

FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNIDICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS – MA: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Severino Vilar de Albuquerque
Universidade Estadual do Maranhão
svalbuquerque@uol.com.br

Resumo: O objetivo deste estudo foi identificar, na percepção dos professores, as contribuições da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino. Foi adotada a pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso que investigou duas escolas do ensino fundamental. As análises revelaram que a formação continuada não alcançou plenamente os objetivos propostos, o que permitiu concluir que ao lado da formação continuada, políticas de investimento na estrutura das escolas, na remuneração e valorização dos profissionais da rede, bem como condições de trabalho adequadas, além de outros fatores, poderiam contribuir, significativamente, para o alcance dos objetivos propostos pelo programa.

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

INTRODUÇÃO

A questão da formação continuada de professores nas últimas décadas tem ocupado significativo espaço nas pesquisas acadêmicas e em diversos estudos. Muitos estudos têm revelado que o propósito dessa formação se dirige para a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço no campo das ciências, das tecnologias, da reconfiguração dos processos produtivos e suas repercussões sociais. Num sentido convergente, discutem sobre a formação dos profissionais da educação, destacando o caráter sócio-histórico e político, orientado pela necessidade profissional de caráter amplo, com domínio e compreensão da realidade que permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A partir das políticas educacionais implantadas com a institucionalização da atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, as análises acerca dos indicadores educacionais oficiais dos sistemas públicos de ensino, mais recentemente o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), têm provocado mudanças no rumo das políticas públicas para a educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental. Alguns sistemas públicos de ensino têm utilizado parte dos recursos dos seus orçamentos para implantar programas de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, sob a justificativa de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. O que se cogita, a princípio, sobre esses programas é que teriam como objetivo atender às necessidades funcionais de gestores escolares, especialistas em educação e professores, com o pressuposto de que essas medidas trariam conseqüências favoráveis à qualidade do ensino.

Na contramão dessas expectativas, dados do IDEB – Índice de Desempenho da Educação tem sinalizado que a maioria das escolas públicas do país não vem atingindo os índices de rendimento escolar estabelecidos na avaliação do MEC. Esse fato tem gerado um grande volume de discussões acerca da orientação de políticas de investimento na educação básica, tendo como referência, a formação de professores, uma vez que as expectativas eram de uma posição favorável quanto ao rendimento auferido pelos alunos.

Este trabalho resulta de uma pesquisa sobre um programa de formação continuada de educadores, implantado no Sistema de Ensino do Município de São Luís – MA. A pesquisa foi realizada em duas escolas que atendem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, tendo sido investigado o período de 2002 a 2008, cujo objetivo foi o de analisar, na percepção dos professores, as contribuições da formação continuada para o desempenho e para a qualificação do trabalho desses profissionais, as implicações no processo de ensino-aprendizagem e para a melhoria da qualidade do ensino.

Concluimos que, apesar de alguns avanços alcançados, a formação continuada realizada durante o período pesquisado nas duas escolas, foi desenvolvida sob perspectivas diferentes, quanto à organização dos encontros de formação, os conteúdos contemplados nas pautas planejadas para os encontros e, particularmente, o grau de envolvimento dos diferentes sujeitos participantes do processo. Esses fatores, associados a outros, poderiam indicar pistas para explicar o desempenho das duas escolas, onde uma foi bem avaliada no IDEB, enquanto a outra atingiu níveis críticos na mesma avaliação. Foi possível evidenciar, também, que mais investimentos na estrutura das escolas, ao lado de políticas de valorização dos profissionais da rede, com condições de trabalho adequadas e remuneração condigna poderiam contribuir, decisivamente, para o alcance dos objetivos propostos pelo programa.

1 Formação continuada de professores: enfrentando desafios e ressignificando práticas e saberes docentes

A partir dos anos 90, o Estado brasileiro neoliberal, pretendendo responder às exigências da reorganização da produção (ROMANELLI, 2003) deu início à reforma educacional atingindo aspectos importantes como organização curricular, avaliação educacional, financiamento, formação de professores, dentre outros. O primeiro passo nesse sentido foi a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo no Art. 63, Inciso III, programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis. Esse princípio comunga com o Art. 61, § 1º, que preceitua a formação de profissionais da educação deve obedecer ao princípio da indissociabilidade entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço. O pressuposto das determinações da legislação educacional, para além de universalização da educação para todos, é o de garantir padrões mínimos de qualidade do ensino.

