

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROJETO ESCOLA CABANA: AVANÇOS E EQUÍVOCOS DE UM PROCESSO CENTRADO NA ESCOLA

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes – UFPA

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. CAPES

1 Introdução

O estudo proposto situa-se no âmbito das políticas públicas de formação de professores, assumindo o projeto Escola Cabana da rede municipal de educação de Belém como objeto de pesquisa. Ao traçarmos considerações sobre o município de Belém, resgataremos as ações de política educacional desenvolvidas pela gestão da administração municipal que assumiu a partir de 1997¹ e que instituiu as bases do Projeto Escola Cabana², o qual se anuncia como expressão da cultura local.

A Escola Cabana assume como princípios centrais de sua proposta a participação popular e a inclusão social, orientando-se pelas seguintes diretrizes: acesso e permanência com sucesso; gestão democrática, qualidade social e valorização dos trabalhadores da educação. Esta última articula-se a partir de amplo Programa de Formação Continuada que é entendido por seus idealizadores como um dos meios de valorização dos trabalhadores em educação.

Apresentado como uma alternativa metodológica e política às práticas

¹ O projeto político vencedor do processo eleitoral, no ano de 1996, em Belém foi o da Frente Belém Popular (coligação de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores e com a participação do Partido Comunista do Brasil, do Partido Socialista do Brasil, do Partido Popular Socialista e do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados)

² O projeto diz-se inspirar nos ideais do Movimento Cabano. A Revolução Cabana ou Cabanagem (1835-1840) integrou o movimento nativista vivenciado no Brasil como forma de resistência ao processo de colonização imposta pelos portugueses. No Pará, a Cabanagem teve início em 7 de janeiro de 1935, estendendo-se até o ano de 1840, constituindo-se na primeira revolução da América Latina em que o povo assumiu o poder. A luta regional caracterizou-se num ideal de liberdade e esperança de se alcançar as conquistas sociais e políticas decorrentes da Independência do Brasil (7 de setembro de 1822). O levante se transformou gradativamente em revolta popular que envolveu índios, mestiços, africanos escravos e europeus semi-livres na luta contra a relação de exploração da população local, como a maioria dos combatentes eram pessoas humildes que habitavam em cabanas, foram denominados de Cabanos, daí decorre o nome da revolução que ficou conhecida como Cabanagem. O fim do levante popular culminou com a morte de aproximadamente 30.000 habitantes, correspondente a 1/4 da população amazônica da época.

tradicionais de formação continuada dos professores, o projeto Escola Cabana informa em seus enunciados discursivos que superou o modelo que privilegiava a reciclagem e o acúmulo de cursos e conhecimentos para desenvolver uma proposta articulada de forma contínua e sistemática, tendo como *locus* privilegiado a escola, onde se busca discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas capazes de superar as dificuldades de forma participativa.

Nas duas últimas décadas do século XX, no Brasil, viu-se proliferar um movimento social e cultural que deu vida a diversas iniciativas de renovação pedagógica, cuja materialidade, nos contextos escolares, se notabilizou com a introdução de inovações no âmbito das práticas curriculares e didáticas — identificados pela ressignificação dos tempos-espacos de aprendizagem, pelos mecanismos de avaliação emancipatória e no investimento na formação continuada dos professores. Essas iniciativas que, no Brasil, receberam, a partir dos contextos em que foram implantadas, diversas denominações como, por exemplo: Escola Plural, Cadanga, Cidadã, Sem Fronteiras, dentre outras. Afirmando integrar-se nesse contexto de inovações educacionais, o projeto Escola Cabana surge como uma alternativa de construção de *uma nova qualidade da educação*. Essa nova qualidade da educação busca resgatar os valores expressivos da cultura local e pauta-se pelo princípio da inclusão social na ação educativa escolar na perspectiva de “*construir um futuro de democracia econômica, social, cultural e política para as crianças e jovens de nossa Belém*” (Belém, 1997).

O compromisso com a inclusão social efetiva-se a partir do envolvimento de todos os sujeitos que fazem a ação educativa escolar, constituindo-se num *trabalho coletivo cotidiano*. Neste sentido, entende que a parceria deve ser como uma *teia* que vai se constituindo através de *Grupos de Ação Educativa* no espaço das salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nas práticas avaliativas, no trabalho com as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar.

