociais, seu desempenho transformador.

A valorização do profissional da educação tem por premissa dentre outros aspectos a boa formação para o exercício docente e esta valorização, enquanto formação e profissionalização do magistério estão contidas na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206 (BRASIL, 1988) e também no Capítulo VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), conforme veremos mais

adiante. Entretanto, tal valorização depende de uma política global, que incida, simultaneamente na formação profissional inicial, nas condições de trabalho, no salário, na carreira e na formação continuada. Também o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevê que a União, em regime de colaboração com Estados, Municípios, Distrito Federal e participação das famílias e comunidades, suscitem uma grande mobilização social, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007). A formação docente, pois, é peça fundamental nesse processo de melhoria da qualidade do ensino.

3.2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

No século XIX, podemos visualizar no Brasil, um primeiro momento de preocupação com a formação de professores. Isso se evidencia com a criação da Escola de Primeiras Letras, em 1823. Esta escola se caracterizava pelo método de ensino mútuo e é a partir daí que nasce a preocupação de preparar professores para atuarem através deste método - uma primeira tentativa de formação docente, apesar da falta de fundamentação teórica, pois era uma preparação voltada principalmente para a prática (TANURI, 2000). Segundo esta autora, em 15/10/1827 é aprovada a lei que determinava a realização de exames de seleção para professores, pois até então não havia um curso ou escola que formasse o docente. "A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835" (TANURI, 2000, p. 64), sendo esta a primeira a ser estabelecida e mantida pelo Estado. No entanto, para Tanuri, esta escola não teve muito êxito, nem em relação ao seu tempo de duração e nem no que diz respeito à qualidade de ensino.

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820, a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método (BASTOS, 1997 apud TANURI, 2000). Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de "professores adjuntos". Em 1º de março de 1823, um decreto "cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para

instrução das corporações militares". (TANURI, op. cit., p. 63) Algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou, também, com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster, método pedagógico, formulado no início do século XIX pelos ingleses Andrew Bell (1753-1832), e Joseph Lancaster (1778-1838), método este que se baseava no ensino oral, na repetição e, principalmente, na memorização dos assuntos.

Por seu turno, a Lei de 01 de outubro de 1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que "os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital" (TANURI, 2000, p. 63).

De acordo com os escritos do historiador da educação Primitivo Moacyr (1939, p. 199 apud TANURI, 2000, p. 63) a primeira escola normal do Brasil teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849. Aliás, em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 professores, dos quais 11 se dedicaram ao magistério e três recusaram esse exercício. Das vinte escolas de primeiras letras da Província do Rio de Janeiro, apenas dezessete estavam em funcionamento e somente onze delas eram providas por formados da Escola Normal.

Somente em 4 de fevereiro de 1859, a Lei Provincial 1.127 determinou a criação de outra Escola Normal na Capital da Província, cujo curso teria duração de três anos, compreendendo o seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira). (MOACYR, 1939, p. 232 apud TANURI, 2000, p. 64).

Dermeval Saviani (2008) destaca alguns registros sobre o estabelecimento e expansão das escolas normais em São Paulo, durante o período de 1890 a 1932, considerando que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais como formadoras de professores para o antigo ensino primário, foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, levada a efeito em 1890. Segundo os reformadores, "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (São Paulo, 1890 apud SAVIANI, 2009, p. 145). E mestres assim qualificados "só poderão

sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los" (REIS FILHO, 1995, p. 44 apud SAVIANI, 2009, p. 145). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente pecava "por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos" (São Paulo, 1890), era imperioso reformar seu plano de estudos (SAVIANI, 2009, p. 145).

Ainda fazendo "jus" aos registros mencionados anteriormente, Saviani afirma na obra consultada que a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo, anexa à Escola Normal. Na verdade esta era a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando a preparação dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam com o entendimento de que, sem garantir através da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando verdadeiros professores.

Conforme o autor citado, essa reforma se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país. Alguns estados, por sua vez, enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo. Outros recebiam "missões" de professores paulistas. Com isto, o padrão da Escola Normal tendeu a se concretizar e se expandir em todo o território nacional.

Ao referir-se sobre a organização dos Institutos de Educação que se estendeu entre 1932 a 1939, Saviani assinala que, ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da escola paulista, após a primeira década da República, o ímpeto reformador se arrefeceu. Com isto, a expansão desse novo padrão não significou avanços muito significativos, trazendo ainda as características do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem ministrados.

Uma nova fase, no entanto, se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarados não apenas como objeto do ensino, mas, também, da pesquisa. Nesta direção, as duas principais iniciativas de implantação do modelo foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por

Fernando de Azevedo. Os dois estabelecimentos, sob a inspiração das ideias da Escola Nova.

Assim, com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira, se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o "vício de constituição" das Escolas Normais, que, "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falharam lamentavelmente nos dois objetivos" (VIDAL, 2001, p. 79-80 apud SAVIANI, 2009, p. 145). Segundo Saviani (2009), para esse fim, tal reforma transformou a Escola Normal em Escola de Professores, sendo que o seu currículo incluía já no primeiro ano, as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizado mediante observação, experimentação e participação. (SAVIANI, 2009, p. 145)

E, em termos de estruturação e para atender ao caráter prático que deveria se revestir a formação, assim acrescenta o citado autor:

Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Na visão de Saviani, os institutos de educação foram concebidos e organizados de forma a incorporar as exigências de um novo campo do conhecimento relacionado à pedagogia, quando se buscava firmar este campo como um conhecimento de caráter científico. Também a autora Tanuri (2000, p. 72) ressalta as tendências dessas transformações. Segundo ela,

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico - didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível instituições universitárias, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Segundo Saviani (2009, p. 146), no que diz respeito à organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das escolas normais (1939-1971), foi sobre essa base que foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior, a partir do paradigma resultante desse Decreto-lei, referência esta que se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como "esquema 3+1", adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Para este autor, os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para ensinarem nas Escolas Normais. Em ambos os casos o mesmo esquema era mantido: três anos voltados para o estudo das disciplinas específicas, ou seja, os conteúdos cognitivos ou "os cursos de matérias", na expressão de Anísio Teixeira e um ano dedicado à formação didática.

De acordo com Saviani ao ser generalizado, este modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência original, que tinha como suporte as escolas experimentais às quais competiam fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico à formação.

No que se refere ao período da ditadura instalada no Brasil com o golpe militar de 1964, o mesmo caracterizou-se pelas exigências nas adequações no campo educacional, mediante mudanças na legislação do ensino, para atender ao novo cenário político-social-econômico. A lei nº 5.692/71 modificou a estrutura do ensino, implantando o primeiro grau em substituição ao primário e ginásial e o segundo grau em substituição ao ensino médio. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Pelo parecer nº 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200

horas), que habilitaria o professor a lecionar até a 4ª série do Primeiro Grau; e a outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando o professor para o magistério até a 6ª série deste grau de ensino. (BRASIL/MEC/CFE, 1972 apud SAVIANI, 2009). O currículo mínimo desta formação compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

Desta forma, o antigo curso normal desaparece, cedendo lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa dentre as outras, configurando um quadro preocupante. Tais mudanças geraram problemas que levaram o governo a lançar, dentre as suas políticas instauradas em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de "revitalização da Escola Normal". Mas esse projeto, "apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas". (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123 apud SAVIANI, 2009, p. 147).

Segundo Saviani (2009, p. 147) para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

De forma concomitante a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas dos diversos campos do conhecimento que adotou o princípio de "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2003. p. 68 e 79 apud SAVIANI, p. 148). Esta tendência foi concretizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 e pela aprovação das Diretrizes Curriculares dos diversos cursos de licenciatura aprovadas a partir de então. À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de

professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental e as outras licenciaturas destinadas a formar professores para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Muitos têm sido os pontos divergentes nesse debate, considerando as várias tendências em termos dos formatos dos cursos de formação de professores. As polêmicas em torno da estruturação dos cursos de formação continuam presentes nos meios acadêmicos, políticos e nas entidades dos profissionais da educação, mantendo acesa nos nossos dias a discussão em torno do aperfeiçoamento das estruturas dos cursos, de modo a fornecer um ensino adequado aos perfis dos profissionais do magistério que a sociedade brasileira está a exigir.

Para Saviani (2009), no entanto, a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. E que, para garantir uma formação consistente, assim como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes, situando a educação como prioridade e definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional.

3.3 AS POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA LEGISLAÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 constituem a base para a definição de novas políticas de formação dos profissionais da educação no país. São nestes marcos legais que são colocados os princípios, as garantias e os preceitos para o desenvolvimento das ações das instituições de ensino que se dedicam a essa formação, assim como das ações dos setores governamentais voltados à implementação dessas políticas, sobretudo desenvolvidas através de programas e projetos. Neste item, são feitas referências a essas bases legais.

Conforme já assinalado na introdução desta dissertação, no conjunto das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas no Brasil a formação do magistério tem sido alvo de muitas regulamentações. Nesse contexto, a qualificação do professor para o nível da Educação Básica vem sendo uma das prioridades da política educacional.

A partir disso, várias iniciativas de formação de professores foram implementadas pelos sistemas de ensino. Discorre-se a seguir sobre os principais determinantes da política educacional em relação à formação dos profissionais da Educação, focalizando nesta categoria os profissionais do magistério da Educação Básica.

Vale acrescentar que as políticas de formação desses profissionais se apresentam no conjunto das políticas de valorização e profissionalização dessa categoria. Nos marcos legais, as determinações sobre a formação constituem pré-requisito para essa valorização. Por conseguinte, serão enumerados aqui, além dos princípios estabelecidos para esta formação, também aqueles que dizem respeito a essa valorização, como uma política pública.

Cabe, também, esclarecer, que na literatura consultada ora foi encontrada a expressão formação dos profissionais da educação, ora a expressão formação dos profissionais do magistério, ora formação dos profissionais do ensino, ora formação de professores, ora formação docente. Referindo-se aos professores da Educação Básica e aos outros profissionais de suporte pedagógico (supervisores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, administradores escolares, inspetores escolares) a legislação os considera como compondo a categoria do magistério da Educação Básica no Brasil, sendo assim considerada nesta dissertação.

A valorização do profissional da educação, destacando-se a formação e a profissionalização do magistério, está contida na Constituição Federal de 1988, que a considera, no seu Artigo 206, Inciso V:

Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

O Capítulo VI da Lei nº 9.394/96, intitulado "Dos profissionais da Educação" contém seis artigos, sendo que um deles trata das questões relacionadas à formação de professores. Neste particular, com uma preocupação em relação aos conteúdos que devem constar nos programas de formação e assim determina:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos.

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Este preceito legal demonstra a preocupação dos legisladores com relação à necessidade de investir mais na formação através da prática, associada à teoria. Muitos estudiosos da educação têm feito críticas sobre a preponderância dos estudos teóricos na formação docentes sobre as ações que levem ao aprendizado da prática. Outro ponto a destacar diz respeito à abertura da legislação quanto ao aproveitamento de estudos em outras áreas para capacitar professores que não optaram pela carreira de magistério, oportunizando sua formação com uma carga horária mínima e titulando-os nas mesmas condições de titulação dos egressos dos cursos de licenciatura regulares. Este ponto tem acirrado severas críticas por parte da comunidade acadêmica a essa política que termina desvalorizando os cursos regulares de formação de professores. Adiante, no próximo item, será apresentada uma breve discussão sobre esta questão a luz do pensamento de alguns autores.

A LDB/96 determina os níveis de ensino da formação para os docentes da Educação Básica, no artigo reproduzido abaixo.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A legislação avança em termos de exigência da formação dos professores da Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Médio. Pode-se questionar, no entanto, a qualidade da formação a ser oferecida para atender a essa exigência se as condições ideais não forem dadas pelos sistemas de ensino, levando em conta a adoção de modelos de cursos, fortemente criticados pela comunidade acadêmica por serem aligeirados e de baixa qualidade, especialmente aqueles oferecidos em determinadas instituições superiores que não contemplam as necessidades básicas da formação. A exigência do nível superior para essa

formação é incontestável, entendendo-se a admissão de professores que tenham concluído o nível médio na modalidade Normal, sabendo-se das dificuldades de algumas regiões em implantarem cursos de nível superior com a qualidade requerida. No entanto, receamos que as iniciativas em favor de atender a essa legislação se convertam em experiências de formação precárias e sem os requisitos essenciais para o perfil desejado para esta categoria de profissionais.

A LDB/96 também determina o *locus* da formação de professores dos primeiros anos de escolaridade da Educação Básica, criando os Institutos Superiores de Educação os ISEs para esta missão e, dentro destes, os cursos normais superiores, conforme o artigo abaixo:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Neste artigo, a LDB destaca os Institutos Superiores de Educação como os principais responsáveis pelos programas de formação inicial e continuada. Tal determinação também tem sido criticada por alguns autores, que salientam a importância de localizar esta formação em instituições universitárias, com vistas a proporcionar uma formação mais ampla e aprofundada. A alternativa de os institutos serem responsáveis por programas de formação a portadores de diplomas de nível superior também tem sido criticada pelo fato de que tal iniciativa pode ocasionar uma formação superficial, sem as bases científicas necessárias para a atuação profissional na área da didática e das metodologias de ensino em cursos de carga horária de curta duração.

A LDB/96 também fixa a carga horária necessária para a realização da aprendizagem da prática docente: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. (BRASIL, 1996). Com isto, a legislação mostra-se preocupada com a ampliação e garantia da carga horária dos cursos de formação para se dedicar ao ensino da

prática docente, o que tem sido considerado um avanço em termos de formação do profissional da educação.

Ratificando e detalhando mais as garantias do profissional da educação explicitada na Constituição Federal de 1988, em termos de sua valorização profissional, a LDB fixa além da formação, outros mecanismos:

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Inciso I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

Inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Inciso III – piso salarial profissional;

Inciso IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;

Inciso V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;

Inciso VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Estes dispositivos mostram a preocupação da política educacional expressa na legislação em fortalecer a carreira do magistério, fixando os mecanismos de valorização profissional, dentre eles os que contribuem para a sua formação. As questões que se colocam neste sentido se relacionam às formas como estes dispositivos estão sendo cumpridos pelos sistemas de ensino. São muitas as críticas formuladas em torno dos critérios de ingresso e formas de progressão funcional, aperfeiçoamento profissional, assim como das precárias condições de trabalho e garantias de planos de carreira do magistério nas redes de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado por lei em 2001 entrou em vigor neste mesmo ano com duração de 10 anos. Este Plano reservou o capítulo IV exclusivamente para estabelecer parâmetros para a formação e valorização do magistério. Segundo o PNE tal valorização depende de uma política global, que incida, simultaneamente na formação profissional inicial, nas condições de trabalho, no salário, na carreira e na formação continuada:

Esse Plano ainda prevê na carreira do professor um sistema de ingresso, formação e afastamentos periódicos para estudos, como forma de aperfeiçoamento, valorização do magistério e aumento na qualidade da educação. (BRASIL, 2001)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, outro documento de planejamento divulgado no início do segundo mandato de Lula da Silva como presidente, consiste em um conjunto de ações com o objetivo de promover a educação no País. Nesse Plano, o tema “formação de professores da Educação Básica” assume grande importância. O Decreto nº 6.094/2007, publicado simultaneamente ao PDE, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevê que a União, em regime de colaboração com Estados, Municípios, Distrito Federal e participação das famílias e comunidades, deve suscitar uma grande mobilização social, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica. Alguns autores ressaltam as proposições deste Plano com relação à valorização e formação dos profissionais da educação.

Dentre as ações estabelecidas no PDE referentes à formação de professores, destacam-se: 1) A Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste na oferta da educação superior a distância, tendo como finalidade oferecer formação inicial a professores da educação básica da rede pública de ensino que ainda não tenham graduação; 2) O programa Prodocência, que pretende atuar como uma ação de investimento de recursos para os cursos de licenciaturas no ensino superior público, apoiando projetos institucionais que contribuam para melhorar a formação inicial e o exercício profissional dos futuros docentes da educação básica; 3) o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores; 4) O Programa Iniciação à docência, que visa o fomento de projetos nas escolas públicas que incluam alunos dos cursos de licenciaturas no exercício docente, com previsão de bolsas da Capes; 5) o Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007; 6) O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que visa a oferta de cursos de formação inicial e continuada gratuitos a professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. (CUNHA e COSTA, 2011, p. 5)

Pelo exposto, observa-se que a legislação, assim como os planos nacionais formulados nos últimos anos, apresentam uma sustentação para as ações que visam à formação de professores com diferentes estratégias voltadas a melhorar a qualidade do ensino nas escolas, assim como valorizar e fortalecer a profissionalização docente.

3.4 AS POLÍTICAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES E ENTIDADES REPRESENTATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A partir do estabelecimento dos dispositivos legais, autores e instituições fazem considerações sobre as políticas adotadas com relação à profissionalização do magistério e à formação de professores.

Veiga (2001, p. 84) destaca a questão da importância e necessidade da formação inicial e continuada, que perpassa pela temática mais ampla da profissionalização do magistério.

