

RAIMUNDO AFONSO CARDOSO DELGADO

**UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTÍNUA DOCENTE DA ESCOLA CABANA**

**BELÉM-PA
2005**

RAIMUNDO AFONSO CARDOSO DELGADO

UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

DOCENTE DA ESCOLA CABANA

Dissertação de mestrado, linha de pesquisa Currículo e Formação Docente, orientada pelo professor Dr. Salomão Hage e apresentada ao Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como critério parcial para obtenção do grau de mestre em educação.

BELÉM-PA
2005

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPA Profª Elcy Lacerda

Delgado, Raimundo Afonso Cardoso

Um olhar epistemológico sobre a política de formação contínua docente da Escola Cabana / Raimundo Afonso Cardoso Delgado; Orientador, Salomão Antonio Mufarrej Hage - 2005.

Dissertação (mestrado em currículo e formação docente) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2005.

1. Professores – formação. 2. Educação continuada. 3. Epistemologia Genética. 4. Educação. I. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Cely do Socorro Costa Nunes

Prof^a Dra. Silvia Nogueira Chaves

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage

SUMÁRIO

| | | |
|-------------------|--|----|
| INTRODUÇÃO | | 10 |
| I | SITUANDO A PESQUISA | 15 |
| 1.1. | Uma história, uma experiência, um tema | 15 |
| 1.2. | Situando o tema, o objeto e o problema de pesquisa | 20 |
| 1.3. | O caminho metodológico da pesquisa | 29 |
| II | FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELLECTUAL DOCENTE | 35 |
| 2.1. | Formação docente como questão epistemológica | 36 |
| 2.1.1. | O conhecimento como devir em Jean Piaget | 37 |
| 2.1.2. | Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos na prática docente | 39 |
| 2.1.3. | O pensamento epistemológico de Paulo Freire | 44 |
| 2.2. | Saberes sistematizados e saberes da vida: um olhar epistemológico sobre o espaço contraditório da escola | 47 |
| 2.3. | Formação contínua docente como construção própria, contínua e coletiva: para além dos modelos prescritivos | 51 |
| 2.3.1. | Formação contínua docente como condição ontológica e epistemológica | 52 |
| 2.3.2. | Conhecimento acadêmico e experiência na formação contínua docente | 57 |
| III | ESCOLA CABANA COMO ALTERNATIVA DE INCLUSÃO SOCIAL | 65 |
| 3.1 | Por uma Política de inclusão na gestão educacional em Belém | 65 |
| 3.2 | Ação Coletiva e Reorganização do Trabalho Pedagógico | 69 |
| 3.3 | Ciclos de Formação e Progressão Continuada como Alternativas à retenção na escola | 74 |
| 3.4 | O modelo epistemológico da Escola Cabana | 81 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| IV | UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE DA ESCOLA CABANA | 86 |
| 4.1. | Formação Contínua Docente no Projeto Escola Cabana: concepções, objetivos e sistemática. | 86 |
| 4.1.1. | A hora pedagógica como espaço-tempo da formação | 99 |
| 4.2. | Formação Contínua e valorização da experiência docente | 103 |
| 4.3. | Relação teoria-prática e formação contínua no Projeto Escola Cabana | 114 |
| 4.4. | Tensões e impasses de um projeto em construção | 122 |
| 4.4.1. | Ciclos de Formação: Solução ou dilema? | 124 |
| 4.4.2. | Interdisciplinaridade e formação contínua docente: ponto de mutação ou tudo que é sólido desmancha no ar | 129 |
| 4.4.3. | Os temas geradores como instância do compromisso político | 135 |
| 4.4.4. | Hora Pedagógica: espaço de formação? | 139 |
| 4.4.5 | Formação contínua docente e descontinuidade nas políticas educacionais | 142 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 145 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 157 |

Aos meus filhos Afonso Thiago e Afonso Arthur e a minha filha Ana Paula, com muito carinho, pela compreensão nos momentos de ausência e pela intensidade nos momentos de presença;

A minha mãe Virgínia Delgado e a meu pai Raimundo Delgado, pela dedicação e pelo esforço que fizeram para que eu pudesse, em espaço de poucos, registrar a minha palavra;

Com saudade, a minha tia Nezita, que faleceu quando eu concluía esta pesquisa, sem que eu pudesse dar a ela pelo menos um pouquinho da atenção e carinho que ela me dedicou.

AGRADECIMENTOS:

Ao professor Salomão Hage, que, orientando-me, soube comigo dialogar respeitando meu esforço e minha vontade de trilhar caminhos próprios; pela compreensão e incentivo nos momentos mais difíceis;

Às professoras e aos professores do Mestrado em Educação pelos momentos de diálogo que me ajudaram a pensar e realizar este trabalho;

As minhas colegas e aos meus colegas de curso, com os quais dividi bons momentos, às vezes de prazer, às vezes de lamentação, que certamente contribuíram na minha trajetória;

As minhas colegas professoras e aos meus colegas professores da Rede Pública de Ensino, que eu gostaria muito de ver desfrutando do privilégio que, apesar das dificuldades, pude desfrutar durante esses dois anos e meio;

As minhas alunas e aos meus alunos da Rede Pública e UEPA com quem tenho a oportunidade de muito aprender

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: “Navegar é preciso, viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.

Só quero torná-lo de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha. Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade. É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa raça.

Palavras de Pórtico – Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo é uma pesquisa teórica de cunho documental que investiga os fundamentos epistemológicos da política de formação contínua para docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) no período de 1997-2004, buscando identificar o modelo epistemológico assumido teoricamente e seus nexos com as ações propostas. A investigação se concentrou em documentos que expressam a política de formação contínua da SEMEC e aspectos da política mais ampla que incidem direta ou indiretamente sobre ela. Como recuso teórico-metodológico de análise do conteúdo dos documentos me apoiei nos estudos de Bardin, buscando ir além do trabalho descritivo, colocando minha experiência como professor a serviço do trabalho de interpretação. Na construção das bases teóricas da pesquisa dialoguei com a Epistemologia Genética de Jean Piaget, com o pensamento epistemológico de Paulo Freire, com os estudos de Fernando Becker acerca da epistemologia do professor e com os trabalhos de Sônia Kramer, Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia e Donald Schön, Tereza Estrela, Zeichner, Perrenoud e Cachapuz sobre formação docente, em especial a formação contínua. Os resultados da pesquisa me revelam que o Projeto Escola Cabana, apesar dos avanços teóricos na elaboração da política de formação para as/os docentes da rede municipal de educação, em que predomina o modelo epistemológico relacional, e de algumas medidas importantes para a consolidação de uma cultura de formação que valorize a experiência docente, no nível das proposições, tem, ainda, dificuldades para romper com o modelo prescritivo de formação, o que dificulta a consolidação de bases epistemológicas consistentes e de ações que assegurem as condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual docente necessária a uma prática reflexiva no cotidiano da escola.

ABSTRACT

This study is a document theory research which investigates the epistemological fundamental base of the continuous formation policy for teachers of Child Education and Basic Teaching developed by the Municipal Education Bureau (SEMEC) on the period between 1997-2004, aiming to identify the epistemological pattern of theory adopted and its relations with the suggestions proposed. The investigation was concentrated on documents which express the continuous formation policy used by SEMEC and aspects of a more ample policy which influence it direct ou indirectly. As a theory-methodology resource for analysing the contents of the documents, I based on the study of Bardin, willing to go beyond the descriptive work, using my experience as a teacher to accomplish the interpretation job. On the process of constructing theory bases for the research, a had a dialougue with the Genectic Epistemology by Jean Piaget; with Paulo Freire's the epitestmological ideas; with Fernando Becker's studies on teching epistemology and with the works of Sônia Kramer, António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia and Donald Schön, Tereza Estrela, Zeichner, Perrenoud and Cachapuz on the teacher's formation, especially the continuous formation. The research results showed me the Escola Cabana Project - in spite of the theory advancements on the elaboration of the teacher's formation policy in the municipal education area, where the relational epistemology pattern is more abundant, and some other arrangements for the consolidation of a formation culture to give value to the teaching experience, on the proposition level -, still has some difficulties to break through with the formation prescriptive pattern, making it difficult to consolidate consistent epistemology bases and arrangements to give condition to the development of a free intelectual teaching, necessary to a reflexive practive in the school everyday life.

INTRODUÇÃO

O tema *formação contínua docente* tem ocupado recentemente muito espaço na literatura nacional e internacional e nas políticas educacionais. Dos fatores que explicam esse fenômeno destaco dois, que movem esta pesquisa: 1) a preocupação com os altos índices de insucesso da escola brasileira; 2) a preocupação com as condições desfavoráveis ao crescimento intelectual, em que atuam e se formam as/os docentes no Brasil.

Acredito que as políticas de formação contínua de professoras e professores podem se tornar espaço estimulador de debate e de reflexão mais profunda sobre o fazer pedagógico, portanto, espaço de formação que pode contribuir significativamente para melhorar as condições do desenvolvimento profissional docente, conseqüentemente, para melhorar a qualidade do trabalho realizado nas escolas.

Entendendo a reflexão sobre a concepção do conhecimento como elemento central para a compreensão da prática pedagógica e para a elaboração de ações de formação, opto por pensá-las numa perspectiva epistemológica, ou seja, a partir da análise do modelo epistemológico predominante no cotidiano escolar e nas políticas de formação contínua docente. Adoto essa perspectiva como recorte, e não como uma tentativa de compreensão totalizadora do tema. Sendo a sociedade, em geral, e a educação, em particular, uma totalidade complexa, mesmo as abordagens que se propõem totalizadoras devem ser vistas como recorte.

A opção que faço tem sentido dentro da minha história como professor, que em vários momentos se viu pressionado a responder positivamente a obstáculos que se apresentam cotidianamente no interior da sala de aula e da escola; que aprendeu a acreditar na possibilidade de respostas superadoras do conformismo ao nível da prática pedagógica; que acredita que os estudos sobre o potencial de aprendizagem humana têm sido negligenciados

pelas análises que fazemos acerca da escola; que aprendeu a ver nos esporádicos momentos de formação em serviço a importância de política mais sólida e permanente nesse campo; que sempre assumiu o compromisso com a transformação da realidade social que nos envolve, mas acredita que tendo essa luta uma dimensão macro-social e outra micro-social que se condicionam dialeticamente, se faz sempre necessário reconhecer os limites e a relevância de cada uma na busca de compreensão mais profunda dos fenômenos sociais. Daí a importância de não negarmos nem uma nem outra, sob o risco de incorrerem em danoso reducionismo.

Foi essa experiência que, envolvendo a minha prática pedagógica e social e meus esforços de compreensão dessa prática, me impulsionou à realização desta pesquisa, que tem na formação contínua docente o seu tema e na política de formação contínua da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) o seu objeto de estudo. Essa política faz parte de um projeto maior denominado *Escola Cabana* – nome inspirado na Revolução Cabana ocorrida no século XIX no Pará – de implantar uma *Educação Democrática e Popular*, pautada nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania.

Enquanto presença marcante nas produções acadêmicas e nas políticas públicas educacionais, esse tema tem se tornado um campo bastante fértil de produção teórica. De alguma forma se foi acreditando que ações permanentes de formação em serviço podem ir transformando a prática docente e melhorando a qualidade do ensino. No entanto, apesar disso, os investimentos teóricos e econômicos nele aplicados não têm surtido o efeito esperado.

Minha hipótese é de que apesar dos avanços teóricos, nos quais, em geral, se propõe um modelo relacional que articule saberes docentes e saberes acadêmicos, e da assunção da formação para docentes em serviço como relevante nas políticas educacionais, ainda não se rompeu com o modelo academicista, centrado nos conhecimentos das Ciências da Educação.

A proposta da Escola Cabana para a formação contínua docente, situando-se como alternativa às formas tradicionais de formação em serviço, se constitui em objeto de estudo que pode nos indicar elementos que venham contribuir para a compreensão de atitudes defensivas de professoras e professores, que marcam ainda hoje as experiências nesse campo, tanto no Brasil quanto nos países do chamado primeiro mundo.

O pressuposto de que um dos elementos centrais dessa problemática situa-se no modelo epistemológico ainda predominante nas políticas de formação contínua docente, mais precisamente, no distanciamento existente entre o modelo assumido teoricamente e o modelo subjacente às ações propostas, me conduziu a uma pesquisa de cunho documental cujo objetivo foi analisar a política de formação da SEMEC para as/os docentes da educação infantil e do ensino fundamental, nas gestões que vão de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004, buscando nexos entre o modelo epistemológico assumido teoricamente e o modelo epistemológico presente nas proposições desse órgão.

Para esse propósito busquei identificar nos documentos da SEMEC, a partir do modelo epistemológico assumido no Projeto Escola Cabana, o modelo epistemológico presente nos pressupostos da política de formação contínua daquele órgão e em suas proposições.

No que pese aqui no Brasil a literatura sobre o tema adotar a terminologia formação continuada, o uso do termo formação contínua nesta pesquisa, mais utilizado em outros países com o mesmo sentido daquele, se explica por ter fundamento dentro da abordagem adotada aqui, como condição ontológica e epistemológica, e não como mais uma etapa da formação, como no meu entender sugere o termo formação continuada. Essa fundamentação foi desenvolvida no referencial teórico da pesquisa.

Como etapa importante da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, desenvolver um trabalho dessa natureza me traz relevantes subsídios para melhor compreensão da minha prática docente e, conseqüentemente, para meu amadurecimento

profissional. No campo das políticas de formação contínua, a pesquisa, trazendo à reflexão e ao debate elementos que são bastante mencionados no plano teórico, mas que se esvaziam de sentido quando traduzidos em ações, pode contribuir para enriquecer a teorização acerca do distanciamento entre o discurso que subsidia as propostas dos órgãos públicos oficiais e as ações concretamente propostas e efetivadas, conseqüentemente, para enfatizar a importância de se assegurar maior consistência teórica aos programas oficiais.

Considerando, ainda, o contexto atual, em que os diversos cursos de formação docente em nível superior passam por experiências de reformulação de seus projetos pedagógicos, esta pesquisa representa mais um esforço no sentido de melhor equacionar o debate sobre a relação teoria-prática, tão presente no discurso acadêmico, mas pouco elucidado no que diz respeito a sua efetivação, em que a prática continua sendo um mero campo de aplicação da teoria e não um momento e o lugar onde ambas se realimentam e se enriquecem.

O relato da pesquisa está dividido em quatro capítulos. No primeiro, situo a pesquisa, descrevendo a trajetória que me levou ao tema e ao objeto estudado, problematizando o tema e definindo o problema e a metodologia de investigação.

No segundo capítulo, desenvolvo minha visão teórica sobre o tema, que serviu de referencial de análise dos documentos selecionados, combinando meu esforço próprio – como professor que vive o calor do cotidiano de nossas escolas – de entender teoricamente a relação entre a prática pedagógica e as ações de formação contínua, com o esforço de autores que, no campo da epistemologia e educação e no campo da formação docente, têm contribuído para o aprofundamento desse debate. Essa construção se deu a partir do diálogo, primeiramente, com Jean Piaget, Fernando Becker e Paulo Freire, por ser esse caminho o que me permite trilhar no enfoque escolhido e, posteriormente, com autores que pensam a formação docente e em particular a formação contínua.

Aqui estabeleço as concepções com as quais trabalho, enfatizando que a crítica epistemológica, em outras palavras, a preocupação permanente com a coerência e consistência epistemológicas, deve ser objetivo tanto de professoras/es como de gestoras/es e técnicas/os em educação.

No terceiro capítulo situo em linhas gerais as bases epistemológicas do Projeto Escola Cabana, dando destaque para os aspectos que se vinculem a esse enfoque. Assim, destaco a política de inclusão proposta pelo chamado *Governo do Povo* para a gestão da educação em Belém e as ações no sentido de promover a qualidade social na educação.

No quarto capítulo situo as bases da política de formação contínua docente da Escola Cabana, buscando identificar, à luz do referencial teórico, o modelo epistemológico assumido teoricamente nos documentos da SEMEC e seus nexos com as ações propostas.

Por último faço algumas considerações acerca da pesquisa, seus resultados e desdobramentos. Aqui o propósito é refletir sobre os limites e perspectivas de um trabalho dessa natureza, buscando indicar horizontes que possam contribuir para ações oficiais e não oficiais no campo da formação docente e da prática docente.

I – SITUANDO A PESQUISA

1.1. Uma história, uma experiência, um tema.

A experiência como estudante, acompanhada de inquietações de cunho pedagógico me trouxeram para a área da educação. Primeiro, eu fiz licenciatura em Matemática na UFPA, curso que eu criticava por ser essencialmente “conteudista”, pouco atento às questões de formação para a docência. Minha primeira intuição era ingênua e reduzia os problemas da educação, em especial os do ensino da Matemática, ao aspecto puramente metodológico. Concluído o curso e superada a fase ingênua, continuei minha busca fazendo licenciatura em Pedagogia na mesma instituição. A intenção era obter subsídios para melhor compreender o que me incomodava: o fracasso do ensino da Matemática na rede pública estadual, na qual eu já atuava como professor.

No entanto, foi a vivência no cotidiano escolar, como professor, o confronto com as dificuldades da prática pedagógica, em interação com minha formação acadêmica, que me ajudou a vislumbrar algumas respostas para minhas dúvidas. Foi nessa vivência que percebi o quanto a formação das/os profissionais da educação é um dos pontos fundamentais para a compreensão do fracasso da escola. Fui levado a crer que não se pode falar de qualidade em educação sem se falar na formação do educador. Aqui também minha visão se ampliou – o que antes era uma preocupação com o fracasso do ensino da Matemática passa a ser uma preocupação com a qualidade da escola pública e, porque não dizer, da educação no sentido mais amplo.

A convivência com colegas, professoras, professores, técnicas e técnicos em educação, revelou-me que a maioria só cursou a graduação e esta parecia subsidiar pouco a sua prática pedagógica. Apesar de suas visíveis limitações de formação teórico-prática, a relação estabelecida entre estas/es e as/os discentes, no que diz respeito aos conhecimentos que

compõem o currículo no interior da escola, era a do/a professor/a “sabe-tudo” e da/o aluna/o “sabe-nada”. Assim o fracasso continua sendo da aluna, do aluno e de suas famílias.

Isso parece revelar o quanto o discurso crítico nas instituições de formação acadêmica parece lá permanecer quando o profissional sai para o campo de trabalho (DELGADO, 1998, p. 65). Ou talvez a falta de vinculação com situações complexas do cotidiano leve alunos e alunas de cursos de formação de educadoras e educadores em geral a uma concepção distorcida do que seja teoria e de sua relação com a prática: esta como um campo de aplicação daquela e aquela como um momento anterior a esta.

Essa compreensão fez com que minha atenção se voltasse para uma formação que para mim parecia de necessidade óbvia: a formação que a educadora e o educador precisam buscar no dia-a-dia, no calor de sua prática, para o sucesso do seu trabalho, para que consigam responder consistentemente aos desafios que o cotidiano escolar lhes impõe, despertando em si e nas/os discentes o gosto pelo conhecimento, aprendendo a aprender e se apropriando cada um/a de seu processo de aprendizagem. Ora, se a teoria não é algo que vem antes da prática, mas nasce a partir dela e nela se realimenta e renova, essa prática necessita que o/a docente seja autor/a desse permanente repensar teórico. O que eu percebia nesse momento, sem ainda nenhuma intenção de estudo formal, sistemático, era o caráter contínuo da formação da professora e do professor, algo que eu lia bem mais tarde em artigos de Carlos Marcelo Garcia (1992), Antonio Nóvoa (1992), Paulo Freire (1977; 1983; 1987; 1995; 1996), Donald Schön (1992), Sônia Kramer (1989; 1995), Fusari e Rios (1995), mais recentemente Zeichner (1992; 2003), Perrenoud (2002), Estrela (2003), Cachapuz (2003).

As várias tentativas de organizar grupos de estudos, de pensar coletivamente o trabalho da escola, de estabelecer um ambiente de pensamento e reflexão sobre a prática pedagógica, esbarravam em problemas de ordem prática e conceptual, como a falta de tempo das/os colegas para reuniões - pois a maioria trabalhava nos três turnos e aos sábados tinha

seus afazeres domésticos -, na falta de hábito de trabalho coletivo e na intransigência da administração ao não abrir mão de um espaço dentro do horário de aulas para reuniões. Eu acreditava que o sucesso do trabalho escolar dependia fundamentalmente de oportunidade e condições para que nós, professores, professoras e técnicas em educação, nos apropriássemos teoricamente de nossas práticas e do ambiente escolar. Isso nos levaria a maior independência em relação ao currículo formal das disciplinas que ministrávamos e ao formalismo da relação professor-aluno-conhecimento. Eu entendia que, por carência de formação teórica e de autonomia intelectual para pensar e fazer a crítica necessária do conhecimento que “ensinávamos”, não conseguíamos romper com a frieza e quase esterilidade cognitiva que envolvia essa relação e em geral o espaço escolar.

A falta de ambiente favorável ao crescimento intelectual que assegurasse condições para que educadores e educadoras criassem hábito de pensar rigorosa e permanentemente a sua prática e os obstáculos colocados às iniciativas advindas do interior da escola, me sugerem a necessidade de que os órgãos oficiais tenham no campo da educação pública uma política de formação que garanta, permanentemente, oportunidades e condições materiais às/aos profissionais da educação de teorizarem sobre o seu fazer diário, estabelecendo relação crítica e construtiva com o conhecimento, com sua prática pedagógica e com o contexto sócio-político-econômico. É certo que esporadicamente a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA) promovia alguns cursos para docentes da rede estadual. Porém, esses cursos não conseguiam alterar de forma significativa a postura da professora e do professor no cotidiano da escola. Aliás, provocavam um efeito até contrário, de resistência às mudanças de suas práticas. Eu percebia que apesar de envolver conteúdos interessantes e relevantes para o trabalho pedagógico, pareciam de difícil assimilação pelas/os docentes, distantes de seus interesses e expectativas.

Dessas reflexões e da oportunidade de fazer o curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais no Centro de Educação da UFPA, nasceu a proposta de estudar as iniciativas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC0 no que diz respeito à formação contínua de docentes da rede estadual de educação. Uma das questões que conduziam a minha investigação era: por que os professores e as professoras oferecem resistência às práticas de “capacitação”, “aperfeiçoamento”, “formação em serviço” etc, promovidas pelo órgão oficial?

A monografia, resultante da pesquisa, orientada pelo professor Alberto Damasceno, intitulada *O lugar da formação contínua de professores no governo Almir Gabriel*, apresentada em abril de 1998 ao Centro de Educação da UFPA como critério para a obtenção do grau de especialista em Educação e Problemas Regionais, faz uma análise dos pressupostos epistemológicos das propostas de formação contínua da SEDUC-PA no período de 1995 a 1998.

A análise de projetos pedagógicos, planos de trabalhos e relatórios anuais revelou que além das ações formativas serem esporádicas, por não estarem inseridas em um projeto consistentemente fundamentado em bases teórico-epistemológicas bem definidas, abrigavam um paradoxo que concorria para o seu não sucesso: de um lado estavam apoiadas, discursivamente, nos trabalhos de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emilia Ferreiro e outros, afirmando aos professores e às professoras que os alunos são sujeitos do conhecimento, portanto, devem ser estimulados a buscá-lo e construí-lo; de outro lado, porém, faziam-no estabelecendo isso como verdade, não permitindo nenhuma busca, nenhuma construção própria às/aos docentes.

Na proposta elaborada o conhecimento deveria ser entendido como resultado da interação sujeito/objeto, criança/realidade, consciência/mundo, e não como um amontoado de informações prontas a serem transmitidas de um ser que “sabe” a outro que “não sabe”. Na proposta real, as professoras e os professores teriam que aceitar isso como verdade

indiscutível e apenas adaptar suas práticas. Enquanto lhes “ensinavam” que se deve respeitar e valorizar a experiência do aluno, ignorava-se a sua própria experiência, seus anseios, seus conflitos, suas frustrações, suas vitórias e seus saberes práticos (DELGADO, 1998).

Em meu entendimento isso tem acontecido porque em termos de política educacional e de discurso pedagógico tende-se a assumir referencial teórico-epistemológico não tanto por profunda compreensão e identificação com o mesmo. Quase sempre os modelos assumidos são os que estão em voga no momento. As políticas de formação incorporam os discursos mas não os pressupostos discursivos. Assim, as ações permanecem tributárias de modelos tradicionais de treinamento docente, em geral, distantes, da realidade particular e cotidiana das escolas e do caminho profissional percorrido pela professora e pelo professor, conduzindo a incoerências em termos epistemológicos, descrença em relação às ações de formação e desânimo por parte de docentes.

Ao final desse percurso, desejo de aprofundar mais minhas reflexões sobre formação contínua, me volto para o âmbito da política educacional da Prefeitura de Belém, mais precisamente para a gestão que se iniciou em 1997 com a eleição de Edmilson Rodrigues para a administração da cidade e que continua após sua reeleição em 2000.

O interesse pelo âmbito municipal, mais especificamente pelo período de 1997 a 2004, está relacionado à minha militância política, que me levou a trabalhar para a eleição de Edmilson em 1996 e para sua posterior reeleição em 2000 – sendo uma gestão apoiada em uma frente de esquerda, minhas expectativas eram boas em relação às políticas em educação. A opção se explica, ainda, pelo fato de eu visualizar na política educacional da prefeitura de Belém maior atenção à formação contínua, desde a gestão de Hélio Gueiros¹. No período em foco a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) implanta o projeto “Escola Cabana”, amplia a organização do ensino fundamental por ciclos e propõe um programa de formação

¹ Na gestão de Gueiros na Prefeitura (1993 - 1996) foi criado o Instituto de Educadores de Belém (ISEBE) para desenvolver um programa de formação contínua junto ao corpo docente.

contínua a ser desenvolvido no próprio local de trabalho, que valorizando as experiências das/os docentes e suas necessidades cotidianas pretende assegurar a reflexão sobre o trabalho pedagógico, superando as práticas de treinamento e capacitação.

1.2. Situando o tema, o objeto e o problema de pesquisa

Eu entendo que qualquer caminho que se aponte para enfrentar o problema do fracasso da escola brasileira deve passar, de forma direta ou indireta, pela formação contínua docente e pelo investimento em políticas públicas educacionais. Sabe-se da necessidade de se repensar a estrutura curricular dos diversos cursos superiores de formação de professores existentes nas universidades brasileiras. Porém, se considerarmos que até 2002, segundo dados do Ministério da Educação, apenas 26,4% de professoras e professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental possuíam curso superior² e que ampla maioria das/os que trabalham nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio não continua sua formação em nível de pós-graduação, pode-se inferir que os programas de formação contínua são de fundamental importância no enfrentamento dos altos índices de reprovação e evasão e da baixa qualidade da escola brasileira. O que não quer dizer que a formação inicial seja a causa primeira do baixo rendimento da educação nacional e muito menos que a formação contínua seja a salvação desse mal.

A necessidade de melhorar a qualificação dos profissionais em educação é indiscutível, assim como em todas as áreas de atuação da iniciativa pública ou privada, na medida em que o conhecimento específico de cada disciplina ou área de estudo não é suficiente para que se compreenda claramente o processo pedagógico que tem como palco, não apenas o interior da escola, mas também a sociedade. Mesmo, o conhecimento considerado específico, bem sabemos, não é estático e absoluto, e sim dinâmico, porque é um processo que depende da relação consciência-mundo.

² Cf. www.Inesp.gov.br/imprensa/noticias/senso/escolar. Acessado no dia 04 de setembro de 2004

Essa dinâmica relação ser-mundo-conhecimento é uma realidade que se confunde com a própria história da humanidade. Por isso a formação contínua aqui referida não pode ser confundida com a que sugerem os organismos internacionais do tipo Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e outros, preocupados em mostrar números que disfarcem a desumanidade da lógica capitalista e em abastecer o mercado de mão-de-obra qualificada.

Se considerarmos, ainda, o descaso com que a educação e a formação docente têm sido tratadas em nosso país, a má remuneração, a excessiva jornada de trabalho a que têm sido submetidas/os nossas/os profissionais da educação (cf. MARTINS, 1994) e as posições ocupadas pelo Brasil no cenário internacional em termos de analfabetismo, engajamento no ensino e aproveitamento escolar (cf. HAGE, 2000), a defesa de programas de formação contínua que consigam proporcionar condições e subsídios para uma prática crítico-reflexiva no cotidiano da escola torna-se fundamental para comprometer o Estado com a formação de docentes e assegurar-lhes melhores oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

O recorte aqui proposto não nega os condicionantes sociais, políticos e econômicos que envolvem a formação docente e a educação brasileira, quer apenas chamar a atenção para o fato de que o problema tem, também, uma dimensão teórico-epistemológica que é negligenciada quando se passa do nível retórico para o nível das proposições e ações. Essa dimensão exige uma imersão teórica na experiência docente. É neste sentido que eu me coloco nesta pesquisa: como um olhar construído a partir da experiência docente, sobre a ação docente e sobre a política de formação para a ação docente, mais especificamente para a política de formação contínua.

Uma prática pedagógica crítica e construtiva requer um constante pensar e repensar dos seus pressupostos teóricos, filosóficos, metodológicos; requer que o cotidiano da escola seja visto não como um simples campo de transmissão de conhecimentos e aplicação de teorias e métodos pedagógicos, mas, fundamentalmente, como um espaço de produção do

saber. E isso pressupõe profissionais autônomas/os, capazes de estabelecer essa relação dinâmica, crítica e, portanto, construtiva, com o conhecimento, com a aluna e o aluno, com o mundo e com a sua própria ação pedagógica.

Nessa concepção a prática da/o profissional da educação se configura, não como uma prática reprodutiva e descontextualizada, mas como práxis educativa, responsável pelo crescimento intelectual e moral das/os envolvidas/os, em que educandas/os e educadores/as participam ativamente, como seres pensantes, dentro do processo de aprendizagem. Infelizmente essa não tem sido a tônica na escola e nos espaços de formação. Seja no cotidiano da escola, seja nos ambientes de formação, inicial ou contínua, a ênfase continua sendo na reprodução de saberes sistematizados, em que o centro irradiador do fazer pedagógico é, no primeiro caso, o saber escolar e, no segundo, o saber das ciências da educação.

A explicação para essa constatação não pode ser apenas pedagógica: não estaria simplesmente na concepção de educação e de métodos pedagógicos. Nem somente sociológica: não estaria simplesmente nas condições sócio-econômicas de professoras/es e alunas/os. A resposta precisa ser fundamentalmente epistemológica. Sem desprezar os outros condicionantes, que estão ligados a este e devem ser considerados relevantes na organização curricular, no nível da prática o que define a postura pedagógica é a maneira como as/os docentes concebem o conhecimento, a sua produção e a sua apropriação.

Isso não significa dizer que a sua concepção de conhecimento, de educação e de mundo não é construída no contexto sócio-econômico-cultural, a partir, portanto, de condições materiais. Tampouco significa dizer que os problemas educacionais dependem e serão resolvidos apenas no âmbito da reflexão epistemológica e da prática pedagógica. Porém, se é verdade que a crítica epistemológica não vai por si só transformar a prática pedagógica e a educação, é também verdade que esta transformação não se dará sem aquela. Afinal, se o

trabalho docente gira em torno da relação sujeito-conhecimento, então, é de fundamental importância que esta esteja no cerne da discussão.

Além disso, se considerarmos que o conhecimento é uma construção social, portanto, marcado pelas relações de produção, pela subjetividade, pelas forças do inconsciente, pelo mercado, pelo poder da linguagem, então, não se pode pensar que ao me referir à crítica epistemológica esteja desprezando tais fatores. Quero afirmar apenas que a teorização sobre a prática pedagógica não pode estacionar na análise sociológica ou na análise puramente pedagógica, senão corremos o risco de não conseguirmos sair da análise ou nela esquecermos elementos fundamentais, sem os quais pouco podemos apreender da experiência pedagógica. Outro risco que corremos é de, no cotidiano das escolas, reforçarmos atitudes conformistas diante dos problemas existentes e, no campo das lutas mais amplas, abandonarmos bandeiras históricas do movimento docente porque foram apropriadas pelo “discurso neoliberal”.

Na perspectiva a que me proponho focar a formação contínua docente, o que me chama a atenção é que apesar de avanços teóricos expressivos e de iniciativas de políticas estaduais e municipais, ainda predomina nesse campo – fazendo uso de expressões cunhadas em pesquisa de Fernando Becker (1993) sobre “a epistemologia do professor” – o modelo pedagógico diretivo, cujo referencial epistemológico é o empirismo. Esse modelo está na base dos tão comuns, mas esporádicos, treinamentos, cursos de reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e atualização.

Subjacente à prática dessas ações está a crença na transmissão do conhecimento; de que seja possível injetar na prática de professoras e professores inovações teórico-metodológicas que aos poucos imprimam uma nova dinâmica ao cotidiano da escola; de que irão assimilar as inovações independente delas considerarem ou não suas experiências e seus saberes práticos. Ignora-se o caráter contínuo do conhecimento (PIAGET, 2002),

consequentemente, a formação da competência docente não é vista como uma construção contínua (MARCELO GARCIA, 1992) e própria (NÓVOA, 1992).

Outro fator importante é que estes eventos formativos, normalmente não têm continuidade, pois não estão inseridos em projeto de formação contínua de profissionais da educação claramente definido e teoricamente bem fundamentado (DELGADO, 1998) - o que reforça o cunho empirista das ações dos órgãos oficiais. Estes acreditam que cumpriram seu papel, proporcionando algumas horas de curso ou promovendo eventos esporádicos de formação.

Essas práticas pedagógicas estão impregnadas de um viés tecnocrático, que predomina tanto na prática docente quanto nas ações de formação. Por um lado, o saber é entendido como propriedade docente, com indiferença ao saber e experiência da aluna e do aluno; por outro, na elaboração e implementação das ações de formação o saber pertence às técnicas e aos técnicos em educação, com desprezo pelo saber e experiência de professoras e professores.

Vale salientar que os equívocos nesse campo não se dão apenas no Brasil, mas também em países do chamado “primeiro mundo” - o que reforça a idéia de que o problema não é simplesmente social e econômico. Perrenoud (2002, p. 21), referindo-se à realidade francesa, afirma que “[...]durante anos, essas formações contínuas desconsideraram a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que era preciso fazer sem perguntar o que eles faziam”. Estrela (2003, p. 53), referindo-se a formação contínua em Portugal nos anos 90, afirma que “apesar dos aspectos positivos que a formação teve, existe um certo desencanto quanto ao balanço final destes dez anos em que se fez um forte investimento na formação, sem que os resultados alcançados pareçam proporcionais ao esforço despendido”.

Estrela (*ibid*, p. 54) chega a esboçar uma explicação para o “desencanto”:

Se quisermos ir mais longe na análise das razões que explicam os desvios e a pouca eficácia da formação contínua, somos obrigados a reconhecer que no cerne da

questão está o desfasamento entre os discursos teórico e jurídico da formação e a cultura profissional dos docentes.

Os programas de formação contínua parecem estar, ainda, muito impregnados da cultura do ensino, portanto, são prescritivos, tendo pouco efeito como práticas de estímulo ao desenvolvimento intelectual e à autonomia docente. Mesmo quando fazem um discurso aparentemente alinhado com os conceitos e as discussões mais recentes e críticas acerca da formação contínua, pecam pela falta de coerência e consistência epistemológicas.

No âmbito da política educacional em Belém, no período de 1993 a 1996, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), na gestão de Hélio Gueiros como prefeito, pôs em ação um plano que incluía a organização das escolas por Ciclos Básicos (CB's) e a criação do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE), responsável pela formação em serviço e assessoramento pedagógico do corpo docente. O ISEBE funcionaria como a “casa do professor”, com salas para assessoria pedagógica, salas para cursos, salas de estudo, biblioteca, laboratório de informática e videoteca.