Uma outra diretriz desencadeadora do projeto concebe a formação continuada numa perspectiva de *valorização dos profissionais da educação*. Nessa direção, entende que não há como *implantar uma inovação* sem a participação efetiva dos docentes. No rastro dessa intenção, busca tornar a escola *um espaço privilegiado de construção do conhecimento*. A escola enquanto espaço público passa a ser concebido como *locus* de atuação e formação profissional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, busquei procedimentos que me permitissem indagar e compreender os principais traços da política de formação continuada de professores do município de Belém a partir das ações anunciadas pelo governo municipal e institucionalizadas pela SEMEC, assim como através da fala de vinte e seis professores envolvidos na dinâmica de formação institucional. Na tentativa de compreender como a proposta de formação continuada do projeto Escola Cabana ganha materialidade na ação educativa escolar, elegeu-se uma escola da rede municipal de educação de Belém. A intenção é verificar como, na singularidade de sua história e dinâmica cotidiana, os sujeitos que lá exercem suas atividades profissionais analisam os propósitos formativos do referido projeto.

2- A Diversidade de Formação e Experiência Profissional dos Professores

Os professores sujeitos da pesquisa compunham um grupo bastante heterogêneo em termos de formação, de faixa etária, de jornada de trabalho, atuação profissional e de experiência docente.

Do grupo de entrevistados todos possuem formação em nível superior e uma parcela significativa da amostra considerada (54%) também possui pós-graduação *lato sensu*. Ressalta-se também que há um predomínio de professores com mais de trinta anos (54%) e com mais de cinco anos de experiência no magistério (81%). A variável idade cronológica dos entrevistados nem sempre apresenta correlação direta e nem homogênea com as diferentes etapas do ciclo profissional dos professores. Assim entrevistamos professores de idades diferentes e experiências profissionais diferenciadas: o mais novo tem a idade de 27 anos e quatro anos de experiência no magistério, já as mais velhas (duas professoras) têm 50 anos, sendo que uma acumula uma experiência de apenas oito anos no magistério e a outra de vinte anos.

Os professores entrevistados foram formados em diferentes cursos de Licenciatura Plena, sendo que oito professores possuem Licenciatura Plena em educação básica, seis em Pedagogia, três em Matemática, dois em Geografia e um para cada um dos seguintes cursos: História, Educação física, Educação especial, Biologia, Letras, Sociologia e Psicologia.

O grupo se diversifica também quanto à atuação profissional, muito embora, a maioria do grupo (17 professores) concentre suas atividades profissionais exclusivamente na rede municipal de ensino de Belém, oito professores dividem a

jornada de trabalho entre as redes estadual e municipal e um professor além de desenvolver suas atividades na rede estadual e municipal atua também na rede privada. O que se observa deste grupo é que todos têm a atividade do magistério como única fonte de rendimentos.

A faixa salarial predominante dos professores entrevistados (23 professores) fica em torno de cinco a dez salários, podendo ser considerada um patamar elevado, se comparada com a média salarial nacional, que fica em torno de três e meio, e a média da região norte, que se situa em torno de um e meio salários mínimos. Há de se considerar que essa faixa salarial é uma especificidade da escola onde desenvolvemos a pesquisa, posto que ela é única escola da rede municipal de Belém onde os professores recebem um adicional de 40% no salário, em função da dedicação exclusiva à atividade docente.

Quanto à variável da experiência docente, aglutinaram-se falas de professores em diferentes fases da carreira do magistério, assim retratados: professores com experiência variando até quatro anos; de cinco a dez anos, de onze a vinte e três anos. Essa variável passou a ter relevância central no trabalho à medida que passamos a considerar a relação existente entre a formação e o ciclo de vida profissional dos professores. A inspiração para tal classificação deu-se a partir do contato com o trabalho de Huberman (1992) que esquematizou o ciclo de vida dos professores em cinco etapas assim configuradas: a) a entrada na carreira que reúne professores com até quatro anos de experiência; b) a estabilização, com professores cuja experiência varia entre 10 a 12 anos de magistério; c) a diversificação, com professores com 23 a 24 anos de experiência e, d) e a fase final da carreira que inclui os professores com mais de vinte e cinco anos de magistério.