A partir dos dados do IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica, algumas conclusões a que se pode chegar (isso porque existem vários fatores que influenciam esses

resultados) é que não têm sido assegurados os direitos constitucionais de padrão mínimo de qualidade do ensino (Art. 211, § 1º) e nem da LDBEN (Art. 4º, Inciso IV) sobre o dever do Estado para a efetivação do direito à educação de qualidade. Isso leva a crer que ainda é insipiente a tentativa por parte dos sistemas de ensino públicos de implantarem políticas que visem à melhoria da qualidade do ensino através de ações sistêmicas dirigidas à melhoria da estrutura das redes escolares e a qualificação dos profissionais da educação.

Segundo Oliveira e Araújo (2005), os indicadores de investimentos que trariam repercussão positiva no processo de ensino-aprendizagem são aqueles relacionados, além de escolas com boa estrutura, os relacionados à remuneração docente, proporção de alunos por professor, custo-aluno, definição de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de ensino, equipamentos, instalações, salários, programas de assistência ao estudante e investimentos na formação inicial e continuada de professores.

Não se pode prescindir desses elementos além de outros que são igualmente importantes, todavia, um fator de extremo significado é a formação continuada de professores em serviço que, segundo Mizukami (2006), além de outros objetivos, deve propor novas metodologias e colocar os profissionais da educação em permanente diálogo com as discussões teóricas atuais, visando contribuir com as mudanças urgentes e necessárias à melhoria da ação pedagógica na escola. Nesse sentido, Arroyo (1999), ao se referir à formação continuada, situa duas dimensões importantes desse processo: o aprender a fazer e o de formação em ação, indicando que, além dessas dimensões marcarem as políticas e os currículos, impõem a necessidade de reflexão sobre a formação e a qualificação de professores.

Para Nóvoa (1999), é importante ainda considerar as instituições escolares na sua dimensão própria, enquanto espaços organizacionais onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas, que transpõem limites impostos pelo sistema de ensino como dimensão macro e do que se vivencia no cotidiano da sala de aula.

Levar em consideração as necessidades dos professores num programa de formação continuada em serviço é garantir a essa formação elementos teórico-metodológicos que estejam na direção das suas demandas, procurando minimizar as lacunas existentes entre sua realidade vivida no cotidiano e às demandas postas pelo cenário de exigências hoje requeridas como competências profissionais dos docentes. Para Almeida (2002) é cada vez mais evidente a necessidade de qualificação profissional do professor para que este possa compreender essas transformações que recaem no contexto escolar e como afetam a qualidade da educação.

Por outro lado, Gentili (1995) aponta que o discurso da qualidade escamoteia fatores como a falta dos conteúdos sobre política educacional nos cursos de licenciatura, bem como a introdução de conteúdos desfocados das reais necessidades do exercício da prática docente para aqueles que fazem a educação no “chão da escola”, gerando situação de alheamento diante da multiplicidade de fatores como: inadequada formação, precárias condições de exercício da profissão, falta de reflexão sistemática, ideologia permeada no meio social e postura acrítica diante dos problemas. Pesquisas divulgadas acerca do ambiente escolar têm apontado que

existe um grande despreparo profissional do professor na sua formação inicial e, também, falta de motivação para o exercício da profissão.

Na verdade, o discurso da qualidade da educação está mantendo vínculo com as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva, centrada no avanço permanente da ciência, da tecnologia e da complexidade do ser social, exigindo do professor uma profissionalização permanente para o enfrentamento das questões do seu cotidiano. Essas novas demandas atrelam a educação escolarizada aos interesses do capital e articulam um novo discurso ideologizado das exigências de qualificação permanente e aproximam as práticas educativas ao discurso dominante e à adoção de políticas educacionais que visem atender a essas determinações.

Para além dos problemas apontados do ponto de vista institucional, o professor encara outros confrontos no exercício da docência. Como bem afirmam Pimenta e Lima (2008), na atividade de ensinar, o professor se relaciona com outros sujeitos: seus pares institucionais, coordenadores, colegas de área, diretores, responsáveis pela elaboração do projeto político-pedagógico e curricular e com alunos. Esses últimos inseridos em contextos próprios e com características e especificidades próprias, que o professor precisa conhecer como ponto de partida para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, as condições que o professor encontra na escola são desafiadoras. São problemas de naturezas diversas que vão desde situações próprias da aprendizagem dos alunos em sala de aula até os problemas do entorno da escola.