Em níveis teóricos e de intenções já se percebe na proposta do ISEBE a vontade em romper com formas convencionais de formação em serviço, valorizando as professoras e os professores como sujeitos de sua ação pedagógica: “Trata-se de investimento no nível de conhecimento do professor, o resgate de seu saber fazer, o enriquecimento de sua relação com o conhecimento, com a produção intelectual [...] (BELÉM, 1996, p. 16).

Na gestão de Edmilson Rodrigues na prefeitura de Belém, a SEMEC implanta o projeto “Escola Cabana”, ampliando o sistema de organização em Ciclos de Formação e propõe uma política de formação contínua centrada no próprio local de trabalho. Nesse sentido, o documento base do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, realizado em dezembro de 1997, propõe como espaços democráticos de “reflexão permanente da práxis”: o “acompanhamento e assessoramento às escolas”, o “espaço de formação por

especificidade de atuação” e os “espaços de formação por coletivos de ciclos”. A formação passa a ser centrada na reflexão sobre a prática pedagógica (BELÉM, 1997, pp. 29-32).

Para isso, foi criada a Hora Pedagógica (HP), momento em que as professoras e os professores discutem e repensam suas práticas. Nesse momento, simultâneo à HP alunas e alunos se ocupam de atividades na sala de informática, sala de recursos, sala de leitura, Educação Artística e Educação Física.

O documento citado expressa, claramente, a intenção em “superar as práticas tradicionais de treinamento ou ‘capacitação de recursos humanos’”, enfatizando a preocupação em “fomentar o processo de ação-reflexão-ação [...] privilegiando as necessidades concretas da escola, as indagações cotidianas dos educadores [...]”. Propõe-se, ainda, a “considerar os problemas da prática dos trabalhadores da educação como ponto de partida e ponto de chegada [...]” (ibid., p.30).

A SEMEC revela, assim, a opção por uma proposta de formação contínua que valorize a experiência da professora e do professor e prime por um/a profissional que saiba pensar a sua prática pedagógica. Apesar disso, alguns problemas parecem insistir em permanecer muito presentes na rotina das escolas e de colegas docentes da rede municipal de ensino de Belém em relação às ações de formação em serviço: desinteresse, falta de compromisso e resistência. Isso pode ser conferido nos relatórios de duas pesquisas realizadas pela própria SEMEC junto a educadoras e educadores das escolas municipais. A primeira, intitulada *O sucesso e o fracasso na educação básica*, financiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), teve como objetivo “identificar fatores que interferem no desempenho dos alunos da Rede Municipal de ensino” (BELÉM, 1999a, p. 7). A segunda, intitulada *A Escola Cabana na ótica dos educadores*, teve o “objetivo de conhecer a opinião dos educadores [...] sobre a repercussão da Política Educacional do Município” (BELÉM, 2003, p. 7).

A primeira pesquisa constata a partir das informações coletadas que em algumas escolas a HP tem sido usada de forma inadequada, “para fins diversos, a partir de interesse individual [...]” (BELÉM, 1999a, p. 28). As pesquisadoras, assim, manifestam seu pasmo:

É surpreendente que, diante dos índices de reprovação das escolas da rede municipal de ensino, em Belém – que no ano de 1997 foi de 20,09% e a evasão 13,02% – o espaço da HP ainda não esteja sendo usado no sentido de buscar coletivamente alternativas para reverter esse quadro (ibid., p. 29).

Na pesquisa de opinião as pesquisadoras inferem que “haja pouca compreensão do real significado da HP ou falta de sensibilização de uma parcela dos (as) educadores (as), técnicos (as) e direção para articular e mobilizar todos os integrantes no interior da escola” (BELÉM, 2003, p. 28) e propõem:

devido ter sido detectado que não existe um nível expressivo de participação e envolvimento de todos (as) os (as) com a HP para trabalhar o interesse coletivo na escola, sugerimos a potencialização de ações nos espaços destinados ao processo formativo a fim de despertar o interesse de todos (as) os (as) educadores pela apreensão de novos conhecimentos conectados com a vivência real de seus (suas) alunos (as) (ibid., p. 33).

As justificativas para isso salientam falta de interesse, falta de compromisso, falta de integração e resistência, como expressam duas falas de professoras citadas na primeira pesquisa (BELÉM, 1999a, p. 41):

Preciso de apoio dos colegas da sala de leitura como dos que atuam em sala de aula, pois é muito difícil desenvolvermos o trabalho com todas as turmas sem esse apoio.
Me mostra um documento que comprove que eu tenha que ir para a sala contigo.

Destas falas as pesquisadoras inferem que

de um lado, está um profissional que procura assumir as responsabilidades de sua ação educativa, ao adotar uma metodologia que exige de seus pares integração à dinâmica que desenvolve. De outro, a reação de recusa à integração por parte de outro profissional que insiste exercer isoladamente sua prática educativa (op. cit).

A primeira pesquisa mencionada induz à compreensão de que o problema estaria nas/os docentes que ainda “não superaram as práticas individuais, resistindo à integração e às mudanças” (op. cit). A segunda reforça essa posição ao afirmar que o

envolvimento coletivo, parcial e fragmentado no interior das escolas parece indicar que existem atores escolares ainda arraigados às práticas antigas, se ressentindo por superá-las e de avaliar com mais interesse as novas proposições de conhecimento que se configuram, hoje, como uma fonte de novos suprimentos destinada às melhorias educacionais (BELÉM, 2003, p. 28).

Considerando as bases teóricas dos documentos e a realidade constatada nas pesquisas mencionadas, suponho que parece haver, ainda, um longo caminho para que os órgãos que administram a educação e seus técnicos e suas técnicas consigam transformar o nível de avanços teóricos a que chegou o campo de formação docente em níveis avançados no campo das ações.

Em tese de doutorado com o título *Analisando a Escola Cabana em tempo e espaço reais*, defendida em 2003 na PUC de São Paulo, Santos (2003, p. 241), comparando os modelos de política educacional implantados desde 1989 no âmbito do município de Belém, afirma que “as propostas, incluindo a da Escola Cabana, não foram suficientes para criar medidas à altura do que se propõe teoricamente. Não só não criaram como as que criaram não foram implementadas”.

Localizando os obstáculos à consolidação das HP's na forma de sua implementação pela Secretaria de Educação, Santos (ibid., p. 244) enfatiza a existência de defasagens do nível teórico para o “plano real”

Decorre, dos depoimentos e sua análise, a conclusão de que deixar a continuidade da formação dos professores para ser realizada no interior das escolas não foi uma decisão acertada, pela inexistência dos apoios necessários e pela ausência de um plano adequado para o trabalho nos HP. Teoricamente é uma proposta que tem toda a ancoragem de autores renomados [...]. A passagem dessa reflexão, no entanto, para o plano real implica a mediação de órgãos que precisam criar as condições legais e institucionais para tanto. Há defasagens nessa trajetória [...].

A hipótese de minha pesquisa inclui o entendimento de que a resposta para essas “defasagens”, mencionadas pela autora situa-se ainda - mesmo que não apenas - no campo teórico-epistemológico, na compreensão da distância que existe entre o pensar sobre o fazer e o campo das realizações, entre o plano da elaboração teórica e o plano das proposições e ações efetivas. Estas comumente se mantêm impregnadas pelos vícios de modelos anteriores, até que pelo esforço crítico-reflexivo se consiga expurgá-los da conduta pessoal e profissional. A hipótese inclui ainda a compreensão de que, em termos gerais, apesar dos avanços teóricos no campo da formação docente, em que predomina o modelo epistemológico

relacional, no campo das ações, as políticas de formação contínua ainda estão impregnadas pelo modelo empirista com ênfase no saber das Ciências da Educação em detrimento dos saberes docentes.

Partindo desse entendimento esta pesquisa buscou, a partir de uma reflexão crítica sobre os fundamentos epistemológicos que têm alicerçado propostas de formação contínua de educadores/as, identificar as bases epistemológicas da política de formação contínua da SEMEC/Belém para docentes da educação infantil e ensino fundamental, no período de 1997 a 2004, buscando identificar os nexos desse referencial com as ações propostas.

A investigação foi conduzida a partir das seguintes questões: Quais os pressupostos epistemológicos que orientam a política da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) concernente à formação contínua de docentes da educação infantil e do ensino fundamental na rede municipal, no período de 1997 a 2004? Quais os nexos entre as bases epistemológicas assumidas teoricamente e as ações propostas?

1.3. O caminho metodológico da pesquisa

A frequência com que se menciona a formação contínua nas políticas públicas educacionais federais, estaduais ou municipais e o nível de acúmulo teórico sobre esse tema que a literatura no campo da educação no Brasil e no exterior tem alcançado, realimenta, vez por outra, a esperança de que os resultados da escola brasileira, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, possam ser melhorados, fazendo justiça à compreensão inequívoca de que toda criança é muito inteligente e, conseqüentemente, capaz de aprender. Porém, para quem enfrenta diretamente os obstáculos do cotidiano escolar, a mudança não tem vindo assim como parece pretenderem os estudos teóricos e os gestores da educação.

A intenção de estudar os nexos entre o nível teórico e no nível das proposições oficiais me colocou o desafio de investir na leitura e análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação, supondo estar no campo da crítica epistemológica um elemento fundamental

para a compreensão das dificuldades que se impuseram para a consolidação das ações de formação contínua desse órgão.

Assim, a vontade heurística de ir além da representação do conteúdo dos documentos (plano sincrônico ou horizontal) e de enriquecer a leitura da política de formação contínua da Prefeitura de Belém, a partir de inferências acerca de seus pressupostos teóricos e das ações propostas (plano diacrônico ou vertical), remeteu-me a uma pesquisa de cunho documental com análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Minha hipótese de pesquisa me sugere que no contexto dos documentos da SEMEC é possível perceber os nexos entre a opção epistemológica explicitada e assumida oficialmente e a opção metodológica das proposições oficiais no que concerne à formação contínua das educadoras e dos educadores da rede municipal de ensino em Belém.

A intenção, portanto, foi colocar minha experiência como docente e minhas inquietudes de educador a serviço da interpretação dos documentos. Não se trata de apenas “atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outros ‘significados’ de natureza psicológica, social, política, etc” (ibid., 1977, p. 41).

No que se refere ao “terreno”, ao “funcionamento” e ao “objetivo”, Bardin afirma que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (ibid., p. 42).

Segundo essa autora (ibid., p. 39) as inferências são os procedimentos intermediários que permitem a “passagem, explícita e controlada”, da descrição à interpretação e podem responder a dois tipos de problemas: um, referente às “causas ou antecedentes da mensagem” - “o que conduziu a determinado enunciado?”; outro, referente aos “efeitos da mensagem” - “quais as conseqüências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar?”.

A investigação se debruçou centralmente sobre documentos oficiais do período de 1997 a 2004, selecionados segundo sua relação com os pressupostos teórico-epistemológicos da proposta da Escola Cabana, dentre eles: planos de intenções e ações, projetos pedagógicos e relatórios de pesquisas oficiais. A análise privilegiou aspectos direta ou indiretamente ligados à formação contínua.

O enfoque foi deduzido do cruzamento de intuições próprias de minha experiência pessoal e profissional com leituras iniciais que fiz de dois documentos que eu possuía e do contato que tenho com profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME).

Como primeiro passo da pesquisa, o referencial teórico foi construído a partir do diálogo inicialmente com autores que revelam possuir fundamentos para sustentar o enfoque assumido pela pesquisa – daí a opção por Piaget, por ele teorizar sobre a gênese e o processo de construção do conhecimento, fornecendo fundamentos para uma pedagogia baseada na compreensão da relação conhecimento-aprendizagem; por Becker, por ser este, autor de um estudo sobre a epistemologia do professor, apoiado na Epistemologia Genética de Piaget; e por Freire, por entender que este construiu uma pedagogia que se apoiou em uma visão muito clara de como se dá o conhecimento. Posteriormente, o diálogo se estabelece com autores que no campo da formação docente e da formação contínua docente, a meu ver, fornecem fundamentos que comportam uma epistemologia do tipo genética.

O segundo passo foi a leitura flutuante³ dos documentos levantados junto à Secretaria de Educação e a colegas da (RME) para seleção dos mais importantes dentro do enfoque dado à pesquisa. Esse passo foi sendo construído de forma simultânea ao passo anterior, apesar da prioridade dada aquele, naquele momento. Após esse primeiro contato classifiquei os documentos em dois grupos: os centrais e os complementares.

Os documentos considerados centrais são:

³ Segundo Bardin (1997, p. 96), é a leitura que objetiva “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

- ***Projeto Político Pedagógico: Um olhar que resignifique a Educação Municipal.***

Documento base do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém;

- ***Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular.*** Cadernos de Educação nº 1.

O primeiro é resultado de uma trajetória que se dá ao longo do primeiro ano do chamado *Governo do Povo*. Essa trajetória começa no 1º semestre, com a *I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Educação*, visando à elaboração de um diagnóstico da realidade escolar. A partir daí as jornadas pedagógicas se repetiram anualmente durante as duas gestões petistas. Essa trajetória inclui encontros mensais de formação docente, as plenárias pedagógicas das equipes técnicas, que culminaram no documento em questão e na realização, em dezembro de 1997, do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém. Esse documento reúne as bases epistemológicas do Projeto Escola Cabana e da proposta de formação contínua docente, além de algumas ações a serem adotadas.

O segundo documento é resultado da trajetória de dois anos de gestão. Além das estratégias de participação já citadas, contempla os debates realizados na I Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro de 1998, retoma e aprofunda as bases epistemológicas expostas no documento anterior, estabelece, no anexo I, as diretrizes teórico-metodológicas para a formação em serviço das educadoras e dos educadores da Rede Municipal de Ensino e, no anexo II, as diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico.

Os documentos complementares reafirmam as bases epistemológicas, atualizam os encaminhamentos definidos nos documentos anteriores e fornecem um ou outro dado novo para o enfoque assumido na pesquisa.

Os documentos considerados complementares são os seguintes:

- Programa de Governo Edmilson Prefeito. Frente Belém Popular. Outubro de 1996

- O sucesso e o fracasso na educação Básica. SEMEC, jul/1999; (Pesquisa diagnóstica)
- Escola Cabana: Educação Infantil – Política para Garantir o Tempo da Infância. SEMEC, 2001. (Cadernos de Educação nº 4)
- Projeto Político-pedagógico da Escola Cabana: Orientações para a Organização do Planejamento Escolar 2003;
- A Escola Cabana na ótica dos educadores – Relatório da pesquisa de opinião. SEMEC, 2003 (Série informações da Educação pública municipal de Belém 2004 – caderno 1).
- Travessias Inclusivas de Saberes: O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004). SEMEC/COED/CEAL, 2004. (Memórias da gestão)

Dos documentos considerados complementares destaco quatro, pela importância que têm no conjunto da pesquisa: o *Programa de Governo da Frente Belém Popular*, por expressar as diretrizes de governo para a educação municipal e alguns pressupostos para a formação contínua docente; o *Projeto Político-pedagógico da Escola Cabana: Orientações para a Organização do Planejamento Escolar 2003*, por expressar a ótica oficial acerca de alguns problemas que estavam ocorrendo no desenvolvimento do Projeto Escola Cabana e da proposta de formação contínua docente, além de normas para a superação de tais problemas, que possuem relevância para o enfoque desta pesquisa; o documento intitulado *O sucesso e o fracasso na educação Básica*, por ser o relatório de uma pesquisa-diagnóstica da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas municipais, abordando temas que têm importância para a análise aqui almejada, como ciclos de formação e hora pedagógica; e por fim, a pesquisa intitulada *A Escola Cabana na ótica dos educadores*, por conter a representação das educadoras e educadores sobre a repercussão do Projeto Escola Cabana, incluindo a formação contínua.

O terceiro passo foi da leitura mais detida dos documentos selecionados visando compreender mais a fundo a lógica do Projeto Escola Cabana, buscando extrair dos documentos significados explícitos e implícitos acerca do problema estudado. Nesse momento, a leitura cruzada dos documentos com o referencial teórico e os objetivos do trabalho me levou à organização dos eixos de análise da pesquisa.

Assim, para explicitar as bases epistemológicas do Projeto Escola Cabana foram definidos os seguintes eixos:

- A política de inclusão proposta pelo Programa da Frente Belém Popular para a gestão educacional da RME;
- Ação coletiva e reorganização do trabalho pedagógico no Projeto Escola Cabana;
- Ciclos de formação e progressão continuada como alternativas à retenção escolar;
- O modelo epistemológico da Escola Cabana.

Para explicitar as bases epistemológicas da proposta de formação contínua do Projeto Escola Cabana os eixos foram os seguintes:

- Formação contínua docente no Projeto Escola Cabana: concepções, objetivos e sistemática;
- Formação contínua docente e valorização da experiência no Projeto Escola Cabana;
- Relação teoria-prática e formação contínua docente no Projeto Escola Cabana;
- Tensões e impasses de um projeto em construção.

II - FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DOCENTE

Abordar o tema da formação contínua docente sem deixar que isso pareça um simples eco de uma discussão que se está fazendo em todo o Brasil e no mundo é um desafio que aceitei por ter esta preocupação como parte da minha busca pessoal e profissional, e por acreditar que as condições para a superação do fracasso da escola brasileira passam, não somente, mas necessariamente, pelas políticas estatais no campo da formação das/os profissionais da educação e por sua crítica epistemológica.

Além disso, é importante perceber que normalmente quando uma teorização se torna muito “evidente”, quase “óbvia”, corre o risco de se distanciar da realidade daqueles que a assumem sem o senso crítico necessário e tornar-se puro modismo. Tendo como alvo a escola e a educação que eu ajudo a construir, me sinto no compromisso de contribuir para que as mudanças aconteçam e para isso acredito ser necessário traduzir para contextos próximos aquilo que tem sido percebido por educadores críticos em todo o Brasil e em todo o mundo: que é fundamental estabelecer a crítica séria e profunda dos fundamentos que tem norteado as políticas de formação de professores, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à contínua.

Para estabelecer as bases teóricas de análise da pesquisa, parto de uma breve investida sobre o caráter epistemológico que dou ao tema. Posteriormente esboço uma reflexão das condições que têm caracterizado a formação inicial de professores e professoras no Brasil e sobre a prática pedagógica mais comum nas nossas escolas, para em seguida fazê-lo em relação à política de formação contínua docente.

Para a consecução desse objetivo busco amparo em estudos de autoras e autores que têm contribuído para esse debate nos últimos anos, e que de alguma forma estão ligadas/os à minha trajetória de formação, como Viviani Martins (1994), Sônia Kramer (1989, 1995),

António Nóvoa (1992), Carlos Marcelo Garcia (1992), Donald Schön (1992), Perrenoud (2002), Estrela (2003), Zeichner (2003), António Cachapuz,, e autores que fornecem fundamentos para a abordagem que dou ao tema, como Jean Piaget (1973a, 1973b, 2002a, 2002b), Fernando Becker (1993, 1995, 2003) e Paulo Freire (1977, 1983, 1987, 1995, 1996).

2 . 1. Formação docente como questão epistemológica

O termo epistemologia vem do grego: episteme (ciência, conhecimento) e logos (estudo, teoria). Teoria da ciência, ciência da ciência, ciência do conhecimento, teoria do conhecimento, portanto, são expressões que traduzem bem o sentido da palavra. Segundo Japiassu e Marcondes (1996, pp. 84-85), é uma disciplina “que toma por objeto [...] as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva”. Ela se interessa pelo desenvolvimento, portanto, pelo processo de construção do conhecimento. Seu problema consiste em saber “se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos” (op. cit).

As preocupações epistemológicas são antigas e sempre estiveram envolvidas com a experiência de vida, são anteriores à ciência moderna. São epistemológicas, por exemplo, as preocupações de Sócrates sobre se a virtude poderia ser ensinada; as de Platão sobre a ascensão da alma ao mundo inteligível; a afirmação de Sto Agostinho de que toda educação é auto-educação; as argumentações de Tomás de Aquino sobre se ensinar pertence à vida ativa ou à vida contemplativa.

O positivismo inaugurou e consolidou a dicotomia conhecimento/vida, difícil de desfazer porque se entranhou mesmo em nossa conduta cotidiana a partir do postulado que encerra o conhecimento científico como o único válido. Assim, aprendemos a atribuir valor ao conhecimento científico e a considerar mera contingência os saberes da vida. Essa dicotomia

ocupou, principalmente, os espaços acadêmicos de formação, em particular a docente, e o fazer pedagógico nas escolas, contrastando com o espírito humano que constrói saberes numa progressão que vai daqueles construídos a partir das suas necessidades e curiosidades existenciais àqueles elaborados com maior sistematicidade e rigor.

Isso nos remete a uma reflexão que é central para a abordagem assumida nesta pesquisa: a reflexão sobre a importância do saber prático, tácito, ou da experiência, na formação do ser humano - homens, mulheres, crianças, negros/as, índias/os, brancas/os, orientais, ocidentais, homossexuais, heterossexuais, católicos/as, judeus/ias, protestantes, mulçumanas/os etc. Refiro-me à importância epistemológica desse conhecimento, dessa experiência.

Sendo herdeiros da tradição positivista, quando se fala em epistemologia nos meios acadêmicos parece-nos obrigatório falar dos rigores da ciência, da lógica científica, dos fundamentos da pesquisa científica. Devemos esse modo limitado de pensar o conhecimento a essa tradição científicista que, apesar das críticas, continua impregnada na nossa formação, nos nossos valores e na nossa concepção de mundo.

O conhecimento científico tem suas raízes em um outro tipo de conhecimento: aquele que resulta da intuição, da curiosidade, da imaginação, da necessidade de conhecer, das alegrias, das dores, do sonho, da esperança, enfim, da experiência cotidiana. Como diz Paulo Freire (1996, p. 31), “a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”.

2.1.1. O conhecimento como devir em Jean Piaget

Os clássicos estudos de Jean Piaget demonstram que o conhecimento só é possível como resultado da ação de um sujeito cognoscente sobre um objeto cognoscível; e que nenhum conhecimento novo prescinde das “velhas” estruturas do sujeito. Portanto, nenhum

conhecimento emana das características próprias do objeto, nem da consciência pura do sujeito. Ambos, sujeito e objeto, puros, inexistem. Ambos só existem contaminados, um pelo outro. Segundo Piaget, “levando-se em conta [...] esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores [...] e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas à situação atual” (1973b, p. 95).

Na luta pela sobrevivência, ao se deparar com obstáculos, o indivíduo precisa transformar o meio para ajustá-lo às suas necessidades. De forma espontânea esse indivíduo é também forçado pelo conflito em que se encontra a modificar seus esquemas de adaptação. Nesse processo o indivíduo transforma o objeto (assimilação) ao mesmo tempo em que se transforma (acomodação), num jogo dialético que tem como resultado, novos e cada vez melhores esquemas de adaptação. Nessa perspectiva, o conhecimento

resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. Por outro lado, e por consequência, se não existe no começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores (PIAGET, 2002, p. 8).

Piaget, não está se reportando ao conhecimento científico apenas, ele está se referindo ao conhecimento enquanto conteúdo e estruturas cognitivas que estão em permanente formação em todas as situações da vida do ser humano. Assim, as experiências construídas até o momento atual, conseqüentemente, as estruturas cognitivas desenvolvidas até esse momento, resultantes da experiência cotidiana ou científica, na qual o sujeito se faz homem ou mulher, antecedem, e são condição, a toda e qualquer nova relação sujeito-objeto, a toda experiência de conhecimento novo, sistemático ou não. Este é, portanto, resultado dessa relação impura sujeito-objeto, em que o que determina a concepção de conhecimento presente na relação estabelecida é a experiência no sentido geral, e não apenas a experiência científica.

Vale ressaltar esse caráter ativo, dialético e, portanto, contínuo do conhecimento na obra de Piaget. Por isso, não cabe tratá-lo, em níveis formais ou informais, como produto

acabado, como simples conteúdo. Este é um dos principais equívocos que se pode cometer na prática pedagógica, seja nas escolas e nos cursos de formação docente, seja nas ações de formação contínua. É fundamental entender o conhecimento enquanto forma, estrutura em permanente processo de construção; enquanto devir. Para Piaget (ibid, p. 3), a grande lição do estudo da gênese ou gêneses do conhecimento está “em mostrar que jamais existem começos absolutos”, que “é preciso dizer ou que tudo é gênese, inclusive a construção de uma teoria nova no estado mais atual das ciências, ou que a gênese recua indefinidamente”.

Piaget (2002, p. 6) dá bastante ênfase a esse princípio quando apresenta a epistemologia genética como

uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que coloca em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo que o considera um limite (portanto, existindo independentemente de nós mas sem ser completamente alcançado) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma construção contínua: é este último aspecto da epistemologia genética o que suscita a maioria dos problemas, e são estes que procuramos equacionar corretamente e discutir suficientemente.

A preocupação com a gênese dos diversos modos de conhecimento, buscando compreender o caminho construído desde suas formas mais elementares até as formas mais elaboradas, e a compreensão do conhecimento como uma construção ativa, dialética e contínua são fundamentais para compreendermos a prática pedagógica. Esta compreensão, por sua vez, é fundamental para estabelecermos as bases para propostas de formação que consigam potencializar o saber da experiência na perspectiva da construção do conhecimento pelos/as alunos/as e do desenvolvimento da profissionalidade docente.

2.1.2. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos na prática docente

Qual é a matéria-prima da ação docente? Fernando Becker (2003) ao abordar o tema “Epistemologia genética e ação docente”, começa afirmando que “a matéria-prima do trabalho do professor é o conhecimento” (p.65). Portanto, é fundamental que se busque compreender a prática pedagógica a partir da concepção de conhecimento que a tem norteado. Como explicar, por exemplo, as sucessivas reprovações, em matemática, de um aluno pobre,

das séries iniciais, que vai às ruas diariamente fazer vendas, por isso sendo obrigado a desenvolver habilidade no trato com números, inclusive com números decimais? Como explicar que a resposta a essa pergunta já tão repetida em cursos de formação docente não tenha surtido o efeito esperado? A explicação não é simplesmente pedagógica. É antes epistemológica. Tem a ver com a concepção de conhecimento predominante na prática pedagógica nas escolas e nas ações de formação contínua. Essa concepção determina **o quê e como** a professora e o professor ensinam, e a forma como concebem a relação ensino-aprendizagem.

Becker (1993; 1995), ao abordar o tema da relação ensino/aprendizagem escolar, destaca três modelos pedagógicos da prática docente, que correspondem a três modelos epistemológicos. O primeiro deles é a pedagogia diretiva e seu pressuposto epistemológico é o empirismo. Segundo esse autor, nesse modelo o professor “acredita no mito da transmissão do conhecimento - do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo” (1995, p. 39). Aqui o aluno é uma “tábula rasa”, uma “folha em branco”, tanto o seu conhecimento como as suas estruturas do conhecimento vêm do meio físico e/ou social. “Tudo o que o aluno precisa fazer é submeter-se à fala do professor” (ibid, p. 40). O conhecimento, portanto, é resultado de ações externas ao sujeito, emana do ambiente. As estruturas internas do aluno, seus saberes e experiências, são ignoradas.

No segundo modelo, o pedagógico não-diretivo, o professor acredita que a criança aprende por si só e que seu papel é apenas facilitar a aprendizagem, proporcionando oportunidades para que o saber, já trazido como herança genética, venha à tona. Esse modelo pedagógico está fundamentado no apriorismo. Para esse modelo epistemológico, a criança já traz consigo, de nascimento, as estruturas do conhecimento. O conhecimento já estaria “programado na sua herança genética” e se desenvolveria espontaneamente, segundo estágios cronologicamente fixados. Basta, portanto,

um mínimo de exercícios para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta [...] assim também com o conhecimento. É suficiente proceder as ações para que aconteça em termos de conhecimento. A interferência do meio - físico ou social - deve ser reduzida ao mínimo. (BECKER, 1995, p. 41)

Segundo Becker, o professor estaria, nesse modelo, renunciando “àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno”. Estaria dessa forma ocultando a relação de poder que no modelo empirista “é exercido, sem reservas, com legitimidade epistemológica”. No entanto, como, segundo o autor, “a trama de poder [...] pode ser disfarçada, mas não eliminada”, o professor “arranja uma forma ‘subliminar’ de exercer o poder ou ele sucumbe. Frequentemente, o poder exercido deste modo assume formas mais perversas que na forma explícita do modelo anterior” (ibid, p. 42).

O terceiro modelo destacado por Becker, o pedagógico relacional, ao qual corresponde um modelo epistemológico também relacional, encontra fundamentos na epistemologia genética de Jean Piaget e vai além de considerar que o ser humano já traz consigo de nascimento as estruturas do conhecimento e da idéia de que o homem é produto do seu meio físico e social. Para Piaget,

[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (1973a, p. 7).

Nesse modelo epistemológico, ambos os elementos são importantes no processo de apreensão e construção do conhecimento. Este se dá a partir da ação do sujeito sobre os objetos do meio físico social, como conteúdo e estrutura. Os professores e professoras acreditam “que o aluno só aprende alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar sua ação” (BECKER, 1995, p. 43). Esse processo se daria, segundo a teoria piagetiana, por assimilação e acomodação, onde o sujeito cognoscente age sobre o

objeto cognoscível (assimilação) e o problematiza respondendo a si mesmo acerca das “perturbações” (acomodação) oriundas do processo de assimilação.

O professor que atua segundo esse modelo não acredita no “mito da transmissão do saber”, não acredita que o conhecimento e as estruturas do conhecimento possam ser ensinados ao aluno. Nesse modelo pedagógico/epistemológico a “aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações” (BECKER, *Ibid*, p. 43). A aprendizagem seria, assim, resultado de um processo que vai da ação do sujeito para alcançar algo até a apropriação de seus próprios mecanismos de ação. Portanto, “aprende-se porque se age e não porque se ensina” (BECKER, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva, a prática docente não pode desprezar o conhecimento do aluno e sua experiência de vida, pois são condições prévias para a aprendizagem de novos conhecimentos. O professor, ao contrário de ater-se à transmissão de um conteúdo estéril, supostamente de validade universal, mas distante da realidade do aluno, precisa valorizar e apreender o que este já construiu em termos de conteúdo e estruturas do conhecimento. Assim, o saber escolar terá significado para o aluno e lhe proporcionará crescimento intelectual.

Uma proposta pedagógica relacional visa a sugar o mundo do educando para dentro do mundo conceitual do educador. Este mundo conceitual do educador sofre perturbações, mais ou menos profundas, com a assimilação deste conteúdo novo. A alternativa é: responder ou sucumbir. A resposta abre um mundo novo de criações. A não resposta condena o professor às velhas fórmulas [...] A condição para que o professor responda está [...] numa crítica radical não só de seu modelo pedagógico, mas de sua concepção epistemológica (BECKER, 1995, p. 47-48).

A partir dessa postura a/o docente desenvolve uma prática pedagógica construtiva, benéfica tanto para as/os alunas/os, que se percebem como sujeitos, que criam e (re) criam a realidade e o conhecimento, quanto para si mesmo que, assim, apropria-se de seu processo de formação profissional e toma consciência do sentido epistemológico do seu fazer. Assim, no processo de apropriação/reconstrução/construção do conhecimento os sujeitos (docente e discente) também se constroem mutuamente.

No mundo interno (endógeno) do sujeito, algo novo foi criado. Algo que é síntese do que existia, antes, como sujeito originariamente, da bagagem hereditária - do conteúdo que é assimilado do meio social. O sujeito cria um outro, dentro dele mesmo, que não existia originariamente. E cria-o por força de sua ação (assimiladora e acomodadora). A ação do sujeito, portanto, constitui, correlativamente, o objeto e o próprio sujeito. Sujeito e objeto não existem antes da ação do sujeito. (Id. Ibid, p. 44).

Becker já havia mostrado, em trabalho anterior, que o modelo pedagógico/epistemológico predominante na prática escolar é o diretivo/empirista (1993, p. 331). O modelo não diretivo/apriorista não é muito percebido no trabalho escolar, pois, como o próprio autor afirma, “está mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática porque esta é difícil de viabilizar” (BECKER, 1995, p. 40). Quanto ao modelo relacional, é ainda muito incipiente e depende muito de uma nova perspectiva na formação do professor, que coloque em cheque as práticas tão cristalizadas no cotidiano escolar, que ratificam o modelo empirista e reproduzem a idéia de que o conhecimento se aprende por transmissão e não por criação e (re) criação. Tais práticas têm contribuído de forma significativa para a reprodução do fracasso da escola brasileira, que, conseqüentemente, é, também, o fracasso das políticas públicas em educação e o fracasso do Estado em assegurar um direito básico às crianças e jovens oriundos das camadas mais pobres da sociedade.

A negligência com a crítica epistemológica na formação docente tende a sua ausência na prática pedagógica e, conseqüentemente, à perceptível indiferença com relação ao saber do aluno por parte do professor e da escola, bem como do professor em relação a seu próprio desenvolvimento profissional, ao desenvolvimento de sua competência.

Para Becker, os cursos de formação de profissionais da educação, concentram suas ações a partir da crítica sociológica, o que é importante, mas não suficiente (ibid, p. 47). A crítica epistemológica elucida e evidencia a dialeticidade existente na relação ensino-aprendizagem onde professor e aluno aprendem e ensinam ao mesmo tempo, em permanente interação entre si e com o ambiente em que se dá a relação. A ausência da crítica epistemológica, “conserva o professor prisioneiro de epistemologias do senso comum,

tornando-o incapaz de tomar consciência das amarras que aprisionam seu fazer e seu pensar” (op. cit). Segundo Becker, um modelo pedagógico arcaico não pode ser desmontado apenas pela crítica sociológica. Isso só se dará completamente pela crítica epistemológica. (idem)

Hoje se percebe que grande parte dos profissionais da educação já integrou ao seu discurso a preocupação com a valorização da realidade do aluno, porém, isso tem ficado quase sempre no discurso, tanto nos locais de trabalho quanto nas instituições de formação docente. Em alguns casos essa preocupação foi reduzida a puro paternalismo. Na prática o professor e a professora exercem a sua função sem clareza do referencial epistemológico que nela se oculta, o que a torna, mecânica, reprodutiva e com raros momentos de satisfação, tanto para eles/as quanto para os alunos e alunas, fator fundamental para o seu sucesso.

2.1.3. O pensamento epistemológico de Paulo Freire

A crítica política que Paulo Freire faz ao que ele chama de “educação bancária” é, também, uma profunda crítica epistemológica. Ao mesmo tempo em que denuncia que essa visão de educação “satisfaz os interesses dos opressores”, enfatiza, também, que nessa concepção “não há saber”, na medida em que “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 1987, p. 60), Para Freire “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, paciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (ibid, p. 58).

Uma leitura crítica da obra de Paulo Freire mostra que todo seu trabalho é permeado por uma preocupação epistemológica. Em *Extensão ou comunicação?*, por exemplo, Freire (1977) questiona o caráter extensionista atribuído ao trabalho de técnicos em agricultura no auxílio a camponeses no Chile, durante o período em que esteve exilado naquele país. Pode o conhecimento ser estendido a alguém?

A nossa tradição escolar reduz a prática docente à transmissão de conhecimentos. Aqui a professora e o professor acreditam ser capazes de estender aos/às alunos/as o conhecimento

que acumularam, como resultado do seu esforço e da sua experiência pessoal sistemática e não sistemática, acadêmica e cotidiana. Educar aqui é ensinar bem. Ensinar é explicar com clareza - ou até, na melhor das hipóteses, de forma prazerosa e dinâmica - um conteúdo programático. Aprender por sua vez é absorver, reter por extensão, o que o professor explicou. O que está por trás disso é a visão do conhecimento como algo estático, pronto e definitivo, que existe não para ser problematizado e reinventado, mas para ser retido, como resultado do empenho e mérito de outros, num processo que se dá de fora para dentro.