Ao se discutir o processo de formação continuada e os mecanismos envolvidos na construção do desenvolvimento profissional dos professores, considerou-se relevante focalizar a carreira docente como um dos componentes do processo de valorização do professor. Sob essa ótica, o ciclo de vida profissional dos professores é entendido enquanto um ponto de partida para melhor se compreender o *“destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino”* (Op. Cit. p.34).

Conforme adverte Huberman, o ciclo de vida dos professores não pode ser compreendido de modo linear e monolítico e sim como tendências gerais que se manifestam ao longo da trajetória docente. Partindo dessa compreensão, buscou-se envolver na pesquisa professores em diferentes estágios do ciclo de vida profissional, muito embora não tenha sido possível abranger toda a classificação de Huberman, visto

que o professor com maior tempo de serviço na escola selecionada têm vinte e três anos de experiência no magistério. Assim, para efeito desse estudo, assumiu-se como referência de análise apenas três das etapas referidas por Huberman: *início de carreira*, professores com até quatro anos de experiência no magistério (5 professores), *estabilização*, com até 10 anos de experiência (14 professores) e a *diversificação*, com até 23 anos de experiência no magistério (7 professores).

Importa destacar, considerando os objetivos desta pesquisa, que o estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores é um campo heterogêneo, marcado por múltiplas variáveis. Registra-se, também, que a complexidade em torno do tema permite reconhecer que as aspirações, desejos, expectativas e problemas dos professores, em termos da formação continuada, variam segundo o momento de vida pessoal e profissional e que grande parte dos projetos de formação continuada de professores, inclusive o de Belém, desconsideram esse fato, ou seja, a formação dos professores não se diferencia para a tender os professores em início de carreira, para os professores com maior estabilidade profissional, para o professor em fase de diversificação e questionamento de sua opção profissional e para aqueles que já se encontram no fim da carreira.

Para o autor a entrada na carreira do magistério e acompanhada de problemas de toda ordem, os mais freqüentes, ligam-se aos seguintes aspectos : *o distanciamento entre os ideais e as realidades quotidianas, a preocupação consigo mesmo, a fragmentação do trabalho, à relação pedagógica, a transmissão do conhecimento, dificuldades de lidar com alunos e com material didático* (p. 39). Com a entrada na fase da estabilização o sentimento de desconforto, do início de carreira, e os problemas decorrentes desse momento da vida profissional do professor vão paulatinamente sendo substituídos por outros. Nessa fase a preocupação maior do professor é quanto aos objetivos didáticos e com os mecanismos de gestão da turma. A fase de diversificação, por sua vez, apresenta uma peculiaridade maior em relação as antecedentes, uma vez que o professor tende a divergir mais a partir dessa fase. Dessa forma, há uma tendência em rever as práticas usuais e lançar-se a novos desafios que passam, em grande medida, pela diversificação do material didático, novas formas de avaliação e metodologias de ensino. A motivação do professor em rever seus procedimentos de ensino, que caracteriza essa fase, é acompanhada de “*ambição pessoal (procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos*” (Idem, p 42).

Ao se selecionar as falas, agrupando-as em unidades temáticas, optou-se por um tipo de organização das informações que enfatizou primeiramente uma análise global por categorias e em função da frequência das falas para, posteriormente, analisá-las em função da experiência no magistério, seguindo o mesmo esquema de categorização temática e frequência.

As sistematizações produzidas orientaram-se pelos seguintes critérios: representações sobre formação continuada, as relações pedagógicas constituídas entre agente formador e formando, tipo de autonomia concedida às escolas e a legitimidade do agente formador, modelo e fundamentos dos planos de formação e a coerência do plano com as estratégias de mudanças.