Outro ponto a destacar é o que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Quanto ao *lôcus* de realização da formação, autores tem questionado o que estabelece na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. As críticas de Brzezinski (2008) são bastante contundentes e apropriadas. Em um artigo, a autora revela que existem projetos sociais, referentes à educação, sociedade, cultura e formação de professores, e que é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1142)

Para a autora, a criação dos Institutos Superiores de Educação estaria atrelada ao primeiro projeto de sociedade, mencionado, onde a formação se daria em local específico fora do ambiente universitário, em que se intensificam as

atividades apenas voltadas para o ensino, sem atender a uma formação dos futuros professores, subsidiada com atividades de pesquisa e extensão, objetivos da instituição universitária. (BRZEZINSKI, 2008)

A autora citada esclarece que, embora para ela, todas as entidades educacionais alinhadas aos parâmetros da qualidade social na educação sejam dignas de respeito, ela compartilha os princípios das associações que vêm desenvolvendo ações conjuntas e esboçam uma organização em rede que defendem o segundo projeto mencionado. São elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma,

a formação do profissional da educação para atuar na Educação Básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1142)

Em sintonia com princípios, propostas, ideais e bandeiras de luta das supracitadas entidades, a autora citada, a partir do pensamento de Coelho (1996) adota a premissa de que a formação inicial de professores deve ser feita nas universidades, *lócus* do “universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética [...]” (COELHO, 1996, p. 36 apud BRZEZINSKI, 2008, p. 1142).

Diante do que foi exposto, percebemos que tal posição tem se mantido historicamente e tem fundamentado as posições da entidade nos diversos fóruns em

que é discutida a criação dos Institutos Superiores de Educação, como lugar específico da formação exclusiva de professores, separado da universidade.

Essa posição foi reafirmada no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira (1997), e nos quatro seminários nacionais realizados de 1996 a 1999, promovidos conjuntamente pela Anfope e pelo Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Brasileiras. (FREITAS, 1999, p. 7)

Nos diferentes documentos, a Anfope tem se posicionado a respeito dessa temática, em particular, reiterando a afirmação de que:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (ANFOPE, 1999, apud FREITAS, 1999, p. 7)

É exatamente nesse campo que hoje se trava o debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação, suas concepções, seu conteúdo e forma, que vai dando lugar a regulamentações, propostas, documentos e formulações oficiais.

É importante enfatizar que a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, através da Resolução 01/CNE/CP 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) altera algumas determinações quanto ao curso apropriado para a formação dos professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que este curso passa a ter a ênfase de formação na docência para estas etapas de ensino. A referida Resolução, no seu Art. 11, faculta às instituições de ensino que oferecem cursos de Normal Superior a transformá-los em curso de Licenciatura em Pedagogia, mediante novo projeto pedagógico aprovado, que atenda a essa Resolução. Estas mudanças recentes mostram que o modelo da formação de professores para o início da escolaridade ainda se encontra em construção no país.

No que se refere à formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, outros autores têm se debruçado sobre as políticas atualmente adotadas.

Desta forma, segundo Pereira (1999), para melhor compreender as atuais discussões e as recentes políticas regulamentadoras sobre a formação de professores, é importante lembrar o contexto neoliberal em que a LDB nº. 9394/96 foi elaborada. Período marcado por jogos de interesses do capital financeiro, impostos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que defendia a ideia de Estado Mínimo e do predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, entre eles a educação. Além disso, ao discutir a questão da formação docente, não podem ser esquecidos fatores externos ao processo pedagógico que se constituem em entraves para a formação inicial e continuada dos professores no país, como o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar, por serem estes alguns dos fatores que explicam o desestímulo à carreira, que leva muitos jovens a não escolherem o magistério como área de aprimoramento profissional.

Segundo este autor, há pouco tempo vem sendo formulado um conjunto de leis para regulamentar a formação docente no Brasil com o objetivo de favorecer uma melhor preparação dos profissionais da educação. Mas, a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente e sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo, poderá levar à repetição de erros cometidos no passado, revivendo cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país.

Para Pereira (1999), no Brasil, as licenciaturas foram criadas na década de 30, principalmente como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Essas formações eram regulamentadas pela fórmula “3 + 1”, conforme já mencionado em item anterior, em que as disciplinas de formação pedagógica, cuja duração era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Essa maneira de conceber formação docente assemelha-se ao que se denomina na literatura educacional de *racionalidade técnica*. Nesse modelo de formação, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica em sua prática regras do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. A formação desse profissional tem como base curricular um conjunto de *disciplinas científicas* e outro de *disciplinas pedagógicas* que irão fornecer subsídios para sua ação. No estágio supervisionado, cabe ao professor

aplicar os conhecimentos e habilidades adquiridos no momento teórico, em situações práticas de sala de aula.

Em consequência, como salienta o autor, os cursos de formação docente se configuram insuficientes quando dissocia, neste modelo de racionalidade técnica, a teoria e a prática. É, portanto, uma incoerência priorizar a teoria em detrimento da prática, concebendo esta última, como mero momento de aplicação dos conhecimentos teóricos, dissociados da reflexão e de um estudo epistemológico próprio. Nos tempos atuais, segundo ele, este modelo de formação docente não foi superado, sendo concebido como diretriz curricular dos cursos de licenciaturas tanto das universidades, quanto das demais instituições de Ensino Superior, e, em especial, das faculdades particulares e isoladas. O contato com a realidade escolar continua acontecendo nos momentos finais dos cursos, de maneira pouco integrada com a formação teórica. Trata-se de licenciaturas inspiradas em cursos de bacharelado, em que o conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática.

Saviani (2009) identifica dois modelos contrapostos de formação de professores no Brasil: O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos em que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirido na prática ou através do treinamento em serviço. O modelo pedagógico-didático considera que a formação do professor, propriamente dita, só se completa com o efetivo preparo para as atividades práticas. Para os defensores deste modelo, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógica sem a qual não estará oferecendo, em sentido próprio, a formação de professores. Estas são duas posições que se contrapõem até os dias atuais, influenciando ora uma, ora outra, a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos.

Esta breve discussão sobre as políticas de formação do profissional da educação sinaliza para pontos essenciais das políticas educacionais cujas soluções reclamam medidas imediatas de sorte que levem os cursos e programas voltados a

essas ações a formar professores que atendam aos padrões que as próprias políticas almejam alcançar.

Direcionando a discussão para os objetivos da presente dissertação, o próximo capítulo trata das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica no país.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iniciaremos este capítulo com uma discussão sobre os aspectos conceituais em torno da expressão formação continuada, conforme alguns autores.

4.1 ASPECTOS CONCEITUAIS

Cresceu, vertiginosamente, nos últimos anos o número de iniciativas colocadas no rótulo de formação continuada. Pela variedade dessas iniciativas é difícil precisar uma definição clara que contemple a todas as atividades desenvolvidas dentro desta modalidade de formação. Gatti (2011, p. 185) afirma que

À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com matérias impressas.

O conceito de formação continuada ainda está por ser construído. O termo serve para designar variadas atividades de formação. Mais adiante discutiremos a imprecisão no uso dessa expressão. Antes, porém, colocamos alguns conceitos trabalhados por alguns autores.

Para Cunha (2003, p. 368, apud BARUFFI e PIRES, 2013, p. 3) trata-se de

Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos e formação.

Tal definição realça a formação continuada como espaço permanente de produção de novos conhecimentos, como origens, durações, formatos, voltando sempre para o aperfeiçoamento profissional dos sujeitos. Outro autor que conceitua

a formação continuada, desta vez, particularizando para a figura do professor é Alarcão (1998, p. 120 apud BARUFFI e PIRES, 2013, p. 3) definindo-a da seguinte forma:

[...] a formação continuada deverá proporcionar aos professores o desenvolvimento de sua dimensão profissional na complexidade e na interpretação das componentes que a constituem. Deverá ser uma formação que [...] capitalize a experiência profissional adquirida, valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho e reclame dos formadores a capacidade de serem mobilizadores de conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou à conscientização do já tacitamente sabido.

Esta definição, por sua vez, aprofunda a conceituação, chamando a atenção para a forma complexa com que deve caracterizar essa formação, assim como nas possibilidades que podem ser alcançadas pela mobilização e conscientização dos sujeitos em formação.

Nóvoa (1991, p. 30, apud BARUFFI e PIRES, 2013, p. 4) vai acrescentar mais elementos para melhor conceituar o nosso objeto de estudo, referindo-se à formação de professores:

[...] deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. [...] deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática” através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

O pensamento de Nóvoa (1991) coloca com mais precisão o conceito de formação continuada de professores trazendo à cena a necessidade da associação teoria-prática e da necessidade de se trabalhar os problemas do cotidiano da atividade educativa através da reflexão e da pesquisa.

São inúmeras, pois, as iniciativas colocadas nessa rubrica, pois são vários setores que as oferecem (sistemas públicos, escolas, organizações de natureza diversa, com vários formatos e duração). No Brasil, o sistema educacional incorporou-se a essa necessidade, o que levou ao desenvolvimento de políticas nacionais e regionais.

Antes da discussão sobre a formação continuada no contexto das políticas de valorização do magistério da educação básica, conforme anunciado no título deste

capítulo, inicialmente apresentamos as imprecisões na utilização da expressão **Formação Continuada**, na visão de alguns autores.

4.2 DISCUSSÃO SOBRE OS TERMOS QUE TEM SIDO USADOS AO REFERIR-SE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

O uso dos termos relativos à formação continuada se revela um campo impreciso que dificulta a compreensão desse fenômeno. No caso da área da educação, percebe-se que diversas são as formas de conceber o processo de formação continuada de professores. Ao longo da evolução das políticas de formação dessa natureza, ela vem sendo marcada por diferentes nomenclaturas. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, têm sido utilizados para definir a formação continuada. Tais expressões trazem em si um conjunto de princípios e concepções materializadas nas práticas formativas incorporadas pelos sistemas de formação continuada de professores no Brasil.

Marin (1995) faz uma discussão sobre os diversos conceitos utilizados para designar a formação continuada de professores. Para ela, o termo reciclagem vem sendo utilizado desde a década de 1980 de forma incorreta quando define o processo de formação continuada de qualquer profissional, uma vez que é logicamente utilizada nas propagandas de empresas e na mídia como expressão para caracterizar processos de modificações de objetos e materiais como: papéis, garrafas e copos reaproveitados para outras finalidades. (MARIN, 1995 apud SILVA e CASTRO, 2008, p. 192)

Para esta autora, o processo de modificação obtido através da reciclagem leva a modificações de objetos e materiais que são incompatíveis com a ideia de atualização pedagógica e cultural, para o alcance de melhores resultados. Assim, o conceito de reciclagem não pode ser aplicado para a formação dos profissionais da educação. Segundo a autora,

jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores. (MARIN, p. 14, apud SILVA e CASTRO, 2008, p. 192)

Relacionando as ideias mencionadas acima, acrescenta-se que o uso dessa terminologia acaba por permitir, no contexto atual, a realização de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e outros eventos que levam a reduzidas abordagens do universo educacional de forma superficial sem considerar os saberes dos educadores. (MENESES, 2003 apud SILVA e CASTRO, 2008, p. 192)

Outro termo que vem sendo considerado nos cursos de formação continuada de professores diz respeito à palavra treinamento. Segundo Silva e Castro (2008, p. 193)

Esse termo é definido como sinônimo de tornar apto, capaz de realizar determinado trabalho que se deve concluir num prazo estabelecido, podendo, também, ser utilizado com o sentido de aquisição de habilidades através de atividades ou tarefas repetitivas.

Para Lima (2002), o verbo treinar também pode significar a aquisição de certos automatismos que podem ser adquiridos tanto por indivíduos quanto por animais. No caso dos indivíduos, estes treinamentos são possibilitados através de diversas atividades como digitar, andar de bicicleta, dirigir veículos. No caso dos animais, o treinamento permite executar tarefas automáticas, movidas por reflexos estimulados. Para este autor, só tem sentido utilizar este conceito para a formação do professor em uma perspectiva limitada em que ao professor é atribuída a responsabilidade de fazer e não de pensar, impondo-se modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico. (LIMA, 2002 apud SILVA e CASTRO, 2008, p. 193)

Para Silva e Castro (2008), esta tendência é respaldada pela teoria behaviorista e tem sido bastante utilizada pelas instituições de formação de professores, encontrando-se cada vez mais presente em suas práticas pedagógicas. Apesar das críticas feitas ao modelo, Marin (1995) justifica que elas podem ser utilizadas em casos como: na educação na área da Educação Física que requer um treinamento que leve a possibilitar a aquisição de destrezas musculares no ensinamento de novas técnicas esportivas. Neste caso, cabe aos programas pedagógicos identificar o momento mais adequado para a sua utilização.

Ferreira (2003), seguindo o pensamento de Marin (1995), aborda a possibilidade de a formação continuada também ser designada pelo termo aperfeiçoamento, que significa ato ou efeito de aperfeiçoar-se. O verbo aperfeiçoar apresenta-se com os seguintes significados: tornar mais perfeito, acabar com

perfeição, concluir com esmero, perfazer ou completar, adquirir maior grau de instrução ou aptidão (FERREIRA, 2003 apud SILVA e CASTRO, 2008, p. 193) Na opinião destes autores, desta forma, com respeito às práticas educativas, não é possível imaginá-las, em termos de ações no sentido de completar uma pessoa, uma vez que a capacidade intelectual do indivíduo é construída socialmente através de interações com seus pares e com seu meio ambiente.

O termo capacitação também tem sido usado para designar a formação continuada. Marin (1995), utilizando uma definição do dicionário Luft, identifica dois sentidos para o termo capacitação: a) tornar-se capaz, habituar-se; e b) convencer-se, persuadir-se.

Segundo a autora,

o primeiro sentido parece ser compatível com a ideia de formação continuada uma vez que aceitamos a noção de que, para exercer a função de educador, é preciso que as pessoas se tornem capazes de adquirir as condições de desempenho próprias à profissão sem contar com o rompimento deste com antigas práticas pedagógicas. Já no que se refere à segunda opção, a atuação do professor deve caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou persuasão. (MARIN, 1995, apud SILVA e CASTRO, 2008, p.194)

A confusão gerada com o uso destes termos agregados aos conceitos acima mencionados tem proporcionado a crítica que muitos autores tem feito à formatação de propostas de formação continuada implementadas pelos governos no Brasil. A simplificação de sentido tem justificado o desenvolvimento de programas que se constituem verdadeiros "pacotes educacionais" que trazem, em sua concepção, os termos acima discutidos. Tais concepções colocam como balizadoras da formação teórica do professor apenas na dependência dos problemas práticos sem, na maioria das vezes, refletir criticamente acerca das mudanças exigidas em relação ao novo perfil do educador condizente com as bases essenciais dessa formação.

Também nas políticas implementadas pelos setores governamentais do país nos últimos tempos essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na ideia de que essa formação seria continuada, isto por ser realizada "em serviço". Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhes é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já estão

trabalhando nas redes. São projetos elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas.

Dada esta situação confusa nas definições dos termos, percebemos as múltiplas formas de conceituação dos programas de formação continuada para os profissionais da educação. Ora ela é designada como tal, referindo-se àquela oferecida aos professores em serviço ao longo da sua carreira, com o fim de contribuir para o seu melhor desempenho, ora quando se refere a programas de formação inicial para professores em serviço, com projeto político pedagógico formulado para a titulação dos professores que não possuem o nível superior exigido por lei, na graduação em licenciaturas, seja em Pedagogia, para o ensino nas classes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, seja para o ensino dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Soma-se a isto o uso também da expressão *formação contínua* para referir-se à formação continuada, dando-lhe o mesmo significado.

Encontramos, assim, um terreno confuso em que se desenvolvem as políticas de formação continuada de professores da educação básica no Brasil e, por isto, adotamos nesta dissertação a conceituação de Gatti (2011), quando, reconhecendo a variedade de terminologia, simplifica a conceituação dessa expressão considerando esta formação aquela que é em cursos estruturados oferecidos aos professores, após a graduação, ou a oferecida para professores após ingressarem na carreira do magistério. Cita a autora,

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica para o curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério. (GATTI, 2011, p. 185)

Com tais esclarecimentos sobre o uso dos termos, parte-se nesta dissertação para a discussão sobre o lugar que deve ser ocupado pelas políticas de formação continuada para o magistério da Educação Básica, no contexto brasileiro.

4.3 A RELEVÂNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, revisar as teorias da sua formação como alicerce para enriquecer e fortalecer a sua prática pedagógica. É aí que se faz necessário ressaltar a importância da formação contínua do professor, porque, "a profissão docente é uma profissão em construção". (FERREIRA, p. 56, apud SILVA, 2011)

Neste sentido, a formação continuada do professor apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, s/d, p. 227, apud SILVA, 2011)

Argumenta-se: como é possível para o professor enfrentar rápidas e profundas transformações que ocorrem em todos os níveis da sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada? Portanto, é inadmissível que os professores, tidos como agentes sociais de transformações, tenham tal formação. Neste sentido, concordamos com as posições de Demo (2002, p. 87) ao afirmar que é "fundamental na vida do profissional da formação: manter-se bem formado. Isso implica, primeiro, ter tido boa formação: segundo, alimentar de modo continuado sua formação".