Mas, afinal, o que é conhecimento?

O termo vem do latim *cognoscere* (procurar conhecer). Segundo o *dicionário básico de filosofia* de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (1996), é a “função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência”. Portanto, conhecimento pressupõe busca, ação, encontro de uma consciência subjetiva e uma realidade objetiva.

Freire (1977, p. 27) afirma que conhecer “não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe”. Conhecimento “demanda uma busca constante”, “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo”. Portanto, “é como sujeito e somente como sujeito que o homem pode realmente aprender”. Isso nos remete a outro aspecto importante da obra de Paulo Freire: o seu pensamento ontológico.

No artigo “o papel da educação na humanização”, da revista *educação e debate* (1983), Freire afirma que o ser humano “é um ser de busca permanente”, cuja “vocaçãõ ontológica é a do sujeito que opera e transforma o mundo”. Essa busca implica um sujeito – o que sugere a idéia de que cada um é autor da sua própria busca; um ponto de partida – o ser humano situado, o “homem-mundo”; e um objetivo – o ser mais, a libertaçãõ, a transformaçãõ, a humanizaçãõ. Para Freire, o ser humano mais se realiza quanto mais for a

sua compreensão da realidade. Portanto, conhecer o mundo é parte e condição do processo de realização dessa vocação ontológica, que apesar de não poder acontecer em sujeitos isolados, pois, só se dá em comunhão com outros sujeitos, só é possível como realização própria de cada um.

Freire (1977, p. 27) enfatiza, ainda, a importância da reflexão crítica sobre o ato de conhecer, “pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato”. Nesse sentido, “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo” (ibid., pp. 27-28).

Isso nos sugere que a formação do ser humano se dá não por retenção de saberes expostos pelo outro, mas pela apropriação e construção permanente de um processo próprio de conhecer, em que o sujeito vai acumulando suas próprias experiências de conhecimento e amadurecendo suas estruturas cognitivas para novas e constantes situações de aprendizagem. O produto final não é um conhecimento pronto, mas um ser humano novo, consciente de sua vocação ontológica, conhecedor de sua condição de sujeito do conhecimento, e dos processos do conhecer.

Por tudo isso a formação não pode se pautar em transmissão de saberes, tidos como certos, precisa estar inserida nessa busca ontológica permanente do ser mais, precisa entender o conhecimento como algo que impescinde da experiência, vivência, inquietações do sujeito que conhece; como algo inacabado, dinâmico, incompleto..., porque assim é o ser humano e a realidade: um vir-a-ser constante, eterno.

Se conhecimento pressupõe busca e cada um/a é autor/a da sua própria busca (Freire) e se conhecimento pressupõe construção contínua de estruturas cognitivas (Piaget), então a experiência da professora e do professor e aquilo que constroem no seu fazer diário representam *conditio sine qua non* para a composição de novos conhecimentos docentes e de

uma postura crítica do conhecimento na prática pedagógica, algo que tem sido negligenciado nas práticas de formação de professoras e professores no Brasil e em outros países também (cf. BARBIERI, CARVALHO & UHLE, 1995; KRAMER, 1989, 1995; MARCELO GARCIA, 1992; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 2003; ESTRELA, 2003; CACHAPUZ, 2003).

Isso tem se dado à revelia dos avanços teóricos no campo da formação docente e, em particular, da formação contínua, em que predomina o modelo epistemológico relacional, centrado na necessidade de se perceber o conhecimento docente como resultado da ação dos sujeitos docentes, de suas experiências.

2.2. Saberes sistematizados e saberes da vida: um olhar epistemológico sobre o espaço contraditório da escola

Viviani Martins (1994) mostra como a formação de professores/as no Brasil tem sido historicamente relegada, em que a preparação para a docência não tem sido tratada com seriedade pelas autoridades, caracterizando-se quase sempre pela ausência de clara e consistente política de formação e incentivo à profissionalização docente, o que resulta em esforços improvisados e isolados e na falta de unidade do trabalho pedagógico na escola. Essa falta de seriedade com a formação do/a professor/a insere-se em um contexto no qual a educação ocupa lugar de pouco destaque nos investimentos oficiais.

[...] as soluções de última hora, o descaso na formação de professores, a idéia generalizada de que em educação todos estão aptos a opinar, a tradição de atribuir a docência a elementos de fora do campo educacional, a docência freqüentemente mal retribuída, a falta de tradição na formação de professores, pois sempre se começa tudo de novo como se nunca houvesse tido história da educação brasileira, só podem fortalecer a idéia de que houve sempre por parte do Estado um desinteresse geral pela educação escolar, tendo se mantido sempre um fenômeno secundário nas questões sociais brasileiras (MARTINS, 1994, p. 38).

Dessa forma os governos e suas políticas educacionais que se têm propostos a dar conta do problema do fracasso escolar, mas não têm dado a devida atenção à profissionalização docente, incluindo aí a necessidade de formação contínua e a melhoria da

remuneração do trabalho docente, parecem não se sentirem em condições de exigir de professoras e professores trabalho de melhor qualidade. Para Martins, parece haver “um pacto mútuo mesmo que veladamente. O Estado não exige melhor desempenho do docente, mas também não se vê por isso mesmo obrigado a retribuir o trabalho do docente bem como, a oferecer condições materiais” (1994, p. 25).

Cinco séculos após a chegada dos portugueses e o Brasil ainda não conseguiu organizar um sistema de ensino que garanta, a todas/os, acesso, permanência e escolarização de qualidade. Nesse processo, depois dos pais e da própria criança, os mais responsabilizados costumam ser as/os professoras/es, porque a estas/es compete a tarefa de materializar as políticas que se estabelecem para a educação. Políticas estas que normalmente não exprimem seus anseios, suas vontades, não consideram suas angústias, suas frustrações; que surgem de fora da realidade vivenciada por eles/as, que desprezam seu saber e seus conflitos gerados no cotidiano da sala de aula, da escola e, porque não dizer, da vida.

Essa tem sido uma característica marcante das políticas em educação no Brasil, surgem quase sempre, tanto ao nível macro quanto ao nível micro, como alienígenas bem intencionados que aterrissam numa realidade estranha e inferior a sua para impor superioridade e indicar o caminho do progresso. Essa é uma herança positivista que traz subjacente um elemento bastante nocivo à educação brasileira, já denunciado por muitos educadores, porém, ainda muito presente no meio educacional, que é a visão epistemologicamente equivocada, típica da tecnocracia, que separa o ato de pensar do ato de fazer.

Essa concepção permeia as políticas educacionais, o cotidiano escolar e a prática docente, consolidando-se na formação da/o aluna/o e estabelecendo-se como um referencial epistemológico “inquestionável”. O saber é entendido como um produto externo, uma prerrogativa de professoras/es. Estas/es, por sua vez, se nutrem dessa crença para continuar

mantendo sua autoridade sobre a/o aluna/o, aprisionando-se numa prática mecânica, repetitiva e reprodutiva de um saber estático, sem vida, fora da realidade de ambos. O exercício de produzir o saber, pensar o saber e saber pensar, marcante na evolução do pensamento da humanidade, se perde em meio a uma prática de reprodução do conhecimento pelo conhecimento que marca para sempre a vida de todos/as, alunos/as, pais, professoras e a escola, que, justificando-se no suposto descaso e desinteresse discente, perde a oportunidade de refletir sobre seus erros e repensar seu papel, consolidando a falsa dicotomia escola-vida, conhecimento-vida.

Essa realidade, na qual estão inseridos professores e professoras, tem sido, quase sempre, o seu único espaço de formação após a sua formação inicial. Mesmo sem a devida mediação teórica, é em meio a essa realidade que eles/as respondem a todas as situações que lhes aparecem em sala de aula ou fora dela e para as quais a sua formação inicial não as/os preparou, produzindo um saber prático que normalmente é esquecido pelas políticas em educação.

Este saber produzido por professoras e professores traz consigo o paradoxo de ser um saber prático, mas não um saber sobre a prática; um saber limitado pela própria dinâmica do cotidiano, que dificulta o exercício mais profundo de reflexão sobre a ação pedagógica, consolidando o espaço da escola como mero espaço da transmissão e reprodução e não de produção do conhecimento. O pressuposto de que o saber escolar é universal e está acima de qualquer sentimento de anseio dos “sujeitos” - que nestas condições nem sujeitos são, mas sim objetos de uma prática fetichizada – cristaliza-se em uma prática imediatista e a-crítica, em que “o saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas” (SCHÖN, 1992, p. 81). Assim, a prática docente tem-se ocupado de um fazer diário quase sem significado na vida das crianças e, também, das próprias professoras e professores.

O que é vivo torna-se morto. O que é diário torna-se um perene 'sempre foi assim'. E a professora, bem como as crianças, são atores e simultaneamente espectadores de uma peça obrigatória, cujo enredo se repete e é imutável. Sem a possibilidade de novas soluções de roteiro. Emudece-se o diálogo ou os diálogos possíveis, sob a cortina da dureza de vida das professoras, falando de preços e culpando as crianças e as suas famílias pelo fracasso escolar. (KRAMER, 1989, p.118).

A escola, por sua vez, vive sua própria contradição: ser um espaço onde predomina uma prática fetichizada, que referenda e reproduz a exclusão e a inferiorização das crianças e jovens oriundos das camadas menos privilegiadas da sociedade, e ao mesmo tempo ser o espaço mais privilegiado para a construção de uma nova prática educativa, reflexiva e transformadora, que resgate a dignidade e a esperança nos diversos segmentos que fazem a escola. Isso se dá porque no cotidiano, envolvido com situações que exigem respostas imediatas, tende-se a pensar de forma não rigorosa, superficial e até ingênua. Como afirma Paulo FREIRE, “na cotidianidade nossa mente não opera epistemologicamente” (1995 p. 123).

Por outro lado, nenhuma visão de totalidade do real pode menosprezar a atitude simples de homens e mulheres “comuns”, pois, é no diálogo com o seu cotidiano que eles/as se superam e provocam em si mesmos/as inquietações que os/as conduzem, por sua vez, à desestabilização de crenças, à reestruturação de pensamentos. Como afirma Sonia PENIN, “é do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação” (1995 p. 16). Por isso Freire (1996, p. 39) insistir que “a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital”.

Nesse sentido, o problema do fracasso escolar, além de ser um problema sócio-político-econômico, é, fundamentalmente, um problema epistemológico, está relacionado à epistemologia do/a professor/a e, conseqüentemente, à epistemologia da escola. As professoras e os professores constroem seus saberes em anos e anos de escola e de vida, em que o saber formal, o saber escolar, recebe um estatuto de superioridade e neutralidade em relação ao saber da vida, o saber da experiência. Essa distância entre saber escolar e saber da

experiência aumenta cada vez mais, à medida que se vai subindo os graus de escolarização, ratificando o postulado positivista que afirma que só o conhecimento produzido pela Ciência tem validade, a crença behaviorista de que “o homem é produto do meio” e o pressuposto empirista de que a criança ao nascer é uma “folha de papel em branco”, sendo o conhecimento resultado de ação externa ao sujeito. Quem nunca ouviu a famosa frase de Watson (apud GOULART, 1994, p. 39), que sob um olhar desatento pode parecer irrefutável?

Dêem-me uma dúzia de crianças saudáveis, bem formadas, e o mundo que eu especificar para criá-las e garanto poder tomar qualquer uma ao acaso e treiná-la para ser o especialista que se escolher - médico, advogado, artista, gerente comercial e até mesmo mendigo ou ladrão, independentemente de seus talentos, inclinações, tendências, habilidades, vocações, e da raça de seus ancestrais.

Esse distanciamento da realidade vivida por alunas e alunos leva a escola a tornar-se um lugar desinteressante, importante apenas como projeto de melhoria de vida para cada um/a deles/as, mas que aos poucos se desmorona diante da impotência que deles/as toma conta à medida que, não conseguindo apropriar-se daquele saber rígido e formal, vêem seus sonhos de melhoria de vida se desmancharem, restando-lhes apenas a incerteza de sua capacidade de aprender e a descrença nas promessas da escola como oportunidade para a conquista de futuro mais promissor.

Partindo do pressuposto que a mudança desse quadro passa, não só, mas, necessariamente, pela ação pedagógica de professoras e professores e pela mudança de postura epistemológica destas/es na prática do dia-a-dia da escola, a formação contínua como política pública passa a ter fundamental importância como espaço que oportunize a reflexão sobre essa prática pedagógica e a apropriação teórica dessa prática pelas/os docentes.

2 . 3 . Formação contínua docente como construção própria, contínua e coletiva: para além dos modelos prescritivos

O quadro descrito anteriormente é o contexto em que se insere a formação contínua docente. Um contexto marcado pelo fracasso da Escola e do Estado em assegurar educação de

qualidade às crianças e jovens brasileiras/os e em proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional às/aos professoras/es de todo país.

Não vou aqui partir de um conceito pronto de formação contínua. Quero inicialmente ressaltar três princípios epistemológicos que em meu entendimento são fundamentais para se pensar essa formação e se colher o melhor fruto possível das ações nesse campo. Posteriormente, busco uma aproximação conceitual do termo, para em seguida traçar o quadro em que em vejo essa formação hoje.

2.3.1. Formação contínua docente como condição ontológica e epistemológica

Em primeiro lugar, uma política de formação contínua docente deve ter clara e explícita a compreensão de que **o conhecimento é uma construção contínua** (Piaget), desencadeada e alimentada pela ação humana. Por ser um fenômeno tipicamente humano, vinculado à vida social, o conhecimento não pode ser entendido apenas como produto; precisa ser pensado como processo, como resultado da dinâmica relação sujeito-objeto, em que o mundo conceitual do sujeito se modifica sempre que traz para dentro de si o mundo objetivo, transformando-o. É nessa dinâmica, marcada por incompletude e inacabamento (Freire), que sobrevive o espírito humano. É nessa dialética e complexa relação consciência-mundo que se formam professores e professoras.

Mas não é suficiente exigir clareza e explicitação. É fundamental assumir compromisso de respeitar esse princípio, não apenas como princípio, mas como condição humana para a produção de conhecimento. Aqui se faz importante a crítica epistemológica (BECKER, 1993) para que se diminua a distância que costuma existir entre o que se propõe e o que se realiza efetivamente; para que se assegure coerência entre a ação pedagógica e a perspectiva epistemológica assumida.

Não tenho a intenção de querer que teoria e prática sejam equivalentes – já estaria aqui cometendo, no mínimo, um descuido epistemológico. Teoria e prática não são moldes

prontos, fazem parte da dinâmica mencionada anteriormente, portanto, são transformadas nas ações dos sujeitos enquanto provocam nestes transformações. Porém, princípios excludentes não são cabíveis, não produzem síntese, dentro da mesma relação teoria-prática, pois pertencem e geram teorias e práticas distintas, conseqüentemente, relações teoria-prática distintas. Eu penso, com Paulo Freire (1996, p. 49), “que o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”.

Em segundo lugar, uma política de formação contínua deve ser fiel à compreensão de que **o conhecimento de que o indivíduo dispõe ou deve dispor para a consecução de qualquer objetivo pressupõe busca e realização próprias**, pois não se pode conhecer pelo outro (Freire). O conhecer só se dá na ação, na relação sujeito-objeto. Se o conhecimento é resultado de interações que se dão a meio caminho entre sujeito e objeto (PIAGET, 2002a, p. 8), a negação de um dos pólos torna inoperante qualquer intenção educativa. Segundo esse autor, “partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos” (op cit).

Nessa perspectiva é preciso assegurar as condições para que docentes exerçam permanentemente a reflexão sobre o cotidiano escolar, sobre a sua prática pedagógica e sobre a realidade na qual ela se dá, incentivando, assim, o desenvolvimento da autonomia docente, pressuposto fundamental para se equacionar de forma mais consistente a maioria dos problemas que desafiam a competência de professoras e professores. No livro *Para onde vai a educação?*, Piaget proclamava que o direito à educação intelectual e moral implica em ir além de um direito a adquirir conhecimentos: “trata-se de um direito a forjar determinados

instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão” (2002b, p. 33).

Assim, em Piaget, a educação não é apenas formação, mas “condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural”. Portanto, proclamar a educação como direito humano é

afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento (op. cit)

A preocupação aqui é mesmo com a dimensão individual, com o incentivo a cada docente em assumir a formação como busca pessoal; que lhe leve a buscar a construção de instrumentos intelectuais próprios que potencializem sua capacidade de ação no trabalho coletivo.

Em terceiro lugar, **apesar do conhecimento pressupor buscas pessoais, próprias, pressupõe, também, relações sociais, encontros, diálogos**. Portanto, é preciso objetivar que o ato de pensar o trabalho pedagógico tenha uma dimensão coletiva e social: pensar coletivamente a prática pensando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo. Sendo o conhecimento e a educação produtos sócio-histórico-culturais, é em inter-relações pessoais e com o mundo que as professoras e os professores se fazem como profissionais e constroem os saberes - e os mecanismos de sua construção - de que irão servir-se na prática pedagógica.

O entendimento do conhecimento como **construção contínua**, que exige **busca própria** e, ao mesmo tempo, **ação coletiva**, justifica que a literatura educacional sobre formação contínua docente na atualidade tenha esses fundamentos quase como um consenso. A formação deve ser contínua, própria e articular coletivos docentes em torno de projetos pedagógicos (cf. NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1992; FUSARI & RIOS, 1995; CACHAPUZ, 2003; ESTRELA, 2003).

Buscando uma aproximação conceitual rejeito a compreensão da formação contínua como mais uma etapa da formação docente, como se estivesse continuando, complementando, a formação inicial, por isso minha insistência no termo *formação contínua*, quando na literatura nacional o termo utilizado é *formação continuada*. *Formação contínua*, não é uma nova etapa de formação, é uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada e incentivada no professor e na professora pelas políticas de formação, durante o exercício da docência, para que esta se desenvolva permanente e progressivamente em níveis cada vez mais epistemologicamente críticos, teoricamente mais fundamentados e mais conscientes do alcance e da importância da profissão docente.

Portanto, como política pública a formação contínua deve investir todo esforço sistemático de incentivo à autonomia intelectual docente, de estímulo ao pensamento e à teorização sobre o fazer pedagógico, na dimensão individual e coletiva, na perspectiva da construção e valorização da profissionalidade docente.

A ênfase na reflexão acerca do conhecimento como gênese desse processo de definição de princípios norteadores da formação contínua, visa problematizar o uso de termos sem a devida criticidade epistemológica. A meu ver, a adoção de princípios como verdades dadas e óbvias, contribui de forma significativa para a incoerência entre certas intenções, que, em geral, são boas, e a realidade das ações de formação contínua, que, em geral, são ineficientes. Outra possibilidade perigosa é a condenação de estudos teóricos de profundo valor científico ao esquecimento. De consenso teórico geral passam à moda ultrapassada, logo que surge outro mote do momento.

Referindo-se à evolução da literatura sobre formação contínua no plano mundial, Estrela (2003, p. 46) expõe preocupação semelhante quando afirma que essa evolução

reflete a evolução epistemológica e metodológica sofrida pela investigação educacional, ligada à crítica do positivismo e à crescente valorização do objecto do conhecimento enquanto sujeito epistêmico, inserido num contexto histórica e socialmente situado. Assim, encontramos na literatura da especialidade um conjunto de princípios que parecem reunir grande consenso e que, de tão repetidos, correm o

risco de se tornarem autênticos *slogans*, com o esvaziamento de sentido que estes comportam.

Algo idêntico parece incomodar Zeichner (2003, p. 42) quanto este se refere às diferentes perspectivas acerca do ensino, da aprendizagem, da educação e da ordem social em torno do “*slogan do ensino reflexivo*”:

Atualmente, chegou-se ao ponto em que todo o espectro de crenças a respeito dessas coisas foi incorporado ao discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independentemente de sua orientação ideológica, aderiram à moda e estão comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo.

Programas de formação contínua apoiados em “verdades óbvias”, sem a devida crítica epistemológica sobre os seus sentidos, geralmente, resultam em transposições de modelos formativos, prescrições de fórmulas e, conseqüentemente, na negação dos princípios, provocando resistências e minando qualquer esperança de desenvolvimento da autonomia docente.

A mudança nessa perspectiva prescritiva que domina tanto as salas de aula quanto as políticas de formação contínua pressupõe postura criticamente epistemológica de docentes e de formadores de docentes. Um bom exemplo dessa postura nos dá Sônia Kramer (1989, p. 110), quando, referindo-se a cursos de formação para docentes em serviço, afirma que “quando dizemos ‘deixe de lado seu trabalho tradicional e seja construtivista’ ou ‘abandone Piaget porque o certo agora é Vigotsky’, parece supormos que um professor e uma professora podem tranqüilamente se desfazer de sua história e de suas práticas!”.

Com essa crítica Kramer está assumindo uma clara postura epistemológica, mais do que pedagógica: a postura de quem não acredita que competência docente se transmita de um/a profissional a outro/a; a postura epistemológica de quem acredita que o conhecimento que a professora e o professor precisam dominar será resultado do encontro entre aquilo que, bem ou mal, já foi construído, a partir da sua própria experiência, e o meio físico-social - o que inclui a conjuntura político-econômica do país, a dinâmica sócio-cultural vivenciada

pelo/a professor/a, todo um complexo de relações intra e extra-escolares e a experiência de acumulação de conhecimentos das/os técnicas/os em educação.

O mesmo modelo epistemológico está presente quando Nóvoa (1992) afirma que a formação é algo próprio e enfatiza a necessidade de se investir no desenvolvimento pessoal e profissional do professor; quando Marcelo Garcia (1992) ressalta a formação como um *continuum*; quando Paulo Freire afirma que só aprende verdadeiramente aquele que apreende o aprendido e pode por isso reinventá-lo (1977; 1995) e quando sublinha a importância da formação da autonomia da professora e do professor (1996).

2.3.2. Conhecimento acadêmico e experiência na formação contínua docente

A partir das considerações feitas até aqui passo a seguir a construção de um quadro teórico referencial breve sobre o campo da formação contínua. Para Ana Maria Saul (*In* CADERNOS CEDES, 1995, p. 5), é hoje consenso o entendimento de que a transformação da “cultura do fracasso, presente nas escolas brasileiras, em cultura do sucesso [...] passa necessariamente pela formação continuada dos professores”. A concepção de formação como um *continuum* (MARCELO GARCIA, 1992, p. 54) supera as já tão experimentadas e institucionalizadas práticas de reciclagem, treinamento, atualização, aperfeiçoamento e capacitação, materializadas geralmente em cursos de curta duração que oscilam entre a aplicação de certa dose de teorias à transmissão de modelos metodológicos a serem aplicados na prática.

Estas práticas comumente não alteram o cotidiano das escolas em que as/os professoras/es atuam. Apoiadas em modelos pedagógicos prescritivos, conseqüentemente, no modelo epistemológico empirista, produzem, ao contrário do que é esperado, como já foi dito anteriormente, resistência nos docentes. Isso se explica de maneira um tanto óbvia: ninguém muda sua prática, seu saber prático, de uma hora para outra; não é simplesmente com 30, 40

ou 80 horas de curso que se muda uma prática de anos de construção. Como afirma Estrela (2003, p.55):

Não basta prescrever a autonomia da escola, o seu papel na comunidade e a cultura colegial dos professores para que tudo se transforme em pouco tempo. Os professores foram, durante dezenas de anos, tratados como funcionários e a sua autonomia, sem dúvida exercida na sala de aula, manifestava-se mais por uma atitude defensiva do que activa no que se refere à escola e à comunidade.

Quando a professora vai para a sala de aula, não vai apenas “a professora”, mas a pessoa da professora, levando toda sua experiência de vida, suas concepções, seus anseios, suas angústias e suas decepções. Sua formação e sua prática são resultado desse todo complexo. Como afirma Nóvoa,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1992. p. 25).

Perceber a formação do professor como um *continuum* é fundamental para que possamos rejeitar os certificados de incapacidade conferidos a milhares de crianças em todo país, quando temos consciência da sua capacidade e de seu potencial criativo. O fazer pedagógico como uma práxis não pode conceber o conhecimento como acabado, a-histórico e estático e que por isso deva ser transmitido, ensinado, a discentes e docentes. Sendo do domínio da práxis, o fazer pedagógico tem que incorporar a dinâmica relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, onde um não existe sem o outro, sem a qual não existe aprendizagem, não existe produção de conhecimento, porque não existe construção de estruturas de pensamento.

Justifica-se, assim, a importância fundamental de uma política de formação contínua de professores e professoras direcionada para a formação de sua autonomia profissional. Estes/as, certamente, não irão proporcionar condições a alunas e alunos de serem críticos, criativos e autônomos na compreensão da realidade em que estão inseridos, tratando-as/os como receptores de um saber pronto, de suposta validade universal; sem que tenham, eles e elas próprios/as, oportunidade de conquistar a sua autonomia; sem que consigam libertar-se

das amarras do saber reprodutivo e estático e das receitas vindas de fora, de experiências alheias às suas. Segundo Perrenoud (2002, p. 11), “a autonomia permite que se enfrentem os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho”.

Portanto, dificilmente haverá transformação na prática pedagógica sem que as/os docentes se apropriem do seu processo de formação, e isso leva tempo e investimento pessoal e profissional. Como afirmam Barbieri, Carvalho e Uhle (1995, p. 34), “o curso de graduação dura de quatro a cinco anos e a prática profissional estende-se por um período de 25 a 30 anos”.

Nesse sentido, NÓVOA (Ibid. p. 25-31) sugere que as políticas de formação contínua docente se voltem para a tripla preocupação, a saber, com o desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor; com o desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente; e com o desenvolvimento organizacional: produzir a escola. Isso sugere que a profissão docente é parte significativa da vida do/a professor/a que, por este motivo, deve ser estimulado/a a apropriar-se do seu processo de formação na perspectiva da construção de sua identidade pessoal e profissional. Para Nóvoa, urge “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Ibid, p. 25).

Essa formação não deve, portanto, se dar na perspectiva individualista em que comumente acontece, mas numa perspectiva coletiva, portanto, articulada com as escolas e seus projetos. NÓVOA afirma, ainda, que a formação tem esquecido tanto o desenvolvimento pessoal quanto a articulação entre a formação e os projetos das escolas. “Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o

desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (ibid, p. 24).

A prática da escola tem primado por valorizar em demasia o saber escolar, o conteúdo das disciplinas, em detrimento do saber das alunas e dos alunos. Assim, também as políticas de formação em serviço têm se caracterizado pelo desprezo ao saber da experiência de professoras e professores e pela supervalorização do saber das Ciências da Educação. D. SCHÖN afirma que “quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças” (1992, p. 82).

Em outras palavras, as políticas que pretendem modificar a prática pedagógica nas escolas não conseguem romper com o modelo epistemológico empirista, à medida que supervalorizam o saber e a experiência de técnicas/os e desprezam o saber e a experiência da professora e do professor, reforçando o distanciamento já existente entre saber das Ciências da Educação e saber produzido na prática docente, reforçando a antiga e tão criticada dicotomização teoria-prática. A teoria apenas “fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado a sua experiência e a sua identidade” (NÓVOA, ibid p. 25).

As propostas de cursos de formação em serviço partem do que técnicas e técnicos em educação elaboram e consideram importante para que os professores e as professoras desempenhem bem sua função; não se percebe o desenvolvimento profissional como uma construção docente. Não se adquire conhecimento sobre a prática apenas reproduzindo uma teoria geral. Não se pode achar que conhecer teorias seja suficiente para que se compreenda a prática, não que “na prática a teoria seja outra” - como afirmam docentes resistentes a determinadas ações de formação. É que a prática é dinâmica, multifacetária, complexa. A teoria para ser uma teoria sobre a prática precisa estar presente na dinâmica do fazer, como

afirma Gadotti, precisa ter alguma coisa de cotidiano, pois, “a realidade da educação não é feita de grandes teorias” (1987, p. 27).

Portanto, é fundamental reservar nas políticas de formação contínua de professoras/es lugar de importância à reflexão docente sobre a prática, na perspectiva do desenvolvimento de instrumentos cognitivos e instrumental teórico necessários à construção de práticas cada vez melhores. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 38),

o pensar certo sabe [...] que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

É importante, no entanto, evitar certos modismos. Prefiro não entender “ensino reflexivo” ou a idéia do “professor reflexivo” como tendência. A reflexão sobre a prática é uma condição humana e não algo que se fez relevante apenas na atualidade, impulsionado pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelas mudanças no mundo do trabalho ou pela ascensão da sociedade pós-industrial. Nós é que demoramos muito tempo para valorizar algo que é vital ao ser humano. Ressaltar a importância da reflexão não é uma novidade no debate educacional.

Donald Schön (1992, p. 80), ao afirmar que na educação a crise de confiança no conhecimento profissional “centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e alunos”, menciona que essa idéia

nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Léon Tolstói, Jonh Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico.

Como herança de uma racionalidade técnica que, cristalizada na prática das escolas, nas instituições de formação e nas políticas educacionais, separou pensamento e ação, limitando o ato de pensar de professoras e professores, transformando-as/os em meras/os executoras/es e repetidoras/es de conteúdos, a ação docente tem sido freqüentemente tratada

como um agir meramente prático, mecânico. A reflexão, portanto, esteve sempre relegada no cotidiano da escola e nas políticas educacionais.

Assim, se fazem bastante relevantes os trabalhos de Piaget (2002a, p. 4), sobre o desenvolvimento do conhecimento, de como este passa de um nível menos elaborado para outro mais elaborado. Esta preocupação tem legitimidade no pensamento de Paulo Freire quando este afirma que “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (1996, p. 39).

Valorizar a reflexão, como um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (MARCELO GARCIA, 1992, p.60) na prática docente, significa garantir ao professor e à professora espaços e oportunidades permanentes de auto-formação, de formação de uma identidade pessoal e profissional, valorizando o seu saber prático e a sua vivência, proporcionando, assim, condições para o estabelecimento de práticas crítico-reflexivas no cotidiano da escola, consubstanciadas na perspectiva apontada por SCHÖN (apud NÓVOA, Ibid p. 26) de ênfase ao “conhecimento na ação”, à “reflexão na ação” e à “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. Para Nóvoa, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (1992, p. 25).

É mister superar tanto nas ações de formação inicial e contínua como na prática pedagógica a dicotomia entre saber escolar e reflexão na ação de docentes e discentes, privilegiando não mais um saber pronto, de perguntas e respostas prontas, mas o conhecimento construído na ação, que necessariamente deve considerar o saber escolar e o saber acadêmico, mas não os absolutizar, não os colocar acima dos sujeitos, e sim colocá-los à sua disposição, em função de seu amadurecimento pessoal e profissional.

São inadequadas as políticas de formação em serviço que atribuem ao conhecimento das Ciências da Educação um valor absoluto, tornando-o estéril quando em contato com a realidade do professor e da professora. São inadequadas porque partem de um modelo epistemológico equivocado. Um texto científico é resultado da experiência de quem o elaborou. Da mesma forma a prática cotidiana da escola é resultado da experiência dos seus sujeitos, mediatizados pelo contexto sócio-econômico-cultural em que estão inseridos. O professor e a professora não vão mudar seu pensamento, sua teoria implícita e sua prática, apenas com a participação em alguns cursos que expressam a experiência de outrem. Isso se dá na medida em que agem criticamente sobre a sua prática pedagógica.

Ao invés de tentar transferir-lhes uma teoria e modelos metodológicos prontos, as políticas de formação em serviço devem pôr-se à “escuta” da experiência das/os docentes, assim como estas/es devem pôr-se à “escuta” da experiência das alunas e dos alunos, assumindo uma postura epistemológica em sua própria prática e estimulando-a no cotidiano escolar. Como sugere Kramer, não se pode exigir que a prática docente valorize a experiência e o saber do aluno, entendido como construtor do conhecimento, e se faça exatamente o inverso com o professor.

[...] as políticas públicas voltadas à construção pelos professores do saber e do saber-fazer necessários a uma ação escolar de qualidade, crítica e que beneficie as crianças, não podem jamais desconsiderar o que sabem e fazem esses professores. Dessa forma, é preciso romper com a prática de sugerir que os professores atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles da forma oposta (1989, p. 189).

Portanto, mesmo considerando-se todos os equívocos teórico-epistemológicos que possam ter os cursos de reciclagem, treinamento, atualização, aperfeiçoamento, capacitação, etc, e que começam com a própria nomenclatura escolhida, é certo que todos os caminhos apontados passam, direta ou indiretamente, pela formação contínua do professor e pela disposição dos governantes em investir em políticas dessa natureza.

Sem esquecer a necessária revisão e investimento nos cursos de formação inicial, que devem pautar-se pelos mesmos pressupostos, é urgente assegurar-se às professoras e aos professores, através de uma política clara de formação contínua, condições para que estas/es atuem de forma crítica e reflexiva no cotidiano da escola, proporcionando o mesmo as/aos alunas/os, de maneira que tanto docentes quanto discentes percebam-se como sujeitos que são do conhecimento e da realidade, caracterizando a educação como um profundo ato de libertação; nas palavras de Paulo Freire, “uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscentes” (1977, p. 78).

III – ESCOLA CABANA COMO ALTERNATIVA DE INCLUSÃO SOCIAL

Considerando o enfoque desta pesquisa, busco neste capítulo situar, em linhas gerais, as bases epistemológicas da política implantada a partir de 1997 para toda a Rede Municipal de Ensino que justificam a política de Formação Contínua da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) que analisarei no capítulo seguinte. Como o objetivo é ressaltar o modelo epistemológico assumido pela proposta, me deterei apenas nos aspectos que estão ligados a esse fundamento, presentes principalmente nos dois documentos considerados centrais para esta pesquisa e complementarmente nos outros já mencionados.

Vale lembrar que os documentos considerados centrais aqui são:

- *Projeto Político Pedagógico: Um olhar que resignifique a Educação Municipal.*

Documento base do I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém;

- *Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular.* Cadernos de Educação nº 1.

Considerando que essa trajetória começa em 1996, na disputa eleitoral para a Prefeitura de Belém, parto das diretrizes gerais definidas no Programa de Governo vitorioso no pleito eleitoral.

3.1. Por uma política de inclusão na gestão educacional em Belém

A história do projeto Escola Cabana começa com a vitória do professor e sindicalista Edmilson Rodrigues do Partido dos Trabalhadores e da Frente Belém Popular na disputa pela prefeitura da cidade de Belém. Composta por cinco partidos de esquerda (PT, PC do B, PPS, PSTU e PCB), em um cenário que comporta uma realidade de exclusão de boa parte da população dos direitos mais elementares à sobrevivência humana, a Frente Belém Popular assume o governo da cidade propondo inverter a ordem dos investimentos públicos, “priorizando políticas sociais voltadas para o atendimento de demandas populares”. Um desses direitos negados é o acesso à educação (FRENTE BELÉM POPULAR, 1996, p. 5).

É nessa perspectiva que o programa de Edmilson Rodrigues assume a crítica dessa realidade, afirmando a preocupação com o déficit educacional brasileiro. No caso de Belém, o documento denuncia que “do total de 375.300 crianças em idade escolar, 90.988 estão fora da escola”; que “o déficit global de educação para o município é de 25% para o Ensino Fundamental e de 29,06% para a Educação Infantil”; que “de cada 100 crianças que se matriculam apenas 11 chegam a 8ª série em tempo hábil, sendo que somente na 1ª série a reprovação é superior a 50% e o índice de evasão chega à casa dos 13%” (ibid., p. 19).