A escola está inserida num sistema micro e macrossocial, determinado por diversos fatores que funcionam de maneira interdependente, pondo desafios permanentes à formação docente e impondo ao professor perceber-se enquanto sujeito histórico que tem uma grande responsabilidade social, bem como exercer um olhar crítico sobre a função social da escola enquanto espaço/tempo de promoção social e de construção de cidadania. A busca por novos referenciais podem ajudar na compreensão da complexidade que o universo educacional apresenta dentro desses cenários de incertezas e acompanhar, permanentemente, as mudanças ocorridas no seu universo de atuação.

Nesse sentido, pensar em educação, em formação continuada de educadores, pressupõe compreender a educação enquanto processo e como realidade cíclica e dinâmica, bem como pensar a escola como espaço/tempo de valorização, de inclusão, de cooperação, de respeito, de desenvolvimento do sujeito aprendiz e de construção de significados. Isso exige um novo olhar, mais amplo, mais abrangente, que compreenda melhor a realidade educacional.

2. Formação continuada de professores do Sistema Municipal de Ensino de São Luís: o cenário da pesquisa

Em 2002, em face dos indicadores da Rede Municipal de Ensino de São Luís sinalizarem problemas que se estendiam desde a estrutura das escolas até o processo pedagógico, a Prefeitura de São Luís iniciou a implementação de uma política pública de (re)estruturação da rede e, dentre as preocupações principal enfoque foi dado à formação continuada de educadores,

cujo objetivo era o de atender às necessidades desses profissionais tendo como foco o trabalho educativo, sob a crença de que o investimento na formação docente poderia contribuir para a qualidade do ensino.

Nesse sentido, foi instituído o Programa São Luís Te quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE) como política da Rede de Ensino de São Luís, estruturado em quatro eixos: Gestão; Avaliação; Rede Social Educativa; e Formação Continuada de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares. Não obstante a importância das dimensões do Programa, a preocupação deste estudo se concentrou na formação continuada de professores, uma vez que o Programa estabeleceu uma relação direta entre a formação continuada de professores com a melhoria da qualidade da educação da rede municipal de ensino.

2.1 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de São Luís

Ficou evidenciado através de documentos analisados na pesquisa que Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED, órgão gestor do sistema de ensino municipal, vem ampliando suas ações através da modernização da sua estrutura e da contratação de profissionais através de concursos públicos para suprir as demandas do seu atendimento. No período pesquisado (2002-2008), constatamos que a prefeitura construiu escolas e reformou outras já existentes, ampliou o quadro de profissionais da educação através da contratação de professores, gestores escolares e demais funcionários administrativos e operacionais. Se comparado com a situação existente em 2002, do ponto de vista quantitativo, houve significativa melhoria no atendimento oferecido pela rede.

No que tange ao atendimento, pode-se evidenciar um esforço empreendido pela rede para oferecer vagas em todos os segmentos do ensino fundamental, bem como estabelecendo uma relação entre as demandas, estrutura e os recursos humanos. A tabela abaixo apresenta uma visão geral dos dados referentes ao atendimento da Rede de Ensino Municipal de São Luís durante o período pesquisado.

Quadro 01 - Comparativo de atendimento da rede 2002/2007

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

Fonte: Coordenação de Estatística Educacional – SEMED – São Luís – MA

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

dos docentes do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de São Luís.

Tabela 02 – Funções Docentes do Ensino Fundamental

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

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do INEP/MEC, 2008.

Segundo informações da Superintendência da Área de Ensino Fundamental, no ano de 2007 não havia mais nenhum professor na rede com formação em nível médio; “àqueles que ainda não tem formação superior encontram-se em fase de conclusão”. Isso reflete um esforço empreendido pela rede, na direção da melhoria da qualidade do ensino, levando em consideração que, além de elevar a qualificação desses profissionais, o programa de formação continuada pode manter esses educadores em estado de alerta, pelo acompanhamento das mudanças e pela ampliação da sua capacidade reflexiva.