Portanto, pode-se afirmar que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação completa, apropriada e eficaz para enfrentar os grandes desafios de uma sociedade em constantes e profundas transformações, conforme já salientamos no início desta dissertação. Dessa forma, consideramos que somente a formação inicial e continuada, pautadas na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática, proporcionarão as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional. Ou seja, as instâncias governamentais, atendendo ao que é estabelecido na Lei 9394/96, além de incentivar os docentes a investir em sua formação permanente, devem assegurar

melhoria das condições de trabalho, bem como das condições de vida profissional aos seus professores.

Verificamos através dos marcos legais sobre a formação do profissional da educação na política educacional brasileira, trabalhados no capítulo anterior, que o Art. 63 da LDB determina a garantia de formação continuada dos professores nos diversos níveis de ensino. No entanto, embora exista respaldo legal para que desenvolva a formação continuada de professores no Brasil, é preciso comparar essa prerrogativa legal com a realidade diária dos professores das nossas escolas.

Os estudantes hoje convivem com computadores, vídeo-games, internet, utilizam a linguagem virtual, que se distingue da linguagem culta, pois foi criada para ser utilizada no ciberespaço. A todo instante, os jovens são bombardeados por informações visuais, sonoras e escritas. Portanto, cabe ao profissional de educação buscar atualização constante para acompanhar e orientar seus alunos no acesso às informações disponíveis através das tecnologias e, principalmente, para cumprir a importante tarefa de transformar informação em conhecimento.

Vale a pena ressaltar que a formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que, conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas ter acesso a elas não basta, se tais teorias não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático, construído no seu dia-a-dia.

Sabemos que a formação não pode ser considerada como um único fator determinante de uma atuação positiva do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender, dita a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a Formação Continuada. Portanto, são vários os desafios para que os profissionais de educação invistam efetivamente em sua formação continuada.

Demo (1993, p. 13) expõe os vários desafios para que os profissionais de educação invistam efetivamente em sua formação continuada. Como ele adverte, existe uma predisposição sócio-histórica que levou o professor a não investir em sua formação. As razões assinaladas pelo autor são:

- O professor se via como detento absoluto do saber. Não se desafiava esse profissional, até porque a concepção tradicional colocava os alunos "folha em branco" a ser preenchida pelo professor, que por sua vez acreditava ter aprendido todo o conteúdo necessário a sua prática na formação inicial, o que se devia a uma concepção diferente de sociedade;
- Desvalorização do professor perante a sociedade, levando esses profissionais a trabalharem sem incentivo, o que ocasiona desânimos em crescer na profissão, além de desestimular novos profissionais a abraçarem a profissão;
- A pouca valorização, de algumas instituições particulares pelo esforço que os professores fazem ao custearem seus estudos e, no caso das instituições públicas, falta de acompanhamento dos cursos, com a não verificação acerca da qualidade dos mesmos, e/ou não desenvolvendo um controle efetivo de quem investe ou não em sua formação.

Com base no exposto, considera-se que o docente precisa tomar consciência de que esse processo se tornará presente ao longo de toda vida profissional, o que o torna capaz de enriquecer a sua prática, e propiciar mudanças em nível curricular e até organizacional da escola.

Muitas vezes os estudantes de cursos de licenciatura que já lecionam em escolas e até professores efetivos das redes de ensino apontam para a grande dificuldade em investir na formação continuada. Porém, é preciso entender que essa resistência é provocada, no caso dos docentes mais antigos na profissão, por uma concepção sócio-histórica, onde o professor não era visto como produtor de conhecimento e, sim, como mero reproduzidor de atividades ligadas a um currículo que não favorecia ao desenvolvimento do pensamento crítico, ou sobre os conteúdos trabalhados. Não havia prática reflexiva, ou a busca por saberes e conhecimentos como se tem a liberdade de fazer nos dias atuais.

A importância da formação continuada para os docentes é ressaltada na comunidade internacional que trata das questões ligadas à qualidade do ensino escolar. Segundo Bernadete Gatti (2008), na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento. E, de outro, com a constatação, por parte dos sistemas de governo, dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas

movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, podemos destacar três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador. Outros documentos internacionais podem ser citados que enfatizam esta importância: o Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina - PREAL, 2004; a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação; o texto Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior - UNESCO, 1998; a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação de Dacar, 2000. Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a "nova" economia mundial e a afirmação de que a escola e os professores não estão preparados para isso.

Na opinião de Gatti (2008), no entanto, muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento nos avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando, por consequência, o propósito inicial dessa formação, que seria dirigida ao aprimoramento de profissionais nas renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Bernadete A. Gatti (2008) quando analisa as políticas de formação continuada de professores na última década, refere-se a dois programas de educação continuada implementados na segunda metade dos anos de 1990 no Brasil, que se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores e de terem atingido grandes números de profissionais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais, em 1996, pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municípios; e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental.

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular.

O outro programa é o PEC (1996-1998), que, visando ao desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 polos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais polos regionais (UNESP/USP/UNICAMP/PUC-SP/UMC/UFSCAR/CENPEC). Segundo a autora, houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar. Estas são iniciativas de grandes proporções, buscando atingir a um público de professores de várias localidades, cujos resultados tem sido alvo de avaliações nem sempre animadoras em termos de consecução dos objetivos visados.

Outros projetos em desenvolvimento pelas políticas educacionais atuais, de iniciativa do governo federal são dignos de nota levando em conta o grande volume de participantes.

- O Proformação, desenvolvido sob os auspícios do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos; organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, que atendeu até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro- Oeste, Norte e Nordeste.
- O Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais com várias universidades e instituições de ensino superior daquele estado, visando titular em quatro anos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado, utilizando tecnologias variadas, caracterizando-se como formação em serviço. Define-se como um curso a distância com momentos presenciais. Em 2001, o universo potencial estava estimado em cerca de 30 mil docentes.
- O programa Progestão (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de

Educação (CONSED) em parceria com os estados, que vem sendo implementado desde 2001 e já foi desenvolvido, com maior ou menor amplitude, em todos os estados do país. (GATTI, 2008)

- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II, que oferece formação continuada a professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries/anos finais do Ensino Fundamental, objeto de estudo desta dissertação, cujas informações serão detalhadas em capítulo específico.

Estes não são os únicos programas de formação continuada, implementados pelos setores públicos. As iniciativas vêm se multiplicando dia a dia, inclusive com a implantação de novas propostas. Para sistematizar estas ações o governo federal tomou medidas a partir da criação de uma rede de formação continuada que se encontra em desenvolvimento até os dias atuais.

A mudança no perfil e nas incumbências do professor, exigidas pela LDB e pela reforma educacional em implementação, são um bom exemplo da necessidade de se continuar aprendendo. Tendo o consenso de que é necessário rever a formação inicial dos professores, é também verdade dizer que as escolas e os professores em exercício devem se atualizar frente às novas demandas. Neste sentido, a política educacional tem um grande caminho a percorrer para direcionar seus esforços para os alvos essenciais no que diz respeito à formação continuada dos seus docentes e dotar os sistemas de ensino com profissionais preparados para exercer a missão nobre de formar as novas gerações.

Nos próximos capítulos nos concentraremos na análise de um desses programas de formação continuada de professores da Educação Básica: o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, tendo em vista os objetivos traçados nesta dissertação.

5 O GESTAR COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para caracterizar o Programa Gestar dentro das políticas educacionais brasileiras é importante que sejam feitas algumas considerações sobre o seu histórico, sobre as formas como os seus pressupostos foram sendo implementados na realidade brasileira, sua forma de operacionalização e analisar alguns resultados de pesquisas feitas sobre o seu desenvolvimento e seus resultados.

O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar teve a sua implantação no Brasil através do projeto Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola – oriundo de um acordo de financiamento de projeto educacional entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, representado pelo MEC e foi desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação dos estados federados, envolvidos a partir de 1998. O projeto tinha como objetivo o desenvolvimento escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental.

O Fundescola, ao tempo da sua vigência, privilegiava o desenvolvimento de ações que funcionassem em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No período do seu desenvolvimento, foi constituído de três projetos I, II e III, na medida em que expandia suas ações, quer geograficamente, quer em termos de novas ações: O Fundescola I financiou o início das atividades do projeto em dez microrregiões da Região Norte e do Centro-Oeste do Brasil; o Fundescola II, que deu continuidade às atividades do primeiro, incorporou mais nove microrregiões dos estados do Nordeste e mais oito microrregiões adicionais do Norte e do Centro-Oeste; e o Fundescola III, que continuou atendendo a essas regiões brasileiras, agregando novas ações, dentre elas o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar, objeto desta investigação.

Os alvos prioritários para a destinação dos recursos eram as regiões mais pobres do país, Nordeste, Norte e Centro-Oeste, e, dentro dessas, as microrregiões que tivessem maior população, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), e as escolas que concentrassem os alunos mais pobres. Para incidir sobre os principais problemas educacionais dessas regiões, o Fundescola reuniu uma série de ações, como: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escolar; Atendimento Rural; Escola Ativa; Proformação; Projeto de Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola.

Alicerçado nas ações do programa Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, uma das ações importantes do Fundescola, foi realizar um diagnóstico que constatou a necessidade de capacitação dos professores das séries iniciais em Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, foi elaborado um programa, para ser implantado nas escolas públicas que possuíam o PDE Escola. Este programa, pois, foi denominado Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar.

Com o objetivo de melhorar a prática dos profissionais da educação, o Fundescola III implementa, então, esse programa, integrando vários modelos pedagógicos inovadores, desenvolvidos e testados nas duas primeiras fases do projeto. Para tanto, foram produzidos manuais e guias que descrevem os processos de implementação e operacionalização das ações, com os seguintes pontos comuns, conforme enumeram Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 133):

- a) orientação para o currículo do aluno, visando a elevar o desempenho escolar;
- b) adoção dos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- c) incorporação das melhores práticas de sala de aula, que são implementadas por meio da formação continuada dos professores;
- d) incentivo à formação profissional dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, com foco na organização da escola e, diretamente, na melhoria do desempenho escolar;
- e) inclusão de práticas inovadoras e formas efetivas de engajar os alunos numa aprendizagem significativa.

O objetivo central do Gestar é a formação continuada em serviço de professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries/anos iniciais do Ensino

Fundamental. A proposta é fortalecer a escola, subsidiando-a financeiramente, em especial, para combater a evasão e a reprovação escolar.

A partir de 2004, o governo brasileiro lança o Gestar II em substituição ao que foi posteriormente denominado Gestar I, desta vez para proporcionar a formação continuada a professores das séries/anos finais do Ensino Fundamental (antigas 5ª a 8ª séries, ou sexto ao nono ano na estrutura escolar atual). O Gestar II teve a sua configuração modificada e abrangência ampliada em 2008 para todo o território brasileiro, passando a ser implementado em parceria entre o MEC e as Instituições de Educação Superior - IES (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 60).

O Gestar II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, portanto, é um programa de formação continuada, na modalidade semipresencial, destinado aos professores que estejam em efetivo exercício nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital de ensino, visando à reorientação da prática escolar, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem, de forma a propiciar aos alunos, acesso aos conhecimentos linguísticos e matemáticos necessários ao exercício da cidadania. A formação dos professores cursistas é oferecida pelos professores formadores/tutores que recebem uma formação específica por uma universidade parceira. A formação desses formadores/tutores se dá em 300 horas, distribuídas em 96 horas presenciais, divididas em 40 encontros e 204 horas não-presenciais, com estudos individuais (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 60).

Esses professores formadores/tutores, por sua vez, serão responsáveis por planejar, conduzir e avaliar as oficinas dos professores cursistas; acompanhar e orientá-los em seus estudos individuais, nas práticas pedagógicas e colaborar com as discussões relacionadas aos materiais e ao curso. O professor formador/tutor deve ser funcionário da rede pública de ensino, licenciado em Matemática ou Letras, conforme o caso.

A formação do Gestar II, para os professores cursistas, segundo esta mesma fonte, compreende 300h/a sendo 120 horas presenciais, sob a coordenação de um professor formador/tutor, divididas em 80 horas para estudos coletivos e oficinas e 40 horas para a elaboração de projetos, plantão e acompanhamento pedagógico. A carga horária a distância – 180h – compreende 120 horas de estudos individuais e 60h para realização de atividades propostas pelo curso ou para a socialização dos conhecimentos adquiridos.

De acordo com documentos analisados, o Gestar é desenvolvido ao longo de quatro semestres, por meio de encontros semanais em cada escola, coordenados pelo professor formador/tutor, com a participação do coordenador pedagógico da escola e dos professores das áreas específicas. As reuniões acontecem na modalidade de oficinas em que os professores, organizados em grupos de discussão, estudam, planejam, elaboram situações didáticas, bem como analisam de forma crítica e reflexiva as atividades e experiências desenvolvidas pelos alunos. Com esta pretensão, o programa é desencadeado pelas seguintes ações sistêmicas:

- nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvem capacidades de uso da língua e da matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;
- na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente;
- na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas. (BRASIL, 2012)

O programa conta com módulos impressos de formação de professores cursistas e com materiais que servem de apoio para a aprendizagem dos alunos. Apresenta um guia geral com informações sobre o programa, a proposta pedagógica e as respectivas etapas de implementação. Outros materiais complementam as ações do programa como: os Cadernos de Teoria e Prática - TP, que se compõem de guias de estudos obrigatórios sobre as concepções e as fundamentações teóricas aplicadas ao ensino nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, incluindo sequências de atividades de formação baseadas nos Cadernos de Teoria e Práticas para serem realizadas com o grupo de professores cursistas durante os encontros.

Também constam entre o material distribuído aos cursistas os Cadernos de Atividades de Apoio a Aprendizagem (alunos e professores) – AAA, guias

organizados com situações de Língua Portuguesa e de Matemática, apresentando sugestões e orientações metodológicas para as atividades de sala de aula, articuladas às habilidades aferidas nos processos de avaliação.

Constatamos, ainda, que constituem também material desse programa os descritores de desempenho desejável dos alunos, que tratam de um conjunto de habilidades de Língua Portuguesa e Matemática para as séries/anos finais do Ensino Fundamental (ou ciclos equivalentes), postos como referência para a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos, uma coletânea de textos teóricos básicos destinados à preparação dos formadores, com subsídios ao estudo dos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática tratados nos Cadernos de Teoria e Prática.

Constam também neste conjunto, os mesmos cadernos de oficinas para formadores, usados como guias de estudo, com orientações metodológicas gerais e sequências de atividades de formação, baseadas nos conteúdos dos Cadernos de Teoria e Prática, para serem realizadas com grupos de professores cursistas nos encontros. Por fim, o programa disponibiliza para os professores formadores, o banco de itens de avaliação, com um conjunto de questões de avaliações relativas aos conteúdos e às habilidades de Matemática e de Língua Portuguesa, e o manual geral de avaliação, contendo a descrição das diversas etapas de avaliação diagnóstica dos alunos. Em síntese os materiais de ensino-aprendizagem do programa são:

- 6 Cadernos de Teoria e Prática – TP (Língua Portuguesa ou Matemática);
- 6 Cadernos de Atividade de Apoio a Aprendizagem – AAA - Versão do Professor (Língua Portuguesa ou Matemática);
- 6 Cadernos de Atividade de Apoio a Aprendizagem – AAA - Versão do Aluno (Língua Portuguesa ou Matemática);
- 1 Guia Geral
- 1 Caderno do Formador (Língua Portuguesa ou Matemática) (BRASIL/MEC, Guia Geral, 2010.)

Deve-se salientar que as opiniões dos estudiosos e professores se divergem em relação a essa limitação dos conteúdos, restringindo apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Inclusive essa indicação atende a orientações de Organizações Internacionais quando orientam a elaboração das políticas educacionais para os países especialmente da América Latina. Na realidade, estes organismos se referem a esses conteúdos como importantes para formar o

trabalhador competente. Com isto, preocupando-se mais com a produtividade econômica. No nosso entender a educação exige muito mais para a formação do cidadão. Para Libâneo et al. (2012, p. 133), mesmo considerando a necessidade de a educação preparar o indivíduo para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional em atendimento aos requisitos do mercado, esta educação deve se dirigir à formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética. E essas dimensões da educação devem ser dispensadas em outros componentes curriculares que guardam importância substantiva. Essa visão limitada da educação como preparação para o setor produtivo induz inclusive para que nas avaliações no ensino fundamental em larga escala, a exemplo da Prova Brasil, sejam incluídos os conteúdos apenas de Língua Portuguesa e Matemática, como forma de aferir as competências e habilidades dos jovens nesses domínios.