Mostrando que esse quadro atinge fundamentalmente a classe trabalhadora, reproduzindo dessa forma a desigualdade social, o documento compara o número de estabelecimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública e da rede privada.

Belém conta com uma rede escolar de 428 escolas para atendimento da educação infantil (de 0 a 6 anos), sendo que 61,4% é atendida pela rede privada e apenas 5,8% é atendida pela rede municipal. Há 364 escolas para atender o Ensino fundamental (1º grau) incluindo as redes Estadual, Municipal e Particular; das quais 49 pertencem à rede municipal (op. cit).

Segundo o documento, dos 10.545 professores que atuam nesses níveis de ensino, no município, apenas 13% pertencem à rede municipal, recebendo somente R\$3,15 por hora/aula se tiverem nível superior, enquanto os que têm o magistério 2º grau recebem R\$2,24 por hora/aula (op. cit.).

Propondo uma política educacional voltada para os “interesses emancipatórios e dignificantes da população”, a Frente Belém Popular estabelece como diretrizes básicas: “a universalização da oferta da educação infantil e do ensino fundamental, a democratização do sistema de ensino, a qualidade social da educação e a valorização dos profissionais da educação asseguradas pela democratização do acesso e permanência, com sucesso” (id. p. 20).

A universalização do acesso inclui a ampliação da “rede de creches e pré-escolas”; “acesso ao ensino fundamental, em quatro anos às crianças e adolescentes de Belém, em especial aos que se encontram em situação de risco pessoal e social”; “aumentar o

investimento para a educação estabelecendo convênios e a mobilização da sociedade visando a universalização do ensino”; “implantar uma estrutura que possibilite a oferta de ensino aos portadores de necessidades especiais”; “realizar um Programa contínuo de Educação de Adultos” (ibid., p. 20-21).

Além da universalização do acesso é necessário assegurar a permanência com sucesso, que por sua vez será assegurada com a promoção da “qualidade do ensino-aprendizagem”; “participação na gestão nos diferentes segmentos que compõem a escola”; “merenda escolar regionalizada em todo o período letivo”; “bolsa-escola e da poupança-escola, vinculadas aos Programas de Geração de Renda e Assistência Social” (ibid., p. 21).

Quanto à qualidade social do ensino, o documento – mostrando proximidade com o modelo epistemológico relacional defendido no capítulo anterior – traz como centro a concepção do conhecimento como processo dinâmico ligado à cultura da comunidade.

- A escola será um espaço privilegiado de construção do conhecimento com características culturais da comunidade escolar, irradiação de outras manifestações culturais, construção da cidadania;
- O conhecimento será entendido como um processo dinâmico em permanente transformação, reconhecendo seu caráter plural de forma a superar noções de ‘verdades absolutas’, posto, que, como fenômeno histórico é expressão de sua época e contribui para a transformação social;
- Construir a relação democrática entre educadores e educandos de forma a superar o estigma da ‘Educação Bancária’ que supõe o educando como receptáculo do conhecimento e o educador como seu único portador e, dessa feita, superar o desrespeito e o preconceito que ainda marcam as relações na escola (op. cit.)

Nessa perspectiva, para além da visão tradicional, o currículo é concebido como algo “que extrapola a grade curricular e inclui o conjunto dos procedimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”; “como algo dinâmico que requer permanente reelaboração ou reorientação”; “como instrumento de formação da consciência crítica, da cidadania e de socialização e construção de conhecimento e de cultura” (ibid., pp. 20-21). O programa defende que o aprendizado da leitura e da escrita vai além da palavra e se estende à interpretação e transformação do mundo, à construção de uma ética que combata todo tipo de discriminação; propõe a formação de uma consciência ambiental e valorização das “formas

lúdicas e artísticas da cultura popular onde o lazer, o esporte e as expressões integrem o processo educativo” (ibid., p. 22).

O documento, além de propor o investimento na infraestrutura, propõe-se a construir uma cultura de participação democrática que inclui a constituição do Fórum de Educação do Município de Belém e a elaboração do Plano de Educação para Belém a ser aprovado no Congresso Popular de Educação (cf. pp. 22-23).

A valorização do envolvimento de todos os sujeitos que fazem a educação no dia a dia da escola, da comunidade e das entidades da sociedade civil, para a elaboração de uma política educacional para a cidade, representa uma inovação na educação paraense. O Programa de Governo manifesta, assim, uma intenção de romper com um modelo de educação que se constitui de cima para baixo, reproduzindo os interesses de quem está no poder e fortalecendo a idéia de docentes, gestoras e gestores como meras/os funcionárias/os da burocracia. Além disso, consciente ou inconscientemente, pode representar na prática pedagógica uma ruptura com o modelo pedagógico e epistemológico empirista que se estabelece de forma vertical, sem mobilizar horizontalmente os sujeitos que fazem no cotidiano a educação no município de Belém.

Como forma de valorização dos profissionais da educação o documento (ibid., p. 24) propõe:

- “Implantar um piso salarial profissional municipal de ampla negociação entre Governo Popular e as entidades de classe”;
- Constituir um Fundo de Valorização dos Profissionais da Educação, administrado pelo Fórum de Educação do Município de Belém;
- Cumprimento e reformulação do Estatuto do Magistério;
- “Incentivar a habilitação em todos os níveis que implique em progressão vertical”;

- Formação continuada que parta das experiências dos profissionais da educação e seja instrumento de reflexão e transformação da prática pedagógica.

Vale ressaltar aqui a incorporação no Programa de Governo de algumas bandeiras de luta do movimento docente, como a implantação do piso salarial e o cumprimento e reformulação do estatuto do magistério. A efetivação dessas propostas poderia representar verdadeira inovação nas gestões da Frente Belém Popular quanto à valorização dos profissionais da educação.

3.2. Ação coletiva e reorganização do trabalho pedagógico

O Projeto Político Pedagógico: Um olhar que ressignifique a Educação Municipal, levado como documento base ao I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém, representa o primeiro esforço de elaboração do projeto Escola Cabana. Propõe-se a assumir compromisso com a democratização da gestão da educação, com a democratização do acesso e permanência com sucesso das crianças nas escolas municipais e com a qualidade social da educação (BELÉM, 1997, p. iv).

Para a SEMEC, o projeto deve ser uma construção coletiva cuja ação educativa se pautar no princípio da inclusão social e da construção da cidadania. Assim, “admite as diferenças, mas não as desigualdades”; “compreende os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos [...] mas os desafia a dar saltos qualitativos no processo de aquisição e construção dos saberes já sistematizados historicamente”; concebe o conhecimento como “processo cultural de apreensão da realidade”, como “representação sistemática da realidade” e “movimento permanente do ser humano em elucidar o real”. Nessa compreensão os saberes da vida cotidiana e os saberes sistematizados “devem ser apropriados pelos cidadãos como bens inalienáveis [...]. Por isso, o Trabalho Educativo da Escola Cabana deve voltar-se para uma radical socialização das bases de conhecimento constitutivas da sociedade contemporânea, tecnológica” (id. ibid, pp. iv-v).

Percebe-se aqui uma clara identificação com os princípios do modelo epistemológico relacional, enfatizando o conhecimento como processo, como algo vinculado às experiências pessoais e coletivas dos sujeitos, a sua busca ontológica de compreensão do real.

Como forma de assegurar a qualidade social na educação municipal, a opção assumida pela SEMEC é a reorganização do trabalho pedagógico. Esse aspecto é importante por se ligar diretamente aos fundamentos epistemológicos do projeto Escola Cabana e aos fundamentos sustentados nesta pesquisa, a saber:

- **O conhecimento é construção contínua;**
- **O conhecimento pressupõe busca e realização próprias;**
- **O conhecimento possui dimensão coletiva.**

De um lado essa (re)organização incide sobre o trabalho pedagógico com as alunas e alunos; de outro sobre a estrutura e funcionamento da própria escola. Por isso, a intenção da SEMEC de (re)organizar o trabalho pedagógico inclui a necessidade de repensar o funcionamento dos turnos, a distribuição do tempo curricular das disciplinas e a jornada de trabalho docente.

Quanto aos turnos de funcionamento, a SEMEC propõe alteração do tempo de aula de 45 minutos para 55, alterando, conseqüentemente, o número de aulas de 5 para 4 por turno. Só o período noturno ficaria com 4 tempos de 45 minutos, até que fosse gradativamente superado o turno intermediário, considerado improdutivo (ibid., pp. 15-16).

A redistribuição do tempo curricular das disciplinas propõe a incorporação de Literatura Paraense pela disciplina Língua Portuguesa, de História do Pará pela disciplina História, de Estudos de Questões Regionais por Geografia (ibid., p. 16).

A outra mudança considerada fundamental diz respeito à Jornada de trabalho docente, para que, tanto nos ciclos de formação I e II quanto nos ciclos III e IV, as professoras e os professores tenham para cada 20 horas semanais 5 horas para formação, das quais 4 seriam

dedicadas na própria escola nos horários destinados às horas pedagógicas (HP). Assim, dos 5 dias /turno de aulas 1 seria dedicado à formação (ibid., pp. 17-20).

Para a SEMEC (ibid., p. 22) a adoção da proposta deve se dar por adesão a partir dos seguintes princípios:

1º - A decisão deve ser coletiva tomada em reunião do Conselho Escolar;

2º - “A existência de algum dos espaços de sala de leitura, recursos e/ou laboratório de informática”;

3º - “A vontade coletiva em abraçar um Projeto interdisciplinar que inove na formulação de novos e significativos Programas de Ensino”.

No entanto, essas mudanças deveriam ser apenas o alicerce que daria sustentação à mudança mais significativa na organização do trabalho pedagógico com a ampliação dos ciclos de formação para toda Rede Municipal de Ensino e para todo o Ensino Fundamental. A proposta inicial tinha a seguinte configuração: o ciclo I, abrangendo as crianças de 7 e 8 anos, o ciclo II, as de 9 e 10 anos, o ciclo III, as crianças de 11 e 12 anos e o ciclo IV, abrangendo a faixa etária de 13 e 14. Posteriormente, a I Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro de 1998, aprovou outra proposta que incluía as crianças de 6 anos no ciclo I (cf. BELÉM, 1998, p. 23).

Voltando ao documento do *I Fórum de Educação*, para a SEMEC não se trata de preocupação apenas cronológica “é, antes, a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado a tempos anuais, a conteúdos seqüenciados numa linearidade e fragmentação que comprometem a compreensão da totalidade” (BELÉM, 1997, pp. 3-4).

Relacionando a adoção dos ciclos de formação a uma nova maneira de pensar o conhecimento, à avaliação emancipatória, à interdisciplinaridade e à democratização dos

espaços escolares, a SEMEC (ibid., p. 4) afirma que a organização do trabalho escolar em ciclos pressupõe:

Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução dos sujeitos, e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos;

Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;

Construção de propostas interdisciplinares como alternativas para a superação da fragmentação do trabalho escolar, seja em relação ao conhecimento científico, às disciplinas curriculares, ou ao trabalho pedagógico no seu sentido mais amplo de organização de horários e tempos escolares, articulação com a comunidade extra-escolar;

Fortalecimento dos espaços democráticos escolares, tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Associações), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar, desde as salas de aula, reuniões, articulação com a comunidade;

Perspectiva de avaliação enquanto processo, não restrita à mensuração do rendimento do aluno e sim como elemento de reflexão e redimensionamento das ações efetivadas, criando formas de registros que sintetizem o processo pedagógico vivenciado;

Investimento na prática do planejamento participativo, elemento fundamental para a construção do projeto pedagógico da escola.

O documento rejeita, assim, a idéia do conhecimento como um dado pronto, que deve ser apenas transmitido, e o liga à realidade que é dinâmica e complexa.

Sabemos que o conhecimento é um fenômeno complexo e integrado, em permanente construção e reconstrução conceitual. Não basta apenas definir a realidade, é necessário entendê-la, reconstruí-la. No entanto, muitas vezes, enquanto educadores agimos como se o conhecimento precisasse apenas ser recortado, descoberto ou transmitido e ignoramos o trabalho de reconstrução dos sujeitos (ibid., p. 4).

Na defesa do trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar o documento afirma que:

É necessária a superação do individualismo dos conhecimentos disciplinares pela articulação e inter-ação das diversas áreas do saber no processo ensino-aprendizagem, de forma que a escola cumpra seu papel de socializadora do saber já sistematizado, sem buscar reproduzir ideológica e impotentemente um fazer pseudo-científico, que só serve para manter a exclusão escolar que sofrem milhares de crianças, jovens e adultos, para quem os tradicionais conteúdos trabalhados na escola não tem grande valor significativo, visto serem desvinculados culturalmente de suas vidas concretas (ibid., p. 13).

As referências constantes, e associadas, à interdisciplinaridade e ao trabalho coletivo sugerem uma interdependência entre ambos, em outras palavras, a interdisciplinaridade como condição do trabalho coletivo e ao mesmo tempo dependente dele. Segundo o documento,

[...] a instauração de uma Ação Educativa Escolar Interdisciplinar, que busque a efetivação da organização do ensino em Ciclos, tem como principal desafio a instauração do trabalho coletivo, no interior da escola. O coletivo, neste âmbito, é compreendido como subjetividades que desejam a realização de um Projeto Comum (ibid., p. 14).

Reiterando o Programa de Governo da Frente Belém Popular e situando-se para além da concepção tradicional de currículo, o documento afirma que “todas as atividades cotidianas da escola configuram uma ação educativa, portanto, seu currículo em ação” (ibid., p. 13).

O documento chega a sugerir procedimento metodológico para a organização de uma proposta curricular na perspectiva interdisciplinar. A proposta sugere como ponto de partida um “diagnóstico amplo” sobre a realidade e os interesses daqueles que compõem a comunidade escolar.

A **organização preliminar dos dados** deve revelar conteúdos culturalmente significativos que devem constituir-se nos eixos norteadores da organização dos **programas de ensino**, que, nesta perspectiva, constituem-se em resultados de permanentes investigações elucidativas do real, que, por sua vez, é representado pelos diferentes campos disciplinares. Supera-se o rol tradicional da listagem de conteúdos/habilidades/conceitos a serem trabalhados linearmente, buscando instaurar-se um fato de conhecimento significativo que se apresenta aos sujeitos como **temáticas geradoras** de novos conhecimentos. Estes, por sua vez, para se efetivarem, necessitam dos conteúdos/habilidades/conceitos disciplinares, não como linearidade, mas enquanto totalidade do ato de conhecer. Assim, não há conhecimento disciplinar preponderante sobre o outro, mas saberes sistemáticos e recíprocos para explicação da realidade concreta de nosso mundo (ibid., p. 14).

Apesar da clareza da proposição, da ênfase e firmeza com que a interdisciplinaridade é defendida, não se trata de um conceito simples, muito menos de uma simples metodologia para articular áreas diferentes do conhecimento, requer muito compromisso teórico e prático das/os envolvidas/os. Em dissertação de mestrado, defendida junto à Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Souza (2004, p. 64)⁴, descrevendo a trajetória do projeto Escola Cabana, e referindo-se ao documento aqui analisado, sugere que havia muita insegurança quanto a este tema no interior das próprias equipes técnicas da SEMEC.

Apesar da fragilidade de compreensão sobre a interdisciplinaridade, o que demonstra o pouco amadurecimento dos grupos no interior do ISEBE sobre a temática, foi proposto, no documento, ainda sem uma consistente reflexão, um trabalho com *temáticas geradoras* como forma de superar o “rol tradicional da listagem de conteúdos/habilidades/conceitos a serem trabalhados linearmente”.

⁴ O autor fez parte da Equipe Técnica do Ensino Fundamental da Coordenadoria de Educação (COED/SEMEC) até 2002.

Dentro da perspectiva epistemológica defendida nesta pesquisa, e assumida oficialmente, a interdisciplinaridade pode representar uma via de construção de uma prática pedagógica dinâmica, baseada na ação e interação de sujeitos entre si e com a sociedade, mas o *status* de condição do trabalho pedagógico – considerando a complexidade do tema e fundamentos muito discutíveis como é o caso de “totalidade do conhecimento” ou “conhecimento como totalidade” – pode no mínimo dificultar o desenvolvimento do projeto.

3 . 3 . Ciclos de formação e progressão continuada como alternativas à retenção na escola

O segundo documento destacado, *Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular*, primeiro número da série *Cadernos de Educação*, inicia-se com uma reflexão sobre o papel da escola no contexto da sociedade capitalista, considerando esta, produto das relações sociais construídas historicamente pela dinamicidade da luta de classes:

Sendo a escola parte desta sociedade, é ela mesma um espaço permeado de contradições, palco de conflitos e disputas de hegemonia, o que nos leva a acreditar na possibilidade concreta desta instituição de contribuir, de forma efetiva, para o processo de crítica, de reconstrução e recriação das organizações sociais, isto quando consegue sair do isolamento político, social e cultural, articulando-se aos movimentos populares em favor de um novo projeto de sociedade (BELÉM, 1999b, p. 5).

O documento afirma que, como parte de um “movimento de repensar a escola burguesa e da tentativa de construção de uma escola pública de caráter popular e cultural”, a Escola Cabana busca referência “nas práticas que vêm se consolidando, nas últimas décadas, em todo o país, através de diversas experiências implementadas por governos populares, a exemplo da Escola Plural, em Belo Horizonte; da Escola Cidadã, em Porto Alegre; e da Escola Candanga, em Brasília” (op. cit.).

Ratificando as diretrizes propostas no Programa de Governo, nesse documento a SEMEC resume assim as diretrizes do projeto (ibid., p. 1):

- Democratização do acesso e permanência com sucesso da criança na escola;
- Gestão democrática do sistema municipal de educação;

- Valorização profissional dos educadores;
- Qualidade social da educação.

A reorganização do trabalho pedagógico é retomada, ratificando a necessidade de ampliação dos *ciclos de formação* para toda a rede municipal de ensino, como forma de “respeitar os tempos e ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizado dos educandos” (ibid., p. 6).

Na defesa dos ciclos esse documento argumenta que

os ciclos representam a possibilidade de construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico enquanto processo, não amarrado a tempos anuais e conteúdos seqüenciais, em uma linearidade e fragmentação que comprometem a compreensão dos fenômenos sociais enquanto totalidade (ibid., p.10).

Assumindo os princípios da dialética materialista e das teorias sócio-construtivistas como base da proposta de organização do ensino em ciclos, a SEMEC afirma que o desenvolvimento humano “não ocorre através de um caminho previsível, universal e linear, mas que, ao contrário, se processa de forma dialética, através de sucessivos movimentos de rupturas e situações de desequilíbrios que provocam reorganizações na formação global dos indivíduos” (op. cit.).

Assim, a assunção dos ciclos de formação se apóia “no reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciadas pelos educandos: crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais constroem seu processo de formação, a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico-cultural” (ibid., p. 11).

O documento reitera a proposta contida no documento base da I Conferência de Educação de Belém, em que a Educação Infantil é dividida em 2 ciclos: o primeiro inclui as crianças de 0 a 3 anos, enquanto o segundo inclui as crianças de 4 e 5 anos. O Ensino Fundamental é organizado em 4 ciclos: o ciclo I contempla as crianças de 6, 7 e 8 anos; o ciclo II as crianças de 9 e 10 anos; o ciclo III as de 11 e 12; e o ciclo IV a faixa etária de 13 a 14 anos (ibid. p. 12).

Vale ressaltar que no documento da conferência acima citada havia uma proposta considerada a melhor pela equipe técnica, porém mais difícil de operacionalizar, considerando que nem todas as escolas municipais possuem o Ensino Fundamental. A proposta organizava esse nível em 3 ciclos de formação: o ciclo I agruparia as crianças de 6, 7 e 8 anos; o ciclo II as crianças de 9, 10 e 11; e o ciclo III as de 12, 13 e 14 (cf. BELÉM, 1998, p. 27).

Para justificar a incorporação das crianças de 6 anos no ensino fundamental o documento afirma que “as crianças com idade de 06, 07 e 08 anos são próximas em seus interesses, experiências, nível de maturação, constituindo um ciclo da infância, cujo momento é peculiar quanto aos processos de socialização, representação da realidade e construção de conhecimentos” (BELÉM, 1999b, p. 12).

Dois problemas a serem enfrentados, com a adoção dos ciclos, dizem respeito à reprovação e à distorção idade/série na rede municipal. Considerando um direito fundamental do aluno continuar seu processo formativo sem rupturas, a SEMEC afirma:

A escola necessita olhar com maior atenção para essas crianças e adolescentes e desenvolver um trabalho cuidadoso, onde a principal estratégia seja o resgate de sua auto-estima, profundamente prejudicada diante das repetidas experiências de frustrações e do sentimento de fracasso que são obrigados a carregar (ibid., p. 14).

Considerando que o problema da distorção idade/série chega a atingir, em algumas escolas, 50% dos alunos matriculados, foi criado o projeto *Turmas de Aceleração – do fracasso ao sucesso escolar*. Trata-se de uma ação “direcionada ao atendimento dos alunos que estão distanciados de seus pares, vivenciando, muitas vezes, experiências discriminatórias e infantilizadas no processo de escolarização” (ibid., p. 13). O documento informa que em 1999, ano de sua publicação, a SEMEC já estaria trabalhando com 2500 alunos, distribuídos em 104 turmas em 49 escolas de ciclos I e II (ibid., p. 14).

O documento ressalta que estas turmas não formam ciclos isolados ou classes especiais. Elas fazem parte dos ciclos I e II organizados pelo critério de faixa etária. O projeto pretende

[...] a construção de uma proposta pedagógica que possibilite aos alunos a apropriação dos conhecimentos e habilidades consideradas indispensáveis à sua reintegração no ensino regular, em agrupamentos mais compatíveis com sua idade. Tal proposta implica o trabalho com grupos heterogêneos, originários de diferentes séries e com diversos níveis de conhecimento (op.cit).

A progressão/reintegração pode se dar a qualquer momento do ano letivo depois de “uma investigação cuidadosa do processo desenvolvimento/aprendizagem vivenciado pelo aluno na turma” (ibid., p. 15).

O problema é, sem dúvida, muito sério e precisa ser enfrentado. A proposta é interessante, mas convém reconhecer que exige trato cuidadoso e profissionais bem preparadas/os, que acreditem na proposta e dominem as bases epistemológicas do projeto Escola Cabana. Do contrário, pode-se estar criando novas turmas supletivas.

Nessa mesma perspectiva a SEMEC reitera a proposta da progressão continuada, constante do documento base da I Conferência, e a avaliação emancipatória, como formas de superar a retenção e a distorção idade/série. Portanto, considera

equivocado desenvolver um trabalho pedagógico a partir da lógica de reprovação, o que significaria considerá-la como algo “normal”, o que, definitivamente, não é. A dinâmica de trabalho no Ciclo deve vislumbrar justamente a garantia de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e não apenas daqueles considerados “mais inteligentes” (ibid. pp. 18-19).

A SEMEC entende que na busca de explicação do fracasso escolar responsabiliza-se sempre discentes, docentes e familiares, “dificilmente questiona-se a respeito do sistema social e educacional, o qual estrutura e organiza a escola justamente para produzir e legitimar fracassos, penalizando principalmente as classes populares” (ibid., p. 19). Isso explicaria o fato de ser a progressão continuada a questão mais polêmica na discussão da organização dos ciclos de formação, pois

é a que maior impacto causa na vida das pessoas [...] e a que mais abala as estruturas da escola tradicional, elitista, organizada para classificar e selecionar os alunos, a partir da ótica neo-liberal, de subordinação da educação aos interesses do capital, colocando como função prioritária a formação de mão de obra qualificada para o mercado competitivo (op. cit.).

Apesar de reconhecer que a progressão continuada tem sido a questão mais polêmica nos espaços de discussão com professoras e professores, a SEMEC, considerando os objetivos

da avaliação que propõe, nem considera a possibilidade de retenção dos alunos nos ciclos de formação da Educação infantil e Ensino Fundamental (ibid., p. 18).

O documento deixa bem claro, no entanto, que

a progressão continuada não significa uma saída fácil para os problemas da reprovação e distorção idade/série, muito menos significa adesão à política do abandono, de simplesmente garantir a passagem do aluno com o único objetivo de corrigir o fluxo escolar e, com isso, diminuir os custos com a manutenção do Ensino Fundamental, conforme o apelo neo-liberal (ibid., p. 20).

Como forma de assegurar a progressão continuada sem que se desconsiderem as dificuldades apresentadas por alunas e alunos dentro dos ciclos de formação, a SEMEC propõe o Plano Pedagógico de Apoio (PPA) para “aquele aluno que vivencia muitas dificuldades no processo de aprendizagem, demonstrando defasagem na construção de conhecimentos, o qual orientará o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte” (op. cit.).

Se considerarmos que numa perspectiva epistemológica relacional é central reconhecer que todo ser humano é capaz de aprender, o que depende das condições e situações criadas para que isso aconteça, não é responsabilidade do aluno a reprovação. É fundamental assegurar-lhe as condições de aprendizagem e progressão. Porém, ignorar as controvérsias existentes entre os que materializam as políticas educacionais no seu trabalho cotidiano não condiz com o modelo relacional e pode colocar tudo a perder. Assim como a aprendizagem de alunas e alunos passa por suas experiências, interesses e buscas, a aprendizagem de professoras e professores acerca de uma nova lógica de compreensão da educação e da prática pedagógica passa também por suas experiências e buscas. Se não aceitam a progressão continuada é porque não acreditam no pressuposto epistemológico de que toda criança é capaz de aprender, ou não acreditam na sua capacidade e possibilidade de conduzi-la em seu processo de aprendizagem.

Portanto, assim como discentes devem ser pedagogicamente desafiados à superação de seus limites, o que requer docentes preparadas/os, estas/es precisam de tratamento igual para

superar suas visões impregnadas de uma outra maneira de conceber o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e, conseqüentemente, a prática pedagógica, o que também requer interação com profissionais que dominem o tema. Essa posição não significa uma defesa do espontaneísmo, nem é uma posição contrária à progressão continuada, muito menos omissão em relação ao problema da retenção, mas um esforço de buscar coerência com o modelo epistemológico assumido.

Pode-se dizer que o coração do projeto Escola Cabana é a organização do trabalho pedagógico em ciclos de formação, apoiada na avaliação emancipatória e na interdisciplinaridade. É para esse núcleo que convergem todas as outras ações pedagógicas. No entanto, na base desses elementos está a concepção do conhecimento como “processo” e a valorização de “saberes sócio-culturais” como “fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados” (ibid., p. 8). Portanto, esse documento reforça a posição do anterior, destacando como fundamentais:

- 1) O trabalho com o conhecimento, na perspectiva interdisciplinar como meio de superar a fragmentação e a alienação entre os diferentes saberes culturais que fazem parte da vida cotidiana dos educandos;
- 2) A organização do processo escolar em ciclos de formação, como estratégia de superação da estrutura seletiva do regime seriado e de construção de uma escola inclusiva;
- 3) A avaliação na perspectiva emancipatória, rompendo-se com o caráter burocrático e com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito à continuidade dos estudos de uma enorme parcela de crianças e adolescentes oriundos das classes populares (ibid., p. 7).

Há aqui maior ênfase na atribuição de responsabilidade à organização seriada da escola e à disciplinarização do conhecimento pelo fracasso e exclusão escolares. O documento confirma isso ao mencionar que das 54 escolas de ensino fundamental 41 já se encontram totalmente cicladas, “avançando na reorganização do tempo de trabalho dos professores, possibilitando a implantação das HP’s e radicalizando na construção de alternativas que visam consolidar o rompimento com o modelo de escola seriada, a qual se fundamenta na lógica do fracasso escolar e da exclusão social” (op. cit.).

Esse posicionamento está presente quase como um pressuposto. Como no documento da I Conferência, em que se afirma que o saber disciplinar está na base do fracasso escolar e se estabelece como propósito da Escola Cabana “redimensionar a perspectiva disciplinar reducionista, individualizada e de ampliar em seus sentidos e nas habilidades à conquista do conhecimento em sua totalidade” (1998. pp. 35-36).

Esse documento ressalta, no entanto, que não se pretende acabar com as disciplinas, O que se pretende é superar ações isoladas e redimensionar as disciplinas com elementos do cotidiano. Em outras palavras,

[...] construindo coletivamente o currículo evidenciando situações do tempo presente, compreendendo e desvelando essas situações que podem se apresentar enquanto temáticas, ponto de partida e de encontro das diversas disciplinas, evidenciando os seus limites e avanços (ibid., p. 36).

Retomando e aprofundando o que foi proposto no documento do I Fórum de Educação e no documento da I Conferência de Educação acerca da construção do currículo em uma perspectiva interdisciplinar, a SEMEC (BELÉM, 1999b, pp. 29-30) afirma que esta envolve, além do professor, todos os que atuam na educação escolar, e sugere um planejamento coletivo a realizar-se em três momentos:

Encontro para construção coletiva – onde é feita análise sócio – antropológica da realidade. O estudo da localidade evidencia uma ação investigativa do cotidiano da escola e sua comunidade, levantando e definindo a(s) temática(s) que se apresenta(m) como de interesse geral, discutindo suas possibilidades para o trabalho de área e/ou disciplina, assim como sua relevância e significado para a construção do saber coletivo, levando suas hipóteses, fazendo interrelação e análise;

Distribuição dos grupos para elaboração do Plano de Trabalho por Ciclos – onde é realizada discussão e seleção de sub-temáticas por interesse e profundidade em cada ano do ciclo com detalhamento em cada área e/ou disciplina; seus objetivos, políticas e procedimentos metodológicos – evidenciando parcerias com outras instituições e comunidade organizada;

Reencontro para Construção Coletiva – onde é realizada a socialização e compatibilização do que foi definido em cada Ciclo, evidenciando os conteúdos críticos da realidade e buscando desvelar suas categorias [...] expressa uma leitura político-pedagógica, assim como a filosofia Coletiva da Escola – são bases contextualizadoras que se apresentam como eixos de trabalhos. Define-se também o tempo de trabalho com a temática [...].

Percebe-se aqui algo fundamental em uma epistemologia relacional: buscar a aproximação máxima do trabalho da escola com a realidade de alunas e alunos, para que a sua

ação escolar não seja tão distante dos saberes que mobilizam em suas ações mais espontâneas, assegurando o caráter contínuo e próprio do conhecimento e da formação. Além disso, a proposta mobiliza o coletivo, o que enriquece o processo de pensar e desvelar a realidade e favorece a construção de estruturas de pensamento. Essa perspectiva pode mobilizar muito as alunas e os alunos. A dúvida é se ela consegue mobilizar sempre as professoras e professores.

3 . 4 . O modelo epistemológico da Escola Cabana

Os documentos explicitados revelam de forma clara sua proximidade discursiva ao modelo epistemológico relacional, apontado no referencial teórico desta pesquisa como o modelo que reúne as melhores condições de contemplar as exigências de compreensão da prática pedagógica, condição para a definição de diretrizes para a formação docente inicial ou contínua. Essa proximidade se explica pelo fato de que nesse modelo o núcleo central do processo formativo está na ação interativa dos sujeitos entre si e destes com o ambiente de formação. Por isso a importância da valorização das práticas das educadoras e dos educadores, das experiências de docentes e discentes, da relação escola-comunidade e do respeito à diversidade, como fatores fundamentais para assegurar que a escola seja lugar de formação e não de exclusão.

Para a SEMEC a escola só cumprirá seu papel

se conhecer profundamente os educandos, sua história de vida, sua cultura, seu universo vocabular, seu processo de socialização, para, então, direcionar sua ação pedagógica tendo em vista os processos de desenvolvimento que ainda não foram incorporados pelos alunos, funcionando efetivamente como impulsionadora de novos avanços” (ibid., pp. 11-12).

Esse princípio envolve os dois pólos fundamentais no processo de desenvolvimento físico, moral, afetivo, intelectual, político e social: o ser humano (sujeito) e o meio físico-social (objeto). Valorizar os saberes sócio-culturais é reconhecer que os seres humanos só se desenvolvem porque são desafiados permanentemente pelo ambiente em que estão inseridos. Esse processo só se dá, portanto, na interação entre esses dois pólos interdependentes e

inseparáveis. A produção de inovações depende dessa relação dialética que mexe com o sujeito e com o objeto ao mesmo tempo, num processo permanente e sempre inacabado.

Como algo inacabado, em permanente construção, que requer mobilização permanente das estruturas do sujeito

[...]todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas se fazem acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade (PIAGET, 2002, p. 1).

Piaget (ibid., p. 2) salienta que “no domínio da história do pensamento científico, impõe-se necessariamente o problema das mudanças de perspectiva” e, citando Kuhn, “das ‘revoluções’ nos ‘paradigmas’”. Para Piaget (op. cit.), “todas as correntes dialéticas insistem na idéia de novidades e buscam-lhe o segredo em ‘ultrapassagens’ que transcenderiam de modo incessante o jogo das teses e das antíteses”.

A SEMEC expressa explicitamente essa perspectiva epistemológica ao delinear a proposta para a educação infantil na concepção cabana a partir das teorias interacionistas de Jean Piaget, Levi Vigotsky e Henri Wallon (cf. BELÉM, 2001, pp. 22-29; 2003, p. 36). Aqui a ênfase está em como as crianças de 0 a 5 anos se desenvolvem e na relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem (BELÉM, 2001, p. 23). Para a SEMEC, discutir essa relação “é fundamental para que se entenda, proponha e organize o trabalho educacional da escola, essencialmente fundado no ensino e na aprendizagem” (ibid, p. 27-28).

Reiterando sua opção epistemológica, a SEMEC afirma que esses autores possibilitaram a superação dos reducionismos acerca do desenvolvimento humano,

pois trazem para discussão a participação dos sujeitos e dos objetos na construção do conhecimento, compreende [*sic*] o homem como ser real concreto, cuja consciência é socialmente construída, enfatizando em suas teorias a força e o papel do meio, do conhecimento e da cultura na formação de sujeitos históricos que se constróem [*sic*] através de mediadores sociais (ibid, p. 28).

Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como

resultado das adaptações da criança ao meio, envolvendo dois mecanismos regulares: a assimilação, através da qual a criança exercita os esquemas já construídos, entra em contato, recebe, interage com os dados novos; e a

acomodação, pela qual ela se apropria desses dados, incorpora-os e também transformando seus esquemas iniciais de assimilação (ibid., pp. 23-24).

A proposta para a Educação Infantil demonstra, dessa forma, reconhecer na teoria da equilibração de Jean Piaget um suporte fundamental para um trabalho que assegure o pleno desenvolvimento da criança. Para a SEMEC (ibid., p. 24), “a construção do conhecimento apóia-se num sistema de ação que visa equilibrações sucessivas: O sujeito assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio que é sempre provisório; fica pronto para ser novamente desafiado, entra em desequilíbrio, assimila o novo e continua o processo”. Assim, “através da equilibração, a própria criança controla a influência dos três outros fatores: a maturação orgânica, o exercício e a interação social e, tende a uma adaptação melhor nas suas relações com o meio” (op. cit).

Em consonância com essa posição, a proposta para educação infantil busca referências, também, na pedagogia libertadora e dialógica de Paulo Freire, afirmando, assim, seu compromisso político-social mais amplo. Nesse sentido,

propõe-se um currículo que contribua para a construção da identidade sócio-cultural das crianças, o que torna imprescindível o compromisso profissional com uma educação libertadora, que possibilite alternativas transformadoras em suas práxis pedagógicas como premissas básicas à [sic] práticas sociais, democráticas, em busca de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária (ibid., p. 31).