2.1.1 As escolas pesquisadas

Apesquisa investigou duas escolas com realidades senão distintas, mas com peculiaridades organizacionais diferentes, do ponto de vista da cultura escolar, da organização do trabalho pedagógico e do processo ensino-aprendizagem. O nosso interesse de investigar os efeitos da formação continuada sobre a qualificação do trabalho docente nas duas escolas e a repercussão sobre o rendimento escolar dos alunos está relacionado aos resultados auferidos por estas na avaliação ANRESC/IDEB, divulgados pelo INEP-MEC em 2006 e 2007, respectivamente.

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

3 A pesquisa propriamente dita: discussão e análises

Após as devidas análises do conteúdo das falas dos professores que participaram da pesquisa, apresentamos algumas conclusões que apontam para uma reflexão sobre a forma como o programa de formação continuada de professores foi implantado na Rede de Ensino Municipal de São Luís. Para a opção que fizemos neste trabalho, o objetivo proposto foi o de identificar, na percepção dos professores, as contribuições do programa de formação continuada

para a qualificação desses profissionais e as implicações desta no rendimento escolar.

Embora o roteiro de entrevistas com os professores das duas escolas pesquisadas tenha contemplado seis tópicos que demandaram várias questões, não obstante à importância que todas apresentam, nos deteremos a apenas dois que traduzem a essência da percepção dos professores acerca do seu processo de formação continuada realizado na escola aonde desempenham o seu exercício profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA SEMED/ESCOLA CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1.1 O discurso dos professores sobre a formação continuada realizada na escola: análise e discussão

Iniciamos as entrevistas perguntando se houve alguma participação desses profissionais nas discussões sobre a implantação do programa de formação continuada. O que depuramos nos depoimentos foi que esses profissionais não foram convidados a inferir sobre o que seria um programa de formação continuada em serviço dentro das suas aspirações. Nesse sentido, entendemos que alguma estratégia como, por exemplo, a criação de núcleos de discussões nas escolas, poderia ter sido criada para dar voz aos professores no sentido de que todos pudessem externar suas impressões, suas angústias e revelar suas expectativas, necessidades e carências. A experiência do professor é de suma importância para se refletir sobre o chão da escola, inserido em políticas públicas para o sistema de ensino e, portanto, esse profissional não poderia deixar de ser ouvido exaustivamente. Segundo Tardif (1991), os saberes da experiência do professor se revelam por serem originados na prática cotidiana da profissão e se constituem elementos fundamentais que resultam do trabalho cotidiano e do meio onde exerce sua prática.

Assim, a formação continuada, na opinião de vários autores estudados, é entendida como um processo contínuo de formação ao longo da vida que deve favorecer o desenvolvimento das capacidades, habilidades e valores para a compreensão e a percepção da complexidade do mundo em que vivemos. Entre os autores consultados destacamos Imbernón (2006), quando este afirma que formar o professor para atuar num mundo complexo e dinâmico, envolve

[...] Capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um excesso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN, 2006, p. 60).

Formação continuada SEMED/escola

Alguns sujeitos ouvidos e até relatórios que foram sendo elaborados com a implementação do programa apontam que a formação continuada como programa da rede, realizada nas escolas, foi marcada, no início, por muitos conflitos, embates e confrontos. A forma como foi introduzida

nas escolas gerou, além de expectativas, certo grau de desconforto e resistências à participação, dada à forma como foi levada à escola, sem uma efetiva participação nas discussões nem na elaboração da proposta.

Outra questão que queríamos conhecer era quanto à participação dos entrevistados na formação continuada. Para isso perguntamos: você participa ativamente e efetivamente da formação continuada realizada na escola?

Essa questão foi importante para poder relacionar se a participação dos professores nos encontros de formação continuada pode estar associada aos resultados auferidos no IDEB, pelas duas escolas pesquisadas, o que ficou evidenciado que sim. Na Escola “A”, que teve um bom desempenho no IDEB, quase a totalidade dos professores afirmou participar, não apenas por se constituir uma política da rede, mas por conceber como essencial para refletir sobre o cotidiano escolar, sobretudo, as dificuldades advindas da sala de aula.