Voltando-nos a explicitar as ações do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, em termos de estratégia para a formação continuada dos professores, tal programa, segundo o Guia Geral 2010, procura garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações sistêmicas e estratégicas de estudo individual e de atividades presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo formador/tutor municipal ou estadual. Conforme já mencionado, o formador/tutor é um representante do Programa Gestar II, que coordena as atividades, discute formas de implementá-las e avalia o desenvolvimento dos professores cursistas. Esses formadores são professores da rede estadual com a carga horária de 40h que foram selecionados por critérios que envolveram seleção contendo prova escrita, análise do currículo e entrevista. Além dessa seleção esses mesmos formadores/tutores foram capacitados pelos especialistas que atuaram como atores e elaboradores dos módulos do programa.

Dentre as ações desenvolvidas com os professores cursistas destacam-se: as atividades individuais a distância, que correspondem ao estudo sistematizado dos conteúdos da formação continuada em serviço; as oficinas coletivas coordenadas pelo formador/tutor que são desenvolvidas por meio de reuniões destinadas a trabalhar, interativamente, o conteúdo dos Cadernos de Teoria e Prática; o plantão que constitui o atendimento feito pelo professor formador/tutor das atividades específicas dos professores em sessões individuais na escola; e o acompanhamento pedagógico, que consiste em sessões de participação do professor formador/tutor,

do coordenador pedagógico do Gestar II e outros professores que estejam cursando as oficinas do programa.

De acordo com os documentos analisados, espera-se também que esta formação continuada proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola. (BRASIL/MEC, Guia Geral, 2012)

Vale acrescentar que o programa prevê um sistema de avaliação, que é composto da avaliação de desempenho escolar dos alunos das escolas que é realizada em dois momentos, uma na entrada e outra na saída, e uma avaliação do desempenho dos professores cursistas, que visa ao mapeamento do desenvolvimento profissional e contínuo durante o Programa Gestar II. Pelo Guia Geral esta avaliação

Possui caráter dinâmico, ou seja, procura detectar os avanços e as necessidades de intervenções para a correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores. Portanto, é um processo formativo, com foco na perspectiva qualitativa, permanente e contínua da avaliação. (BRASIL/MEC, Guia Geral, 2010)

Pelo Guia, o professor é avaliado nas sessões presenciais coletivas, pelo material que produz, pelo desempenho em sala de aula e por avaliações de conteúdo. As avaliações processuais são feitas através das Lições de Casa ou das Transposições Didáticas – Práticas realizadas no período do curso, que são analisadas pelo professor formador/tutor, que emitirá um conceito. Também o professor cursista deverá organizar uma coletânea (portfólio) dos trabalhos e das atividades produzidas pelos seus alunos. Ao final do curso, o professor cursista receberá uma certificação. É prevista uma avaliação institucional do próprio programa com a participação de todos os atores envolvidos.

A proposta pedagógica do Gestar II tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática e está fundamentada na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno e o professor constroem juntos os conhecimentos em sala de aula, por meio de uma

relação interdependente. A relação entre aluno e professor é um aspecto essencial na abordagem do processo de ensino aprendizagem do Gestar II.

A formação docente tanto inicial como continuada, a partir das orientações do Gestar II, demanda o desenvolvimento dessas competências pelo professor no desempenho do seu papel no processo ensino-aprendizagem, sendo que tais consequências constituem os fundamentos da proposta pedagógica do curso que é oferecido aos professores.

Em termos do currículo de Língua Portuguesa, o programa tem como objetivo possibilitar ao professor um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação dos mais diferentes textos

Este processo de escolarização visa a inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social como também de se expressar criticamente em relação a elas. (BRASIL/MEC, Guia Geral. 2010)

Assim, o Gestar II de Língua Portuguesa pretende inserir os docentes na apreciação da cultura letrada (local, regional, nacional e internacional) estabelecendo diálogos desta cultura letrada com as outras linguagens e manifestações culturais já que o programa trabalha com professores de diversas regiões do país, possibilitando-os utilizar textos clássicos mesclados com autores regionais e da cultura popular, relacionando com assuntos mais relevantes do plano internacional.

Com isto, a ementa do programa de Língua Portuguesa contempla os seguintes eixos que se desdobram em diferentes unidades de conteúdos:

- ✓ Linguagem e cultura
- ✓ Análise linguística e análise literária
- ✓ Gêneros e tipos textuais
- ✓ Leituras e processos de escrita I e II
- ✓ Estilo, coerência e coesão

O currículo do Gestar II de Matemática visa formar os professores competentes e autônomos para conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático,

assim como para planejar e avaliar situações didáticas que articulem os pressupostos. A proposta pedagógica do curso caminha para estruturar três linhas de ação: Conhecimentos Matemáticos, Conhecimentos de Educação Matemática e Transposição Matemática. Os eixos do currículo contemplam os seguintes eixos que também se desdobram em unidade de conteúdo, fazendo articulações com outras áreas do conhecimento:

- ✓ Matemática na alimentação e nos impostos
- ✓ Matemática nos esportes e nos seguros
- ✓ Matemática nas formas geométricas e na ecologia
- ✓ Construção do conhecimento matemático em ação
- ✓ Diversidade cultural e meio ambiente: de estratégias de contagem as propriedades geométricas
- ✓ Matemática nas migrações e fenômenos cotidianos

Embora seja um programa de formação continuada recente na política educacional brasileira, o Programa Gestar II tem sido objeto de pesquisas no âmbito acadêmico.

Sônia M. F. Barruelo (2007), na sua dissertação de mestrado analisou a formação de professores de 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental na rede municipal de Campo Grande, Mato Grosso, ao longo dos anos de 2001 e 2002, abordando sobre a metodologia desenvolvida, as relações estabelecidas pelos participantes e aplicabilidade do referencial teórico-metodológico realizado nos encontros continuados, denominação por ela utilizada na sua pesquisa. A autora constatou o quanto esses encontros foram significativos para os sujeitos colaboradores da pesquisa, dando-lhes abertura para novas diretrizes do fazer pedagógico, por meios de troca de ideias, experiência no trabalho de equipe colaborativo, como um fator de grande importância para suas vidas do ponto de vista pessoal e profissional, favorecendo a apreensão de novos conteúdos e novas propostas metodológicas para serem desenvolvidas na sala de aula. A realização do seu estudo

mostrou que o surgimento de programas de formação continuada como o Gestar, que mobiliza ações em um sistema de assessoramento com proposta de apoio e estímulo ao professor, cujos pressupostos teóricos articulam a teoria à prática, podem levar a mudança de postura profissional. Entretanto a formação docente depende em grande parte de como o professor incorpora em seu

fazer pedagógico práticas condizentes as necessidades dos alunos (BARRUELO, 2007, p.184)

Adriana Socorro (2009) analisou em sua dissertação de mestrado a abordagem dos gêneros do discurso como objetos de ensino da língua materna, especialmente no que se refere à aplicabilidade teórico-metodológica dessa proposta na sala de aula desenvolvido por professores participantes do Gestar II, em Mato Grosso do Sul. Ao constatar, com seus dados, que o professor de Língua Portuguesa não se apresenta como ator de seu agir, delegando a outros a capacidade de formular procedimentos pedagógicos para o ensino de gêneros do discurso, a autora sugere uma “reconfiguração urgente dos cursos de formação continuada, com o intento de eliminar as dificuldades encontradas, considerando, para a prática em sala de aula, a dimensão enunciativo-discursiva da linguagem”. (SOCORRO, 2009, p .9)

Graciete Maria Teixeira (2009) pesquisou a influência do Gestar II na prática docente de professores de Rondonópolis, Mato Grosso. O interesse da autora pelo tema se deu em virtude do seu envolvimento como cursista, formadora e coordenadora do programa Gestar em Mato Grosso. Na coleta de dados foi observado pelas falas dos sujeitos que eles concebiam o programa dentro de uma visão sociointeracionista de aprendizagem. No entanto, pelas observações em sala, foi detectada uma tendência mais voltada para as teorias tradicionais. Os professores elogiavam o material e diziam aplicar sua metodologia. Mas sentiam dúvidas quanto à concepção teórica que embasava o programa e quanto às orientações fornecidas pela Secretaria de Educação que não tinham disponibilidade de atendimento, pelo acúmulo de atividades burocráticas dos seus técnicos.

Elídio Luiz Martinelli (2009) estudou o Gestar II de Matemática em uma escola pública do Estado do Tocantins, sua influência na atividade dos professores, de acordo com a proposta do programa no que se refere à melhoria das condições de planejamento e direcionamento das atividades na sala de aula para o ensino-aprendizagem. A pesquisa, no entanto, constatou dificuldades encontradas pelos docentes no processo de sua implantação. Mesmo assim, o autor concluiu sobre a incorporação de uma nova tecnologia pedagógica aplicada à educação matemática.

Jorge Waldney Lisboa, em pesquisa de mestrado defendida em 2010, buscou identificar como o programa Gestar II se concretiza num aprender para o professor

de Língua Portuguesa e como essa aprendizagem é expressa nos enunciados produzidos pelos professores. A análise dos dados apontou para “a necessidade de mudanças da formação continuada de professores, visto que as mudanças no trabalho/prática docente mostraram-se mínimas e apenas durante a duração do programa”. (LISBOA, 2010, p. 9) Foi detectada falha de contextualização da formação e a desconsideração do professor no momento de elaboração das propostas de formação, sugerindo, a pesquisa, o fortalecimento da formação como processo e não como eventos pontuais.

Leila Mattos Sombrio desenvolveu uma dissertação de mestrado na Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina, com o objetivo de constatar as percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o Programa Gestar II e sua contribuição para o trabalho com gêneros textuais/discursivos. Seus dados revelaram uma avaliação bastante positiva do programa, por parte dos professores cursistas, especialmente no que se refere à prática pedagógica, ao material e ao trabalho dos formadores. Sobre os gêneros pesquisados, a autora constatou que as respostas dos professores refletem os conceitos pressupostos do material disponibilizado pelo Gestar II, perceptível especialmente no uso de determinados termos, tidos como chave. Para ela, o programa contribuiu com aspectos passíveis de serem transpostos para o espaço da sala de aula. (SOMBRIO, 2013)

Analdino P. Filho, numa análise mais crítica sobre o programa, estudou como a *práxis* docente é compreendida no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa Gestar II de Matemática na Bahia no período de 2005 a 2012, em uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Estadual de Feira de Santana. Seus dados mostraram que a concepção de *práxis* docente, via proposta político-pedagógica de formação continuada de professores através desse programa na Bahia, ainda encontra limites, como, por exemplo, a verdadeira concepção de *práxis* docente, além de não terem sido detectadas significativas mudanças estruturais e funcionais de trabalho voltadas para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor. (SILVA FILHO, 2013)

Através deste capítulo buscamos caracterizar o Gestar II, sua concepção, em nível nacional, sua proposta de ação e operacionalidade, assim como reflexões feitas por alguns autores a partir de pesquisas realizadas sobre esse programa. Pretendemos retornar a essas informações e reflexões no momento da análise e

interpretação dos dados coletados na pesquisa empírica sobre essa experiência no Estado da Bahia, o que será objeto de discussão no próximo capítulo.

6 O PROGRAMA GESTAR NA BAHIA

Na introdução desta dissertação, ao delimitar o nosso objeto de pesquisa duas questões, dentre outras, se colocaram como importantes para a investigação:

- Como os professores participantes desse programa percebem a sua contribuição para o fortalecimento de sua formação e melhoria da sua prática docente?
- Quais as possibilidades e/ou dificuldades que se apresentam para os professores na aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridas através dos cursos desse programa, no seu desempenho docente?

A partir dessas questões os objetivos da pesquisa foram formulados com vistas a investigar a contribuição desse programa para a formação continuada dos professores e, em consequência, a sua repercussão na sua atuação profissional. Nos capítulos anteriores tecemos discussões com temáticas mais amplas ligadas à formação de professores da Educação Básica, suas políticas e mais particularmente sobre os programas de formação continuada, até chegar à caracterização do programa Gestar, na perspectiva nacional. Este capítulo se concentra no estudo do Gestar na Bahia, busca atender aos objetivos fixados para a pesquisa. Para tanto, iniciaremos com uma apresentação sobre a metodologia utilizada, em seguida, vamos caracterizar o programa salientando seu histórico nesse estado e suas reconfigurações político-administrativas. No terceiro tópico, o capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa empírica.

6.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos fixados para a pesquisa, portanto, foi necessário traçar um percurso investigativo que pudesse dar conta de responder às questões norteadoras elaboradas no projeto. Desta forma, neste item, descreveremos os pressupostos metodológicos, os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados, assim como as fases que percorremos neste estudo.

6. 1. 1 Aspectos teórico-metodológicos

A ciência, ao longo do tempo, por sua capacidade de acumular e registrar os seus achados e pela construção e sistematização das técnicas de descrição e análise da realidade, assumiu o papel hegemônico de avançar na explicação dos fenômenos. No pensamento de Severino (2007, p. 100) “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Segundo este autor, a ciência utiliza de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como as artes, a filosofia, a religião.

Lançamos mão, além da teoria – definida como sendo o conhecimento historicamente elaborado pelo homem – dos fundamentos teóricos e metodológicos da ciência para analisar a implementação da política de formação continuada de professores da Educação Básica, através do Programa Gestar na rede de ensino do governo do Estado da Bahia. Analisamos este programa como uma ação propositiva do governo de transformar concepções e práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades dos docentes para desenvolver, com qualidade, o processo de ensino, conforme o objetivo geral apresentado nesta dissertação.

Escolhemos desenvolver uma pesquisa predominantemente qualitativa, sendo importante destacar a relevância deste tipo de pesquisa, pois possibilita a realização de descrições, interpretações de uma dada realidade e estabelecimento de relações entre variáveis. A pesquisa qualitativa surgiu há pouco tempo no campo das ciências e vem se afirmando como uma importante abordagem, em especial no campo das ciências sociais. Segundo Beuren (2008, p. 92), a pesquisa qualitativa proporciona análises mais aprofundadas do que as de um estudo quantitativo. Nesse tipo de pesquisa, a representatividade numérica perde espaço e o foco é o fenômeno social, o aprofundamento da compreensão a partir da situação de um grupo social.

Quanto ao tipo, adotamos a pesquisa exploratória, descritiva e documental. Segundo Severino (2007, p. 123)

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho,

mapeando as condições de manifestações desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

Para Vergara (2007, p. 46) o estudo exploratório tem esta denominação por se tratar de uma pesquisa em área pouco conhecida em que o objetivo é explorar a área ou fazer construir novas teorias, a partir da situação.

Para Gil (2007, p. 43),

pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A investigação é descritiva, analítica, sendo que nesta abordagem metodológica os investigadores tendem a avaliar os dados de forma indutiva, além de interessarem-se mais pelo processo do que unicamente pelos resultados ou produtos. O método descritivo

tem como objetivo principal expor as características de determinada população ou de um acontecimento e tem como característica marcante a utilização de técnicas padronizada de coleta de dados (GIL, 2007, p. 44)

A pesquisa que empreendemos também é documental porque parte dos seus dados são coletados através de fontes primárias, ou seja, documentos escritos.

Analisamos o Programa Gestar como uma iniciativa do governo brasileiro dentro da política nacional de formação continuada de professores da Educação Básica com vistas a verificar sua estrutura, seu funcionamento, assim como a repercussão das suas ações na atuação pedagógica posterior com base na opinião de professores participantes. Configurando-se, pois como um dos programas dessa política, entendemos ser apropriado o tipo de abordagem metodológica selecionada para analisar esta realidade.

6. 1. 2 O contexto da pesquisa e sujeitos da investigação

Conforme já mencionado, a pesquisa, além de recorrer à análise de documentos existentes sobre a área temática e de pesquisa bibliográfica, compreendeu uma investigação empírica na rede de ensino estadual, dado que um

dos seus propósitos foi compreender, a partir da visão dos professores as suas impressões sobre a contribuição desse programa na melhoria das suas práticas no cotidiano da sala de aula. De acordo com os documentos analisados anteriormente, esta formação continuada deveria se constituir em espaços de compartilhamento de experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. De acordo com a concepção desse programa, esta formação deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade escolar em torno de um projeto social e educativo de escola. (BRASIL, 2010)

A população pesquisada se constituiu de professores da rede estadual de ensino, alocados em escolas que oferecem a Educação Básica no município de Salvador, que tiveram a formação continuada através do Gestar. Também constituíram sujeitos desta pesquisa os coordenadores desse Programa no Estado e professores formadores. A seleção dos sujeitos se deu em duas fases: Na primeira foi feito um levantamento das escolas estaduais do município por ordem decrescente do número de alunos, para identificar as maiores escolas da região e assim convidar, de forma aleatória, professores que tiveram esta formação através do Gestar para responder a um questionário; numa segunda fase, quando se verificou, através de entrevista com a coordenação, as mudanças na configuração do programa foi escolhida outra amostra intencional de forma a captar as características dessas mudanças, com professores formadores, ligados à coordenação do programa que por sua vez indicaram professores cursistas a serem entrevistados, de modo a colher os dados com maior precisão, inclusive levando em conta as várias fases do programa vivenciado no Estado. Devemos considerar que à medida em que a coleta de dados foi se constituindo, foram sendo descobertos novos desdobramentos dessa ação no Estado. A pesquisa tentou caracterizar os seus achados considerando esses desdobramentos, fato que solicitou agregar maior número de sujeitos, que pudessem informar sobre as fases desse programa. Com isto, a distribuição dos sujeitos pôde ser visualizada conforme o seguinte quadro:

Quadro 1 – Demonstrativo da amostra de sujeitos

Discriminação dos sujeitos conforme fases	Número de sujeitos entrevistados
Primeira fase	14 sujeitos das maiores escolas da rede, distribuídos em: 2 coordenadores 12 professores cursistas
Segunda fase	2 professores formadores 5 professores cursistas.