A proposta assegura, portanto, em nível teórico, além da força do compromisso político com a educação das crianças oriundas das camadas populares, algo que às vezes passa despercebido no pensamento freireano: a clareza epistemológica que o faz rejeitar a condição de seres passivos a alunas e alunos e a de narradores de conhecimentos a professoras e professores (cf. FREIRE, 1987, pp. 57-75). A valorização da experiência e do universo cultural dos alfabetizados na experiência pedagógica de Freire não foi apenas um posicionamento político em favor dos oprimidos, mas uma profunda opção por um modelo epistemológico relacional, para o qual não há saber fora da ação de um sujeito relativa ao mundo.

Esse posicionamento de Freire, coerente com seu pensamento ontológico de que o ser humano é um ser de busca, nos remete à conclusão de que todo ato de conhecimento e todo ato de luta política pela libertação passam pela experiência própria de cada um. Não se pode ensinar, por transmissão, a libertação. Esta, segundo Freire, “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (ibid., p. 67).

Portanto, ao assumir “compromisso com os sujeitos sócios-históricos-culturais”, ao colocar sua proposta curricular para a educação infantil a serviço do “desvelamento da realidade”, “onde as questões relativas ao ‘como’, tornam-se significantes a partir das considerações de sua relação com as questões dos ‘porquês’ da organização do conhecimento”, a SEMEC (BELÉM, 2001, p. 32) assume não apenas o compromisso político com as alunas e alunos da rede de escolas do município de Belém, mas o compromisso de assegurar-lhes as condições formadoras necessárias ao seu desenvolvimento intelectual e moral, como sugere Piaget (2002b, p. 33). Isso implica em adotar ações que valorizem a bagagem de experiências e conhecimentos que as crianças trazem do seu meio cultural e, para ser coerente com o referencial epistemológico adotado, que valorizem também os conhecimentos e instrumentos intelectuais que as professoras e os professores desenvolveram em sua experiência de vida pessoal e profissional. Como não existem começos absolutos (PIAGET, 2002, p. 3), se faz indispensável valorizar as experiências de docentes e discentes como gênese e condição para a construção de conhecimentos novos, de atitudes de superação necessárias à transformação da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a assimilação/recriação de inovações vindas de fora.

Vale ressaltar que, valorizados ou não, esses instrumentos intelectuais e conhecimentos construídos estarão de qualquer forma em ação, seja para assumir, como compromisso próprio, as inovações e mudanças desejadas seja para resistir a elas.

Apesar dos documentos relacionarem sempre os ciclos à interdisciplinaridade e à crítica da organização escolar seriada e disciplinar, a ligação que parece ser mesmo indispensável é com a concepção do conhecimento como processo dinâmico, como algo que pressupõe ação e interação de sujeitos, o que significa, também, superar a avaliação presa ao eixo aprovação-reprovação. Isso implica dizer que a aceitação dos ciclos por parte daquelas/es que têm sua experiência de formação acadêmica e profissional ligada ao modelo seriado e disciplinar não passa prioritariamente pela problematização deste, mas da concepção de conhecimento que norteia a ação docente. Cabe, nessa reflexão perguntar: Não é possível dentro da organização seriada e em uma disciplina específica adotar uma epistemologia relacional? Não é possível dentro da organização seriada e disciplinar romper com a avaliação classificatória? Nesse modelo é impossível a progressão continuada? Isso não depende da postura de professoras e professores?

Considerando que a proposta é interessante do ponto de vista teórico e que sua efetivação passa pela via do trabalho docente, o que, por sua vez, depende da relação estabelecida entre a SEMEC e as professoras e os professores, cabe agora refletir sobre o modelo epistemológico predominante na política de formação contínua e seus nexos com as proposições assumidas.

IV – UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE DA ESCOLA CABANA

O enfoque assumido, a leitura dos documentos selecionados e os objetivos definidos para esta pesquisa me remeteram a quatro eixos de análise para este capítulo. O eixo *Formação Contínua Docente no Projeto Escola Cabana: concepções, objetivos e sistemática* situa a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) para a formação das/os docentes da Rede Municipal de Ensino (RME), enfatizando aspectos que incidem sobre o enfoque aqui proposto. O eixo *Formação Contínua Docente e valorização da experiência no Projeto Escola Cabana* busca evidenciar, a partir do modelo epistemológico proposto, como os documentos concebem e tratam, no nível teórico e das proposições, a experiência docente. O eixo *Relação teoria-prática e Formação Contínua no Projeto Escola Cabana* identifica as concepções epistemológicas presentes na proposta da SEMEC, no que concerne à relação teoria-prática, e seus nexos com a epistemologia assumida oficialmente. No eixo *Tensões e impasses de um projeto em construção* reflito sobre algumas tensões percebidas na proposta. Na perspectiva teórica desta pesquisa, essas tensões produzem alguns impasses em torno da adoção dos ciclos de formação, da interdisciplinaridade, dos temas geradores, da hora pedagógica e da perspectiva de continuidade das políticas educacionais, que incidem diretamente sobre a formação contínua docente.

4 . 1 . Formação Contínua Docente no Projeto Escola Cabana: concepções, objetivos e sistemática

O capítulo anterior mostra que desde o Programa de Governo de Edmilson Rodrigues já havia uma preocupação com a formação das professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Belém, quando já se estabeleceu os princípios basilares da proposta de formação

contínua do Projeto Escola Cabana: a valorização das experiências docentes e a reflexão sobre a prática educativa (cf. FRENTE BELÉM POPULAR, 1996, p. 24).

A partir desses princípios o primeiro esforço de organização da política de formação contínua docente da SEMEC está contido no documento base do *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém* que a insere em uma perspectiva mais ampla de “valorização dos profissionais da educação e trabalhadores atuantes na educação municipal” (BELÉM, 1997, p. 29). Coerente com os princípios definidos no programa de governo, esse documento expressa assim a concepção que iria nortear as ações da SEMEC nesse campo:

A formação continuada dos trabalhadores da educação é aqui entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, a qual privilegia o espaço da escola, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais, no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa (op. cit).

Inserindo a proposta em uma perspectiva crítica de educação, a SEMEC (ibid, p. 30) considera a escola “em sua condição histórica com possibilidades de contribuição e articulação com os interesses da população” e se propõe a superar as práticas de treinamento ou capacitação que estariam sendo efetivados “há décadas”. Para isso estabelece os seguintes pressupostos:

Conceber os profissionais da educação e demais trabalhadores nela atuantes como cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além da sua sobrevivência, a transformação da sociedade;

Reconhecer as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual cada profissional passou, sem pretender, contudo, recuperar todas as possíveis lacunas e deficiências encontradas;

Fomentar o processo de ação-reflexão-ação em momentos diferenciados, mas articulados, privilegiando as necessidades concretas da escola, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores, consolidando, assim, a teorização da prática;

Considerar os problemas da prática dos trabalhadores em educação como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão fundamentada que venha ampliar a consciência do educador e apontar caminhos para o refazer de sua atuação;

Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo num projeto de parceria, propício à criação, às trocas, à reconstrução das relações interpessoais e à compreensão da natureza do trabalho pedagógico em sua totalidade;

Estabelecer parcerias com organizações governamentais e não governamentais em nível local, regional, nacional e internacional no sentido de ampliar as possibilidades de formação dos trabalhadores da educação;

Constituir-se num dos eixos de valorização do profissional, considerando-se suas condições de trabalho articuladas a salário, carreira, concurso público, à necessária reformulação do estatuto do magistério e do funcionalismo municipal (op. cit).

Nessa perspectiva a formação visa “contribuir para a autonomia intelectual e política dos profissionais, articulando formação específica e formação pedagógica com vistas à construção da competência técnico-pedagógica e política” (op. cit).

Percebe-se no exposto até aqui que a proposta de formação contínua da SEMEC traz vários componentes de um modelo epistemológico relacional de formação: destaca a importância da valorização da experiência docente, o reconhecimento de que a formação da professora e do professor deve passar e ser construído dessa experiência, de que a mudança passa pela sua prática reflexiva, de que a formação deve colocar-se a escuta da prática pedagógica e promover a autonomia intelectual. Isso tem a ver com a idéia de que o conhecimento é contínuo e próprio, assim como o é, também, a formação.

A perspectiva teórica assumida nesta pesquisa sugere como pressuposto epistemológico de fundamental importância que o processo de aprendizagem é tanto mais rico quanto mais rico for a interação sujeito-objeto, e que esses pólos se enriquecem dialeticamente à medida que enriquecem essa interação. Por isso a importância de se enfatizar, dentre outros aspectos levantados nos documentos, a escola como *locus* privilegiado da formação, a construção coletiva dessa formação e do currículo, o desenvolvimento da autonomia e a questão salarial.

Estando ligada às condições de existência de professoras e professores, este último aspecto citado tem incidência direta na formação de sua identidade pessoal e profissional e em sua história de vida. Ter, por exemplo, que trabalhar dois turnos em sala de aula porque o salário de um turno é muito baixo para a sobrevivência, dificulta muito qualquer possibilidade de um olhar crítico sobre a prática pedagógica e, conseqüentemente, de sua transformação. Isso coloca a nós, brasileiros e brasileiras, o debate e a luta por melhores salários e melhores

condições de trabalho no mesmo patamar do debate sobre a formação docente⁵. Por isso, é fundamental discutirmos as perspectivas teóricas e as experiências de formação contínua que estão sendo construídas em todo o mundo, porém, evitando as transposições de modelos⁶. A formação contínua precisa estar inserida em uma perspectiva mais ampla que diz respeito à profissionalização docente. Como diz Nóvoa (1992, p. 28),

a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Pensando a formação continuada como um espaço de construção e reconstrução subjetiva e intersubjetiva, o documento (BELÉM, 1997, p. 32) propõe as seguintes ações:

1 . *Acompanhamento e assessoramento às escolas* como espaço do diálogo com os profissionais que nela atuam. Com isso a SEMEC pretende

o estabelecimento do diálogo com os profissionais da escola, no sentido de vivenciar o cotidiano da escola, possibilitando intervenções mais significativas, onde buscar-se-á a reflexão permanente da práxis e de suas condições de efetivação, contribuindo-se com referenciais teórico-metodológicos e didáticos, bem como, com direcionamentos coerentes e democráticos.

2 . *Espaço de formação por especificidade de atuação*. Este espaço foi proposto para constituir-se

[...] de encontros sistemáticos com os educadores das diferentes escolas por área/nível de atuação, onde se farão discussões de caráter político-pedagógicos [*sic*] a partir de conteúdos específicos, tendo como referencial os indicativos da Jornada Pedagógica com ênfase aos eixos da democratização da gestão e reestruturação curricular.

⁵ Segundo estudo da UNESCO (apud ZEICHNER, 2003, p. 50), “em uma minoria relativamente exígua de países, os professores têm renda e condições de trabalho razoavelmente confortáveis. A maioria deles conta com instrução superior e, além disso, geralmente foram treinados como educadores. Em uma minoria de países, os professores mal conseguem sobreviver com os salários oficiais (quando são pagos), têm outros empregos e, em muitos casos, não receberam instrução em nível muito mais elevado que o dos alunos que lhes cabe educar. A maioria dos professores do mundo está em algum ponto entre esses dois extremos”.

⁶ Discutindo formação docente no VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 2001, Cachapuz (In BARBOSA, 2003, p. 455) delinea a distância do caso brasileiro para o caso europeu: primeiro, que só no Estado de São Paulo há cerca de cem mil docentes sem formação superior – “formar mais e melhores professores ao mesmo tempo não é tarefa fácil”; segundo, “diz respeito às condições de trabalho dos professores brasileiros em termos de excesso de horas lectivas e baixos salários, uma situação hoje impensável nos países da União Européia”. Cachapuz conclui afirmando: “Acrescente-se a dispersão geográfica (no Brasil) e é fácil de concluir que as respostas a dar terão de ser necessariamente adaptadas”.

3 . *Espaço de formação por coletivos de ciclos*. Espaço de encontro interdisciplinar “onde os grupos de professores que atuam em determinado Ciclo, se encontram para uma reflexão coletiva da prática desenvolvida no espaço-tempo dos Ciclos [...]”.

No que se refere em específico às professoras que atuam na Educação Infantil a formação “assume um caráter de resgate do trabalho até então desenvolvido pelos educadores e de busca de sua (re)significação, no sentido de melhor compreender a importância deste nível de ensino e de atuar de maneira a contribuir para a formação das crianças de 0 a 6 anos de idade” (BELÉM, 1997, p. 44). A SEMEC (ibid., pp. 44-45) justifica essa perspectiva afirmando, com base nos dados da *I Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Educação*, realizada em janeiro de 1997, que há “uma diversidade de pensamentos sobre a educação infantil entre os educadores, os quais, quase que em sua totalidade, compartilham de uma visão preparatória de educação infantil”.

Em consonância com os princípios de que a formação é algo próprio, contínuo e coletivo, percebe-se nesse documento que o desenvolvimento da autonomia docente está sempre ligado à ênfase nas trocas, nas parcerias. Assim, referindo-se às docentes da Educação Infantil, a SEMEC estabelece como propósito:

a formação de profissionais críticos e reflexivos, que no processo coletivo constroem sua autonomia profissional, que são formandos e formadores ao mesmo tempo, num movimento constante de troca de experiências, de partilha de saberes, que sejam dirigentes do seu próprio desenvolvimento profissional (ibid., p. 44).

Buscando dar ênfase à experiência profissional e à reflexão sobre a prática pedagógica, no sentido do “desenvolvimento do pensamento do educador e de sua ação docente”, a SEMEC (ibid., p. 44) se propõe a subsidiá-la com a realização de uma forma diversificada de eventos de formação.

A sistemática de Formação Continuada compreende diferentes momentos de atividades envolvendo: Assessoramento e Acompanhamento, Cursos de Fundamentação Teórico-Prática, Oficinas Pedagógicas, Fóruns de Debates, Seminários, Palestras e Encontros, organizados a partir de referências teóricas que compartilhem de uma visão crítica de educação.

Em harmonia com o pensamento social que marca a trajetória dos partidos da Frente Belém Popular e marcou a gestão do Governo do Povo na Prefeitura de Belém, o documento situa politicamente o propósito mais amplo da proposta:

Acreditamos, finalmente, que a Formação Continuada é o espaço, por excelência, da conquista dos educadores para a construção de um Projeto Educacional que se contraponha pedagógica e politicamente a este modelo de sociedade que seleciona, exclui e domina seres, que, pela impossibilidade de acesso a bens fundamentais como a educação, são impedidos (com ressalvas à rudeza do termo) de ser “gente” (ibid., p. 46).

Com o *acompanhamento e assessoramento às escolas*, a SEMEC cria estratégias promissoras no sentido de assegurar sua presença constante no cotidiano escolar e para o estabelecimento dos vínculos necessários à concretização dos pressupostos da formação e de seus objetivos.

O documento *Escola Cabana: Construindo uma educação democrática e popular*, no anexo I, intitulado *Programa de Formação Continuada dos educadores da rede municipal de Belém*, reitera os pressupostos definidos no documento explicitado anteriormente, buscando aprofundá-los e encaminhá-los metodologicamente. Ressalta que a ênfase na *Formação Continuada* não significa atribuição de responsabilidade às/aos trabalhadoras/es da educação pelo “quadro de fracasso evidenciado na educação pública” (BELÉM, 1999b, p. 70). Citando Fusari, justifica que “são elementos chaves que, ao constituírem-se enquanto sujeitos, muito poderão contribuir para a ‘democratização sistemática do saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade para a totalidade da população, superando, assim, a realidade de escolas diferentes para diferentes classes sociais’” (ibid., p. 70-71).

Posicionando-se politicamente e enfatizando a conexão entre o sistema público de Educação Municipal com o sistema mais amplo, orientado, segundo o documento, “por uma burocracia que atende aos interesses políticos e econômicos das classes dominantes”, a SEMEC afirma que:

A democratização do saber, apresentada como necessária, vem no bojo do que Gramsci chamou de construção de uma hegemonia que se oponha ao discurso ideológico do poder, que, certamente, não está centrada na escola, mas que tem na mesma um locus privilegiado de possibilidades. Portanto, os profissionais da educação e demais trabalhadores nela atuantes são sujeitos fundamentais nesta construção (ibid., p. 71).

Essa posição é reforçada com a defesa de uma

formação continuada que se oponha à proposta neoliberal de adequação da educação ao mercado, com suas regras e práticas, e sim que contribua para o desenvolvimento da consciência crítica dos trabalhadores da educação, no sentido de terem condições de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica e se reconstruam continuamente na busca por uma práxis competente técnica e politicamente (ibid., p. 72).

O documento retoma a concepção de formação continuada definida no documento anterior, que privilegia a escola como locus da formação, e a inclui em

uma concepção de educação que se amplia pelas relações com as demais organizações sociais e culturais evidenciando uma construção de conhecimentos em cadeia que num movimento aspiral [*sic*], provoque a dialogicidade entre saberes sistematizados culturalmente com os saberes/produtores da cultura popular, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa (op. cit).

A proposta revela maturidade conceptual ao definir a escola como locus privilegiado da formação e não como o locus da formação, evitando dois extremos que são limitados em estimular a formação: o primeiro em que se privilegiam conhecimentos acadêmicos e se ignora o cotidiano da escola e a experiência docente; o segundo em que se busca circunscrição da formação ao âmbito da escola, limitando a interação cultural, social e formativa de professoras e professores.

Dentro do modelo epistemológico relacional é fundamental privilegiar a escola como forma de assegurar o vínculo orgânico da formação; que esta esteja ligada às inquietações e necessidades de suporte manifestadas na prática pedagógica. Assim, se assegura que as contribuições externas venham ao encontro das buscas internas de superação de limitações ao nível da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que pode suscitar buscas próprias no campo teórico. Uma perspectiva epistemológica relacional sugere que o ambiente da formação seja desafiador e o mais estimulante possível.

Sobre essa questão Fusari (2004, p. 19) se posiciona da seguinte maneira:

Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora.

Para o autor, “o deslocar-se, em si, é importante por vários motivos. Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas” (op. cit).

Coerente com a intenção de estabelecer a gestão democrática na educação municipal, o documento afirma que não se pretende propor planos definidos que desconsideram o processo histórico dos docentes e das escolas; ao contrário coloca como central a reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais e das condições de sua efetivação, “no sentido de redimensioná-las, se e quando necessário” (BELÉM, 1999b, p. 74). Nessa perspectiva, a SEMEC anuncia que o

novo perfil de profissional emerge, também, para a busca de uma nova visão da escola e sociedade, que poderá estar aberta às novas mudanças, mas precisa, contudo ultrapassar a visão sincrética e fragmentada de transmissora de conhecimentos prontos e acabados dissociados da realidade (ibid., p. 77).

Quanto à sistemática da formação, nesse documento a SEMEC propõe dois momentos, e não três como no documento-base do I Fórum de Educação: *o assessoramento e acompanhamento às unidades de educação* e *a formação por coletivo de educadores* (BELÉM, 1999b, p. 83-89).

Um em que se privilegia o momento mais específico de assessoramento e acompanhamento à ação cotidiana das escolas, e espaços esportivo-culturais, e outro mais geral, em que se discute temas que abarcam o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana e que garantam a construção teórico-metodológica da ação pedagógica dos educadores numa perspectiva libertadora (ibid., p. 83).

Com o *assessoramento e acompanhamento às unidades de educação* a SEMEC pretende estar presente no cotidiano como forma de aproximar suas ações dos interesses dos educadores e educadoras, pois entende que “os únicos capazes de modificar a ação

pedagógica são os próprios sujeitos que a constroem e a vivenciam, quando estão convencidos e comprometidos a fazê-lo” (ibid., p. 84). A SEMEC afirma que sua pretensão não é “fiscalizar ou dizer o que se deve fazer”. Seus representantes não irão para as escolas como “salvadores”, “iluminadores”, “nem tampouco meros observadores. Antes, busca-se o estabelecimento de parcerias, mútua colaboração na construção de uma nova escola com novos objetivos, a partir da reflexão da práxis” (op. cit).

Vale ressaltar o esforço em reconhecer na experiência própria das/os docentes a via sem a qual não há mudança real na prática pedagógica. A formação para se tornar instrumento de mudança precisa considerar essas experiências e delas se tornar parte. No entanto, partir das “necessidades concretas das escolas” e das “indagações dos educadores” - como propõe a SEMEC -, em função das dificuldades que o cotidiano escolar impõe, pode implicar, mesmo admitindo-se que técnicas e técnicos em educação não são “salvadores” e “iluminadores”, ter de estar preparadas/os para dar respostas e exemplos. Não se trata de transformar a formação em receituário, porém, uma das formas mais eficazes de convencimento no cotidiano é o exemplo.

Para a ação de *acompanhamento e assessoramento* foram criadas sete *Equipes Distritais*: Distrito Administrativo de Icoaraci e Outeiro (DAICO-DAOUT), Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), Distrito Administrativo do Bengui (DABEN), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) e Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC). Essas equipes eram formadas por representantes das Equipes Técnicas da Coordenação de Educação (COED) e da Coordenação de Esporte, Arte e Lazer (CEAL).

A partir do objetivo geral de organizar ações no sentido de construir e consolidar a proposta da Escola Cabana, as Equipes Distritais assumem como objetivos específicos:

Criar vínculo orgânico com a Rede, estabelecendo relações de parceria com os educadores e demais segmentos da comunidade escolar e extra escolar;

Articular um trabalho coletivo entre as diversas Equipes Técnicas no acompanhamento interdisciplinar às Unidades Educacionais e Esportivo-Culturais;

Promover intercâmbio (troca de experiências) entre as diversas escolas e espaços esportivo-culturais do distrito;

Funcionar como canal de diálogo com a Rede, subsidiando as ações da Secretaria com elementos da realidade cotidiana dos espaços educacionais;

Dinamizar o processo de implantação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana (ibid, p. 85-86).

As ações das Equipes Distritais são:

Intervenção nas escolas, e espaços esportivo-culturais enquanto articuladoras das diretrizes que unificam a rede;

Realização de investigação participativa para o desvelamento do cotidiano escolar e dos espaços esportivo-culturais;

Acompanhamento do processo de construção dos projetos político-pedagógicos e da gestão democrática em cada escola;

Acompanhamento do processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos e da Gestão Democrática em cada escola;

Dinamização de ações dos Espaços Esportivo-culturais através da co-gestão e auto-gestão na perspectiva de efetivação da autonomia e gestão democrática (ibid., p. 86).

A proposta de formação prevê, também, a figura do *Técnico-referência*, que assessora, acompanha e participa das atividades pedagógicas da escola e espaços esportivo-culturais, incluindo a organização das ações de formação, planejamento, pesquisa da realidade do educando, organização do espaço físico, projetos, elaboração de regimento. Cabe-lhe, ainda, acompanhar o processo de Gestão Democrática, observar a prática pedagógica, manter atualizados os instrumentos de registro de acompanhamento e identificar as experiências significativas das escolas e espaços esportivo-culturais (ibid., pp. 86-87).

Quanto à *formação por coletivo de educadores*, busca-se reunir os educadores por área de conhecimento, por ciclo ou por projeto para discussão de temas gerais ou específicos na perspectiva da reorientação curricular, a partir dos seguintes eixos: ciclos de formação, avaliação emancipatória, interdisciplinaridade e concepção de currículo, participação popular e diversidade cultural (ibid., p. 88).

Para a SEMEC as ações de formação devem ocupar os “espaços da problematização da realidade, da instrumentalização teórica e metodológica”, fomentando “um movimento de reorientação curricular” que possibilite:

Discussão da função social da escola, dos ciclos de formação e produção do conhecimento, a interdisciplinaridade, a avaliação e o lúdico;

Apropriação/profundamento de princípios teórico-metodológicos, que subsidiem o trabalho das áreas do conhecimento curricular que integram os ciclos de formação no processo ensino-aprendizagem;

Elaboração de diretrizes filosófico-pedagógicas, técnico-metodológicas norteadoras da organização curricular, elementos básicos do processo de construção do projeto político-pedagógico das Escolas Municipais (ibid., p. 89).

Aqui o discurso não mostra a mesma coerência com os pressupostos da formação, que propõem “considerar os problemas da prática dos trabalhadores de educação como ponto de partida e como ponto de chegada” da formação (ibid., p. 73). Com a definição dos eixos para o processo de reorientação curricular, o documento revela a intenção de introduzir *a priori* no trabalho pedagógico das professoras e dos professores elementos exógenos à sua experiência, o que na prática pode distanciá-las/os da proposta e do órgão gestor. Se isso se confirma, a dinâmica prevista para os encontros de formação que se daria através de eventos diversos, grupos de estudo, seminários, fóruns de debate, cursos, oficinas, reuniões, encontros distritais e outras atividades pedagógicas, utilizando “os espaços das escolas e outros ambientes [...]” (op. cit.), corre sério risco de incorrer nos mesmos erros de concepção dos modelos prescritivos de formação: achar que cursos, oficinas e outras atividades de formação podem mudar a prática pedagógica..

As diretrizes da formação para as/os docentes do Ensino Fundamental definidas no documento são: o “entendimento que o projeto Escola Cabana é coletivo”; o entendimento que o projeto “depende do envolvimento de todos”; e o “entendimento que a Formação Profissional consiste numa tríade: Formação Inicial, Formação Continuada e Formação Profissional” (ibid., 90).

Os eixos temáticos da formação, segundo o documento, “foram definidos a partir das concepções que norteiam a proposta da Escola Cabana e dos anseios e necessidades manifestadas pelos educadores” (ibid., p. 91) e são os seguintes (ibid., pp. 91-94):

- Projeto Político-Pedagógico: Processo de Construção Coletiva;

- Processo de Avaliação: Plano Pedagógico de Apoio e Conselho de Ciclos;
- Projeto Turmas de Aceleração;
- Ciclos e Áreas do Conhecimento.

O processo de formação de professoras e professores envolvidos no projeto turmas de Aceleração se daria a partir de um “curso inicial de 80 horas, acerca dos pressupostos sócio-político-pedagógicos da construção da leitura e da escrita na escola” e de “encontros mensais de 4 horas com 104 professores e técnicos das escolas” (ibid., p. 92).

O documento explicita as temáticas desenvolvidas (op. cit):

- Organização e funcionamento das Turmas de Aceleração;
- Leitura e escrita na escola;
- Procedimento de resgate de auto-estima;
- Processo de construção do conhecimento.

A dinâmica deveria se dar através de encontros para (ibid., p. 93):

- A realização de estudos teóricos;
- Possibilitar os relatos de experiências entre os professores;
- A elaboração de materiais pedagógicos.

Vale ressaltar que as professoras e os professores das Turmas de Aceleração optaram por nela atuarem. Respondendo a perguntas durante os encontros de formação, a SEMEC afirma que “o educador indicado para trabalhar numa Turma de Aceleração é aquele que se identifica com a proposta do projeto e assume o compromisso frente à situação desses sujeitos” (BELÉM, 2003, p. 68). Isso é muito positivo no sentido de ser um desafio que as/os docentes se propuseram, o que favorece o empenho, a agregação da atividade à experiência pessoal, a desenvoltura nos relatos e o compromisso nos estudos teóricos e na produção do material pedagógico.

Para o eixo *Ciclos e Áreas do Conhecimento* a formação se daria em duas perspectivas: na ampla por coletivos de ciclos e na específica, por área do conhecimento.

O eixo central “é a reorientação curricular, que busca construir constantemente os princípios e as diretrizes do processo de ensino-aprendizagem nos ciclos de formação” (BELÉM, 1999b, p. 93).

A perspectiva ampla desenvolve temas que englobem o Projeto Político-Pedagógico. Os temas principais são: “Construção do conhecimento, gestão democrática, interdisciplinaridade, avaliação, etc...” (op. cit.).

Na perspectiva específica, visando a reorientação curricular, tinha-se três áreas de atuação: Código e Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física e Ensino Religioso), Ciências da Natureza (Matemática e Ciências) e Ciências da Sociedade (História e Geografia) (ibid., p. 94).

No que concerne à formação das professoras da Educação Infantil, visando contribuir para o desenvolvimento da autonomia, a proposta busca articular a construção da auto-estima e do auto-conhecimento com a formação pedagógica e política das/os docentes (ibid., p. 98).

A metodologia proposta, segundo o documento, era bastante diversificada, envolvendo “exercícios situacionais e dinâmicas de grupo; jogos e brincadeiras; atividades com música e dramatização; produções e atividades escritas; leitura e análise de textos; construção de materiais; análise de filmes; atividades de relatos de experiências” (ibid., p. 99).

A formação se daria nas reuniões distritais de 4 horas mensais nas Unidades de Educação Infantil (UEI's) e escolas; através do projeto Brincando e Aprendendo, com 3 etapas de um curso específico, acompanhamento às bibliotecas e seminários de intercâmbio; através do projeto Creche Saudável; e da formação dos educadores dos berçários.

A idéia de criação das *equipes distritais* e do *técnico-referência*, com o propósito de acompanhar e assessorar estabelecendo vínculo orgânico entre o órgão gestor e as unidades de

ensino, é coerente com o modelo epistemológico assumido, pois, pode assegurar caráter construtivo, dinamizador e formativo a essa relação. O que destoia dessa lógica é que em alguns momentos a proposta traz elementos “prontos”, externos, conteúdos, temas, eixos etc, o que contrasta com os pressupostos da proposta e com o modelo epistemológico relacional. Pouco se percebe proposições e encaminhamentos que visem a potencialização do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar, que de fato proporcionem oportunidades para que professoras e professores se apropriem de sua prática. É o momento em que o caráter contínuo e próprio da formação é sabotado pela ausência da crítica epistemológica.

4.1.1. A Hora Pedagógica como espaço tempo da formação

Prevista no documento-base do I Fórum de Educação e implementada a partir de 1998, com o propósito de garantir tempo dentro da carga horária das educadoras e dos educadores para a formação, a Hora Pedagógica (HP) tem pouca sistematização nos principais documentos emitidos pela SEMEC e aqui estudados. Cita-se muito a HP, mas apenas como um tempo-espaço para a formação docente no interior da escola.

Dentre os documentos analisados, o que de fato dedica algumas páginas especificamente à HP é o *Projeto Político-Pedagógico: orientações para a organização do planejamento escolar 2003*, e o faz para constatar o seu mau uso e estabelecer normas para a superação do problema.

Sobre a formação das professoras e dos professores da RME, o documento resume que esta se dá através dos encontros “nas Horas Pedagógicas no próprio espaço educativo e nos encontros coletivos (gerais ou distritais) e tem como eixos norteadores: gestão democrática; ritmos e tempos de aprendizagem; construção social do conhecimento; e avaliação emancipatória” (BELÉM, 2003, p. 71). Mais uma vez o diretivismo!

O documento reafirma o compromisso da SEMEC de estar presente no dia-a-dia das escolas através do *acompanhamento e assessoramento* pedagógicos. Nesse sentido, esse

órgão assim define a Formação Continuada: “é pesquisa etnográfica, a observação das práticas pedagógicas manifestadas no cotidiano dos professores que possibilita detectar-se os avanços e entraves na concretude da proposta político-pedagógica da Escola Cabana” (op. cit). Essa posição é ratificada quando se enfatiza a importância da pesquisa no processo de formação: “é através dela que as práticas dos professores e professoras são desveladas e as carências teóricas detectadas. É a investigação participativa que nos possibilita perceber tais práticas e competentemente planejarmos nossa intervenção” (op. cit.).

Percebe-se agora maior ênfase na prática docente. Dessa ação participativa são retirados os conteúdos da formação, que durante o trabalho tomarão forma de temas geradores.

As situações-problema encontradas na prática docente orientam a seleção de recursos didáticos, tais como textos para as leituras de atualização, vídeos, periódicos etc. As resoluções dos problemas vão sendo construídas na relação que fazemos na nossa prática docente com a produção científica disponível. Os conteúdos da formação são selecionados a partir de resultado da pesquisa que a equipe pedagógica faz no cotidiano das salas de aulas (ibid., p. 72

Sendo de 2003, penúltimo ano da 2ª gestão do *Governo do Povo*, esse documento parece agora incorporar sinais de uma releitura, buscando afirmar mais a prática pedagógica e o cotidiano como elementos importantes na definição das diretrizes da formação. A importância da HP entra nesse contexto como algo fundamental para a realização da proposta de formação, por estar nela o espaço-tempo de possibilidade de crescimento intelectual que poderá proporcionar às professoras e aos professores domínio sobre suas práticas em sala de aula. Portanto, a HP toma significado muito maior que o simples espaço-tempo de formação, pois, do seu bom funcionamento passa a depender o próprio projeto Escola Cabana.

O documento afirma que a formação continuada realizada pela SEMEC vem respondendo às necessidades pedagógicas das escolas, mas revela que “muitos limites vem [sic] sendo apresentados pelos educadores para a realização das Horas Pedagógicas nas

escolas” (BELÉM, 2003, pp. 74-75). O documento (ibid., p. 75) destaca algumas situações vivenciadas:

As escolas têm dificuldades em organizar as HP's, principalmente para os educadores dos ciclos de estudos III e IV;

Não se consegue estabelecer encontro com o coletivo no geral;

Os encontros são por áreas e inviabilizam o encontro dos educadores de sala ambiente com os de sala de aula;

Professores que faltam muito prejudicam a organização das HP's;

Por agrupar poucos educadores, eles mostram desinteresse

Em tom de advertência o documento afirma: “diante das inúmeras práticas desencadeadas nas escolas, enfatizamos que **NÃO** é procedimento da HP: dispensar alunos, após as primeiras aulas (meio tempo); liberação para realização de atividades ‘em casa’; utilizar para reuniões do conselho escolar ou reuniões administrativas” (op. cit).

Visando a (re)significação da prática nas HP's a SEMEC salienta a obrigatoriedade do cumprimento dos horários da formação definidos de acordo com o nível de ensino em que atua e a carga horária de cada profissional e orienta que “as HP's deverão estar registradas em livro de frequência, a ser encaminhada, junto com a frequência das regências ao DEAD/RH” (ibid., pp. 76-77). Assim, reitera o tempo destinado às HP's: quem atua, por exemplo, nos ciclos I e II, tem na semana um dia em seu turno de trabalho, se tiver carga horária de 100h, ou dois horários, se tiver carga horária de 200h, para trocar experiências, planejar coletivamente, discutir as situações que se apresentam no cotidiano e estudar; quem atua nos ciclos III e IV, portanto, em disciplinas específicas, aplica-se 25 h por mês à cada jornada para a formação (op. cit.).

A SEMEC (ibid., p. 78) estabelece que a programação das HP's deve envolver:

Negociação das áreas a partir das redes temáticas e/ou outras metodologias;

Construção das programações de aulas;

Estudo de caso de alunos e construção de propostas para intervenção e superação dos limites pedagógicos;

Levantamento e elaboração de materiais pedagógicos;

Encontro de formação geral e/ou distrital junto às demais escolas da Rede municipal para aprofundamento teórico-metodológico.

As escolas deveriam organizar seu Plano de Ação das Horas Pedagógicas com a assessoria da COED, definindo os “horários de professores e as programações a serem desencadeadas” (op. cit).

As atividades deveriam ser registradas “pelos coordenadores pedagógicos e professores envolvidos, de forma que se possa compreender o caráter processual” do trabalho nas HP’s [...]” (op. cit). O documento estabelece que “deverá ser realizada avaliação permanente (quinzenal ou mensal) das ações; da participação dos educadores; dos encaminhamentos das ações com vistas a superação dos limites de aprendizagem pelos alunos e investimento em seu sucesso escolar” (op. cit)..

O documento adverte que o não cumprimento das HP’s ocasiona falta e desconto no contra-cheque (ibid., p. 79).