Por outro lado, nos depoimentos dos professores da Escola “B”, ficou claro que a escola ainda não conseguiu organizar o espaço/tempo de formação. Além disso, outros fatores foram evidenciados através das falas dos depoentes, como: dias de encontro em desacordo com a disponibilidade para participar; a falta de envolvimento de gestores, os conteúdos de formação, às vezes situados apenas no campo das discussões teóricas sem a devida vinculação às reais necessidades de sala de aula; as interferências externas da SEMED, dentre outras questões. Diferente da Escola “A”, os professores da Escola “B” reclamam por uma formação que garanta uma unidade, onde todos participem e que haja uma integração, uma equipe.

A formação continuada realizada na escola “B” quase sempre fica no segundo nível, ou seja, no plano ideal, aquilo que todos supostamente gostariam que acontecesse. Os dois planos, ou seja, o ideal e o real têm igual importância na construção de espaços/tempos de formação de professores e devem interligar-se para que se possa definir para onde se quer ir e em que direção as ações devem caminhar.

Quando perguntamos aos professores se lhes é garantida a participação na escolha dos conteúdos quando da elaboração das pautas de formação, se os conteúdos atendem às suas reais necessidades e lhe ajudam a refletir sobre a sua prática de sala de aula e qual tem sido o foco dado aos conteúdos, os depoimentos apresentaram sentidos distintos, embora se aproximem em alguns pontos. As falas dos professores da Escola “A” foram muito parecidas, pois apontaram que há uma participação integral de todos e que é norteada pela discussão sobre as demandas individuais e coletivas quanto à definição dos conteúdos a serem trabalhados nos encontros de formação. Apontaram ainda para uma gestão essencialmente participativa, consolidada pela inserção dos professores no processo de decisão e definição das ações da escola, principalmente, na construção do espaço/tempo de formação.

Tardif (2002) esclarece que a organização do trabalho pedagógico na escola representa antes de tudo uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar com a construção do coletivo da escola.

Na Escola “B” a formação continuada, segundo os depoentes, tem ficado mais na discussão dos problemas pontuais e isolados. Embora alguns professores tenham respondido que há abertura para discussão sobre o cotidiano, a maioria revelou que tais discussões giram mais em torno de problemas circunstanciais, relacionados à indisciplina dos alunos e do pouco ou quase nenhum acompanhamento da família. Declararam haver pouco nível de articulação dos conteúdos da formação continuada com o trabalho que realizam do ponto de vista das suas reais necessidades, bem como a ausência do sistema de gestão da escola nos encontros de formação, caracterizando ações fragmentadas, sem representatividade para o coletivo da escola

Contribuições da formação continuada

Nóvoa (1999), ao se referir à profissionalização dos professores, argumenta que a construção de uma cultura de mudança no que diz respeito ao fazer pedagógico, supõe uma formação continuada que contribua para uma reflexão sobre o cotidiano da escola. Para o autor, esse é um trabalho longo que necessita ser norteado por intensas interações e partilhas. Nesse sentido, ele aponta que a adesão a novos valores pode facilitar a redução de margens de ambigüidades que acometem hoje a profissão docente.

Portanto, nomear um tópico da entrevista com os professores sobre as contribuições da formação continuada permitiu fazer possíveis conexões com o desempenho acadêmico no IDEB, auferido pelos alunos das duas escolas pesquisadas.

Ao perguntar aos professores se a formação continuada tem contribuído para introduzir estratégias inovadoras à sua prática docente, mais uma vez os depoimentos apresentaram visões diferenciadas acerca do processo. De modo geral, os professores do I Ciclo do Ensino Fundamental da Escola “A” responderam que sim. Como afirma uma professora da 2ª Etapa “[...] a partir da formação, estamos introduzindo novas estratégias que nos ajudam aproximar dos alunos, principalmente daqueles com mais dificuldades”.

Já na escola “B”, dos 16 professores ouvidos, 12 disseram que não, enquanto que os quatro restantes disseram em parte, ou seja, que a formação só ajuda, mas, efetivamente, não potencializa a introdução de novos conceitos e novas estratégias, como afirmou uma professora da 3ª Etapa “[...] Em parte. O que mais acontece no momento da formação é a troca de experiência, mais discutindo os problemas, mas com poucos encaminhamentos práticos”. Outros depoimentos de professores dessa escola ainda acrescentam outro problema relacionado à falta de um cronograma de encontros para formação, bem como à ausência de um plano de conteúdos específicos relacionados ao processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento curricular.