Na pesquisa de campo foi salvaguardado o anonimato dos informantes, além de ser solicitada a assinatura do Termo de Consentimento de Participação, atendendo aos parâmetros éticos do desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, cujo modelo se encontra no Apêndice A.

6.1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

O estudo optou por desenvolver a coleta de dados através, em primeiro lugar de uma pesquisa documental (leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, planos, programas, portarias normativas e manuais) e uma pesquisa bibliográfica, inclusive para a elaboração dos primeiros capítulos da dissertação, quando se traçou o panorama das políticas de formação de professores, discutindo os aportes teóricos da literatura sobre a temática, assim como foi descrita estrutura, as formas de funcionamento do programa, conforme idealizado pelo Ministério da Educação. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 48-49) o procedimento de pesquisa com base documental refere-se “a fonte de coleta de dados restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Em segundo lugar a pesquisa de campo iniciou com entrevista semi-estruturada à coordenadora do Programa e da aplicação de questionários a professores cursistas. Em seguida procedeu-se às entrevistas aos professores formadores e professores cursistas. Os dados coletados foram analisados em função da literatura consultada sobre o tema e conforme as categorias analíticas construídas, reservando significativa atenção aos novos achados da pesquisa que revelassem particularidades do objeto de estudo

pesquisado. As categorias analíticas para a análise dos dados coletados na pesquisa empírica que serviram para as interpretações das informações foram:

- ✓ Motivação para participar do programa;
- ✓ Avaliação do programa nos seus aspectos organizacionais, pedagógicos e materiais;
- ✓ Relação entre conteúdos trabalhados e necessidades de formação do professor;
- ✓ Repercussão dos resultados para as práticas docentes;
- ✓ Fatores que facilitam e/ou dificultam o sucesso do programa na sua versão instituída na Bahia a partir de 2011.

Com relação aos instrumentos, na pesquisa documental foram utilizados roteiros de análise de conteúdo e para a pesquisa de campo, questionário com perguntas abertas e fechadas e roteiro de entrevistas semi-estruturadas.

6.1. 4 Etapas da pesquisa

O desenvolvimento deste trabalho foi organizado em quatro momentos. Como primeira etapa foi feito o levantamento bibliográfico e analítico sobre a literatura que trata da Formação de Professores para Educação Básica no Brasil, especialmente no que se refere à formação continuada. Neste momento, também se processou a análise do Programa Gestar, sua funcionalidade, seus princípios e fundamentos, sua forma de organização, instrumentos de planejamento e execução dos cursos dentro das ações realizadas pela Secretaria da Educação do Estado, como articuladora dos programas, projetos e atividades das escolas da rede.

No segundo momento, foi feito contato com a Coordenação do Programa na SEC no sentido de conhecer melhor o programa, seu funcionamento, dados estatísticos, material e rotinas utilizadas, dados para a seleção dos sujeitos que seriam os informantes etc.. Foram constituídos critérios para a seleção dos informantes na pesquisa empírica. Na terceira etapa foi feita a coleta de dados. Detemos nossa atenção na captação dos depoimentos dos participantes, tentando constatar os aspectos de implementação da política de formação continuada de

professores através do Gestar e sua repercussão na atuação pedagógica dos professores. Verificamos também se os professores têm condições de aplicar nas suas aulas os conhecimentos adquiridos nestes cursos de formação continuada, utilizando como parâmetros as categorias de análise emergidas das perguntas norteadoras elencadas para o desenvolvimento da pesquisa, buscando alcançar os objetivos estabelecidos.

Na quarta etapa foram feitas a análise e interpretação dos dados coletados, estabelecendo relação com os conhecimentos adquiridos na revisão da literatura. Nesta fase se deu, também, a escrita dos capítulos da dissertação.

6.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA GESTAR NA BAHIA

Conforme já assinalado em capítulo anterior, o Programa Gestar integra a Rede Nacional de Formação Continuada, ação desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, constituindo-se como um dos principais eixos da política pública do governo federal para o desenvolvimento profissional dos professores, incluído em uma das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo governo federal em 2007. Tendo o Estado da Bahia como pioneiro na sua implementação, o foco de atuação a partir de 2001 insidia sobre os professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental dentro do projeto Fundescola, de acordo com o explicitado no capítulo anterior deste trabalho e a partir de diagnóstico feito dentro desse programa sobre as deficiências do ensino das disciplinas básicas do Ensino Fundamental nas primeiras séries. Com esse intuito, conforme relato de uma das professoras formadoras entrevistadas (PF2), algumas professoras da rede estadual de ensino foram a Brasília para se especializar no ensino da Língua Portuguesa e Matemática e suas metodologias, tornando-se, assim, professoras que seriam multiplicadoras dessa experiência de formação. Depois desta etapa concluída, foi criada uma turma de professores cursistas na modalidade de formação continuada, em Salvador, para realizar uma experiência piloto, dentro do projeto Fundescola, atendendo a professores de várias escolas.

Conforme a fala dessa professora formadora entrevistada, no ano 2001, o curso foi iniciado através de um projeto com 16 professores de escolas na capital do

Estado, para testar a experiência, utilizando material elaborado por especialistas nas áreas com alguns módulos para estudo. Com isto, o Ministério da Educação enviou os professores que dariam as aulas presenciais sendo que os professores locais dessas áreas do conhecimento treinados na Universidade de Brasília funcionavam como professores formadores, responsabilizando-se pelas oficinas e pelas atividades não presenciais, com material específico, ilustrativo de conteúdos e metodologias das duas disciplinas, além de oficinas no campo da psicopedagogia, numa preocupação, também, de tratar questões mais ligadas à subjetividade e à profissionalidade do professor. Esta professora formadora relata a importância dessas oficinas que não fazem mais parte da configuração do programa quando da institucionalização do Gestar II.

Em 2002, a experiência foi ampliada para todas as escolas da capital, apresentando resultados positivos. Na opinião dessa professora, na área da Língua Portuguesa foram obtidos ótimos resultados, pois os estudos partiam do ensino dos gêneros textuais como forma de maior assimilação dos conteúdos linguísticos, o que consistia em uma grande novidade para o ensino da leitura e da escrita. Neste período a experiência se desenvolvia dentro do projeto do Fundescola.

O sucesso dessa experiência levou a que professores da 5^a a 8^a séries despertassem o interesse para a expansão do projeto nessa etapa do Ensino Fundamental, fazendo inclusive um abaixo-assinado entre os colegas, endereçado à Coordenação, que foi encaminhado para o Ministério da Educação. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em acordo com o MEC, resolveu expandir a experiência, constituindo-se assim a base para a criação do Gestar II. Em 2005 o governo da Bahia assumiu a reprodução do material, e o Ministério da Educação encaminhou professores da Universidade de Brasília para ministrar a formação de professores, dos componentes do ensino presencial, expandindo o programa para outros municípios do Estado.

Dessa forma, o novo formato do Gestar com a denominação de Gestar II, começa a se expandir, sendo paulatinamente incorporado às políticas nacionais, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de forma que, a partir de 2008, atinge as redes públicas de todo o país. O estado da Bahia certificou até 2008, 3.284 professores (BAHIA/IAT, 2012) que cumpriram todos os requisitos e a carga horária estabelecida pelo guia geral, elaborado por uma equipe de especialistas nas áreas do conhecimento. O programa, portanto, fortaleceu-se em

nível nacional, sendo elaborado e distribuído o material, composto por cadernos de Teoria e Prática, de Atividades de Apoio à Aprendizagem (para o professor e para o aluno), o guia geral e o guia do professor formador, conforme já explicitado no capítulo 5 desta dissertação.

A implementação do Gestar II em termos nacionais foi tomando novas configurações a partir das especificidades nos estados, que passaram a ter autonomia no que se refere à estrutura das equipes, funcionamento, material didático, rotinas administrativas, etc. Em termos geográficos, a atuação do programa na Bahia seguiu a uma distribuição por seis territórios, agrupando as diretorias regionais já estabelecidas pelo governo estadual. Como se pode perceber no mapa apresentado no final deste tópico, o programa cobre em 2013 todo o território do Estado, envolvendo a divisão administrativa da Secretaria da Educação, em termos regionais.

Quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, o programa funciona na Bahia, conforme o organograma exposto no final deste item. Assim, consta de uma coordenação geral, um núcleo central administrativo pedagógico, coordenação pedagógica, Núcleo de Apoio ao Estudo e Pesquisa, Unidade de planejamento, Unidade de Acompanhamento e Avaliação, Unidade de Gerenciamento Administrativo, tudo isto em um primeiro plano. Em segundo plano, são dispostas as unidades executivas das ações.

Em 2011 o programa na Bahia vai propor uma nova dinâmica no Gestar II, apresentando a proposta de um projeto-ação que denominou “Um Gestar em cada escola”. Nesse novo projeto pedagógico são instituídas as novas bases de ação para o programa. Algumas alterações são introduzidas na proposta original do Gestar II, implementada no estado até esse ano. Conseqüentemente, novas configurações do projeto-ação “Um Gestar em cada escola” passam a fundamentar as ações do programa a partir desse novo projeto pedagógico.

Antes de 2011, a seleção dos professores cursistas se dava através de editais publicados no *site* da Secretaria de Educação, possibilitando a inscrição dos interessados. A seleção dos professores inscritos era feita através de entrevista e análise de currículo. De acordo com a nova configuração já não existe a figura dos professores cursistas e, sim, dos professores articuladores. Esses professores articuladores participam da formação continuada, mas tem a missão de, além de aplicar as competências e habilidades adquiridas em formação nas suas próprias

classes, tem a missão de compartilhar com os professores das suas áreas do conhecimento das suas escolas, as competências e habilidades do ensino das suas disciplinas, com os seus colegas, funcionando como multiplicadores da formação e utilizando de suas cargas horárias semanais quatro horas para realizar os encontros com seus pares nas escolas, numa atividade de coordenação (um professor articulador para Língua Portuguesa e outro professor articulador para Matemática).

A definição dos professores articuladores na unidade escolar se dá através de uma parceria que é estabelecida entre a escola e o programa. É assinado pelo gestor um termo de adesão ao programa, com a indicação dos professores articuladores escolhidos pelo conselho escolar. Com isto, os professores articuladores de Língua Portuguesa e de Matemática cumprem uma carga horária de 185 horas de formação, entre os encontros presenciais com os representantes do programa, produção didática e reuniões pedagógicas em suas escolas com seus pares. De acordo com o projeto pedagógico do projeto-ação a qualificação desses professores se dá com a seguinte programação:

Quadro 2 – Distribuição da carga horária da formação do Gestar em cada Escola, por tipo de atividade.

PROGRAMAÇÃO	ATIVIDADES	CH
Sessões presenciais	Planejamento didático e metodologia	44h
Articulação na U.E. com grupo de área	Estudos/planejamento em ambiente de Atividade Complementar A.C.	24h
Interação com referencial teórico	Estudos individuais e pesquisa bibliográfica	32h
Atividades semipresenciais	Participação em eventos da área	24h
Orientação metodológica à produção didática (via Ambiente Virtual de Interação)	Produção didática (Atividade de Apoio à Aprendizagem do Aluno)	36h
Socialização e interação com conhecimentos construídos	Postagem e interação com produção didática (autoria) no AVI	36h
Total de horas		186h

Fonte: BAHIA/SEC. **Gestar na Escola**. Cartilha Administrativa. 2. ed.

Com essa nova configuração, o Gestar busca se aproximar mais da escola. As novas bases do projeto pedagógico 'Um Gestar em cada escola' contemplam, além da adesão da unidade escolar ao programa e da indicação de dois professores articuladores, a qualificação profissional de outros professores da escola, assessoramento no planejamento e na construção dos projetos pedagógicos, desenvolvimento e propostas didáticas sugeridas para cada ano/série de ensino, disponibilização de material didático para o aluno, acompanhamento das práticas pedagógicas articuladas pelos grupos e professores no ambiente de atividades complementares e assistência a gestão escolar.

De igual modo o material didático do Programa Gestar II foi reformulado. Os cadernos de Teoria e Prática e os cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno continuaram como referência. No entanto, esses últimos foram reeditados, dessa vez separando os conteúdos para cada ano e série. A equipe de coordenação e, especialmente, os coordenadores de área desenvolveu um estudo sobre a correspondência entre o currículo praticado nas escolas nas duas áreas de conhecimento e os conteúdos dos cadernos e readaptou os conteúdos dos cadernos por série/ano, sendo reeditados com novos formatos e que passaram a ser o material a ser distribuído aos alunos para desenvolverem as atividades práticas com os professores. Com isto, o material do Gestar da Bahia se diferencia do material desse programa trabalhado nos outros Estados. Devemos chamar a atenção de que antes, no formato do material do Gestar II, não existia material específico para o aluno. E esta, inclusive era uma reivindicação dos professores, dada a facilidade de desenvolver as atividades com o material ilustrativo dos cadernos. Na realidade, o Caderno do Aluno era um material de suporte para o professor. Este recebia o material e a partir daí planejava suas aulas, aproveitando as sugestões de atividades. Com o novo formato do projeto na Bahia, foram disponibilizados cadernos para os alunos das turmas dos professores participantes do programa.

Com relação aos professores formadores, ao tempo da implementação do Gestar II, eles eram formados por professores de uma instituição de ensino superior a partir de uma seleção feita pela equipe central do programa no Estado. Com o novo formato do programa não tem sido feita essa formação por instituição de ensino superior e, sim, pelos próprios especialistas da equipe de coordenação do programa. Os novos professores formadores são selecionados mediante uma banca examinadora em que utiliza critérios como: análise do currículo, entrevista e aula

didática. O professor formador dedica toda a sua carga horária ao programa. Em entrevista a uma professora formadora, ela enumera as vantagens de participação no Gestar mesmo que o professor não receba remuneração ou gratificação. Para ela os professores se sentem muito motivados pela oportunidade de trocarem experiências, de terem reservada uma parte da sua carga horária para os estudos. Também para os professores articuladores, pertencer à equipe do Gestar é vantajoso, segundo esta informante, uma vez que por conta dos baixos salários, muitos docentes da rede trabalham em três escolas diferentes, sobrecarregando-se com muitas tarefas e ocupando muito tempo, o que gera desgaste físico e psicológico. A chance de ter uma carga horária dispensada para se dedicar a qualificação é fator motivador para esses professores. (PF2).

Para melhor funcionar o projeto-ação, a equipe central elaborou uma cartilha administrativa contendo novas normas, regras e instruções para a participação do programa, tendo como expectativa o atendimento a todas as unidades de ensino fundamental (5ª a 8ª séries/do 6º ao 9º ano) da rede estadual de educação. (BAHIA/SEC, 2013). Nesta cartilha estão disponibilizadas as formas de como estabelecer os termos de parcerias com as escolas estaduais e secretarias municipais. É importante ressaltar essa constatação sobre a possibilidade de parceria com as redes municipais e os dados demonstram que alguns municípios do Estado celebraram esses termos como veremos adiante.

Nesta cartilha também estão disponibilizadas as rotinas que devem ser seguidas para a escolha e indicação do professor articulador das escolas, com formulários a serem preenchidos; orientações para a construção do cronograma geral de atividades; regras e modelos de formulário para o registro da frequência nos eventos (encontros, videoconferências, plantões pedagógicos etc.); as formas de utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (para as atividades não presenciais); os requisitos para a certificação dos professores articuladores e assim por diante.

Seguindo o Guia Geral do Gestar II, o programa da Bahia desenvolveu avaliações dos alunos em várias edições, durante todo seu período de vigência e empreendeu uma avaliação do próprio programa, utilizando-se de técnicas sofisticadas de estatísticas a partir de dados do INEP e da Secretaria de Educação, cujo relatório foi concluído em dezembro de 2012. No relatório da avaliação a análise abrange as seguintes dimensões:

1. Análise descritiva e exploratória do desempenho das escolas da rede estadual da Bahia que oferecem o 9º ano (8ª série) do ensino fundamental, participantes ou não do Gestar. O desempenho foi medido através dos resultados da escola na Prova Brasil de Matemática e Língua Portuguesa, IDEB, Índice de Rendimento – IR (indicador medido pela própria Secretaria de Educação do Estado);
2. Avaliação do Gestar pelos professores cursistas do programa, levantando questões relacionadas à satisfação no curso, ao impacto na prática pedagógica e à aceitação do programa pela comunidade escolar;
3. Análise desempenho por aluno na Prova Brasil conforme sexo, defasagem, idade-série e nível socioeconômico dos alunos;
4. Análise do desempenho dos municípios que tem escola que oferecem o 9º ano (8ª série) que participaram da Prova Brasil de 2009 e de acordo com o IDEB;
5. Investigação dos fatores associados ao desempenho da escola em 2009, na Prova Brasil de Matemática e Língua Portuguesa, assim como no IDEB e IR.