Percebo nesse documento dois aspectos positivos nos encaminhamentos propostos. O primeiro refere-se ao que eu entendo como uma tentativa de resgate dos pressupostos da formação, definidos no documento do I Fórum de Educação, enfatizando mais a prática e a pesquisa do cotidiano. Nota-se na programação da HP a ausência dos conteúdos a priori e a presença de encaminhamentos que parecem sugerir maior autonomia aos/às profissionais da escola. O segundo diz respeito à exigência de maior comprometimento da escola na concepção e condução do processo de organização da HP, elaborando Plano de Ação, registrando as atividades e conduzindo o processo de avaliação.

O tom de advertência desse documento e os encaminhamentos ratificados quanto ao uso do horário destinado à HP, sugerem, no entanto, que uma das ações mais importantes para a realização da proposta de formação contínua e, conseqüentemente, um dos condicionantes para o êxito do Projeto Escola Cabana, teve seu propósito desvirtuado durante boa parte da gestão do Governo do Povo. As dificuldades para a organização da HP, a falta de professores nas atividades, o desinteresse, a liberação de alunos no horário da formação, o uso desse

horário para reuniões do conselho ou administrativas, a ameaça de desconto no contra-cheque, mencionados no documento, parecem indicar que o *acompanhamento e assessoramento* via equipes distritais e técnico-referência não cumpriram a sua função de estar presente e criar vínculo orgânico da SEMEC com as escolas. Do ponto de vista do referencial desta pesquisa esse vínculo é fundamental para assegurar o desenvolvimento da proposta.

4.2. Formação Contínua e valorização da experiência docente

No referencial teórico desta pesquisa busquei mostrar que a valorização das experiências do sujeito no processo de aprendizagem não é apenas um ato politicamente correto, democrático, humano, é uma condição para a construção e para a apropriação do conhecimento. Daí a importância da ênfase, também, na ação do sujeito sobre algo, que pode ser o seu próprio pensamento, o pensamento do outro, um simples objeto ou a realidade circundante. Esse agir interativo através do qual se vai apreendendo o mundo em volta passa obrigatoriamente pela experiência própria. Portanto, a valorização da experiência e da ação docente no cotidiano é condição fundamental para o desenvolvimento da competência de professoras e professores e para a promoção da qualidade social da educação almejada pelo Projeto Escola Cabana.

Em sintonia com essa perspectiva, a proposta da SEMEC para a formação contínua docente enfatiza, desde o documento base do *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém*, a importância da valorização da experiência e da participação de professoras e professores no processo de reorientação curricular na educação municipal. Citando Nóvoa, esse documento afirma que

[...] sem sua participação ativa, desde a concepção do currículo, produzindo e refletindo na e sobre a sua prática, na trajetória curricular vivenciada por seus alunos e refletida com seus colegas na escola, não há como implantar uma inovação, sem convidá-los a serem participes na construção de um projeto social que pressupõe uma educação pública de qualidade (BELÉM, 1997, p. 30).

Esse documento dá ênfase à ação e à experiência dos sujeitos como algo fundamental na formação docente quando se refere à valorização da ação coletiva, às trocas, ao estabelecimento de “parcerias com organizações governamentais e não governamentais em nível local, regional, nacional e internacional no sentido de ampliar as possibilidades da formação dos trabalhadores da educação”; o faz, também, ao colocar a formação contínua como eixo de valorização do profissional da educação no mesmo patamar da melhoria das condições de trabalho, incluindo aí a melhoria salarial; ao apontar como horizonte do processo de formação a “autonomia intelectual e política dos profissionais”; ao pretender “tornar a escola um espaço privilegiado de construção do conhecimento com características culturais da comunidade escolar”; ao privilegiar “as necessidades concretas da escola” e “as indagações cotidianas dos educadores”; ao considerar “os problemas da prática”, como “ponto de partida e ponto de chegada” da formação (op. cit).

Isso pode ser percebido, ainda, na compreensão da dinâmica da formação continuada como um espaço de duplo sentido. Por um lado, “intrasubjetivo, na medida em que visa atingir ao educador – repensar, reconstruir, conquistar autoria. A conquista da (re)apropriação de sua história, do ‘recolher seus fragmentos’, trabalhar suas representações [...]”. Por outro lado, “intersubjetivo – processo do repensar coletivo da prática da escola, ‘se pensar’, construir o hábito de analisar seu trabalho, seus resultados, suas lacunas e estratégias” (ibid., p. 31). A SEMEC assume essa posição como questão fundamental, “talvez um dos grandes desafios para se pensar a formação de educadores hoje. O de investir na constituição de sujeitos que se apossam de si mesmos e de seu espaço de atuação, pois acreditamos ser esse um dos passos indispensáveis no questionamento do seu lugar de cidadão” (op. cit.).

A SEMEC considera dessa forma que “qualquer proposta de resignificação [*sic*] da ação educativa, passa necessariamente pela via do envolvimento do educador” (op. cit.). Esse órgão assim reitera sua posição: “[...] uma ação de formação que pretenda de fato funcionar

como suporte para o refazer das práticas, deve constituir-se com a clareza de que se trata de uma conquista que será tanto mais coletiva quanto mais for, ao mesmo tempo, individual e subjetiva” (op.cit.).

Nessa perspectiva, no que se refere à formação contínua das professoras da Educação Infantil, o documento reitera essa posição de que não há movimento de mudança na educação “sem a participação dos educadores”. Para a SEMEC eles são os principais parceiros.

É com eles que pretendemos estabelecer parcerias, diálogos, trocas, construções e as transformações que acreditamos serem possíveis e inadiáveis na educação infantil municipal. Para tanto, é que buscaremos investir na formação do professor pessoa e profissional de educação infantil crítico, reflexivo, autônomo, que tenha postura cotidiana de pesquisa, que partilhe suas dúvidas, que contribua com o coletivo, que seja partícipe nas discussões e implementações das políticas relacionadas a este nível de ensino (ibid., p. 45).

Esse documento, definindo em linhas gerais as bases teóricas da proposta de formação contínua, mostra-se em sintonia com a epistemologia defendida nesta pesquisa e coerente com as bases epistemológicas do Projeto Escola Cabana. Apesar de propor a sistemática da formação, não há aqui, ainda, preocupação em definir os encaminhamentos que serão tomados para a concretização dessas bases. Há, no entanto, um parágrafo que chama a atenção por sugerir algo nessa direção e que parece se desviar um pouco dos pressupostos definidos. O trecho, referindo-se à conduta para a formação das professoras que atuam na Educação Infantil, afirma:

Partiremos, então, de temáticas básicas que sejam preliminares para (re)construção das concepções de infância, educação infantil, aprendizagem, desenvolvimento e linguagem, por entendermos estarem aí colocados os pontos fundamentais que embasam o trabalho do profissional que atua com esta faixa de idade. Neste sentido, entendemos como necessários momentos específicos de grupos de estudo, discussão, produção, acerca dos temas em questão, que contribuam para a ampliação do referencial necessário à reformulação do pensar sobre a educação infantil (op. cit.).

O parágrafo seguinte afirma que essa perspectiva pretende “possibilitar a construção de referenciais sólidos que dêem suporte à ação docente de forma consciente e autônoma” (op. cit.).

Possibilitar a construção de referenciais teóricos que permitam uma ação pedagógica mais consistente e autônoma é fundamental em uma perspectiva epistemológica relacional.

Porém, definir de antemão em documento-diretriz os conteúdos de uma formação que se propõe partir das “necessidades concretas das escolas”, dos “problemas da prática”, das “indagações cotidianas dos educadores”, responde a uma vontade de prescrever-lhes a prática docente que se acredita ser a correta; pressupõe que essas “necessidades”, “problemas” e “indagações”, sejam iguais para todas as professoras, independentemente das particularidades de cada uma delas e da Unidade de Educação em que atuem. Essa crítica vai ao encontro do que Nóvoa sugere, ao se referir às necessidades de investimento nos saberes docentes. O autor afirma que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (1992, p. 27).

No *Programa de formação continuada dos educadores da rede municipal de Belém*, anexo ao documento *Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular*, a SEMEC ratifica a posição teórica do documento anterior, afirmando que sua política se insere numa perspectiva de valorização dos profissionais da educação e trabalhadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação.

Recorrendo a Nóvoa, esse documento busca aprofundar as posições do documento-base do *I Fórum de Educação*, defendendo “a emergência de uma racionalidade e contextualidade que integre as dimensões pessoal, profissional e a escola” (BELÉM, 1999b, p. 75). Segundo o documento, “o autor vê a impossibilidade de separar o eu pessoal do eu profissional, uma vez que as opções em termos de valores, idéias, que fazemos como professores ‘cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser’” (op. cit.).

O documento menciona que para esse autor a identidade do professor é sustentada por três elementos: **a adesão**, “porque ser professor implica sempre aderir a princípios e a valores [...]”; **a ação**, porque aqui “se articulam decisões de Foro Profissional e do Foro Pessoal”; a

auto-consciência, porque, “em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (ibid., p. 76).

A SEMEC assume, assim, a idéia de que qualquer ação de formação contínua que pretenda alcançar “melhor qualidade de ensino-aprendizagem” deve articular as dimensões pessoal, profissional e o coletivo da escola. Evocando Lanford e Nóvoa o documento afirma que a prática do professor é influenciada pela forma como ele pensa e age. Por isso ser impossível separar as dimensões pessoal e profissional (ibid., p. 75).

Esse documento, portanto, ratifica o caráter relacional, dinâmico e contínuo do processo de construção e sistematização do conhecimento, bem como o caráter próprio e contínuo do processo de formação. Ressalta-se aqui que as mudanças nas práticas passam pelo envolvimento pessoal das/os docentes, mexem e são resultados daquilo que são. O documento justifica essa compreensão afirmando que

todas as práticas humanas do educador passam necessariamente pela mediação de sua individualidade, subjetividade, envolvendo sua vontade de decisão fortemente pessoal; assim sendo, toda ação pedagógica praticada conscientemente e inconscientemente é reflexo de sua base de formação tanto pessoal quanto profissional (ibid., pp. 75-76).

Referindo-se à aprendizagem de discentes e docentes, em sintonia com as bases epistemológicas do Projeto Escola Cabana, o documento afirma que o processo ensino-aprendizagem não é estanque, “se constrói e reconstrói continuamente” e “deve ser incorporado às experiências e vivências da realidade de professores, alunos e de toda comunidade escolar” (ibid., p. 77). Indica, assim, que “se não se compreende em que condições e com que tipo de racionalidade os educadores trabalham não se poderá saber em que medida os resultados da investigação em educação pode [*sic*] incidir nas práticas” (ibid, p. 79).

Em outro trecho, o documento afirma que a única maneira possível de formar os educadores para agir eficazmente em circunstâncias adversas

é analisar o que pensam, sentem e fazem. Não para os julgar ou determinar o deveria ter sido feito, e sim para ajudá-los a analisar o seu próprio desempenho, a dominar pouco a pouco os seus impulsos, as emoções excessivas, a hostilidade, face a certas atitudes dos alunos, as indiferenças perante alguns sinais, etc... (ibid., p. 80).

O documento é bastante enfático quanto a isso ao defender que é

importante escapar de concepções ingênuas e deterministas, que atribuem aos momentos eventuais de formação (cursos, seminários, oficinas...) o poder de transformar a prática do educador. Os únicos capazes de modificar a ação pedagógica são os próprios sujeitos que a constroem e a vivenciam, quando estão convencidos e comprometidos a fazê-lo (ibid., 84).

O Projeto Escola Cabana buscou o alinhamento com o que se tem construído de melhor em termos de concepção e teoria no campo crítico sobre educação e formação docente. Portanto, avança muito em direção a uma política educacional que busque romper com os excessos das políticas que tratam à professora e ao professor como meros executores. Percebe-se que há um esforço muito grande de elaboração teórica que diferencie a política de formação da SEMEC das velhas práticas de “treinamento” e “reciclagem”. Porém, o cruzamento que faço do referencial teórico com os documentos estudados revela que a SEMEC se desvia de seus pressupostos quando anuncia alguns encaminhamentos para materializar sua política de formação, confirmando, assim, o que eu afirmei com relação ao documento-base do *I Fórum de Educação*. Há, ainda, certa dificuldade em superar os modelos prescritivos de formação, mais alinhados com o modelo epistemológico empirista.

Destaco inicialmente os eixos sugeridos para a *Formação por Coletivos de Educadores*, que tem como base a *reorientação curricular: ciclos de formação, avaliação emancipatória, interdisciplinaridade e concepção de currículo, participação popular e diversidade cultural*. Enquanto se espera que os espaços criados para a formação sejam ocupados com a reflexão acerca do trabalho pedagógico, dos problemas da prática, das inquietações de professoras e professores, o documento já apresenta de antemão as soluções. Ao contrário do que anunciam os pressupostos da formação, o ponto de partida, então, não é a

prática docente, mas concepções que no Projeto Escola Cabana são apresentadas como soluções para a disciplinarização do conhecimento e para a organização seriada da escola, entendidas como as vilãs da educação, grandes responsáveis pelo fracasso e exclusão escolares.

Destaco agora outro trecho do Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Belém que se refere ao conteúdo proposto para atender à formação das professoras da Educação Infantil. O documento (ibid., p. 98) propõe o seguinte:

Auto-conhecimento, identidade e Relações Interpessoais;

Concepção de Infância: história e evolução do conceito de infância; o trato e a atenção à infância em diferentes épocas e sociedades; o significado da infância e o novo direito da infância no Brasil;

Desenvolvimento infantil: aspectos afetivo, social e cognitivo; necessidades de estimulação; fatores relacionados;

A Educação da criança de 0 a 6 anos: histórico da Educação Pré-escolar, função social e papel da escola, o currículo necessário, educação e cultura;

Estrutura e Dinâmica da Sociedade;

Ética, Política e Democracia;

Cidadania, direitos, deveres, responsabilidades sociais e institucionais, participação social;

Relações de Gênero.

Mesmo que esses conteúdos tenham sido decididos em grandes e democráticos fóruns não podem responder genericamente a situações tão singulares que acontecem no cotidiano de pessoas também singulares. Apesar de serem temas importantes para a formação docente, não podem antecipar necessidades de uma formação que é assumida nos pressupostos como própria. Essa postura parece querer “queimar” etapas de desenvolvimento importantes na formação docente em serviço, em que as professoras e os professores se fazem perguntas, inventam respostas, são desafiadas/os, criam saídas, experimentam, acertam, erram, buscam o diálogo entre si e com as teorias da educação, para alcançarem níveis de maior domínio sobre suas práticas pedagógicas. Ignorar isso corresponde a reduzir o conhecimento a dados objetivos necessários à uma prática pedagógica competente, o que contrasta com os

pressupostos definidos nos documentos; é negá-lo enquanto processo de construção de estruturas de pensamento e de compreensão do mundo.

Valorizar a experiência de professoras e professores, considerá-las/os como sujeitos, reconhecer sua importância como conceptoras/es do currículo, privilegiar a escola como *locus* da formação, partir de suas necessidades concretas, fomentar processos de ação-reflexão-ação, compreender o sentido coletivo do fazer educativo etc, têm significado maior que apenas ressaltar um perfil político e democrático da educação ou simplesmente estar em sintonia com o que mais tem se falado nos discursos pedagógicos na atualidade. É reconhecer que não se pode falar de conhecimento apenas como conteúdo ou técnica, como saber sistematizado, teorias ou metodologias, como se as estruturas do conhecimento pertencessem ao mundo físico-social, como objetividade dada, apenas para serem apreendidas pelo sujeito. É necessário, como sugere Piaget, entendê-lo, também, como estrutura. Como fruto da dinâmica relação sujeito-objeto, o conhecimento, também, é dinâmico, portanto, pressupõe um sujeito em atitude, como condição prévia para o desenvolvimento de estruturas cognitivas, fundamentais na construção de conhecimento novo e na superação das adversidades que se apresentam cotidianamente. A objetividade é assim uma conquista do sujeito. Por isso, valorizar a bagagem cultural das professoras e dos professores é tão importante quanto valorizar a bagagem cultural de alunas e alunos. A não compreensão disso dificulta essa conquista, essa construção.

Fazendo crítica ao positivismo lógico, Piaget (2002, p. 101) afirma que a “objetividade é um processo e não um estado, e representa, inclusive, uma conquista difícil, por aproximações indefinidas”. Esse processo pressupõe descentração, pois “o indivíduo só conhece o real através de suas ações” (op. cit.), e reconstituição do objeto, “resultando daí um limite do qual o sujeito procura aproximar-se indefinidamente, mas sem jamais o alcançar”

(ibid., p. 102). Piaget admite que o objeto existe e que as estruturas objetivas existem antes de serem descobertas. Porém,

elas não são descobertas ao término de uma viagem operacional [...] à maneira que Colombo descobriu a América durante a dele; só são descobertas reconstituindo-as, ou seja, à medida que nos podemos aproximar delas cada vez mais, mas sem a certeza de conseguirmos simplesmente atingi-las alguma vez. Nessa perspectiva, também o sujeito existe e, mesmo que os seus instrumentos procedam, em sua origem, do próprio mundo físico, por intermédio da biogênese, superam-no incessantemente ao construírem um universo extemporâneo de possíveis e de vínculos necessários, o qual é muito mais fecundo do que um “universo do discurso”, pois que se trata de sistemas de transformações que enriquecem os objetos para melhor os reunir (ibid., p. 114).

Uma relação vertical, baseada na afirmação de valores, conhecimentos supostamente verdadeiros, teorias, regras, preceitos, que ignoram esse processo permanente de descentração de si e reconstituição do real no qual o indivíduo apóia suas ações e busca a coordenação dessas ações, tende a ser conservadora por inibir a busca do novo, por inibir a ação dos sujeitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de estruturas de pensamento favoráveis à criação. Isso quer dizer que uma proposta mesmo bem intencionada e alinhada discursivamente com o que de mais consistente se tem levantado no campo da formação docente pode ser conservadora se não buscar no campo teórico, proposicional e prático essa clareza e coerência epistemológicas.

No discurso teórico da Secretaria de Educação fica nítida a intenção de valorizar a experiência das/os docentes e os processos próprios de construção dos saberes necessários às suas práticas. A SEMEC parece até mesmo disposta a colocar em segundo plano os interesses políticos de governo; chega mesmo a mencionar a autonomia da formação docente como condição para as mudanças.

A formação de professores, seja a dos que atuam diretamente no espaço da escola, ou mesmo dos que atuam em outros espaços não institucionais, só tem possibilidades de se tornar uma força de mudança, se adquirir uma autonomia em relação ao sistema, se identificar-se mais com as necessidades dos sujeitos envolvidos, que com as necessidades do poder que governa a educação. (BELÉM, 1999b, p. 79).

Outro trecho do mesmo documento, no entanto, não parece demonstrar essa mesma disposição de permitir tal autonomia:

A Equipe Técnica de Educação Infantil vem tentando construir uma proposta de formação continuada para os educadores que, em consonância com as diretrizes do governo, possa atender as especificidades do trabalho com essas turmas e, ao mesmo tempo, as demandas dos educadores e suas dificuldades em perceber e trabalhar tais especificidades (ibid. p. 97-98).

Desde o primeiro documento a reorientação curricular aparece como propósito da gestão do *Governo do povo* na SEMEC, o que revela implicitamente que esta é uma ação a qual tudo deveria se adequar, incluindo o próprio processo de formação docente. São as diretrizes estabelecidas no projeto de governo que dão o norte das ações. No capítulo anterior, mostrei que as principais ações do Projeto Escola Cabana giram em torno da adoção dos ciclos de formação. É para esse fim que se dirigem todas as proposições. À adoção dos ciclos foram sempre associadas a avaliação emancipatória, a progressão continuada e a interdisciplinaridade via temas geradores. Como as professoras e os professores são os elementos fundamentais para a concretização dessas ações, a formação contínua docente também assume papel fundamental de prepará-las/os para essa tarefa, distanciando-se, assim, dos pressupostos assumidos nos documentos, que prevêm a valorização da experiência docente, a ação reflexiva sobre a prática pedagógica e a formação para a autonomia docente, intelectual e política.

Fusari afirma que para um projeto de formação contínua, realizado na escola ou em um outro lugar, dar certo é preciso trabalhar algumas condições:

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (2004, p. 22).

Nos documentos estudados diretrizes e princípios são estabelecidos, e assim permanecem ao longo dos documentos, como vontade política, sem o devido trato teórico. A valorização de saberes sócio-culturais, o respeito aos tempos e ritmos de aprendizagem, o conhecimento como processo, recebem um tratamento mais fundamentado na proposta para a Educação Infantil, mas na proposta para a formação contínua docente carecem de um olhar

epistemológico mais atento. Assumi-los como compromisso político com um modelo de educação que não esteja alheia ao contexto social, político e econômico, que contribua para a inclusão social e para a emancipação das pessoas, é algo muito importante. Porém, isso só se fará de fato importante e se confirmará concretamente se receber um tratamento coerente do ponto de vista epistemológico. Da sintonia com esse campo dependerá inclusive o cumprimento do compromisso político. Daí a importância de melhor apropriação desses princípios, de buscar maior coerência possível entre eles e o que se propõe como ações, evitando que se transformem em meros slogans.

Referindo-se ao conjunto de princípios que se apresentam na literatura sobre formação docente, Estrela (2003, p. 47) lança preocupação sobre a semântica dos termos:

[...] essa unanimidade terminológica pode esconder matizes consideráveis no que se refere à tomada de posição, assumida face às grandes antinomias que os actos educativos e formativos comportam e que muitas vezes tendem a ser esquecidas quando se equacionam os problemas da formação (essência/existência, cultura/natureza, sociedade/indivíduo, ter/ser, determinismo/liberdade, uno/múltiplo, identidade/alteridade...). Contudo, se não formos ao fundo das questões, raras vezes se terão encontrado consensos tão alargados como aqueles que aparentemente se verificam no domínio do discurso dos teóricos da formação de professores.

Estabelecer princípios sem a sua apropriação mais profunda, que assegure desdobramentos operacionais coerentes do ponto de vista teórico-prático, pode transformá-los em simples discursos convenientes de serem usados na atualidade. É importante entender por que a escola tem falhado em estimular a construção/apropriação de conhecimentos mais sistemáticos e o pensar mais rigoroso na conduta de discentes e docentes. É importante entender como a ação baseada nesses princípios transforma a pessoa, estimula o seu intelecto, lhe faz adquirir mais propriedade sobre seu espaço de convívio social e profissional, mais confiança nas suas ações, lhe faz acreditar na capacidade das outras pessoas e na possibilidade da transformação do mundo. Faz-se indispensável entender, ainda, porque o respeito ao processo próprio de cada um e o incentivo permanente à busca de novos saberes e de maior domínio sobre a prática pedagógica são, independente da linha política que guie a formação, condição imprescindível ao crescimento intelectual das/os docentes.

Fora dessa dinâmica que considera a professora e o professor como sujeitos de sua ação e de seu pensar cotidiano é difícil haver desenvolvimento intelectual docente que favoreça a assimilação de inovações e a atitude de superação do conformismo, porque não há estímulo ao desenvolvimento e ao amadurecimento de estruturas de pensamento. Por isso é que não adiantam fórmulas que já trazem consigo concepções de como se deve ou não pensar e agir na prática pedagógica, se elas não são inventadas ou reinventadas pela experiência de professoras e professores. Como afirma Piaget (apud. BECKER, 2003, p. 11), “a beleza, como a verdade, só vale se for recriada pelo sujeito que a conquista”.

4.3. Relação teoria-prática e formação contínua no Projeto Escola Cabana

Na proposição de políticas para a educação, algo parece ter se tornado comum: a coexistência de um quadro teórico referencial bastante significativo no campo educacional e políticas em geral ineficientes em proporcionar as condições necessárias para a superação dos graves problemas de aprendizagem escolar que temos no Brasil. O enfoque epistemológico a que me propus e a leitura dos documentos da SEMEC me remetem a um aspecto desse problema, a relação teoria-prática, que apesar de sempre presente nos debates pedagógicos é algo que tem se mostrado de difícil trato quando ganha materialidade nas políticas educacionais e na prática pedagógica.

Neste tópico busco compreender como a proposta de formação contínua do Projeto Escola Cabana concebe teoricamente essa questão, pois ela incide diretamente sobre a perspectiva epistemológica assumida oficialmente e sobre as proposições elaboradas para a formação.

Quanto a essa questão, o documento do *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém*, coerente com os pressupostos definidos para a formação contínua docente, admitindo mais uma vez o caráter próprio da formação, afirma que os “referenciais teóricos” não são prescindíveis, mas devem ser percebidos como “necessidade interna”:

Trata-se de criar estratégias para despertar no educador o “querer transformar”, o desejo de construir uma nova prática e reconhecer, então, o processo de estudo, aprofundamento e reflexão como elementos que contribuem para a análise necessária e daí para uma intervenção mais elaborada (BELÉM, 1997, p. 31).

Ratificando a importância creditada à “articulação entre prática e reflexão sobre a prática” e os pressupostos epistemológicos assumidos teoricamente, a SEMEC define essa articulação como aspecto fundamental de sua proposta de formação:

Pensamos formação continuada como espaço onde se dê a reflexão da prática, num sentido profundo de sua significação, isto é, ter como alvo a possibilidade de realizar um distanciamento da prática a um ponto em que seja possível construir um olhar analítico, reflexivo e crítico, sendo isso incorporado como um ato do cotidiano (op.cit.).

O documento reconhece que desenvolver tal proposta exige a criação de condições e clima de trabalho apropriado, algo que não acontece de imediato, “mas que se faz pelo ‘cultivo’ desse ambiente em cada um dos grupos de formação específica. Seu caráter é de investimento na dinâmica de sua própria produção, no sentido da troca, da interação, da partilha de saberes, dificuldades, alegrias e tristezas do significado de ser professor” (op. cit.).

Em consonância com essa posição, no capítulo que se refere às professoras da Educação Infantil, a formação é pensada como possibilidade de reflexão da prática pedagógica, de exercício permanente de ação-reflexão-ação para o desenvolvimento da ação docente (ibid., p. 44).

Articulando ação reflexiva e experiência docente, a SEMEC afirma que sua proposta visa

estimular a prática de pensar a prática, de fazer “brotar” no educador o desejo de participar, de estar junto, de crescer com o grupo e de se ver como parte dele. Desta forma pensamos estar possibilitando não só um processo de vivência coletiva, mas de constituição efetiva de grupos (no sentido profundo da palavra), que tenham objetivos comuns, não só para o trabalho na escola, mas para o que se pretende enquanto resultados de sua ação (ibid., p. 45).

Coerente com o pressuposto de que o conhecimento é processual e não um dado a ser transmitido, percebe-se nesse documento uma visível preocupação em não dicotomizar teoria e prática, em promover uma formação em que teoria e prática se desenvolvam continuamente, em que a prática docente seja um processo permanente de pensar a prática. O esforço teórico

se dá no sentido de não reduzir a prática da professora e do professor a campo de aplicação da teoria e de valorizar sua experiência e seu conhecimento tácito.

O documento *Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular*, retomando os pressupostos da formação contínua docente, reforça a importância da professora e do professor como sujeitos da formação e esta como processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica cotidiana (BELÉM, 1999b, p. 73).

Buscando situar a relação teoria-prática na perspectiva da valorização da experiência docente, o documento afirma o papel da formação contínua como forma de ajudar as educadoras e os educadores a analisar a sua própria prática. Dessa forma, pode-se levar a “construir hábitos, à medida em que haja uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações, pode levar à transformação das práticas, colocando à disposição do ensino, novas teorias da aprendizagem ou novas ‘receitas didáticas’” (ibid., p. 80).

Aqui, apesar do parágrafo não estar bem claro, percebe-se uma contradição em relação à elaboração anterior na forma de entender a transformação da prática pedagógica, pois, ao mesmo tempo em que se enfatiza a troca de experiências, considera-se a possibilidade da transformação da prática a partir da disponibilização de “novas teorias” e “novas receitas didáticas”.

O documento, assim, explicita uma compreensão da prática como campo de aplicação da teoria. Nenhuma teoria, muito menos “receitas didáticas”, consegue contemplar qualquer prática. Na perspectiva epistemológica aqui assumida, ela só tem poder de mudança se for buscada e recriada pela experiência própria das professoras e dos professores a partir da reflexão sobre a prática, o que implica na descoberta e na invenção por parte das/os docentes. Fora dessa lógica, falar de “novas teorias” e “novas receitas didáticas” é falar em treinamento.

Sobre a relação teoria-prática, Becker (2003, p. 69) afirma que

À medida que o treinamento exige o *fazer sem o compreender*, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento, anulando o processo de construção das condições prévias de todo desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem, uma vez que o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária do desenvolvimento do conhecimento.

Em outro trecho o documento ressalta a importância de se aprender a tratar com a diferença e com o conflito e de se dominar a distância entre o projeto e a ação, para que se esteja preparado para a sensação de insucesso, de impotência.

A preocupação maior na Formação Continuada dos educadores é que estes possam ter uma formação baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, para que possam adquirir bases teóricas sólidas, que tenham uma vasta gama de métodos e formas de análise da turma, que possam fazer uma aproximação integrada da didática, articulando domínio dos conteúdos, metodologia e formação pedagógica [...] (ibid., p. 81).

Aqui apesar da ênfase na prática e na reflexão sobre a prática, há uma sutil tendência a se valorizar soluções prontas. Ao se desejar que os educadores tenham “uma vasta gama de métodos e formas de análise das turmas”. A base teórica desta pesquisa e os pressupostos definidos para política de formação contínua da SEMEC não descartam saídas prontas, mas sugerem que as professoras e os professores sejam capazes de inventar suas próprias respostas. Assim indica o próprio documento ao afirmar que sua proposta de formação “não pretende ter caráter normalizador”, dando

a resposta certa para cada situação, mas sim propiciar recursos a fim de criar condições de análises e, posteriormente, enfrentar uma grande variedade de situações. A profissionalização convida o educador a inventar as suas próprias respostas, desde que sejam em média, mais adequadas que as respostas estereotipadas do passado e sejam construídas com base num saber comum e numa interação entre profissionais (op. cit.).

Essa contradição situa-se entre pensar a formação como investimento na ação reflexiva sobre a prática e pensá-la como investimento no ensinamento de teorias e modelos metodológicos.

Outros trechos do documento aprofundam mais essa contradição. Na citação a seguir percebe-se o esforço em buscar coerência com o referencial epistemológico assumido, estabelecendo a relação teoria-prática de forma a não desautorizar a prática pedagógica da

professora e do professor e a não subordinar essa prática a modelos teóricos. Por exemplo, no trecho abaixo em que para a SEMEC,

deve-se levar em conta que o ato de ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria, nem a conformar-se com um modelo. É, antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes, de emergência. Neste sentido a formação é feita essencialmente através da prática organizada, para que os problemas a serem resolvidos, estejam à altura das pessoas em formação (ibid., p. 81).

Ratificando esse esforço, o documento enfatiza a investigação do cotidiano como instrumento da formação contínua, como forma de

aquisição de uma visão mais analítica da realidade; vendo de forma precisa e diferenciada os fenômenos que geralmente são percebidos de uma maneira global e difusa, aprende-se a investigar com mais escuta e olhar mais atento, bem como ajuda a ver muito melhor aquilo que será escolhido, assim como a diferença e a diversidade (op. cit.).

O documento defende que o processo clínico seja privilegiado desde a formação inicial. Para a SEMEC, é necessário formar o educador capaz de articular teoria e prática.

Para isso, não basta somente a formação teórica, mas também a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa cotidiana com os colegas, etc.. É preciso usar todas as armas, pois a formação de educadores deve ser global, ou seja, não só a sua capacidade de assimilar saberes científicos, mas também de trabalhar o seu interior: intuição, emoção, experiências, crenças, desejos e medos (ibid., p. 83).

Cito neste instante um trecho do documento *Projeto Político-Pedagógico: orientações para o planejamento 2003* apenas para ilustrar um procedimento proposto para assegurar uma construtiva relação teoria-prática na formação docente no Projeto Escola Cabana:

As teorias com as quais os professores(as) estão em contato são atualizadas e realimentadas no cotidiano a partir da investigação que o professor faz a respeito de como o aluno(a) trabalhador aprende, das hipóteses que constrói, das possibilidades de avanços. É a partir do diálogo polissêmico que realizará com seus pares no grupo de formação; das muitas leituras que respondem suas perguntas; dos cursos de atualização, que os educadores e educadoras alimentam seu cotidiano na sala de aula (BELÉM, 2003, p. 71).

Percebe-se nessas passagens dos documentos que as teorias parecem ter um importante significado como instrumento para a reflexão sobre a ação pedagógica. O esforço teórico se dá no sentido de buscar-se uma relação verdadeiramente dialética entre teoria e prática.

No entanto, quando o *Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Belém* se refere ao *acompanhamento e assessoramento* às escolas a compreensão acerca dessa relação parece desentoeirar do discurso principal:

Como parte integrante do processo de Formação Continuada dos Educadores do Sistema Municipal de Educação, o assessoramento e acompanhamento, realizado às escolas e espaços esportivo-culturais constitui-se em estratégia fundamental para assegurar a unidade entre teoria e prática, pois as discussões que ocorrem no campo teórico só ganham sentido, quando colocadas à prova pela ação dos educadores, processo que ocorre mediado pelas condições concretas presentes no cotidiano de trabalho (BELÉM, 1999a, p. 85).

Toda teoria tem um sentido prático por ter nascido de alguma preocupação existencial concreta, mas não cabe como molde em todas as situações práticas, mesmo que idênticas à primeira. Pode e deve se incorporar ao processo próprio de formação de cada indivíduo como instrumento para apropriação do seu fazer cotidiano. Cada experiência tem particularidades que precisam ser consideradas por quem busca compreendê-la. Isso sugere que na busca de compreensão mais profunda e sistemática da prática cotidiana, tanto as teorias quanto as práticas passam por um processo dialético de reinvenção. Portanto, a prática e o conhecimento nela produzido devem ser entendidos como ponto de partida e a teoria como instrumento de reflexão, construção e reconstrução dessa prática, não como modelo para experimentação. A teoria, como conhecimento, é também um processo em permanente recriação.

O trecho citado revela a presença ainda do modelo de formação centrado nos conhecimentos acadêmicos, de base empirista, em que a prática parece ser reduzida a campo de aplicação da teoria, o que nega o caráter contínuo e próprio da formação.

No entanto, outro trecho desse documento, em contraste com o anterior, revela que a valorização dos saberes docentes presente na proposta da SEMEC abriga, também, a superestima da prática em relação à teoria, deixando escapar, em alguns momentos, certo exagero na atribuição do seu papel. Isso acontece, por exemplo, quando se afirma que:

Não podemos pensar que brevemente haverá uma teoria unificada que permitirá elaborar uma forma ótima de ensinar. É mais importante estar aberto a vários modos de prática em sala de aula e aprendizagens que mostram-se funcionar eficazmente, mesmo que não se saiba a razão” (ibid., p. 82).

Essa concepção é reforçada quando o documento menciona que “a formação deve abrir os olhos, conceituar os fenômenos centrais em uma sala de aula, dentro de um contexto, sejam eles individuais ou coletivos, pois um processo ativo vale mais que um teórico” (op. cit).

É importante relativizar tais considerações, pois dependendo do modelo epistemológico assumido teremos concepções diferenciadas de eficácia. O que na prática pedagógica que se apóia no modelo empirista é considerado eficaz, por mostrar resultados de curto prazo objetivados por essa forma de pensar a relação ensino-aprendizagem, não goza do mesmo *status* em uma prática pedagógica relacional, em que se valoriza mais o processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que possibilitem a tomada de consciência das ações e da coordenação dessas ações e os aspectos da vida humana que o favorecem: a afetividade, a espontaneidade, a imaginação, a criatividade, a reflexão, a descoberta. Por isso é necessário estabelecer as condições para que professoras e professores reflitam de forma crítica e permanente sobre suas práticas, independente destas serem consideradas eficazes ou não. O senso crítico deve voltar-se inclusive para as concepções de eficácia, palavra muito presente nos discursos pedagógicos na atualidade.