Os depoimentos dos professores foram provocados por um roteiro bastante flexível que girava em torno de questões pertinentes ao processo de formação continuada a que são submetidos na rede municipal de educação de Belém. Dentre os questionamentos iniciais, solicitávamos que os mesmos falassem sobre o processo de formação e informassem quais as contribuições desse processo no aperfeiçoamento de suas práticas profissionais, conforme se pode atestar nas considerações apresentadas a seguir.

3- Modalidades de Formação Continuada

No relato sobre as experiências formativas desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino de Belém, verifica-se que há uma tendência nos discursos produzidos pelos vinte e seis docentes entrevistados em estabelecer uma nítida diferenciação nas estratégias de formação do projeto Escola Cabana. Assim, segundo a percepção dos professores, independentemente de sua localização dentro ciclo de vida profissional, afirmou-se que a sistemática de formação do projeto Escola Cabana envolve quatro modalidades, assim representadas: momentos de formação gerais, momentos de formação distritais, momentos de formação nas escolas (denominadas de Horas Pedagógicas) e os cursos promovidos pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED).

O mesmo ocorre com a descrição dos Encontros Gerais e os Encontros Distritais que, segundo os relatos de todos os professores, são presididos pela Coordenadoria de Educação (COED), reúnem os professores por ciclos de atuação e se desenvolvem através de grandes plenárias e a partir de temas definidos por essa Coordenadoria. Já a

Hora Pedagógica acontece no âmbito da escola através de um encontro semanal que tem sido conduzido, internamente, por um Coordenador Pedagógico, pela equipe de técnicos da escola e com acompanhamento e assessoramento de um grupo de técnicos da SEMEC.

Ao se referirem aos Encontros Gerais de formação, promovidos pela COED, observa-se uma posição unificada entre os entrevistados, cujo conteúdo expressa uma visão extremamente negativa desse processo que, na visão dos docentes, não atende as especificidades das escolas. O depoimento, a seguir, é bastante expressivo da crítica estabelecida pelos professores, em relação à política de formação continuada da SEMEC:

Eu penso assim: as escolas integram o sistema municipal, mas elas ficam localizadas em diferentes pontos da cidade, ou seja, em realidades diferenciadas. Então quando eles fazem uma proposta, eles querem uma proposta geral para todos e a gente não pode descartar que as nossas necessidades são específicas.

Dentre os depoimentos registrados no decurso das entrevistas identificam-se apelos dramáticos, como o de uma professora que, ao falar sobre suas impressões do modelo de formação continuada do projeto Escola Cabana, aponta uma de suas limitações: “quando se oportuniza a fala do professor, alguns colocam para fora e até choraram. Eles estão pedindo socorro, dizendo com o seu choro: eu quero ajuda”.

Foram inúmeras as críticas formuladas pelos professores quanto à formação oferecida pela SEMEC. No depoimento abaixo se questiona a legitimidade e a competência daqueles que se encarregam pela política de formação continuada do projeto Escola Cabana.

Eu acho que tem um problema fundamental na rede, tipo assim: para alguns cargos na SEMEC foram indicadas pessoas mais por questões políticas do que pela competência no sentido administrativo do cargo. Competências pedagógicas, nesse sentido. Então são mais cargos de confiança do que cargos por competência.

Nos relatos dos vinte e seis professores fica evidenciado o pouco interesse em participar das ações de formação continuada promovidas pela SEMEC. Dentre as razões para tamanho desinteresse pela formação são identificados problemas de diversas ordens que vão de conteúdos inadequados, passando pelas estratégias pouco estimulantes e pelo papel desempenhado pelos agentes formadores e finalmente pelo distanciamento entre as temáticas abordadas e os interesses dos professores.

Quando se passou a detalhar as representações dos professores em relação à

formação continuada do projeto Escola Cabana, considerando os diferentes estágios do ciclo de vida profissional dos professores, observa-se que o conteúdo das críticas altera-se em função do maior tempo de experiência no magistério. Assim, dentre os posicionamentos considerados negativos no que diz respeito às estratégias e quanto ao papel desempenhado pelos técnicos, constata-se que eles advêm mais fortemente dos professores em fase de estabilização na carreira, ou seja, com até dez anos de experiência, agrupamento que em nossa pesquisa constituem-se em maioria (14 professores). Os professores desse ciclo assim se manifestam: *“as pessoas que são responsáveis por essas formações não trazem coisas novas”*; *“às vezes vem como se fosse uma imposição, vem de cima para baixo”*; *“as formações que estão sendo dadas pela SEMEC, estão sendo muito fracas, elas precisam ser mais atualizadas”*; *“as formações apesar de serem sistemáticas, pois há encontros mensais e formações semanais na escola, elas não têm um caráter contínuo de aprofundamento dos temas propostos”*.