Pela aproximação das duas primeiras dimensões elencadas e trabalhadas na avaliação acima referida com o nosso objeto de estudo, apresentamos uma síntese de suas principais conclusões.

Com relação ao desempenho dos alunos das escolas que participaram ou não do programa Gestar, o estudo avaliativo observou que as escolas que participaram desse programa tiveram em média desempenhos ligeiramente melhores na Prova Brasil 2009 (tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática) quando comparadas com as escolas que não participaram do programa. No entanto, constatou uma vantagem das escolas não participantes com relação aos resultados do IDEB 2009 e o IR desse mesmo ano. Os autores da avaliação chamam a atenção que esses resultados devem ser vistos com cautela, dado o caráter exploratório do estudo que não permite estabelecer a princípio uma relação causal entre participação no Gestar e desempenho das escolas, sugerindo a necessidade de que devam ser consideradas outras variáveis associadas às características das escolas e dos alunos para um estudo mais apurado. No levantamento dos dados tais variáveis não foram controladas o que pode estar interferindo nos resultados. (BAHIA/SEC/IAT, 2012)

Com relação à avaliação do Gestar pelos cursistas que atingiu a uma amostra de professores participantes do programa questionando sobre a sua satisfação com relação ao curso e sobre o impacto do programa na sua prática pedagógica e no contexto escolar, o relatório apresenta as seguintes conclusões. A grande maioria dos professores participantes demonstrou satisfação com o curso (com os conteúdos trabalhados, a periodicidade dos encontros profissionais, com os estudos individualizados, com as oficinas, com os trabalhos de acompanhamento dos professores formadores, com o material didático e a duração do curso, com os subsídios para a prática pedagógica. E conferem um impacto significativo do programa na sua prática pedagógica, traduzida na aplicação dos conteúdos e metodologias, no desenvolvimento de projetos e atividades, na socialização das estratégias desenvolvidas, na contextualização dos conteúdos, no incentivo à participação dos alunos e das famílias, na utilização de novas tecnologias e novos materiais didáticos em sala de aula, assim como no rendimento dos alunos. Ainda segundo os cursistas, o grau de envolvimento foi predominantemente alto entre alunos e diretores e médio entre pais ou responsáveis pelos alunos, professores, funcionários e comunidade externa. (BAHIA/SEC/IAT, 2012)

Algumas conclusões desses estudos, em geral, tem ressonância com os dados da pesquisa empírica que desenvolvemos e que serão analisados no próximo tópico deste capítulo.

Antes de concluir este item, consideramos importante informar alguns dados que mostram a abrangência do programa Gestar na Bahia. No planejamento de 2012, a cobertura das suas ações incluía:

- ✓ A rede estadual situada em 276 municípios do estado, com atividades em 812 escolas parceiras;
- ✓ 53 professores formadores de Língua Portuguesa;
- ✓ 39 professores formadores de Matemática;
- ✓ 283.964 alunos beneficiados nessas escolas;
- ✓ 716 professores articuladores de Língua Portuguesa;
- ✓ 654 professores articuladores de Matemática;
- ✓ 14 Secretarias municipais de Educação parceiras;
- ✓ 4.958 professores da rede beneficiados com a ação dos professores articuladores.

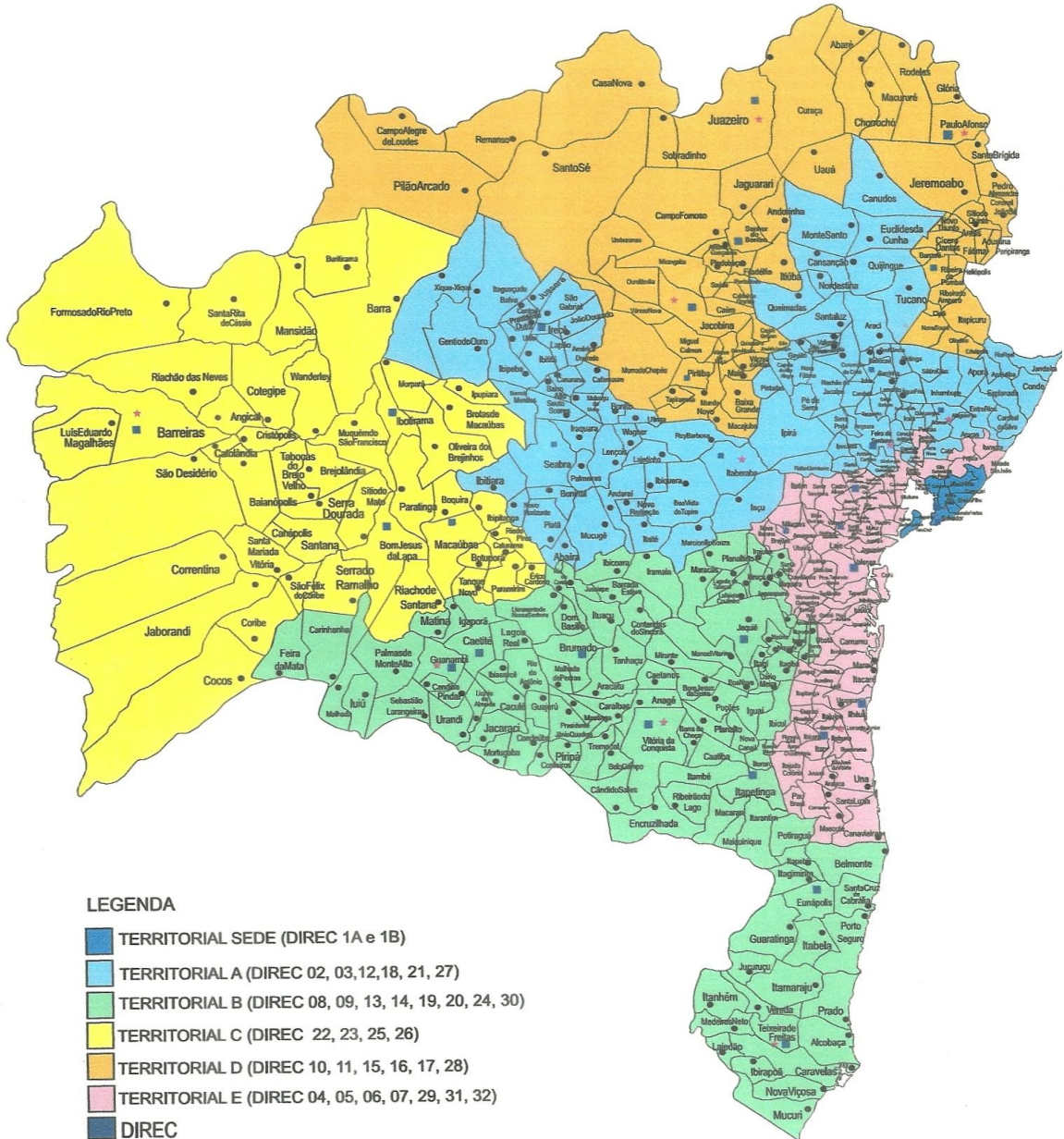
Ao concluir esta caracterização do programa Gestar na Bahia podemos salientar que os objetivos e a essência do programa persistem os mesmos, embora com novas nuances do ponto de vista operacional e político. Sua ação continua na formação continuada de professores do ensino fundamental para as áreas da Língua Portuguesa e Matemática, trabalhando com a orientação teórico-metodológica voltada para a melhoria do ensino, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos. No entanto, na Bahia, outras características foram sendo agregadas, dando ao programa nova roupagem, novas significações e novas formas de atuação.

A orientação pedagógica se faz com diferentes rotinas e com a configuração de novos perfis de atores, transformando o professor cursista em professor articulador responsável por novas atribuições; o material utilizado foi reconfigurado em função da necessidade de se adaptar às necessidades locais das escolas, mesmo que a partir do material matricial; as oficinas previstas pelo guia geral do programa em nível nacional são substituídas pelos encontros pedagógicos e com novas formas de produção textual e de exercícios no processo de formação; as estratégias de avaliação também foram reconfiguradas, tanto em relação à aprendizagem dos alunos, como ao controle das atividades dos professores articuladores, a organização político-administrativa se apresenta complexa, de forma a dar conta da abrangência geográfica das suas ações, denotando uma atuação bem específica em relação ao modelo padrão de atuação do programa na configuração desenhada em nível nacional. Na revisão de literatura que desenvolvemos encontrando diferenças de atuação desse programa em outros estados, o que demonstra a tendência de movimentos de resignificação das políticas traçadas no nível central e de adaptações de programas aos contextos regionais e locais.

No próximo tópico capítulo analisaremos as impressões dos professores sobre o programa, sua contribuição para o desempenho de suas práticas no cotidiano da sala de aula.

MAPA DOS TERRITÓRIOS

ATUAÇÃO TERRITORIAL **GESTAR II -**
Programa Gestão da Aprendizagem Escolar



- LEGENDA**
- TERRITORIAL SEDE (DIREC 1A e 1B)
 - TERRITORIAL A (DIREC 02, 03, 12, 18, 21, 27)
 - TERRITORIAL B (DIREC 08, 09, 13, 14, 19, 20, 24, 30)
 - TERRITORIAL C (DIREC 22, 23, 25, 26)
 - TERRITORIAL D (DIREC 10, 11, 15, 16, 17, 28)
 - TERRITORIAL E (DIREC 04, 05, 06, 07, 29, 31, 32)
 - DIREC
 - NTE

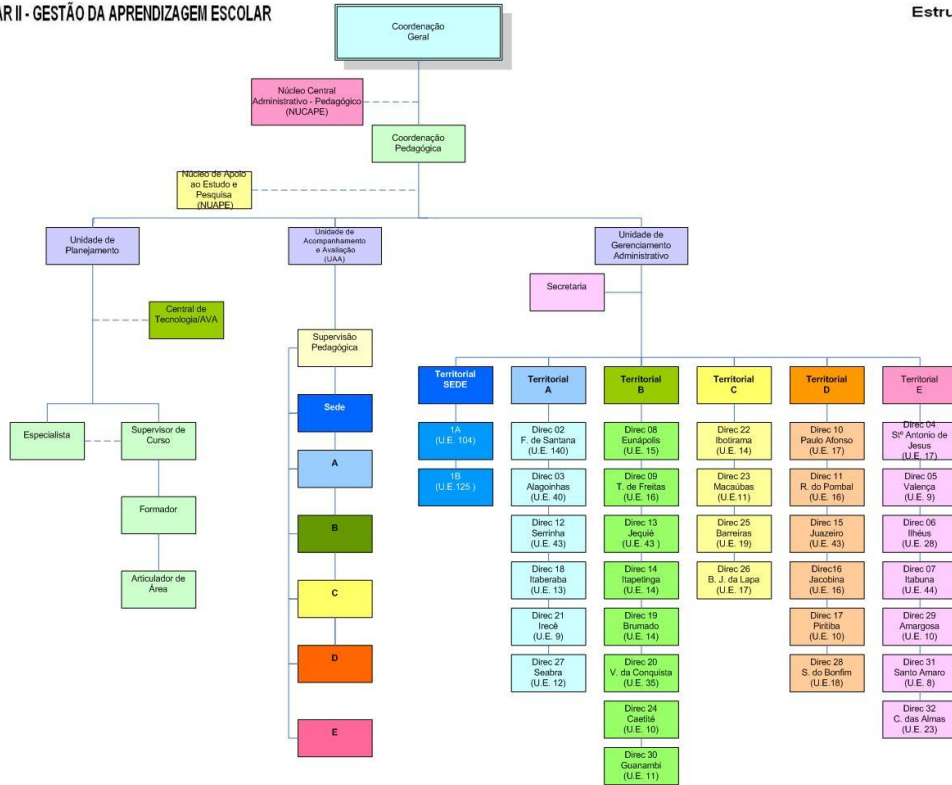
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA - SEC
INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT
DIRETORIA DE FORMAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO – DIRFE



ORGANOGRAMA DO PROGRAMA

GESTAR II - GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Estrutura Organizacional



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA - SEC
 INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA - IAT
 DIRETORIA DE FORMAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO - DIRFE



6.3. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA GESTAR NO SEU DESEMPENHO PEDAGÓGICO

Neste item buscamos atender ao último objetivo específico da pesquisa apresentado na introdução desta dissertação, qual seja: Averiguar em uma amostra de professores que participaram e participam do Programa Gestar qual a contribuição dos conhecimentos e práticas adquiridos para a sua formação e para o seu desempenho pedagógico.

Para tanto, conforme exposto no item 6.1 - Percurso metodológico, elencamos cinco categorias de análise para interpretar os dados coletados em campo:

- ✓ Motivação para participar do programa;
- ✓ Avaliação do programa nos seus aspectos organizacionais, pedagógicos;
- ✓ Relação entre conteúdos e materiais trabalhados e necessidades de formação do professor;
- ✓ Repercussão dos resultados para as práticas docentes;
- ✓ Fatores que facilitam e/ou dificultam o sucesso do programa na sua versão instituída na Bahia a partir de 2011.

Essas categorias analíticas serão consideradas na sistematização e análise das informações obtidas, tanto nos questionários aplicados aos professores cursistas/articuladores, como nas entrevistas realizadas com membros da coordenação do programa e professores formadores.

6.3.1 Motivação para participar do programa

Em geral, os informantes revelaram que as razões para participar do programa partiram dos seus desejos de aperfeiçoamento do seu trabalho como docente.

O maior fator que me levou a realizar o curso do Gestar foi a necessidade de aprimorar a minha prática pedagógica; Interesse em

ampliar o meu repertório de atividades e ações pedagógicas de forma contextualizada. (PCA 1)

Para outra professora informante, os fatores que a levaram a fazer o curso foram: “A identificação com a proposta do projeto; a oportunidade de estudo contínuo e atualizado; a necessidade de inovar a prática pedagógica”(PCA 2). Outros apontavam a necessidade de dinamizar as aulas ou porque tinham dificuldades em criar novas práticas pedagógicas. Uma professora de Língua Portuguesa ressaltou que sua formação inicial não havia proporcionado o ensino da prática docente e acrescentou:

Antes de frequentar o Gestar tinha dificuldades de trabalhar com gêneros textuais, pois, faltava-me leitura específica sobre o tema. Até fazer o curso Gestar, os gêneros que eu conhecia eram os criados por Aristóteles. (PCA 9)

Outros fatores também foram apresentados pelos professores: ascensão social (PCA 10), estímulo do diretor da escola (PCA 11), estímulo a partir da divulgação das inscrições no período das inscrições (PCA 15), necessidade de oferecer coisas práticas para os alunos (PCA 13), passar a contar com outros recursos, além do livro didático (PCA 15) e desenvolver um trabalho de maneira mais dialógica, estabelecendo uma relação teoria x prática (PCA 17). Uma professora de Matemática informou que se sentiu estimulada para aprender mais

Tudo que o Estado oferece em termos de formação, eu aceito participar. Acho que todas as pessoas devem estar dispostas a experimentar novos projetos. Temos que acreditar nas novas propostas para ver se são boas. Só assim temos condição de avaliar e até criticar. (PCA 16)

Uma das professoras formadoras entrevistadas assinalou, conforme já mencionado no item anterior, que o professor vê a oportunidade de fazer um curso como a possibilidade de avançar no conhecimento, se qualificar, vez que é comum uma sobrecarga de trabalho. No programa Gestar o professor cursista/articulador fica dispensado de algumas aulas, o que lhe proporciona tempo para os estudos. (PF 2)

Pelo que podemos perceber, os professores demonstraram uma necessidade muito grande de aprimoramento da sua formação, o que nos faz pensar que os

cursos de formação inicial não têm preparado adequadamente os licenciados para assumir a sala de aula.

Na revisão de literatura que fizemos para o desenvolvimento da pesquisa, encontramos autores que analisam a qualidade da formação inicial do professor. Em pesquisa feita por Gatti e Barreto (2009), citada em Gatti (2011) mostra o contexto dos cursos de licenciatura no país, destacando o baixo nível de conclusão desses cursos e a diminuição do número de matrícula em alguns deles. Para estas autoras, as licenciaturas têm sido oferecidas de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino, sendo que esses cursos possuem pouca atratividade por parte dos jovens. Faz-se, pois, necessário que as políticas repensem os cursos de licenciatura.