Para exemplificar, ainda hoje há pessoas que saldosamente consideram que “a cartilha do ABC” e a famosa “tabuada” são mais eficazes que os “métodos novos”. Não há aqui uma preocupação sobre que danos esses procedimentos possam causar à pessoa em formação, se são mecânicos, enfadonhos, dolorosos, se agridem seu estágio de desenvolvimento humano e se a qualidade da formação é duvidosa. O importante não é a pessoa e sim o “conhecimento” que ela reterá para sua suposta aplicação à vida. É como se essas pessoas acreditassem que, independente de como se deu o processo, esse “conhecimento”, descolado da experiência do indivíduo em formação, fosse se agregar às suas estruturas.

Como no modelo empirista não se pensa o conhecimento como estrutura, como desenvolvimento de estruturas mentais, mas apenas como conteúdo, a preocupação se concentra em transmitir conhecimentos sistematizados e o tempo de espera de resultados é mais curto. Assim, considera-se eficaz o ensino que faz com que o aluno retenha conteúdos, e os testes de eficácia são eficazes em testar essa retenção, destacando os “mais capazes” e excluindo os “menos capazes”.

No referencial epistemológico assumido nesta pesquisa bem como no referencial assumido oficialmente pela SEMEC, a ação é fator desencadeador do processo de formação. Respeita-se, assim, uma condição que é biológica: os seres humanos apreendem o mundo, aprendem conhecimentos já existentes e constroem novos, agindo, buscando se impor diante dos desafios que lhes são impostos pelo meio físico-social e nesse processo constroem os instrumentos físicos e mentais necessários para a consecução desse objetivo. Isso torna muito importante a prática pedagógica da professora e do professor na proposição de políticas de formação. Sendo a formação contínua uma condição ontológica e epistemológica e não uma simples etapa da formação docente, como, aliás, dá a entender o *Programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Belém* (cf. BELÉM, 1999b, p. 82), faz-se imprescindível não subordinar a ação docente a modelos teóricos prontos, a preceitos éticos e a regras metodológicas preconcebidas.

No entanto, isso não significa que a prática e a pura reflexão sobre a prática sejam suficientes para dar conta de uma realidade que adquiriu níveis elevados de complexidade. Isso seria desprezar o importantíssimo legado filosófico e científico construído até hoje pela humanidade, importantíssimo porque fundamental para a compreensão da vida e das relações que se estabeleceram até hoje entre os seres humanos e destes com o meio em que vivem. Seria aderir ao modelo epistemológico apriorista e deixar o processo de formação docente e,

consequentemente, a educação ao sabor da prática. Como afirma Freire (1995, p. 106), “quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente”.

A relação teoria-prática pensada criticamente deve consubstanciar um processo prático de teorização da prática, em que ambas, teoria e prática, vão sendo reinventadas permanentemente. Citando novamente Freire (ibid., p. 104):

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.

Esse processo não se constrói desprezando o que já foi construído em termos de conhecimento sistematizado. Ao contrário, buscando instrumental no que já foi construído teoricamente podemos pensar melhor a prática que desenvolvemos. Freire (ibid., pp. 104-105) afirma que “é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”.

A inferência com a qual sintetizo a leitura que faço dos documentos acerca da relação teoria-prática é a de que a maneira de conceber a relação teoria-prática na política de formação docente da SEMEC enfatiza a prática reflexiva, buscando um diálogo equilibrado e saudável entre teoria e prática, o que a aproxima do modelo epistemológico relacional, porém, oscila entre dois modelos extremos: um – muito presente implicitamente – que reduz a prática a um campo de aplicação da teoria, característico do modelo epistemológico empirista; e outro – menos presente nos documentos – que superestima a prática, levando a entender que basta pensar a prática coletivamente, basta que se socializem experiências pedagógicas para que se obtenham as respostas necessárias aos problemas que se apresentam no cotidiano, típico do modelo apriorista.

4 . 4 . Tensões e impasses de um projeto em construção

A análise dos documentos que expressam a política da SEMEC me revelou que há na proposta de formação contínua uma tensão permanente entre o princípio político e epistemológico do respeito e valorização da experiência da professora e do professor e a ansiedade de colocá-las/os no caminho política e epistemologicamente “correto”; entre reconhecer a ação como o espaço propriamente da formação de estruturas de pensamento, de superação de concepções e práticas cerceadoras da criação e ao mesmo tempo vontade de assegurar o quanto antes esse princípio na prática escolar cotidiana.

Essas tensões devem estar presentes em todos aqueles que, como as/os elaboradoras/es da proposta da Escola Cabana, demonstram compromisso de construir uma escola que garanta a inclusão com sucesso de todas as crianças, jovens e adultos a esse bem cada vez mais importante na vida humana, que é a formação escolar. No entanto, podem estar nessa tensão as respostas para alguns impasses que, se ainda não foram assumidos pelas educadoras e pelos educadores referidos anteriormente, são assumidos por esta pesquisa como relevantes, pois incidem diretamente sobre o processo de formação contínua docente .

Considerando que a política de formação contínua da SEMEC tem como propósito mais imediato preparar as/os docentes para a materialização e consolidação do Projeto Escola Cabana, para abordar este tópico parto das seguintes questões: a adoção dos ciclos básicos ou ciclos de formação, dos temas geradores, da interdisciplinaridade, bem como de alguns princípios político-ideológicos, por exemplo, respeita a intenção de se partir da cultura dos/as docentes e de seus problemas práticos, como está posto nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta de formação continuada? Portanto, respeita o modelo epistemológico assumido nos pressupostos teóricos do projeto? A Hora Pedagógica poderia assegurar a prática pedagógica reflexiva e desenvolver autonomia sem garantir esses princípios? O Projeto Escola Cabana considera o problema da descontinuidade nas políticas

públicas educacionais diante da importância de se assegurar o caráter contínuo e próprio da formação?

A intenção neste item não é estabelecer novas verdades, mas trazer à baila, para além dos mitos e modismos, algumas reflexões sobre certas ações adotadas como inadiáveis, e até mesmo como indiscutíveis, que incidem diretamente na conduta de professoras e professores tanto no seu trabalho pedagógico quanto à sua formação contínua docente.

4.4.1 . Ciclos de Formação: Solução ou dilema?

Do ponto de vista epistemológico os *ciclos de formação* são importantes por nascerem da preocupação com o respeito aos tempos de aprendizagem de alunas e alunos, porém, sua adoção tem sido marcada por dificuldades, inseguranças e resistências por parte de docentes. É importante para ser coerente com o modelo relacional adotado reconhecer que a cultura que formou e forma ainda hoje a grande maioria das/os profissionais da educação é seriada. A adoção dos ciclos pela rede de escolas do município de Belém pode estar precipitando um processo que poderia ser mais sólido se aliasse, de fato, o respeito à experiência própria da professora e do professor e a reflexão sobre essa experiência. A adoção dos ciclos de formação como triunfo contra o “grande vilão” da exclusão, representado pelo regime seriado, indica a verticalização de uma formação que deve ser própria e contínua. Isso representa, mais uma vez, a subordinação da prática pedagógica e dos saberes docentes aos saberes das Ciências da Educação – o que perturba a coerência e a consistência do modelo epistemológico relacional presente na proposta da SEMEC – e de certa forma pode contribuir para explicar a insegurança de docentes em relação aos ciclos de formação, mencionada em pesquisa feita pelo órgão junto às professoras e aos professores da rede municipal de ensino (cf. BELÉM, 1999a).

Nessa pesquisa, realizada com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulada *O sucesso e o fracasso na educação básica*, a SEMEC justifica que a

opção pelos ciclos “procura desmistificar as teorias que tendem a atribuir a origem do fracasso escolar às condições econômicas das famílias, ao próprio aluno e/ou aos professores, questionando a estrutura atual do sistema de ensino brasileiro, que legitima a cultura do fracasso escolar” (ibid., p.23).

Sem mencionar dados quantitativos, a SEMEC apreendeu dos depoimentos de professores e professoras três posições em relação aos ciclos básicos: a “contrária”, a “dilemática” e a “favorável”.

O documento refere-se à posição contrária afirmando que “os argumentos utilizados para tal são bastante frágeis e até mesmo eivados de equívocos em relação à proposta dos ciclos” (op. cit.). Tais argumentos estariam ligados à maneira como foram implantados e à não reprovação de alunos.

A compreensão das pesquisadoras pode estar certa quanto à fragilidade e aos equívocos da posição contrária aos ciclos, mas não pode desprezar as preocupações contidas nos depoimentos das professoras com relação à reprovação e à qualidade da seqüência da formação das/os discentes (op. cit):

Eu acho muito ruim trabalhar com ciclo por causa da questão de não ter reprovação de um ano para o outro, porque as crianças que não têm condições de avançar mesmo assim tem que ir para o próximo ano e/ou ciclo (Profª 1).

Eu sou mais a favor do seriado, pois a coisa foi jogada, se o colega não tiver compromisso o aluno vai chegar na 5ª série sem saber ler e interpretar textos (Profª 2).

Essas preocupações têm a ver com a experiência de vida e de formação, tanto inicial quanto profissional, das/os docentes e com suas estruturas de assimilação para a nova proposta. Imagine-se o conflito em que fica uma professora ou um professor ao perceber que seu aluno ou sua aluna do III ciclo não domina as habilidades mais elementares da leitura e da escrita. É como uma professora ou professor de matemática que, tendo como propósito ensinar resolução de problemas a partir de equações de 1º ou 2º grau, se depara com alunos e

alunas que não dominam as operações mais elementares com números inteiros. São conflitos comuns no cotidiano de quem vive a docência nas escolas públicas municipais ou estaduais.

Quanto à posição “dilemática”, a equipe organizadora do documento assim se posiciona: “esses e outros depoimentos nos revelam a insegurança que esses professores ainda sentem diante da proposta dos ciclos, tanto no que diz respeito ao controle quanto ao julgamento da aprendizagem do aluno” (ibid, p. 24).

Em outro trecho, o documento explica que a insegurança

advém da fragilidade teórico-metodológica para lidar com: a heterogeneidade; o processo de avaliação que deve ser constante e diversificado; com as condições de trabalho; e a ausência de esclarecimento sobre como agir diante de questões do ponto de vista administrativo e legal, de modo a não prejudicar a continuidade da escolaridade do aluno (op. cit).

O que produz essa “fragilidade teórico-metodológica” identificada na posição denominada “dilemática”? Não tem a ver com a trajetória própria das professoras e dos professores, seus conflitos, seus impasses gerados pela responsabilidade de ter que tomar decisões que movem a vida de alunas e alunos, a sua própria e de seus colegas docentes? Não tem a ver com os seus esquemas de assimilação, distantes da novidade que representam os ciclos?

O depoimento de uma professora, citado na pesquisa, é bem esclarecedor do dilema mesmo que certas reformas educacionais podem causar:

Até hoje eu não entendo o ensino em ciclos. Por mais que me esforce e pense que estou fazendo certo, sempre tem alguma coisa errada. Tem momentos que eu me desespero quando tenho que aprovar/promover um aluno que ainda não está preparado... Aí dá vontade de voltar ao condenado tradicional (op. cit.).

No que concerne à posição favorável as pesquisadoras reconhecem que “a mesma se revelou muito timidamente entre os professores” e justificam que isso tenha se dado “talvez porque os mesmos não foram inquiridos diretamente sobre o que achavam da proposta, visto que os dados foram coletados a partir de observações e de conversas informais sobre o trabalho desenvolvido na escola de maneira bem geral” (ibid., p. 25). Ao destacarem os depoimentos de “professores que se revelaram favoráveis e defensores da proposta de ciclos”,

as pesquisadoras (op. cit) afirmam perceberem “um certo avanço no que diz respeito ao conteúdo que é trabalhado com os alunos, bem como a forma de trabalhá-los, encaminhando-se para a interdisciplinaridade”. No entanto, reconhecem que os depoimentos vêm de “uma das escolas selecionadas por desenvolver projetos educativos diferenciados na rede e onde os professores já têm na sua jornada tempo para pesquisas, estudos, planejamentos coletivos”. Destacam ainda que “entre os professores dessa escola, a pesquisa, o desejo de avançar profissionalmente e discussões constantes fazem parte do cotidiano”.

Aqui há algo fundamental a se pensar: relacionar a posição favorável aos ciclos às condições favoráveis para estudos, pesquisas e planejamentos coletivos que estimulam a vontade de crescer profissionalmente no cotidiano escolar revela implicitamente que a mudança da prática pedagógica só tem sentido dentro de uma perspectiva que conceba a formação como algo contínuo e próprio, em que não só haja preocupação com os tempos de aprendizagem das crianças, mas que haja a mesma preocupação para com os tempos de aprendizagem e amadurecimento profissional das/os docentes. Isso parece ser ainda um dos grandes desafios para os gestores da educação: buscar assegurar coerência entre o modelo epistemológico sugerido ao desenvolvimento educacional de alunas e alunos e o modelo epistemológico adotado nas políticas de formação para docentes em atividade profissional.

Vale frisar, para além da idéia de formação continuada, que o caráter contínuo e o caráter próprio da formação, importantes tanto para o desenvolvimento da intelectualidade docente quanto para o desenvolvimento da intelectualidade discente, estão intrinsecamente ligados e são reciprocamente interdependentes. Portanto, só faz sentido falar de formação contínua se ficar estabelecido seu caráter próprio: a professora e o professor são, respectivamente, autora e autor da sua formação. Ninguém pode aprender por ela ou por ele. Muito menos transferir-lhes os conhecimentos oriundos de uma experiência pessoal, acadêmica e profissional. Assim, também, só faz sentido falar do caráter próprio da formação

se forem asseguradas as condições favoráveis ao desenvolvimento contínuo da formação. Quem tem mais tempo para estudar, condições mais favoráveis para superar suas limitações e incentivo para o desenvolvimento próprio aceita as inovações com mais facilidade, porque pela busca mais exigente e constante as agrega, recriando, ao seu processo próprio de formação.

Na perspectiva teórica desta pesquisa a questão central a ser considerada não é a organização do trabalho escolar, mas o modelo epistemológico que predomina nas nossas escolas. É claro que isso incide sobre a organização, porém a relação não é determinista, ou seja, regime seriado = modelo empirista, ciclos de estudo = modelo relacional. A relação direta está colocada entre a concepção do conhecimento e a prática pedagógica. Quem valoriza apenas o conhecimento como um dado pronto e acredita que os seres humanos aprendem por transmissão transmite e enfatiza a repetição; quem acredita que o conhecimento é processual e dinâmico prioriza ações cognoscitivas que produzam estruturas mentais capazes de ler construtivamente o mundo, o que inclui ler a palavra, os conhecimentos já sistematizados, mas não a palavra descolada da experiência do indivíduo.

Isso significa que mudar a organização do trabalho pedagógico não fará com que as professoras e os professores mudem suas concepções de como a criança aprende. Identificar a organização seriada do trabalho pedagógico com lógica da exclusão é desviar o debate do seu foco principal: o debate acerca da epistemologia predominante nas escolas e ainda muito presente nos cursos de formação docente.

Zeichner (2003, p. 38), analisando o papel de docentes na reforma educacional, afirma que

Anunciar ou mesmo exigir mudanças na educação não alterará o que se passa nas salas de aula e nas escolas enquanto os educadores oferecerem resistência e subverterem essas mudanças. Diante do modelo autoritário de transmissão do conhecimento que predomina nas escolas do mundo todo, os professores só passarão a ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno se viverem uma reorientação conceitual fundamental sobre o seu papel e sobre a natureza do ensinar e o aprender [...].”

Centrar o debate em torno da organização do trabalho pode até mesmo reforçar o problema da não aprendizagem, pois a idéia de que a prática pedagógica da professora e do professor deve considerar os tempos e ritmos de aprendizagem de cada um, se mal fundamentada, mal entendida e banalizada, pode ir servindo de justificativa para que se aceite como normal que crianças não dominem, ou demorem para dominar, os instrumentos mais elementares da leitura, da escrita e do pensamento formal.

4.4.2. Interdisciplinaridade e formação contínua docente: ponto de mutação ou tudo que é sólido desmancha no ar

Outro impasse que, como a adoção dos ciclos, repercute no processo de formação contínua docente e no modelo epistemológico assumido oficialmente é a adoção quase que automática do princípio da interdisciplinaridade, quando a experiência de formação e a experiência profissional das/os docentes são hegemonicamente disciplinares. Assim como a interdisciplinaridade entrou no Brasil como uma moda (VEIGA-NETO, 1995, p. 334), foi adotada de cima para baixo nas escolas e passou a fazer parte do discurso crítico em educação como uma espécie de consenso ao qual quem se contrapõe ganha o estigma de cartesiano. É um conceito com presença quase que obrigatória nos projetos pedagógicos de cursos superiores, de escolas e nas políticas educacionais. É ainda uma das palavras mais pronunciadas em reuniões de planejamento escolar. Porém, poucas/os tiveram ou têm a oportunidade de problematizá-la, de buscar entendê-la, de entrar no debate sobre um tema que está longe de ser consensual, de descobrir os limites e as possibilidades de um trabalho interdisciplinar, antes de recebê-la em meio a pacotes pedagógicos.

Assim, apesar de adotada como princípio, a interdisciplinaridade, em boa parte dos casos, foi reduzida a um slogan que enfeita os projetos pedagógicos ou o discurso acadêmico, em geral desconsiderando a experiência e o processo próprio de formação de discentes e docentes.

A defesa da interdisciplinaridade se apóia em fundamentos um tanto discutíveis que articulam um diagnóstico apocalíptico do “estado patológico” em que se encontra a ciência na atualidade e uma solução quase mística (cf. JAPIASSÚ, 1976; 1995). Segundo Japiassu, é preocupante o “estado lamentável de esfacelamento” a que chegou o conhecimento científico. Tal situação teria raiz na razão cartesiana que tem levado o conhecimento a níveis insustentáveis de fragmentação e de especialização. O autor, assim, resume o seu diagnóstico:

Por toda parte surge a exigência de, pelo menos, um diálogo ecumênico entre as várias disciplinas científicas. Porque ninguém mais parece entender ninguém. Mas esta exigência nada mais faz que revelar a situação patológica em que encontra o saber. A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto que o especialista se reduz àquele que, à causa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada. Neste ponto de esmigalhamento do saber, o interdisciplinar manifesta um estado de carência. O saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização dividiu ao infinito o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber, onde passa a exercer, ciumentamente e autoritariamente, seu minipoder. Ora, ao destruir a cegueira do especialista o conhecimento interdisciplinar vai recusar o caráter territorial do poder pelo saber (JAPIASSU, 1995, p. 324).

A despeito das importantes reflexões que faz sobre os excessos da disciplinarização do conhecimento, sobre a arrogância do saber acadêmico “que não se questiona”, sobre o “corte universidade/sociedade, universidade/vida, saber/realidade” (ibid., p. 328), os fundamentos que colocam a interdisciplinaridade como “remédio” para o “mal” que acomete a ciência, como “motor de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino” (ibid., pp. 328-29), são controversos e merecem ser tratados como tal.

O debate que subsidia a entrada da interdisciplinaridade no Brasil é importante, mas não tem tido o espaço que lhe cabe nas escolas e nas universidades. Por isso ele ainda se encontra muito distante da experiência de professoras e professores – o que faz com que, do ponto de vista epistemológico, a sua adoção automática se distancie do modelo assumido nos pressupostos do Projeto Escola Cabana. Identificar na disciplinarização do conhecimento a patologia que dá origem a todos os males produzidos pelo uso arbitrário do poder da ciência é negligenciar a sua própria compreensão, pois é da própria gênese da ciência moderna essa disciplinarização. O conhecimento pode e deve ser especializado diante da complexidade com

que se apresenta o real. Não é possível um conhecimento tão totalizador que dê conta de uma realidade tão complexa. Esta sim precisa ser compreendida como totalidade na sua fragmentalidade, na sua cotidianidade. Essa totalidade só pode ser buscada por um conjunto de disciplinas que fundamentalmente reconheçam seus limites e suas possibilidades nas respectivas possibilidades e limites das outras.

Debatendo com Japiassu, Veiga-neto (1995, p. 334) afirma categoricamente que

a interdisciplinaridade esteve em moda no discurso brasileiro porque, principalmente, importamos (e assumimos como tranqüilamente dada) uma perspectiva pedagógica e epistemológica, de cunho humanista, que atribuía à fragmentação cartesiana do conhecimento os males da Ciência e a essa, por consequência, os males da Modernidade.

Veiga-Neto (ibid., p. 336) menciona, ainda, que ela saiu de moda porque os resultados foram desanimadores e destaca cinco argumentos para justificar tal fato. No primeiro, citando Foucault, o autor argumenta “que o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade, por engenharia curricular ou por decretos epistemológicos, uma vez que a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade (op. cit). Trata-se, portanto, “da ‘maneira’ pela qual o conhecimento se organizou e engendrou o mundo contemporâneo. Em outras palavras, as relações poder-saber, tais como estão hoje estabelecidas, têm implicadas em si um saber que se fez necessariamente disciplinar” (op. cit.).

No segundo argumento, o autor afirma que mesmo que se desconsidere a perspectiva foucaultiana, se há alguma patologia, esta estaria ligada menos à fragmentação do objeto e muito mais à separação entre a *res estensa* e a *res cogitans* (ibid., pp. 336-37).

Tal afastamento nos deixa sem compromisso com o destino do mundo, incluindo aí até o destino dos outros homens e mulheres, de modo que ou não temos consciência dos males que um tipo de conhecimento fundado nessa separação pode causar à nossa volta, ou não vemos como problemáticas as relações que esse conhecimento estabelece com o mundo à nossa volta (ibid., p. 337).

Nesse caso, “a estratégia terapêutica apropriada seria atacar a separação entre a *res extensa* e a *res cogitans*, e não propriamente buscar a fusão disciplinar, até porque esse empreendimento se baseia numa idéia bastante problemática” (op.cit).

No terceiro argumento, para mostrar o caráter “problemático” da “fusão disciplinar” que seria buscada na interdisciplinaridade, Veiga-Neto (op. cit.) menciona que nem na vertente epistemológica que ele chama de “tradicional” - na qual identifica como exemplos a Filosofia Analítica e o estruturalismo kuhniano - e nem na pós-estruturalista – cujos exemplos citados são Lyotard, Foucault e Derrida - faz sentido pensar em se “estabelecer uma unidade da razão”. Segundo Veiga-Neto,

Quando tentamos fundir duas ou mais disciplinas ocorrem “fenômenos” estranhos: (a) elas não se fundem mas, no máximo, “conversam entre si”, ou (b) partes delas se fundem, organizando uma nova disciplina, mas as partes que vão constituir essa nova disciplina não representam o que era cada respectiva disciplina de onde saíram. Penso que um exemplo desse segundo caso nos é dado pela Ecologia (op. cit).

O quarto argumento busca elementos nas teorizações críticas sobre currículo e sobre educação e sociedade para mostrar o quanto são limitadas as possibilidades de mudar via escola os arranjos sociais por ela reproduzidos; que nem tudo “que e como se ensina nas escolas” é visível, “nem o resultado de decisões epistemologicamente sustentadas, mas sim o resultado de complicados processos sociais e culturais em que entram em jogo estratégias de poder, legitimação, ocultação, dominação, etc” (ibid., p. 338); e que o saber escolar é uma forma particular de conhecimento, “não é nem o saber acadêmico nem mesmo uma simplificação desse saber” (op. cit).

No quinto argumento, voltando à perspectiva foucaultiana, o autor afirma ser importante compreender a escola moderna como o aparelho mais eficaz, inventado a partir do século XVI, para nos ensinar o nexos entre saber e poder (op. cit).

Veiga-Neto (ibid., pp. 339-40) aponta na direção da pluridisciplinaridade como alternativa de relação disciplinar, o que implica em aceitar a legitimidade das disciplinas, ou seja, “aceitar que as disciplinas aí estão e são vividas como legítimas por aquelas que nelas se

inscrevem” (ibid, p. 40). O autor sugere que a tensão entre o disciplinar e o interdisciplinar seja explorada também fora do debate epistemológico “principalmente para dar espaço e voz a todos”.

Um “projeto pluridisciplinar” pode ser visto como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças; por mais obstáculos que possamos encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, isso é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do lado das disciplinas que “praticamos”. E é claro que um ensino assim pluridisciplinar contribuirá para que nós e nossos alunos aprendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar, mas, sobretudo, das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, etc (op. cit.).

No que pese a divergência com o tom um pouco fatalista de algumas afirmações, enfatizando a escola mais como espaço de reprodução dos arranjos sociais e não como espaço do conflito, como se os sujeitos que fazem a escola pouco ou nada pudessem fazer contra os condicionantes sociais que nela se reproduzem, entendo que os argumentos de Veiga-Neto mostram, no mínimo, o quanto o tema está longe de ser consenso.

Outra discordância, talvez menos importante, diz respeito à menção do autor sobre a interdisciplinaridade como algo que saiu de moda. Entendo, ao contrário, que ela continua muito presente, e ainda na moda, como uma espécie de consenso nas políticas educacionais e mesmo nos projetos pedagógicos de cursos universitários.

Em minha experiência de 15 anos como professor, ainda não vi uma proposta de trabalho interdisciplinar conquistar espaço mais permanente no cotidiano escolar ou acadêmico. Em geral, as práticas interdisciplinares se reduzem a momentos “sublimes”. Na prática, enquanto as técnicas e os técnicos em educação, empolgadas/os com a idéia de um saber e uma consciência holística do mundo, pensam e encaminham as soluções interdisciplinares, ou transdisciplinares, no cotidiano das escolas as professoras e professores “rezam” para que tais atividades acabem, para que possam voltar às suas disciplinas, aos seus conteúdos e às suas salas de aula.

Na perspectiva epistemológica desta pesquisa e, mais uma vez, na perspectiva epistemológica assumida nos pressupostos da formação docente presentes no discurso teórico

oficial, em que a formação deve se agregar a vivência dos sujeitos. A interdisciplinaridade poderá até subsidiar experiências ricas e interessantes no interior das escolas e universidades, quando ela se tornar parte das buscas e conflitos das professoras e dos professores, pois só assim é possível reinventá-la, como parte integrada à experiência própria de cada um/a. Porém, como algo óbvio, como moda, ou como prática redentora do conhecimento supostamente fragmentário produzido pela ciência moderna e pela razão cartesiana, não passará de adorno no discurso acadêmico e nos projetos pedagógicos. Enquanto isso, o mercado vai consolidando na globalidade do planeta a visão fragmentária que lhe interessa.

Talvez essas reflexões ajudem a entender o porquê de, em geral, as professoras e professores não levarem a sério a interdisciplinaridade, apesar dela ter se tornado lugar comum nos discursos pedagógicos.

No relatório da pesquisa de opinião intitulada *A Escola Cabana na Ótica dos Educadores*, realizada junto a 519 educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino, durante a 7ª Jornada Pedagógica ocorrida de 16 a 19 de março de 2003, a própria equipe de pesquisadoras da SEMEC (BELÉM, 2003, pp. 21-25) revela o quanto a adoção da interdisciplinaridade é mais problemática do que parece.

A 3ª pergunta do questionário sobre *Tema Gerador* indagava se após a pesquisa sócio-antropológica as professoras e professores construíam suas aulas de forma interdisciplinar com as/os colegas das diversas áreas. Apenas 36,22% afirmaram que sim. Apesar de outros 27,55% afirmarem que o fazem parcialmente, o que eleva para 63,77% o percentual das/os que pelo menos assumem a interdisciplinaridade no seu trabalho, as dificuldades mencionadas por esse grupo, apontam para fatores que podem ser entendidos como fundamentais para a consecução do que se concebe como uma prática interdisciplinar: a carga horária das/os docentes, a pouca integração destas/es, os horários diferenciados da *Hora Pedagógica*, o isolamento dos professores dos anexos e da educação infantil, o grande número de turmas

assumidas pelas/as docentes, a resistência a essa metodologia por parte de alguns/mas e ainda a pouca experiência com essa forma de trabalho. Isso sem considerar que 13,29% disseram que não assumem a interdisciplinaridade e 22,93%, um percentual bastante expressivo, não responderam a questão.

Ao centrar suas ações na organização metodológica do trabalho pedagógico, ao tratar a interdisciplinaridade e os ciclos como solução para o fracasso e a exclusão escolares, como foi mencionado no capítulo anterior, adotando opções epistemológicas como se fossem arranjos estruturais redentores de todo o mal representado pela seriação e disciplinarização, os documentos traem, em parte, até mesmo a tradição crítica da educação – que em geral se apóia na Sociologia Crítica para abordar o fenômeno educacional – ignorando que se não se pode cair no erro de negligenciar o debate epistemológico, também não se pode reduzir tudo ao âmbito das decisões epistemológicas.

4.4.3. Os temas geradores como instância do compromisso político

Os temas geradores têm sido adotados como um princípio que se contrapõe na linha freireana ao conteudismo vazio, ao puro verbalismo da educação bancária. Porém, lendo a experiência de Paulo Freire que inspirou muitas experiências de inovação posteriores, pode-se perceber que uma prática investigativa na comunidade para obtenção dos temas geradores exige muito mais do que um simples contato com a comunidade. Exige um intenso envolvimento com ela. Isso pressupõe um compromisso político, por parte das/os docentes, que não se dá por simples vontade dos gestores ou das/os técnicas/os em educação, porque compromisso político, mais que o conhecimento, não é algo que se ensine a alguém, é algo que se desenvolve na luta própria e solidária do, e com o, outro. A “ação investigativa” proposta pela SEMEC (cf. BELÉM, 2001, pp. 30-46) não pode se dar como atividade técnica que qualquer pessoa realiza. Exige um engajamento político-social que em geral não faz parte da cultura das professoras e dos professores; é algo que suponho fazer parte da cultura das/os

gestoras/es e educadoras/es das equipes técnicas da SEMEC – se considerarmos que o Governo do Povo é formado por um conjunto de partidos de esquerda com origem e tradição nos movimentos sociais.

Pelandré (2002), (re)visitando a experiência de Angicos, verificou in loco “o alcance efetivo” daquele trabalho de Paulo Freire. A autora aponta três fatores responsáveis pelo seu sucesso: “promoção humana”, “professores preparados e motivados” e “imersão intensa”.

O envolvimento do professor, o seu preparo técnico e político e a identificação, enquanto cidadão, com quem alfabetiza são elementos que garantem a mudança comportamental e a retenção do aprendizado, associados, naturalmente, às condições de maturidade intelectual e emocional dos aprendizes. O envolvimento dos professores e o compromisso com a tarefa a ser desenvolvida garantiram o sucesso das quarenta horas de Angicos. O ambiente em que conviveram, pela intensidade no relacionamento e pela empatia estabelecida, foi fator preponderante na retenção dos conteúdos aprendidos (ibid., p. 220).

Vale ressaltar que dado a clareza do quanto foi significativa e bem sucedida a experiência de Freire, que lhe valeu reconhecimento mundial, tendemos, às vezes, a sua imitação em detrimento do senso crítico que supomos ter e queremos desenvolver na prática pedagógica. Aquela experiência era dirigida à alfabetização de adultos e tinha peculiaridades existenciais e políticas. A transposição da experiência para as redes públicas de ensino, assim como toda transposição, redundava em superposição de experiência.

A implantação da proposta dos *Temas Geradores* em redes de ensino que envolvem um número muito grande de sujeitos requer especial adaptação, ou mesmo o seu repensar conceitual, além de compromisso político e um amplo, permanente e profundo debate sobre sua importância epistemológica. Por que o que é mais intenso é mais significativo? Por que o que é mais significativo e mais intenso é mais eficaz do ponto de vista pedagógico? Por que as pessoas aprendem mais eficazmente quando o processo de aprendizagem envolve situações de sua experiência pessoal? Essas questões não têm resposta na Sociologia Política. A resposta está na crítica epistemológica.

Ao buscar valorizar o saber popular, buscar o exercício da problematização da realidade de alunas, alunos e comunidade, as propostas e experiências com temas geradores

mencionadas nos documentos da SEMEC (cf. BELÉM, 2003; 2004) filiam-se à perspectiva epistemológica relacional. Isso pode ser percebido pela concepção expressa no seguinte trecho do Caderno da Escola Cabana nº 10:

O trabalho educativo via temas geradores, em oposição às práticas tradicionais de fazer educação, entende o conhecimento como problema, portanto, questionável, plural, em construção e que possui como traço significativo uma abrangência interdisciplinar e propicia a todos, educadores e educandos o status de sujeitos de seus próprios conhecimentos e histórias (BELÉM, 2004, p. 86).

Na linha teórico-filosófica da pedagogia libertadora de Paulo Freire, o documento afirma os temas geradores como instrumento de compreensão e de engajamento na realidade.

As realidades dos sujeitos podem ser percebidas a partir do estudo das histórias locais dos sujeitos. As histórias locais podem ser definidas como histórias do lugar que aproximam o aluno do seu cotidiano para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver. Tem, pois, um caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência (micro-relações), mas sem se limitar a este enfoque, isto é, a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico (macro-relações) (ibid, p. 87).

O documento demonstra, assim, a mesma preocupação política que marcou a experiência de Freire: a problematização da realidade como uma ação política e epistemológica. Fica, no entanto, a dúvida se isso consegue motivar e mobilizar as professoras e os professores estando politicamente tão distante de suas experiências, enquanto tão próximo da experiência de militância política das/os gestoras/es e técnicas/os da SEMEC.

A SEMEC, ao fundamentar a proposta para educação infantil reconhece bem a importância da crítica epistemológica no trabalho pedagógico. Por isso vai buscar fundamento em Jean Piaget, Levi Vigotski e Henri Wallon. Porém, ao tratar da formação docente negligencia essa preocupação, reduzindo os fundamentos de suas ações a alguns princípios, sem a atenção teórica que o tema necessita.

Algo que pode revelar a repercussão da adoção dos *Temas Geradores* na experiência da Escola Cabana é indicado pela própria SEMEC na pesquisa de opinião já mencionada neste trabalho.

Nessa pesquisa, apesar das pesquisadoras considerarem positivo 54,53% das educadoras e dos educadores que preencheram os questionários afirmarem que trabalham com os temas geradores, me parece sintomático do que afirmo 38,92% assumirem que não adotam os temas geradores na sua prática. Isso sem contar os 6,55% que não responderam a questão (cf. BELÉM, 2003, p. 21).

O fato da pesquisa não inferir dados sobre a concepção que as educadoras e os educadores têm dos temas geradores ainda coloca em dúvida a consistência dessas respostas positivas. Que concepção têm dos temas geradores?

As próprias pesquisadoras reconhecem que o fato de 63,96% das/os que afirmaram trabalhar com temas geradores não revelarem porque trabalham com essa metodologia “parece indicar uma certa dificuldade dos educadores em expressar a concepção e os fundamentos do trabalho com o tema gerador” (ibid., p. 22).

Além disso, comparando o percentual das respostas da primeira questão com os da quarta, percebo que há dados que se contradizem. A quarta questão indaga como a professora, ou o professor, obtém os temas geradores. Segundo a pesquisa 52,41% afirmam pesquisá-los na comunidade externa à escola, 6,74% afirmam buscá-los na comunidade interna, 0,19% busca através de visitas e questionários aplicados aos alunos e pais, outros 15,99% na comunidade interna e externa à escola, enquanto 1,73% pesquisa de outra maneira. Isso significa que 77,06% buscam de alguma forma os temas geradores. Ora, se 38,92% afirmam que não trabalham com os temas geradores, sem contar os 6,55% que não responderam a primeira pergunta, no mínimo esses 38,92% tinham que desconsiderar a questão. Parece haver, mesmo, certa dificuldade das professoras e dos professores em se manifestar sobre o eixo tema gerador.