Em relação ao desempenho acadêmico dos alunos, os professores da Escola “A” afirmaram que a formação continuada tem ajudado bastante, porque tem orientado práticas que estimulam a participação do aluno e desenvolvem seu espírito crítico e criativo.

Os professores da Escola “B” se dividem nos seus depoimentos, evidenciando uma fragmentação das ações formativas. Para uma parte desses professores, os ganhos que a formação

continuada gerou ainda são limitados e reduzidos a algumas ações. Para outra parte, a formação da rede só reforçou alguns aspectos, sugerindo que a escola precisa do acompanhamento da família e, para o restante, um total de quatro professores, a formação não trouxe contribuição nenhuma.

Quando nos reportamos às questões relacionadas aos conteúdos das pautas de formação e em que medida contribuiriam para a atuação dos professores, tivemos respostas díspares dos profissionais das duas escolas. Os professores da Escola “A” apontaram o processo didático-pedagógico de como trabalhar leitura, escrita, produção textual e interpretação, dando sentido à leitura. Enquanto os professores da Escola “B”, em sua maioria, indicaram que as pautas enfocavam mais a questão da indisciplina e da violência, ficando mais no terreno dos problemas cotidianos enfrentados no interior da escola e dando pouca ênfase à questão de como trabalhar leitura, escrita, produção textual e projetos interdisciplinares. Esperavam que a formação pudesse ajudar a compreender e refletir o cotidiano de sala de aula e que fornecesse instrumentais teórico-práticos para o enfrentamento dos problemas.

Percebemos nas falas, ao analisar questões formuladas aos professores, um quadro constituído por duas escolas que apresentam situações distintas quanto à sua organização. De um lado, a Escola “A”, conseguindo garantir o espaço/tempo de formação continuada, permeado por um clima estimulador, participativo e interativo. Do outro, a Escola “B”, ainda apresentando dificuldade de organizar seu espaço e congregar os sujeitos da ação pedagógica em torno de um processo de formação que garanta a articulação de saberes e fazeres dentro de uma concepção integradora e participativa, onde todos possam compartilhar de um projeto de escola idealizado, construído e realizado por todos.

Apesar dos professores da Escola “B” terem dado declarações valorativas para a formação continuada de haver contribuído pouco e, também, de não ter oferecido qualquer contribuição para reflexão da prática, a maioria informou que considera esse espaço/tempo importante por se constituir numa espécie de tribuna para discussões sobre questões cruciais como, evasão, repetência, função social da escola e da família, indisciplina, dentre outros.

Ao final da entrevista, percebemos que as expectativas expressas pelos professores da Escola “A” se consistiram em construções teórico-práticas que deram sentido e contribuíram para a mudança do clima escolar, para as interações e para às práticas engendradas no espaço/tempo do cotidiano de sala de aula. Por outro lado, os depoimentos dos professores da Escola “B”, denunciam pouca vinculação dos conteúdos da formação às suas reais necessidades. Nas considerações de Feldman (2001), isso implica que a discussão teórica realizada na formação continuada apesar de indicar uma articulação com o trabalho que os professores realizam, não se aproxima da realidade vivida, ou seja, do espaço/tempo de sala de aula. Alargando essa compreensão, esse autor esclarece que

A interação e a negociação significativa sobre os conteúdos instrumentais pode ser um passo necessário para a reformulação das teorias. Qualquer posição teórica é difícil de ser assimilada por professores se não resolve o problema de aprender e ensinar.

Além disso, trabalhar sobre propostas que resultem em práticas exitosas e possíveis de realizar pelos professores pode abrir maiores possibilidades para a reconstrução dos fundamentos teóricos, desenvolver princípios e ampliar a base aplicável dos conhecimentos. (FELDMAN, 2001, p. 107)

Os professores da Escola “A” depuseram ainda que a formação continuada deveria se constituir efetivamente uma política de rede e não de apenas uma gestão, revelando que já foi incorporada como um valor social importante e ampliou a visão sobre educação desses docentes. Isso reforça a contribuição que a formação continuada ofereceu para a construção de uma cultura caracterizada por novos olhares e novos fazeres sobre a profissão docente, nessa escola.