6.3.2 Avaliação do programa nos seus aspectos organizacionais, pedagógicos e metodológicos

No que tange à estrutura e funcionamento do programa, os professores gostaram da forma de organização com que eram ocorridas as atividades de formação, sendo que um deles elogiou o fato de ter sido cumprido o cronograma programado “O funcionamento do curso acontece positivamente, pois o professor cursista não deixa de dar aula em sua escola para participar dos momentos de formação, já que esses momentos acontecem durante os ACs” (PCA 1). Outros ainda afirmaram:

A estrutura do curso permite que os conhecimentos sejam construídos gradativamente, possibilitando que a formação pedagógica, com vistas ao aperfeiçoamento da prática, seja garantida. (PCA 1)

O programa é bom. Dá atenção especial ao professor. Vejo grande esforço do governo em procurar melhorar a nossa prática. O Gestar não veio de cima, imposto. Veio agregando, nos convidando a nos integrar. (PCA 16)

Outros professores consideraram que o programa é interessante porque subsidia o professor na teoria e na prática. Apresenta uma organização pertinente e condizente com o trabalho do professor, através de oficinas e atividades, com intervalos de dias. Para eles, em termos logísticos, funciona bem e de forma eficiente, oferecendo ao professor novas possibilidades de práticas pedagógicas. As

aulas foram “uma excelente oportunidade de o professor de língua portuguesa e matemática se informarem a respeito de teorias que irão fundamentar suas práticas” (PCA 9). Para um dos professores, os plantões didáticos tiveram como objetivo unificar os planos de curso entre os docentes, o que é desejável. Uma professora articuladora de Matemática avaliou positivamente a organização do curso, pela atenção especial que dá ao professor, salientando o grande esforço que a Secretaria faz para melhorar as práticas docentes. Uma observação, no entanto, foi feita com relação às peculiaridades do cotidiano das escolas. “A proposta atende às expectativas, mas o desempenho é diferente conforme cada escola”. (PF 2)

Todavia, nem todos são unânimes nestas afirmações:

Os coordenadores e professores formadores são muito bons, mas temos algumas falhas de funcionamento. Recebemos uma programação em março, mas depois eles modificaram as datas. Às vezes colocam atividades dia de sábado, muda de local. Não tem locais fixos. Em alguns casos, falta material para se trabalhar e em outros casos o material se apresenta fora da realidade do aluno. O projeto é bonito, tem recursos, mas em alguns casos, não funciona bem. (PCA 15)

Alguns professores gostam da metodologia do programa, que traz muitas atividades práticas, exercícios, exposições. Para alguns professores a metodologia dá amplo suporte para aulas contextualizadas e adequadas para a realidade dos estudantes. Como declara uma informante:

Considero a metodologia coerente com a abordagem do programa: Teoria x Prática x Teoria. Criando um círculo necessário e constante [...]. O fato de aliar os estudos teóricos com a prática, construindo instrumentos pedagógicos que garantem autonomia, torna o programa fundamental. (PCA2)

Estas considerações sobre a metodologia tem sintonia com o que dizem Gatti, Barreto e André, (2011) e comentado no Capítulo 2. Essas autoras pontuam que os professores ensinam em situações de tensão onde a distância entre idealização da profissão e a realidade do trabalho com seus alunos tende a expandir, dada a complexidade e multiplicidade das ações que a escola é levada a realizar, exigindo preparo do docente para desenvolver uma prática contextualizada, levando em conta as características de cada momento, assim como as culturas locais vivenciadas pelo seu alunado.

Uma das professoras formadoras considera que o programa tem uma metodologia excelente. Quando na época do Gestar I, em que a Bahia experimentava o projeto piloto, seus técnicos foram convidados para expor as ações em vários eventos programados pelo Ministério da Educação. Para uma das professoras, as oficinas permitem que os professores pratiquem suas ideias:

O GESTAR tem um acompanhamento muito bom para os professores de Matemática e Língua Portuguesa [...]. Normalmente, quando ele vai a um curso, fica esperando que alguma coisa prática aconteça pra que ele aprenda e vá fazer isso na sala de aula. E nas oficinas, no Gestar, eles possibilitam muito isso. [...] Mas, então, como se trabalha com oficinas, os professores exercitam algumas coisas bastante práticas que podemos trabalhar em sala de aula. (PCA 14)

Libâneo (2011) enfatiza a necessidade de uma metodologia que se adeque aos interesses do aluno, devendo evitar o ensino exclusivamente verbalista e uma aprendizagem como acumulação dos conhecimentos. E ainda acrescenta: O professor deve considerar a relação ativa do aluno com a disciplina, aproveitando seus conhecimentos, experiências e seu potencial cognitivo, trazendo suas experiências e estimulando-o a pensar, argumentar, exprimir seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo a trazer a sua realidade vivida para dentro da escola. As oficinas do programa levam a essa direção.

6.3.3 Relação entre os conteúdos e os materiais didáticos trabalhados e necessidades de formação do professor

Neste item alguns professores fazem reservas, informando que os conteúdos trabalhados no programa, embora sejam de uma didática compreensível e motivadora, em alguns casos, não atendem às necessidades dos professores, que não dispõem, em sua unidade escolar, de recursos para aplicar as diversas atividades propostas no livro do programa. “O programa não atende os problemas específicos da escola”. (PCA 6)

Alguns observam que o programa não atende bem aos problemas da escola, com conteúdos distantes da realidade dos alunos. Consideram os materiais didáticos muito bem elaborados, mas alguns fazem ressalvas quanto à infraestrutura das escolas para aplicação dos conteúdos didáticos. “Os objetivos do curso são

excelentes, mas a realidade que vivenciamos nas escolas: infraestrutura, direção, materiais didáticos etc, não nos permite aplicar o que nos é passado” (PCA 12).

Uma das entrevistadas também enfatizou a falta de infraestrutura das escolas, embora, segundo ela, seja muito boa a proposta, com resultados positivos, a realidade da escola é totalmente diferente. Faltam alguns módulos, ou seja, na mesma escola algumas turmas são beneficiadas com o material e outras não. Esta mesma professora enfatiza que a Secretaria de Educação estabelece muitos projetos para serem desenvolvidos na escola, sobrecarregando os professores. “O Gestar fica na concorrência de outros projetos” (PCA 14).

Percebemos uma ampla satisfação dos entrevistados, com o material didático: “O curso tem módulos que são de fácil compreensão para o aluno e para o professor” (PCA 11). Entretanto, uma das informantes, embora elogiasse a qualidade do material didático, critica o fato de os professores não participarem da sua elaboração.

Outros professores ressaltam a oportunidade de aprofundamento de termos teóricos

Uma excelente oportunidade de o professor de Língua Portuguesa e Matemática se informar a respeito de teorias que irão fundamentar sua prática. [Para tanto, a forma de funcionamento do curso é] muito eficaz, considerando que o professor que está em sala de aula está sendo instrumentalizado para sua atuação pedagógica. (PCA 9)

Outro ponto muito lembrado pelos professores foi o desenvolvimento das oficinas ou encontros que proporcionavam aos professores trocas de experiências, de novas ideias, momentos lúdicos, com conteúdos relevantes e adequados, que elucidam abordagens pedagógicas, apresentando o que há de mais novo na Academia. “Muito boa, às oficinas. Oficinas dinâmicas e estudo teórico de forma lúdica.” (PCA 3). Uma professora articuladora assim salienta:

Os conteúdos discutidos nas formações estão absolutamente em conformidade com as discussões de centros de estudos do Estado. Alguns articuladores relatam que se alimentam das discussões teóricas oferecidas nos encontros de formação. (PCA 9)

É enriquecedor para o educador se fazer presente em vários cursos para servir de auxílio na sua prática pedagógica e crescimento profissional. (PCA 10). É importante, pois, fornecer uma variedade de opções e isso contribui para a nossa melhor atuação. (PCA 11)

Os conteúdos e o material didático é muito adequado, pois, o aluno procura saber coisas práticas. Na Matemática, por exemplo, o pessoal de hoje gosta de aprender coisas com maior aplicabilidade e o material do Gestar é muito coerente. (PCA 13)

Podemos recorrer às colocações de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), comentadas no Capítulo 2 deste trabalho, quando falam da escola hoje, como uma instituição que convive com a educação informal para preparar o aluno rumo ao novo tempo. Estes autores colocam que a escola precisa reduzir a distância entre a ciência e a cultura de base produzida no cotidiano das pessoas.

Uma professora articuladora de Matemática vê correspondência entre o conteúdo dos módulos do programa e as ementas da disciplina que leciona na sua escola. Segundo ela, o que tem no módulo, tem no livro didático. Entretanto, os alunos não levam para a escola, nem um, nem outro. Só levam o caderno, o que mostra a falta de interesse dos alunos em aprender. Algumas escolas estão guardando o material do Gestar no seu interior para garantir a realização das atividades, diz a professora.

Um professor articulador entrevistado mostrou-se satisfeito com os conteúdos e o material. No entanto, afirma que nem sempre os professores aderem ao programa. Esta situação foi mais aguda durante o ano de 2013 em que os professores da rede de ensino do Estado estiveram em uma longa greve, sem conseguir o pleno atendimento aos seus pleitos. Esse fato desmotivou muito os professores. Quando eles são convidados para participar de projetos promovidos pela Secretaria, alguns respondem, segundo o professor, “O que eu ganho com isso?”. A fala do professor complementa essa afirmação, embora ele reconheça que o programa tem boa estrutura, bom funcionamento e bom material didático.

O Gestar trabalha com oficinas, isso torna prazeroso e dá oportunidade ao profissional desenvolver um trabalho diferenciado. [...] Eu acho um projeto que deve ser implementado. Porque os professores da rede, principalmente estadual, estão muito fechados, não estão abertos para momentos novos. Então vem o Gestar sinalizando com algumas orientações. Aí vai, o colega diz que é receita pronta. A receita é pronta, mas o bolo sai diferente. [...] Pois é, por isso que o Gestar, pra mim, é uma experiência que realmente está fazendo a diferença. Porque o Gestar está trazendo esse professor pra sala de aula e está mostrando a ele que pode fazer coisas diferentes. [...] Então tem que se trabalhar é a autoestima, a consciência, a responsabilidade do professor. (PCA 13)

Mesmo assim esse professor articulador relata que poucos professores da escola aceitam desenvolver um trabalho articulado, conforme prevê o Programa Um Gestar em cada Escola. Outra professora, também, mostra a resistência de alguns professores em participar das atividades. São pessoas, segundo ela, que não querem refletir e buscar novas formas de ensino, não participando das atividades articuladas. Com isto, elas se sentem sozinhas, sem um apoio do sistema. Em alguns casos, segundo uma entrevistada, faltam coordenadores pedagógicos nas escolas e o trabalho fica acumulado para o professor articulador. Na opinião dela, o governo quer preparar os alunos para as avaliações externas, mas não possibilita as condições. “O material é bom, os alunos gostam de trabalhar com esse material. O problema maior é a descontinuidade. Falta pontualidade na entrega do material”. (PCA 14)

Para Saviani (2009), a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.

6.3.4 Repercussão dos resultados para as práticas docentes

Muitos professores relataram que os resultados foram positivos, pois os alunos gostavam de trabalhar com os exercícios propostos pelo Gestar. O livro do programa, que foi elaborado para ser um apoio aos docentes, em alguns casos acabava substituindo o livro didático, na época em que vigorava o Gestar II. Segundo os entrevistados o curso traz uma motivação que acaba contribuindo para a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para a sala de aula. “A partir do momento em que o programa contribui para minha formação, minha prática pedagógica é mais eficiente”. (PCA 9)

O Programa possibilitou maior autonomia e segurança em sala de aula, pois agregou à minha prática conhecimentos teóricos que nortearam o meu trabalho. O interesse é inquestionável. Os momentos dedicados à leitura e a escrita foram vistos e recebidos com um grau de aceitabilidade e prazer consideráveis. (PCA 2)

As orientações dadas sempre são lembradas quando vou pensar as aulas dos meus alunos. Ainda que o ensino tenha um valor a ser repensado na vida desses alunos, percebo que hoje consigo influencia-los a notarem a importância do estudo. (PCA 3)

Este curso vem para agregar novas formas de aprendizagem com foco na realidade de cada aluno e de cada escola. Novas formas de aprendizagem mais dinâmicas, interessantes que despertam no aluno a importância desses conhecimentos para a sua vida. (PCA 5)

De um modo geral os informantes relatam que o programa forneceu mais informações para suas práticas, as aulas se tornaram mais eficientes, trouxe inovações ao universo dos alunos, com isso concorrendo ao aprimoramento do que realizam na sala de aula, de forma clara e objetiva, facilitando o processo e trazendo novas formas de perceber e atuar. Mesmo assim, duas professoras afirmam a positividade do programa, fazendo objeções que já assinalamos em capítulo anterior.

Se realmente pudéssemos realizar o que nos foi passado, seria ótimo. Acho que os alunos tiveram melhores aulas em Língua Portuguesa e Matemática, já que o Programa só trabalha com essas duas disciplinas. Uma limitação que deve ser corrigida. (PCA 12)

Ao lado dessas afirmações, outras aparecem fazendo críticas. Segundo uma professora, ela não aplica muito as propostas pedagógicas do programa, pois, embora este seja bom, está longe de suprir as deficiências dos seus alunos. (PCA 6) Outra informante revela que o programa deu mais confiança para enfrentar a sala de aula, mas ele não é tudo para melhorar a aprendizagem (PCA 11). Mesmo com as dificuldades, tem melhorado as práticas do professor. Os alunos gostam dos módulos e as notas melhoraram. (PCA 17)

Na opinião de Charlot, (2013) o ensino está exigindo um novo professor com uma cultura profissional diferente da cultura tradicional do universo docente, daí a importância das ações de formação continuada, objeto desta dissertação.

6.3.5 Fatores que facilitaram e/ou dificultaram o sucesso do programa na sua versão instituída na Bahia, a partir de 2011.

Ao longo das entrevistas, buscando compreender as opiniões dos informantes sobre a nova versão do programa na Bahia, captamos algumas impressões com relação à substituição da figura do professor cursista pela do professor articulador, sendo denotadas algumas dificuldades. Embora uma das professoras articuladoras de Matemática avalie a metodologia do programa adequada e criativa, ela sente que alguns professores articuladores encontram dificuldades para conseguir a adesão

dos demais colegas dessa mesma área de ensino. Ela coloca que tem tido sorte e “jogo de cintura” na sua escola, pois conseguiu a adesão de todos no seu trabalho. Seus colegas são experientes, alguns em final de carreira, mas tem colaborado com o seu trabalho de articulação. (PCA 16). O mesmo sucesso não teve outro articulador de Matemática. Ao ser incluída a sua escola no programa, nenhum professor se prontificava a ser o articulador. Diante disso, ele se viu na contingência de aceitar, mas poucos foram os professores que aderem ao seu trabalho.

Uma professora articuladora de Língua Portuguesa também sente dificuldades de adesão de seus colegas de escola. Para ela, todos os professores deveriam participar ativamente do programa. O professor formador deve ensinar a todos os professores e não somente ao articulador. Outra professora dessa mesma disciplina relata que, em princípio, esse formato do Gestar em cada Escola é bom, porque amplia o raio de ação do programa envolvendo um número maior de escolas. Mas o problema reside no fato que as pessoas não se integram ao programa.

As opiniões das professoras formadoras entrevistadas convergem para essas posições: aceitabilidade dos professores nesse novo formato tem sido relativa, muito por conta da desmotivação dos professores, com relação ao sistema de ensino, pois são poucos os que se dispõem a ser articuladores. No entanto, com relação ao material didático reelaborado, as ações do programa têm dado bons efeitos, dando mais flexibilidade ao professor que seleciona os conteúdos mais significativos (PF 1). Esta posição é parecida com a de outra professora formadora entrevistada. Para esta, o professor articulador se encontra mais seguro, mais atualizado com novas referências resultantes na participação nos encontros e nas trocas de experiências através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Nos módulos do Gestar II os conteúdos já se encontram defasados. Com o material reelaborado considerando os conteúdos didáticos por série/ano, tem sido mais fácil para trabalhar com os professores articuladores. Nessa nova fase do programa os professores coordenadores de área tem ido às fontes, fazem pesquisas, sugerem outros procedimentos, no que resulta em novos materiais didáticos. (PF 2).

A análise das percepções dos professores participantes do Gestar evidencia seus efeitos positivos considerando, inclusive, suas novas configurações na Bahia. Mesmo com questões apontadas pelos informantes com relação à infraestrutura e falta de condições essenciais nas escolas, a visão dos informantes se dirigem a fazer um balanço positivo dessa experiência nesse Estado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores da Educação Básica tem sido implementada cada vez mais nas políticas educacionais no Brasil. O programa Gestar é mais uma das formações criadas pelo Ministério da Educação com a participação das Secretarias de Educação para aprimorar, incentivar, trazer novas experiências didáticas para os professores, visando a um melhor aprendizado dos alunos. Através da presente pesquisa percebemos que a formação continuada, através do Gestar, foi em geral, bem avaliada pelos docentes que compuseram nossa amostra. Os professores mostraram que se tornaram mais empoderados em relação às teorias e às novas formas de ensino. No entanto, devemos acrescentar que há uma diversidade de situações. Cada escola tem perfil de desempenho de forma diferente em relação ao programa, demonstrando os impactos de suas ações na rede de ensino.