A adoção dos temas geradores nas escolas e na formação contínua docente está muito marcada pela cultura política das/os gestoras/es, o que faz com que não se perceba sua

dimensão epistemológica. Os temas geradores têm uma importância não apenas como instrumento de compreensão da realidade, mas como instrumento de potencialização das condições de desenvolvimento de estruturas de assimilação/reconstituição do real. A importância da relação entre leitura de mundo e leitura da palavra em Paulo Freire, não é apenas política, é uma posição quanto à concepção de como se desenvolve conhecimento; de que o conhecimento se dá a partir do que vem sendo construído pelo sujeito, da leitura que ele já faz do mundo. A relação entre saber popular e saber sistematizado, se bem construída, respeita o caráter contínuo e próprio do processo de conhecer.

Isso fica claro em Freire (1995, p. 105) quando ele afirma que

[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

É importante, ressaltar que isso é, também, muito importante no trato com docentes. O sentido político afirmado na adoção dos temas geradores se esvazia se adotado sem considerar a cultura política de professoras e professores, em outras palavras, quando se negligencia o seu sentido epistemológico.

4.4.4. Hora Pedagógica: espaço de formação?

A jornada excessiva de trabalho é algo que restringe e dificulta o desenvolvimento da formação das professoras e dos professores em serviço e a materialização das políticas para esse campo. Além do tempo para a reflexão acerca da prática e para o planejamento das ações, é necessário tempo para estudar, ler, buscar a formação em nível de graduação e pós-graduação, buscar outras experiências que enriqueçam culturalmente o universo da ação docente.

Para funcionar a contento, uma política de formação para docentes em serviço precisa assegurar as condições concretas necessárias. Instituir tempo/espaço remunerado para pensar a prática pedagógica, trocar experiências, avaliar o trabalho coletivamente, buscar responder

teoricamente seus conflitos, suas dificuldades, foi uma das ações mais acertadas da gestão do Governo do Povo. A *Hora Pedagógica* (HP) representa um passo importante para assegurar condições à prática de pensar a prática nas escolas. A sua consolidação, no entanto, exige um direcionamento de forma a criar no cotidiano de professoras e professores a cultura do compromisso com as crianças e jovens da rede municipal de educação e com sua própria formação.

Parece estranho que a instituição de um tempo remunerado para a formação não consiga ter uma boa repercussão na representação docente. É o que mostra a pesquisa de opinião, já mencionada anteriormente, em que as pesquisadoras admitem ser preocupante o fato de 36%, das/os 519 educadoras/es que responderam os questionários, afirmarem que a HP é apenas razoável ou ineficiente, alegando falta de integração e falta de compromisso. Isso sem contar que 11,37% deixaram em branco a questão (BELÉM, 2004, p. 28).

A segunda questão da pesquisa reforça ainda mais isso. Indagadas/os sobre se “existe uma rotina de procedimentos na HP previamente organizada e planejada”, apenas 44,51% responderam que sim, enquanto 10,79% afirmaram que não, 26,01% parcialmente e 18,69% deixaram a questão em branco (ibid., p.29).

Mais uma vez o percentual de educadoras e educadores que se mostraram insatisfeitas/os com a organização das HP's é muito alto, 36,8%. Além do mais o número de respostas em branco é também muito elevado, 18,69%. Outra vez as justificativas mencionam falta de interesse, falta de compromisso e a dificuldade de integração.

Essa insatisfação é confirmada mais uma vez na quarta questão. Sobre a necessidade de revisão das HP's, 63,01% afirmaram que sim, 10,40% responderam não, 11,56% parcialmente e mais uma vez um número elevado de respostas em branco, 15,03% (ibid., p. 30).

Novamente as justificativas apontam para a necessidade de maior integração. Desta vez destaca-se também a referência aos conteúdos da formação. As pesquisadoras inferem que “talvez este seja um fator preponderante para a falta de interesse e participação de uma parcela dos educadores” (op. cit).

Na questão sobre se “a HP tem proporcionado troca de experiência no cotidiano escolar”, a SEMEC admite que apesar de 57,42% responderem que sim, os 42,58% que responderam não, parcialmente e deixaram em branco “parece indicar que não existe um nível expressivo de participação e envolvimento dos educadores (as) com a HP que manifeste indícios de interações intergrupais e intrapessoais abertos às novas posturas e olhares, elementos estes imprescindíveis para trabalhar o interesse coletivo na escola” (Ibid., p. 31).

Estando a HP ligada ao trabalho de assessoramento e acompanhamento às escolas, algo que pode indicar um caminho para se pensar o problema do desinteresse e do descompromisso é, na perspectiva desta pesquisa, o modelo de formação sempre oscilante, que ora valoriza a prática, ora a subordina à teoria, o que resulta em prescrição, em prejuízo do modelo assumido oficialmente, e conseqüentemente, da cultura docente. Isso pode ajudar a entender, também, o pasmo das pesquisadoras como o mau uso da HP mencionado no início deste relato.

Estrela (2003, p. 55), se referindo a formação contínua em Portugal, afirma:

Uma vez que a cultura dos professores e das escolas foi subestimada, torna-se compreensível a decepção que transparece no discurso de especialistas da formação perante “a traição da realidade”, que não se acomodou aos esquemas teóricos em que se pretendeu enquadrá-la nem ao voluntarismo dos especialistas e legisladores.

Além disso, a insatisfação com a organização e integração pode estar relacionada à falta de lideranças comprometidas e capazes de organizar e manter o coletivo coeso.

Da sua experiência com grupos de formação Paulo Freire deixa uma lição que acredito ter importância aqui:

O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente

competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos. Sem essa liderança, cuja competência científica deve estar acima da dos grupos, não se faz o desvelamento da intimidade da prática nem se pode mergulhar nela e, iluminando-a, perceber os equívocos e os erros cometidos, as traições da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer.

Pensar a HP como tempo/espaço de formação a ser preservado para que se vá superando as dificuldades é fundamental. Por isso a importância das políticas de formação contínua se situam para além das propostas de governo.

4.4.5. Formação contínua docente e descontinuidade nas políticas educacionais

O caráter contínuo e próprio da formação, além das dificuldades que normalmente se apresentam, impostas pela tradição empirista que sempre predominou em nossa educação, possui outros entraves que se situam no âmbito da implementação das políticas educacionais. Essas políticas normalmente desconsideram a importância da participação efetiva das professoras e dos professores na concepção das propostas, o que contrasta com os apelos à valorização da experiência das alunas e dos alunos, muito em voga nos discursos pedagógicos na atualidade. Zeichner (2003, p. 37) afirma que o “movimento pela democratização de aspectos do processo de tomada de decisão e por uma educação mais centrada no aluno e culturalmente relevante nas escolas é incompatível com o modo como os professores e os educadores de professores têm sido tratados pelos arquitetos das reformas”. Para esse autor a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam eficientes na implementação das ações que foram pensadas por outros (op. cit).

No Projeto Escola Cabana, como já foi mostrado, há presença muito freqüente da preocupação em valorizar de fato a participação das educadoras e dos educadores na discussão das políticas a serem encaminhadas. No entanto, as tensões a que me referi, envolvendo os princípios adotados e as necessidades ligadas à política institucional, forçam prescrições político-ideológicas e pedagógicas. Posições que envolvem concepção filosófica, política e ideológica são muito marcantes nos documentos que expressam a política da SEMEC, precipitando os princípios mais gerais e diretivos do projeto, restando para serem

decididas diretrizes intermediárias e questões operacionais. Isso macula o modelo epistemológico assumido e funciona como uma barreira entre docentes e a política da SEMEC, prejudicando o processo contínuo de construção de uma cultura da formação como algo próprio, contínuo e coletivo.

Esse fator pode contribuir para desencadear atitudes de desinteresse e resistência por parte de docentes, pois, a cada governo as diretrizes mudam, ignorando o que já foi construído. Assim, a intenção de valorizar a cultura das/os docentes e suas experiências esbarra na necessidade mais estritamente política de pôr em andamento o mais rápido possível a proposta de governo, pois a tradição revela que as ações nesse campo duram normalmente o tempo que duram os mandatos, o que implica em substituir, também, o mais rápido possível, a política educacional da gestão anterior. Isso reforça um problema cada vez mais presente na política brasileira, que vem contribuindo para o mau desempenho da educação pública do país: o problema da descontinuidade das políticas educacionais.

Cunha (1991, p. 475) identifica duas “conseqüências danosas” do tipo de administração que ele denomina de “zig-zag”. A primeira “é a impossibilidade de se avaliarem as políticas educacionais, o que só se pode fazer após um certo tempo de maturação, nem sempre curto”. Além disso, segundo o autor, “a administração ‘zig-zagueante’ impede que os efeitos positivos das políticas educacionais se somem umas às outras, pois nem bem uma começa a fazer valer seus efeitos, já se muda para outra direção”.

A segunda “conseqüência danosa” é, para o autor, ainda mais grave e diz respeito à desconfiança e resistência que as educadoras e educadores desenvolvem diante das mudanças a cada gestão.

Os docentes e os especialistas em educação desenvolvem uma sadia resistência diante dos intentos mudancistas, já que não sabem quanto tempo vai durar. Uma conseqüência derivada é que esse hábito de resistir às mudanças inconseqüentes acaba por se fixar e fazer com que não se aceite até mesmo as políticas educacionais mais sadias e apropriadas (CUNHA, 1991, p. 475).

Citando Lacey, Estrela (2003, p. 55) menciona que as/os docentes desenvolvem posturas de

conformismo estratégico, isto é, de conformidade exterior e resistência interior que explica, por exemplo, que muitos projectos educativos da escola não sejam mais do que respostas formais às exigências legislativas, sem qualquer impacto na estruturação das actividades escolares.

Entendo que há no Projeto Escola Cabana uma excessiva preocupação em deixar marca de governo na gestão em educação, em se diferenciar das gestões anteriores. Apesar de reconhecer a importância da valorização da experiência docente, de sua participação no ato de pensar o currículo e incentivar essa participação, a necessidade de afirmar-se como a gestão que fez a diferença, contribui para que ainda no campo teórico e das proposições se mantenha alguns impasses conceptuais, como os que eu percebo nesta pesquisa.

Mais importante que deixar marca de governo nas gestões em educação é atenuarmos ao máximo possível o choque que educadoras e educadores sofrem quando ocorrem as mudanças de governantes, de forma que a proposta leve de fato em consideração a sua cultura profissional mencionada nos pressupostos teóricos da política de formação para os docentes. Há de se incluir de fato nas políticas de formação contínua preocupação com níveis de desenvolvimento docente, de forma que as ações propostas não pareçam tão exógenas, distantes da experiência própria de professores e professoras, enquanto tão próximas da experiência de gestoras e gestores. Do contrário, corre-se o sério risco das/os docentes verem a proposta apenas como mais uma proposta de governo, algo ao qual a maioria já está acostumada e ao qual já desenvolveu ora descrença, ora resistência, o que dificulta a transformação da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir o desafio de pensar a formação contínua docente a partir de minha experiência, como professor, fui reunindo os fragmentos de uma caminhada inquieta, inconformista, que junta ação, reflexão, buscas pessoais e angústias com uma realidade que teima em “permanecer”. Quis, portanto, que este trabalho se agregasse intimamente a ela. As inferências que faço da leitura dos documentos e textos se misturam com as que retiro de minha trajetória profissional, muito marcada pelo que sou e penso, pela esperança na possibilidade da superação e pela desesperança provocada por algumas constatações difíceis de aceitar. O que para mim parece simples e óbvio, pela irremovível certeza de que somos seres nascidos para aprender, se revela cruel complexidade diante do “óbvio” das outras “certezas”, que de tão “certas” conspiram contra os campos de trigo, que, semeados na imaginação de Sant Exupéry, parecem esquecidos nos fios tecidos na cotidianidade de nossas escolas.

Lendo os documentos que expressam a política da Secretaria de Educação dessas duas gestões petistas em Belém, senti nas “falas” presentes nos textos a vontade de semear os campos. “Falas” que traziam à tona as utopias de construção de um mundo melhor, a poesia inspirada pelas sombras das mangueiras da nossa cidade morena e a tenra inspiração para o grande desafio de enfrentar águas tão turbulentas.

A abordagem a que me propus buscou pensar um pouco sobre o que se oculta ou se revela nessas águas, onde se afogam os pés de trigo arrancados dos campos de um pequeno planeta.

As duas gestões do Governo do Povo na educação municipal trouxeram avanços importantes para a educação no município, sementes que devem ser regadas ainda. Destaco aqui os vários momentos de encontro, de debates e de exercícios de participação democrática, em Jornadas Pedagógicas, Fórum Municipal de Educação, Conferência Municipal de

Educação, Congresso de Educação, eleições para diretores, conselhos escolares e outras ações. Com todos os problemas que possam ter havido, essas ações representam importante passo na construção de uma cultura democrática na educação municipal. Destaco, ainda, dentre outras, iniciativas como a Bolsa Escola Municipal, Escola Circo, Projeto Turmas de Aceleração, além da expansão da rede municipal, com o aumento significativo do número de matrículas, e a valorização da Educação Infantil como momento importante da formação.

A política de formação docente, também, deu passos importantes, como o esforço teórico de sistematizar uma proposta de formação que valorizasse os saberes da experiência de professoras e professores e que privilegiasse a escola como *locus* da formação, de estabelecer pressupostos que favoreçam a prática desenvolvida na escola e a ação docente; buscando romper com a prática de prescrever a teoria e a conduta necessárias ao êxito do trabalho pedagógico. Algumas proposições, anunciadas nos documentos, são expressivas e poderiam ter significado um grande passo na criação de uma cultura de formação contínua centrada no fazer docente que extrapole interesses políticos mais imediatos. Destaco a clareza, a ousadia e a coragem na criação da Hora Pedagógica. Nas atuais condições em que atuam professoras e professores da rede pública no Brasil, é muito difícil pensar em formação contínua sem assegurar esse tempo remunerado. A ação de *acompanhamento e assessoramento* às escolas, via equipes distritais e técnicos referência, seria, no meu entendimento, o instrumento fundamental de construção e de consolidação da HP, como tempo-espço da formação, no cotidiano escolar, entendida aqui como espaço de potencialização da prática, do pensamento e dos saberes docentes, na perspectiva do desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais preparadas para a compreensão da prática pedagógica e do mundo.

As leituras e releituras dos documentos se misturam às leituras que faço da realidade educacional e me fazem reconhecer os avanços, mas também me revelaram alguns problemas

ainda no cruzamento do discurso teórico com as proposições. No afã de assegurar o êxito de seu intento a proposta de formação docente do Projeto Escola Cabana quis introduzir na prática e na concepção das/os docentes o modo de pensar “correto”, “fundamentado”, “amadurecido”, de gestoras, gestores, técnicas e técnicos da educação municipal, antecipando-se às reais necessidades, anseios, indagações e buscas próprias das educadoras e educadores da RME.

A definição de diretrizes, eixos e até conteúdos da proposta de formação contínua obedece aos critérios da política mais geral, das diretrizes de governo, da concepção das gestoras e gestores, o que dá a entender que o espaço da autonomia das escolas seria limitado, negando assim, os pressupostos que prometiam conceber os problemas da prática como ponto de partida e como ponto de chegada e a formação como um processo de ação-reflexão-ação.

Ao contrário do que definia os pressupostos a política parte do geral e generaliza o particular. O esforço de proposição se dá no sentido de afirmar concepções gerais, políticas e pedagógicas, buscando a elas adaptar a prática docente e não a esta potencializar.

Isso não significa se posicionar contra temas que estão em pauta na atualidade e que se revelam de grande importância em termos de formação docente, mas contra o seu estabelecimento *a priori*, o que distancia a proposta do modelo epistemológico relacional e a aproxima do modelo empirista e prescritivo de formação. É isso que fez e faz a tradição de capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, atualização docente. Atualizar aqui é levar as/aos docentes as teorias novas, atuais, para que as suas, antigas e ultrapassadas, sejam substituídas. Quando se fala em atualização docente é, em geral, nisso que se está pensando. Ora, quem não quer estar atualizada/o? Protegida pela ausência da crítica epistemológica essa tradição reduz teoria à moda. É um risco que todos corremos: achamos que estamos atualizados, mas na prática atualizamos apenas o discurso. Dessa forma, o discurso atualizado ajuda a camuflar a prática desatualizada.

Do lugar de onde me posiciono, falar em atualizar conhecimentos só faz sentido se alude a conhecimento como estrutura, se a referência for às estruturas cognitivas. Então, as professoras e os professores estão se atualizando quando estão exercitando o pensamento, a ação, o pensamento sobre a ação, o pensamento sobre o pensamento, a reflexão sobre a prática, a reflexão sobre as teorias etc, desenvolvendo níveis cada vez mais maduros de pensar a prática pedagógica e a realidade em geral; em outras palavras, quando estão desenvolvendo estruturas próprias de pensamento e crítica, e não quando alguém lhes repassa teorias e concepções novas.

Os desvios em relação aos pressupostos, na leitura que faço, têm duas explicações: a primeira diz respeito à ausência de um olhar epistemologicamente crítico sobre a proposta – têm-se posições epistemológicas claras, mas não se deu muita importância às teorias que fundamentam essas posições; a segunda está relacionada, às ações assumidas *a priori* no próprio Projeto Escola Cabana, que, como já mencionei, foram assumidas como o coração da proposta, a saber, *ciclos de formação, avaliação emancipatória, progressão continuada, interdisciplinaridade, temas geradores*. Ficou claro para mim que esses elementos respondiam às aspirações e concepções das gestoras e dos gestores. Os que causaram muita polêmica e resistência foram tratados como impreteríveis. O principal exemplo disso é a progressão continuada, que como mencionei no terceiro capítulo foi o que causou maior polêmica nos fóruns da rede. Quanto a essa questão, pelo menos três documentos lidos são bem enfáticos ao afirmar: “Diante de tais objetivos, NÃO CONSIDERAMOS A POSSIBILIDADE DE RETENÇÃO DOS ALUNOS NOS CICLOS DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL” (BELÉM, 1998, p. 28; 1999b, p. 18; 2003, p. 39).

Ressalto, mais uma vez, que não se trata de posicionamento contrário a essas propostas, com exceção ao discurso da interdisciplinaridade, com a qual eu tenho

divergências já expostas no último capítulo desta pesquisa. Assim como não se trata de defender uma visão fragmentária do conhecimento, a avaliação classificatória e a retenção das crianças nas séries ou ciclos. Trata-se de primar pela coerência com as concepções defendidas no próprio Projeto Escola Cabana. Assumir essas ações significa assumir uma outra forma de pensar a educação e a sua relação com o mundo; uma outra forma de pensar a relação conhecimento-aprendizagem; uma outra forma de conceber a lógica da organização do trabalho pedagógico, outra forma de pensar a prática. E isso é, também, aprendizagem, requer certo processo de amadurecimento que não se transmite de uma pessoa para outra. Como penso essas coisas hoje resulta de um longo, dialético e particular processo de vida que envolve a pessoa e o profissional. Mesmo que eu tenha “absoluta certeza” de que estou certo pensando assim, não posso esperar que as outras pessoas, tendo outras experiências, que resultaram em outra forma de pensar essas mesmas coisas, internalizem o meu modo de pensar e passem a agir como eu prescrevo.

O Projeto Escola Cabana dá sinais de uma tendência prescritiva até em uma atitude tida como democrática, mas que oculta um paradoxo. Refiro-me à possibilidade de escolha, de adesão ou não das escolas ao projeto. Se há a possibilidade de adesão à proposta, então ela já existe independente das escolas, pelo menos em seus pilares fundamentais. Se cabe às escolas aderirem ou não, então a proposta não foi construída por elas, por suas educadoras e seus educadores, ao contrário do que afirmam os documentos oficiais (cf. 1997, p. 1; 1999b, p. xiii). Se as concepções centrais são decididas pelo órgão gestor, resta às escolas que aderem à proposta decisões operacionais, em outras palavras, resta às escolas adequarem seu trabalho.

Uma proposta que tenha claro o que é valorizar a experiência docente, que esteja disposta a partir dos problemas da prática e das indagações de educadoras e educadores, de proporcionar-lhes a reflexão sobre o trabalho pedagógico, não precisa ganhar adesão ou ser imposta. Ela é a adesão. É ela que adere às escolas. É ela que se adapta à cultura das escolas

para poder acompanhar, assessorar, estimular projetos individuais e coletivos, desafiar educadoras e educadores a transformarem suas estruturas atuais de pensamento, responder as suas indagações, articular o coletivo e criar condições para o desenvolvimento de todas e todos. Nessa perspectiva as experiências inovadoras não são construídas no órgão gestor para se implantarem nas escolas. Ao contrário, são produzidas nas escolas e podem tomar a dimensão da rede à medida que haja articulação entre as várias escolas.

Como afirma Nóvoa (1992, 31), é preciso conjugar a “lógica da procura” (definida pelos professores e pelas escolas) com “a lógica da oferta” (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Apesar das considerações que faço, o passo dado foi importante para construirmos experiências de formação que vão além dos modelos prescritivos. Assim, é também importante a crítica. Construir uma proposta que consiga superar todos os entraves e romper com uma cultura do fracasso entranhada em nossas escolas, nos órgãos gestores e na prática pedagógica, requer crítica epistemológica, paciência e persistência, pois demanda tempo e esforço continuado. Não se pode prever o tempo de estabelecimento de novas atitudes no campo educacional, porque elas dependem, também, e fundamentalmente, da mudança de nossas formas de ver o mundo e as coisas do mundo, incluindo concepções que norteiam nossas ações profissionais. Para isso é preciso esforço individual e coletivo de problematização permanente da realidade, da educação e, em particular, da prática pedagógica. É isso que precisamos como objetivo central, de políticas de formação inicial e contínua que criem as condições e a ambiência estimuladora do pensar crítico-reflexivo no interior das escolas e dos cursos de formação.

Não se pode ter a ilusão de mudar o quadro complexo da nossa educação em uma ou duas gestões de governo. Por isso é importante que se invista em ações que, consistentes do

ponto de vista epistemológico, extrapolem programas e metas de governo e valorizem o processo de construção das condições para as mudanças, combinando metas de curto, médio e longo prazo, que respeitem de fato a experiência docente. As políticas de formação contínua docente devem assegurar todos os espaços e instrumentos possíveis para a formação. Porém, devem acima de tudo assegurar políticas de incentivo à busca própria, à busca de subsídios teóricos e à busca de progressão profissional. Isso é importante para que se evitem os danos materiais e espirituais causados pelo problema da descontinuidade das políticas educacionais.

O Projeto Escola Cabana, apesar de significativos avanços, sofreu um pouco da ansiedade de ver os frutos do trabalho serem colhidos a curto prazo. Essa ansiedade faz com que os fins acabem por se tornarem mais importantes que os meios, que os processos, e atropem as identidades e subjetividades que marcam o cotidiano de professoras e professores, atropelando, conseqüentemente, o próprio modelo teórico construído, abrigando paradoxos que dificultam a consolidação de uma cultura de comprometimento com a superação dos problemas de aprendizagem que marcam a educação no Brasil.

A proposta de formação contínua docente oscilou entre duas vontades: de um lado, a vontade de prescrever o pensamento e a prática docente; de outro, a de valorizar a experiência docente e a cultura da escola, estimulando a prática de pensar a prática. Em outras palavras, a proposta de formação oscilou entre o modelo epistemológico empirista e o modelo epistemológico relacional.

Talvez Cachapuz (2003, p.453) tenha razão ao afirmar que “estamos no “meio” de uma transição paradigmática”.

Esse autor define assim a mudança que se precisa:

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial [...] para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida¹ articulando harmoniosamente saberes acadêmicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistêmica da formação (op. cit.).

Apesar de reconhecer essa transição, não gosto muito de falar em paradigmas, pois parece que as coisas estão se ajustando sempre em função de algo que muda exteriormente, impondo mudança interior. Nessa perspectiva, as mudanças seriam algo que fazem parte da natureza dos ajustes necessários a essa lógica externa, que ao ir mudando, vai exigindo dos seres humanos ajustes e adaptações, até a estabilidade paradigmática. Isso nos reduz a seres da adaptação, propósito da educação bancária. Nós somos seres da transformação e não dá adaptação (FREIRE, 1987, p.60). Prefiro pensar na transição como resultado da ação interativa e dialética do ser humano com o mundo, assim como de sistemas menores, como a educação, com sistemas maiores, em que aqueles possuem, também, uma dinâmica interna própria. O pensar e o agir sobre o mundo nos colocam em permanente transição, pois somos seres em devir.

Essa maneira de compreender o tema da formação contínua docente, que tratei nessa pesquisa se situa no que chamei, me utilizando da expressão cunhada por Becker, de uma concepção relacional de formação, por estabelecer como seu núcleo central a ação dos sujeitos docentes, por isso a opção por Jean Piaget, um autor que pode ser esquecido sem ser lido, por causa do modismo, que, no meu entender, domina as ações no campo das políticas educacionais. Todo esforço teórico desse autor buscou elucidar os processos do aprender, desenvolvidos permanentemente pelo ser humano na sua luta por sobrevivência. Por isso, na epistemologia genética é a ação que dá significado às coisas (BECKER, 2003, p. 236). Para que as mudanças necessárias aconteçam no interior da escola, é necessário potencializar a capacidade de ação reflexiva de alunas e alunos. Para isso, é necessário também, potencializar a capacidade de ação reflexiva da professora e do professor.

A política da Escola Cabana se armou com instrumentos teóricos relevantes, mas se desviou deles ao propor ações que servissem de fonte de estímulo às professoras e aos professores para que assumissem a responsabilidade sobre sua própria formação. É bom

ressaltar que defender a formação como algo próprio, se não significa prescrição de princípios teóricos e de como se deve agir, está longe de significar espontaneísmo. Exige mediação pedagógica competente de educadoras e educadores mais experientes na condução e organização do trabalho coletivo no interior da escola.

Isso remete a outro aspecto importante a ser ressaltado: as ações exigidas para o compromisso com as mudanças e os objetivos estabelecidos pela SEMEC, de considerar a participação docente em vários momentos de discussão, seja da política mais geral, seja das ações mais específicas das escolas, buscando fomentar uma cultura democrática na educação municipal, pode tornar mais exaustivo do que já é o trabalho docente, daí a importância da mediação pedagógica para atenuar a sobrecarga da professora e do professor e evitar que o trabalho pedagógico seja desviado do seu propósito central.

Citando Michel Apple, Zeichner (2003, pp. 44-45) chama a atenção para isso:

Devemos tomar cuidado para que o envolvimento dos educadores com matérias que ultrapassam os limites da sala de aula não seja, para eles, uma exigência excessiva em termos de tempo, energia e *expertise*, desviando-lhes a atenção de sua missão central para com os alunos. Em certas circunstâncias, criar mais oportunidades para que os professores participem de decisões, no âmbito de toda a escola, relacionadas com o currículo, a instrução, o pessoal, o orçamento etc., pode intensificar seu trabalho além dos limites do razoável e dificultar ainda mais a execução de sua tarefa principal de educar os alunos.

Zeichner conclui afirmando que “é preciso cuidado para que a valorização do educador não venha sabotar o seu trabalho como tal” (ibid. p.45).

Apesar de ressaltar a importância fundamental das políticas de formação contínua docente como instância da formação das/os docentes em serviço, é também importante tomarmos o cuidado para que isso não resulte no esquecimento ou secundarização de dois aspectos que são fundamentais: a formação inicial e as condições de trabalho, incluindo aqui a condição salarial.

O momento principal do processo de formação docente não deixa de ser a formação inicial. É na formação inicial, o momento mais privilegiado para a construção dos instrumentos intelectuais necessários para pensar a prática pedagógica. Isso torna necessário

levar para o contexto dessa formação a reflexão sobre os modelos epistemológicos presentes na prática pedagógica nas escolas e nos cursos de formação docente.

Em minha experiência de formação inicial, vivenciei dois modelos. O primeiro, no curso de licenciatura em matemática, era extremamente fiel ao modelo empirista: priorizava-se a transmissão de conteúdos específicos e desprezava-se a aprendizagem da reflexão sobre a realidade educacional e social. O segundo modelo, no curso de pedagogia, privilegiava a reflexão sobre a realidade, incentivando mais as alunas e alunos à construção de conhecimento, porém, de forma dispersa, generalista, com pouco aprofundamento, ressaltando a crítica sociológica e negligenciando a crítica epistemológica.

A crítica sociológica é importante para a compreensão do contexto em que a educação está situada e dos seus condicionantes sociais. Mas o que pode mais diretamente assegurar o instrumental intelectual para a reflexão sobre a prática e sua apropriação no cotidiano escolar é a crítica epistemológica. São duas dimensões importantes da crítica que precisam se articular, cada uma reconhecendo seus limites e suas possibilidades para a melhor compreensão do fenômeno educacional. Como explica Charlot (2003, p. 24)

[...] há, com certeza, correlação estatística entre a origem social da criança e seu sucesso ou fracasso escolar. Não se pode negar essa correlação estabelecida pelos sociólogos. Correlação, porém, não significa determinismo causal. É suficiente apontar uma prova empírica: apesar dessa correlação, algumas crianças do meio popular têm sucesso na escola e algumas da classe média fracassam. Portanto, não basta conhecer a posição social dos pais para compreender a história escolar das crianças.

Para esse autor, é necessário distinguir a posição social objetiva e a posição social subjetiva.

A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua cabeça, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. [...] A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido, e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um sujeito (op. cit.).

Charlot menciona, ainda, que “o que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não ter uma atividade intelectual – uma atividade eficaz que lhe possibilite

apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas” (2003, p. 29). Para ele, “no centro da questão do sucesso ou do fracasso escolar, é preciso, portanto, inserir a da atividade intelectual. Por que o aluno estuda ou não estuda? Por que o aluno se mobiliza ou não se mobiliza intelectualmente?” (op. cit.).

Na perspectiva assumida nesta pesquisa, portanto, a revisão do enfoque dos cursos de formação inicial deve estar no centro do debate sobre a formação docente e deve se apoiar nos mesmos princípios aqui definidos para a formação contínua, ou seja, de que a formação é própria, contínua e deve mobilizar coletivos.

Não é suficiente estabelecer novos princípios, novos conceitos, nova organização dos cursos superiores, assim como não é suficiente organizar o trabalho pedagógico em ciclos de formação, estabelecendo os temas geradores e a interdisciplinaridade como questões fundamentais, se não se estuda e promove o debate sobre o como se aprende, como funciona o ser humano (corpo e mente) no processo de aprendizagem, apropriação e construção do conhecimento; se apesar do discurso relacional a prática continua tributária do modelo empirista.

Zeichner ratifica isso ao afirmar, abordando sobre a defasagem entre a retórica e as ações de formação, que “em boa parte do mundo, um modelo comportamental de habilitação na formação de educadores domina os programas de reforma educacional” (2003, p. 40).

Assim, não adianta festejar o nome de Paulo Freire nos cursos de formação de educadores, sem que alunas e alunos desses cursos desenvolvam instrumentos intelectuais que as/os tornem capazes de extrair das experiências desse exemplo de professor reflexivo contribuições concretas para sua própria experiência de formação.

Vale frisar ainda a importância de se pensar formas de vínculo efetivo e afetivo entre escolas e cursos de formação de modo a oportunizar que as/os futuras/os professoras/es e futuras/os pedagogas/os aprendam, convivendo desde o início de sua formação, a teorizar o

cotidiano escolar, e que as atuantes possam partilhar desses momentos, contribuindo com seus saberes e sua experiência profissional e exercitando a reflexão de sua prática.

Quanto às condições materiais nas quais atuam nossas professoras e professores é importante frisar que essa é uma dimensão da qual não podemos esquecer. Aqui no Brasil ela é a nossa luta principal, o que não significa que ela venha primeiro. Ela é concomitante com a luta pela formação adequada. É preciso intensificá-la para melhorar as condições de trabalho docente, sem as quais é muito difícil conseguir transformações no âmbito da prática pedagógica. Não se pode esquecer que são essas condições materiais que podem assegurar tempo e recursos para as iniciativas próprias no campo da formação continua docente.

Isso ratifica a importância da luta sindical que supere o corporativismo economicista e articule reivindicações por política de formação contínua e luta salarial; que busque reais condições de valorização do trabalho docente, na perspectiva da auto-realização pessoal e profissional de professoras e professores, assim como da auto-realização de alunas e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, M. R., CARVALHO, C. P. de. & UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de Ensino: Algumas considerações. **Educação Continuada**. Cadernos Cedes n.º 36 - Campinas/ SP, 1995.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. Modelos Pedagógicos & Modelos epistemológicos. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J.C. (orgs.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Vigotski versus Piaget – ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BELÉM, SECRETARIA MUNICIPAL DE. **Formação permanente dos profissionais de educação no município de Belém**. Belém: SEMEC, 1996.

_____. **I Fórum de educação do município de Belém**. Belém: SEMEC, 1997.

_____. **O sucesso e o fracasso na educação básica**. Belém: SEMEC, 1999a.

_____. **Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular**. Belém: SEMEC, 1999b. (Cadernos de Educação n.º 1)

_____. **Escola Cabana: Educação Infantil – Política para garantir o tempo da infância**. Belém: SEMEC, 2001. (Cadernos de Educação n.º 4)

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar 2003**. SEMEC: Belém, 2003.

_____. **A Escola Cabana na ótica dos educadores: relatório da pesquisa de opinião**. Belém: SEMEC, 2004.

_____. **Travessias inclusivas de saberes: o projeto político-pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)**. Belém, SEMEC, 2004.

CADERNOS CEDES n.º 36 - **Educação Continuada** - Campinas/ SP – 1995.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 17)

DELGADO, R. A. C. **O lugar da formação contínua de professores no governo Almir Gabriel**. Belém: CE-UFPA, 1998. (monografia de especialização)

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **O papel da educação na humanização**. Revista educação e debate. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRENTE BELÉM POPULAR. **Programa de governo Edmilson prefeito**. Outubro, 1996.

FUSARI, J. C. & RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Educação Continuada**. Cadernos Cedes n.º 36 - Campinas/ SP, 1995.

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R., & CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 4. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HAGE, S. M. **Guerra cultural pela escola no Brasil: a disputa pela direção do Plano Nacional de Educação (1988-1999)**. São Paulo: PUC-SP, 2000. (Tese de doutorado)

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Alfabetização, Leitura e Escrita - Formação de Professores em curso**. - Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Nova Enciclopédia n.º 39 - Temas de Educação 1)

MARTINS, M. A. V. **O professor como agente político**. São Paulo: Ática, 1994.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Nova Enciclopédia n.º 39 - Temas de Educação 1).

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973a.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1973b.

_____. **Epistemologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. **Para onde vai a educação?** 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002b.

SANTOS, T. R. L. dos. **Analisando a Escola Cabana em tempo e espaço reais**. São Paulo: PUC, 2003. (tese de doutorado)

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Nova Enciclopédia n.º 39 - Temas de Educação 1)

SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (o que você precisa saber sobre)

SOUZA, I. A. de. **Escola Cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA**. São Paulo: PUC, 2004. (Dissertação de Mestrado)

VEIGA-NETO, A. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J.C. (orgs.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Nova Enciclopédia n.º 39 - Temas de Educação 1)

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de Professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

www.Inesp.gov.br/imprensa/noticias/senso/escolar. Acessado no dia 04 de setembro de 2004.