Por outro lado, as falas dos entrevistados da Escola “B” evidenciam professores ávidos por ampliação do tempo dedicado aos encontros e por dias de realização no horário de efetivo trabalho. Ainda apontam outros fatores como estrutura, material de apoio didático, biblioteca com acervo atualizado e, sobretudo, a necessidade da construção do coletivo, onde todos possam estar envolvidos nas ações da escola e nos processos formativos. Pudemos perceber através dos depoimentos e da observação que fizemos que a Escola “B” trabalha de maneira fragmentada, onde os professores desenvolvem um trabalho solitário e sem devido apoio técnico-pedagógico, embora reconheçamos significativo esforço empreendido pelas coordenadoras pedagógicas na assistência quanto às suas dificuldades.

Ao relacionarmos o desempenho acadêmico dos alunos ao IDEB, as falas vieram ao encontro das observações que fizemos. Na escola “A”, que embora não disponha de alguns espaços ou sua disponibilização seja insuficiente para a realização de algumas atividades pedagógicas, como fica evidenciado em alguns depoimentos, oferece uma estrutura e recursos que garantem o trabalho docente. Foi possível perceber pelas observações que fizemos que, da portaria aos demais segmentos, existe uma articulação e uma organização caracterizada por um trabalho realizado em equipe. Em termos de estrutura, a escola “B” possui uma estrutura melhor, dispendo de laboratório de informática, biblioteca e quadras poliesportivas, mas que, por falta de manutenção e conservação, não são efetivamente utilizáveis.

Escolas bem dirigidas e bem sucedidas, evidenciadas pelo clima organizacional, pelo desempenho dos alunos e pela percepção clara dos professores sobre seu trabalho, demonstra uma cultura de confiança, interação e esforço mútuo entre os funcionários e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e da prática de sala de aula. Se o gestor e a equipe de apoio não estiverem comprometidos, os professores sempre questionarão se o seu envolvimento será levado a sério ou se ele é válido.

Quando perguntamos se a formação continuada contribui para a mudança no fazer pedagógico e para a qualidade do ensino, de modo geral os professores da Escola “A” responderam que a partir da formação continuada estão introduzindo novas estratégias que ajudam os alunos a avançar, principalmente aqueles com mais dificuldades, além de estimular a participação e o desenvolvimento de seu espírito crítico e criativo através de conteúdos que estabelecem relação direta com as suas necessidades. Os depoentes da Escola “B” apontam

para outros fatores, ao se dividirem nos seus depoimentos, evidenciando uma fragmentação das ações formativas. Para uma parte desses professores, os ganhos que a formação continuada gerou ainda são limitados e reduzidos a algumas ações. Para outra parte, a formação da rede só reforçou alguns aspectos, sugerindo que a escola precisa garantir condições indispensáveis para a organização e realização do trabalho pedagógico.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Não obstante aos avanços que vêm sendo alcançados, ainda que não sejam de tanto animadores, em face das últimas avaliações MEC/IDEB, é importante reconhecer a opção assumida pela prefeitura de investir numa política pública dessa envergadura. Todavia, não se pode utilizar a lógica determinista relacionando, de forma direta, uma política de formação de professores à qualidade do ensino, posto que outros fatores são igualmente importantes para se alcançar tal objetivo. Entre vários que podemos apontar, dois julgamos importantes: investimentos na estrutura das escolas, dotando-as de boas instalações e recursos, com maior visibilidade em laboratórios de informática e bibliotecas como espaços de pesquisa e de estudos para professores e alunos e demais profissionais da escola; Políticas de formação profissional ao lado de políticas de valorização dos profissionais da rede, com condições de trabalho adequadas e remuneração condigna, de modo a estimulá-los e encorajá-los a um maior envolvimento no planejamento e desenvolvimento das atividades escolares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, 2002.
- ARROYO, M.G. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. **Rev. Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p. 143-162, 1999.
- BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 5/10/1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20/12/1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil**. Brasília: MEC/INEP/SEEC. 1998.
- FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- GENTILLI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. GENTILLI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Brasília: INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10 de março de 2008.
- INBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época).
- MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor**. São Luís: SEMED, 2003.
- MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Currículo, São Paulo: v.1, n.1, dez/jul, 2005-2006.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992
- _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, jan/fev/mar/abr, 2005, n. 28.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre: Panônica, 1991.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.