Os estudos nos mostraram que para os professores cursistas/articuladores a avaliação do programa é positiva. Entretanto, se queixam da falta de incentivo dos seus pares na escola para participar e melhorar as práticas pedagógicas. Foi possível observar uma falta de posicionamento mais seguro da parte dos informantes sobre as políticas públicas de formação docente, implementadas pelo governo. Praticamente todos não revelaram reflexões sobre as políticas educacionais adotadas no Brasil com relação à formação, profissionalização, valorização do profissional da educação. Aceitam ou não, tacitamente, os programas que são propostos pelo sistema sem fazer uma apreciação sobre as pertinências de suas ações para equacionar os problemas do ensino que lhes são próximos. Eles não questionam a própria política de formação continuada. Diante das propostas de programas advindos dos órgãos centrais de educação, se integram ou não, passivamente, embora alguns dos nossos informantes tenham sinalizado a falta da participação dos docentes na elaboração dos programas governamentais a eles endereçados.

A pesquisa revelou ainda que o programa na Bahia se configurou bastante amplo e difícil de ser gerido, considerando a complexidade da rede e outros aspectos como condições infraestruturais das escolas e do próprio programa. Sua logística nem sempre funciona bem, quando faltam condições objetivas nas escolas,

o que causa um descontentamento por parte dos professores. Soma-se a isto a concorrência na escola de outros projetos de iniciativa do sistema de ensino, o que acaba sobrecarregando o corpo docente da escola, redirecionando suas ações. Outra questão importante diz respeito aos locais dos encontros, em alguns casos, são lugares de difícil acesso para o professor o que impossibilita muitas vezes a sua participação nas oficinas.

Essas oficinas são consideradas para a grande maioria dos entrevistados como um momento importante de interação e de troca das experiências e inovações das práticas pedagógicas. São extremamente motivadoras para os professores cursistas/articuladores, consideradas possibilidades de fazer uma reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Alguns depoimentos dos cursistas revelam que embora o material didático seja muito bem elaborado, ele não atende as especificidades das escolas. A Secretaria precisa repensar sobre a organização do programa, sua abrangência e suas estratégias para atender as escolas com mais eficiência. Por outro lado, a formação continuada precisa ser combinada com outras ações do governo, voltadas à categoria do magistério, com isto reunindo esforços para proporcionar incentivos aos professores, melhores salários, melhores condições de avanço na carreira profissional e garantia dos recursos didáticos. É preciso motivar o professor, ouvi-lo mais.

Podemos verificar também o impacto causado pelo programa na prática pedagógica que foi positivo, segundo os entrevistados, embora esta conclusão não nos permita dizer que o programa foi capaz de trazer bons resultados para o aprendizado dos alunos, pois os dados levantados não foram suficientes para tal constatação. Os professores, por sua vez se queixam do acúmulo de tarefas e múltiplos projetos. Concordamos com Claudia de Sousa Nardoto (2013) que, ao fazer uma pesquisa sobre dois programas do PDE, dentre eles o Gestar em um dos estados da Federação, conclui que falta ao país um sistema articulado de educação que favoreça ao desenvolvimento dos programas desde a sua origem, pois estes não refletem as demandas efetivas das unidades escolares.

Este aspecto também é ressaltado por Edlamar Oliveira dos Santos (2011), que estudou as políticas de formação continuada para os professores da educação básica. O autor concluiu que essa formação tem assumido um caráter técnico-instrumental, sem produzir avanços em termos teóricos entre os professores.

Embora tendo amparo legal e garantida como um direito, a formação continuada do professor termina constituindo em uma sobrecarga para ele. São mínimas as condições que o professor tem para investir na sua formação. Estas conclusões encontram confirmação nos dados desta pesquisa.

Notou-se também, ao pesquisar o Gestar na Bahia que, mesmo sendo elogiadas a organização, a metodologia, o material didático, o alcance das ações do programa foi relativo. Pouca adesão dos docentes ao trabalho dos professores articuladores na fase do Gestar em cada escola, a partir de 2011. Soma-se a isso o resultado da avaliação sobre o próprio programa. O relatório de avaliação analisado apresentou resultados dos índices do desempenho dos alunos das escolas envolvidas no programa que não diferem em muito dos índices de desempenho dos alunos onde o Gestar não foi implementado, mesmo considerando as limitações metodológicas dessas avaliações, conforme assinalou seus autores. Esta colocação corrobora com as conclusões de Suzana Schwartz e Fernanda Borck em sua pesquisa sobre o significado da formação docente continuada para os professores. As autoras afirmam que há muita formação continuada e pouca mudança que se concentra na transmissão do conhecimento, de natureza instrucionista, com predomínio de teorias descontextualizadas, distanciadas dos problemas práticos e reais das escolas, formação esta baseada em um aluno médio que não existe. Para elas, a formação deve ser planejada junto ao professor, que tem carência de conhecimentos teóricos devido à formação tradicional dos cursos universitários e as iniciativas das Secretarias de Educação, com cursos curtos e palestras esporádicas. Uma boa formação precisa da participação ativa e interessada do professor. O Gestar não se enquadra em muitas dessas iniciativas, é certo, mas podemos concordar com essas autoras, sobre as várias ações de formação continuada que poucos impactos trazem para o desempenho dos professores no cotidiano de suas escolas, que tem imperado na política educacional brasileira.

Com todas as colocações e reflexões contidas nesta dissertação, a partir dos dados da presente pesquisa e, levando em conta o redirecionamento do Gestar, em sua concepção e objetivos na Bahia, estamos a indagar se esse programa, neste Estado, permanece sendo uma ação de formação continuada, considerando os conceitos dessa modalidade de formação e as formas como essa formação foi sendo delineada com o projeto-ação Um Gestar em cada Escola. Como os professores cursistas passaram a ser professores articuladores com novas

incumbências, sem um tempo determinado para concluir essa formação e pelas possibilidades de substituição desses professores por outros, em diferentes épocas e formas, parece que esse fenômeno está a descaracterizar essa ação como de formação continuada. Mesmo porque, ao continuarem no programa com a primeira certificação, os professores deixam de fazer jus a outras certificações. Essas são questões que junto com outras deverão ser posteriormente aprofundadas.

O desenvolvimento dessa dissertação, pelo prazo limitado que o Programa de Pós-Graduação em educação da UFBA determina para seus alunos mestrados, não pode se deter nessas questões, mesmo porque não constituía objeto do projeto de pesquisa, mas podemos lançar esses temas para novos estudos.

Mesmo considerando todos os aspectos contidos neste trabalho, podemos considerar que o professor, no mundo atual, não pode prescindir da formação continuada, levando em conta todos os argumentos incluídos nos vários capítulos aqui delineados.

REFERÊNCIAS

BAHIA/SEC. Gestar na Escola. **Cartilha Administrativa**. 2. ed. Salvador, 2013.

BAHIA/IAT. **Relatório Final de Avaliação do Gestar II**. Instituto Anísio Teixeira, Salvador, 2012.

BARUFFI, Alaíde Maria Z.; PIRES, Caroline Stefanello. Formação Continuada: os programas oficiais e o avanço no índice do IDEB em São Gabriel do Oeste – MS. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 21, 2013, Recife, PE. **Anais**. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2013.

BEURE. Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 mai. 2013.

_____. **Decreto Nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Poder Executivo. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Imprensa Nacional. Brasília. DF: MEC, 2007.

_____. CNE. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Gestão de Aprendizagem Escolar Guia Geral**, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 25.04.2012>

BRASIL/MEC. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. Gestar II. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL/MEC. **Ações sistêmicas do Gestar**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BARRUELO, Sônia Maria Ferreira. **Avaliando a experiência de formação continuada em Língua Portuguesa do Gestar**. 2007. 000 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007

BERNARD, Charlot. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Ser Professor na Contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p.1139-1166, set./dez. 2008.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo. As políticas de formação valorização e profissionalização do Magistério da Educação Básica no Brasil: uma nova agenda In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Jubileu de Ouro da ANPAE (1961 – 2011), 2001, **Anais**. São Paulo: ANPAE, 2011. 1 CD ROM.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais de educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**, 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 30 abr. 2013.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./ abr. 2008.

_____. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política In: GARCIA, W. E. **Bernadete Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de. **A Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LISBOA, Waldney Jorge de. **Aprendizagem docente no Programa Gestar II: Análises de conteúdo dos enunciados dos professores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MARTINELLI, Elidio Luiz. **O impacto do Programa Gestar II de Matemática na atividade docente, no Estado do Tocantins inserido na região amazônica.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – DF, 2010.

NARDOTO, Claudia de Sousa. PDE e a qualidade da educação: um estudo de caso dos programas Gestar II e Pro-Letramento. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade Federal de Pernambuco, **Anais**, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza Seabra. O Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência. A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 90, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jul. 2013.

PEREIRA, J. E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papyrus, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de Formação Continuada para os Professores da Educação Básica. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. São Paulo, **Anais**, 2011

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Rocha da e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Formação Continuada de Professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. **Revista QUAESTIO.** Sorocaba, São Paulo, v. 10 n. 1/2, p. 185 – 208. maio/nov. 2008.

SILVA, Celma Yara Pereira da. **O professor e sua identidade profissional: a formação continuada em questão.** Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

SILVA Filho, Analdino Pinheiro. **Formação Continuada de Professores de Matemática**: um estudo sobre a práxis docente no programa Gestarii na Bahia. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

SOMBRIO, Leila Mattos. **As percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o Programa de Formação Continuada Gestar II e sua contribuição para o trabalho com gêneros textuais/discursivos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinvile – UNIVILLE, 2013.

SOCORRO, Adriana. **Os gêneros do discurso e a formação docente Gestar II: Um olhar enunciativo discursivo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SHWARTZ, Suzana; BORK, Fernanda. Em busca do significado para a formação docente e continuada. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. São Paulo, **Anais**, 2011.

TEIXEIRA, Graciete. **A formação continuada de professores a distância em MT: o Programa Gestar e sua influência na prática docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

PESQUISA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTAR NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA A MELHORIA DAS SUAS PRÁTICAS PADAGÓGICAS

PESQUISADOR: ANDERSON RIOS FONTES

INFORMANTE: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS MEMBROS DA COORDENAÇÃO DO
PROGRAMA

1. Identificação da função: _____
2. Como e quando surgiu o Gestar no Estado e quais as suas modificações como programa de formação continuada de professores? _____

3. Como funciona a estrutura do programa? _____

4. Qual o funcionamento das suas atividades? (oficinas, etc e locais de realização)

5. Quais os critérios e formas de selecionar os professores cursistas/articuladores? _____

6. De que forma seleciona os professores formadores? _____

7. De que maneira é feita a gestão do Programa? _____

8. Como se desenvolve o sistema de avaliação dos cursistas? _____

9. Qual a sua opinião sobre os efeitos do Programa para a formação do professor e sua prática? _____

10. Como você considera a relação entre o Programa e os resultados do IDEB das escolas do Estado? _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO: Formação Continuada de Professores da Educação Básica:
Repercussões do Programa GESTAR II na melhoria da prática pedagógica
dos professores cursistas.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES CURSISTAS

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 30 () Entre 31 e 40 anos ()
Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ()

Curso de graduação: _____

Curso de Pós-Graduação na área de (se houver): _____

2. Função anterior e atual.

Há quanto tempo exerce essa função? _____

Há quanto tempo atua na escola? _____

Quais as funções que exerceu antes? _____

3. Sempre foi professor(a) da disciplina que leciona? Se não, quais? _____

Representações sobre o Programa GESTAR II

4. Que fatores o levaram a fazer o curso do GESTAR?

5. Antes de freqüentar o GESTAR II, quais as suas dificuldades que você sentia do ponto de vista pedagógico para o ensino da sua disciplina?

6. Qual a avaliação que você faz sobre a estrutura do curso do Programa GESTAR II?

7. Como você avalia a forma de funcionamento do curso?

8. Como você percebe a importância dos conteúdos oferecidos no curso para contribuir para a sua prática pedagógica?

9. Qual a avaliação que você faz sobre a metodologia do Programa?

10. De que forma você percebe a contribuição do curso do Programa GESTAR II no seu cotidiano da sala de aula?

11. Depois que você frequentou o GESTAR II como você percebe o nível de aprendizagem dos seus alunos na sua disciplina.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

PESQUISA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTAR NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA A MELHORIA DAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PESQUISADOR: ANDERSON RIOS FONTES

INFORMANTE: _____

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES FORMADORES

CARACTERÍSTICAS DO INFORMANTE:

1. Dados pessoais e profissionais

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 e 40 anos
() Entre 41 e 50 anos () Acima de 50 anos ()

Curso de Graduação _____

Curso de pós-graduação (se houver) _____

A quanto tempo exerce a função: _____

Quais as outras funções que exerceu antes? _____

Área: Língua Portuguesa () Matemática ()

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA GESTAR

2. Que fatores o(a) levaram a participar do GESTAR? _____

3. Antes de fazer o GESTAR como professor formador que dificuldades você sentia
do ponto de vista pedagógico para o ensino da sua disciplina? _____

4. Como você avalia a forma de funcionamento do Programa (fatores positivos e fatores negativos)? _____

5. Qual a sua opinião sobre a metodologia do GESTAR como programa de formação continuada de professores? (considere os diferentes formatos do Programa) _____

6. Qual a sua opinião sobre o material utilizado no Programa? _____

7. Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação dos professores no Programa? _____

8. Qual a relação que você estabelece entre os conteúdos trabalhados no programa e a necessidade de formação dos professores? _____

9. Como professor formador, como você percebe o desempenho dos professores cursistas na sala de aula depois que freqüentam o Programa? _____

10. Como professor formador, como percebe o desempenho dos professores articuladores na escola, nessa fase do GESTAR, durante o tempo que estão envolvidos no Programa? _____

11. Com a nova configuração do Programa na Bahia, enumere as vantagens e possíveis desvantagens das mudanças efetuadas _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

PESQUISA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTAR NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA A MELHORIA DAS SUAS PRÁTICAS PADAGÓGICAS

PESQUISADOR: ANDERSON RIOS FONTES

INFORMANTE: _____

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES CURSISTAS/ARTICULADORES

CARACTERÍSTICAS DO INFORMANTE:

1. Dados pessoais e profissionais

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 30 anos () Entre 31 e 40 anos
() Entre 41 e 50 anos () Acima de 50 anos ()

Curso de Graduação _____

Curso de pós-graduação (se houver) _____

A quanto tempo exerce a função: _____

Quais as outras funções que exerceu antes? _____

Área: Língua Portuguesa () Matemática ()

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROGRAMA GESTAR

2. Que fatores o(a) levaram a participar do GESTAR? _____

3. Antes de fazer o GESTAR como professor articulador que dificuldades você
sentia do ponto de vista pedagógico para o ensino da sua
disciplina? _____

4. Como você avalia a forma de funcionamento do Programa (fatores positivos e fatores negativos)? _____

5. Qual a sua opinião sobre a metodologia do GESTAR como programa de formação continuada de professores? (considere os diferentes formatos do Programa) _____

6. Qual a sua opinião sobre o material utilizado no Programa?

7. Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação dos professores no Programa? _____

8. Qual a relação que você estabelece entre os conteúdos trabalhados no programa e a necessidade de formação dos professores? _____

9. Como professor cursista/articulador, como você percebe a contribuição do Gestar no seu cotidiano da sala de aula? (práticas pedagógicas, metodologia, material didático)

10. Como professor, depois que frequentou o programa Gestar, como você percebe o nível de aprendizagem dos seus alunos?

11. Se você é professor articulador como você avalia as mudanças do Programa na Bahia, com a nova configuração de “Um Gestar em cada escola” (colaboração dos colegas professores, tempo na escola dedicado aos encontros de formação? efetuadas) _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCACAO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCACAO

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado na área de educação, intitulada Formação Continuada de Professores da Educação Básica: um estudo de caso sobre o programa GESTAR II no Estado da Bahia, desenvolvida por Anderson Rios Fontes e orientado pela professora Maria Couto Cunha.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é identificar e analisar como o programa Gestar II se faz presente na formação dos professores da rede estadual de ensino.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário a ser respondido a partir da assinatura dessa autorização.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Maiores informações podem ser fornecidas pelo pesquisador Anderson Rios Fontes, telefone 88559601, e-mail anderson_gandhy@hotmail.com.

Eu _____
_____ informo que fui devidamente informada e esclarecida por Anderson Rios Fontes sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e concordo que utilize como campo de pesquisa as informações por mim fornecidas por meio deste questionário. Portanto, estou ciente e autorizo a utilização das minhas respostas nestes espaços, desde que não identificadas, para citação e/ou análise das mesmas.

Salvador/Ba _____ 2013

Assinatura _____