A fase denominada de estabilização revela o momento de identificação profissional que, em geral, acontece por um período de 4 a 6 anos de carreira. A marca fundamental deste momento do ciclo de vida do professor é a libertação ou emancipação, ou seja, é o momento em que o docente adquire maior confiança, autonomia, desenvolve um estilo próprio de ensinar, é mais flexível na gestão da turma como, também, já conseguem relativizar os insucessos da atuação profissional.

O contato com os professores que se encontram nessa fase possibilitou a percepção de que os mesmos sentem-se mais à vontade para falar e expressar a crítica ao projeto de formação da Escola Cabana, justamente pelo grau de independência conquistada na trajetória profissional, fato este que confere ao docente maior liberdade e segurança em relação ao trabalho que desenvolve. Huberman fala do sentimento de emancipação que caracteriza esta fase, posto que os professores, nesse momento, firmam-se perante os colegas mais experientes e frente às autoridades constituídas. Talvez amparados pela consolidação pedagógica em relação ao ensino, os professores entrevistados situados nessa fase foram os que melhor conseguiram apontar as lacunas do projeto Escola Cabana em termos da política de formação continuada de professores.

Apesar de em menor número (dois entrevistados) os professores situados na fase antecedente, ou seja, no início de carreira, também externam seu descontentamento e senso crítico em relação ao papel do técnico na condução da formação continuada da rede municipal de Belém. Seus relatos dizem: *“(...) na rede existe um erro de condução,*

onde o técnico tem pouca leitura do que eles estão falando”; “*Às vezes o técnico vai defender a Escola Cabana e usa toda uma concepção para defender o governo e vários tipos de coisas que você tem que separar”.*

Ainda em relação às representações dos professores entrevistados em relação à formação continuada, observa-se uma tendência entre os professores em início de carreira em fixarem suas críticas ao conteúdo da formação a que são submetidos. Esses tipos de posicionamento sintonizam-se com as principais características que conformam essa fase do ciclo de vida profissional. Segundo Huberman, essa fase demarca-se nos três primeiros anos de ensino e liga-se aos estágios de sobrevivência (choque com o real) e descoberta (entusiasmo inicial) decorrentes da confrontação com as situações de sala de aula.

O aspecto da sobrevivência, que se traduz em situações de confronto com as situações diárias da atividade docente, acaba por revelar atitudes de preocupação dos professores com o seu próprio trabalho. Essa característica é percebida entre os professores entrevistados que se encontram no início de carreira:

Quando nós ingressamos na rede e começamos a participar da formação aqui na escola, foi aqui que se deparou com aquilo que eu chamo de conflito. Por que a gente começou a ter acesso a algumas idéias, com teorias novas e começamos a fazer uma análise da nossa formação e a coisa não era como deveria ser.

Quando eu fui para a prática eu vi que a coisa era diferente por que eu não tinha muito tempo para dar uma aula mais planejada. Então isso aí foi uma coisa que eu senti, eu gostaria que tivesse esse tempo para preparar da melhor forma.

(...) Então eu optei por me enquadrar no que tem de melhor. Para isso, eu tive que correr a traz. Isso foi importante para mim, como contribuição isso foi importantíssimo.

(...) Quando as pessoas assumem uma turma perdem o hábito de estarem lendo, Isso foi um pouco difícil, por que vários foram os textos que a gente teve que dar conta e muitas pessoas não garantiram o ritmo.

Já o aspecto da descoberta, vivido nos momentos iniciais de inserção no magistério, traduz-se no entusiasmo inicial decorrente, dentre outras questões, do sentimento de pertencimento a uma corporação profissional e da responsabilidade gerada pela função. Os aspectos da sobrevivência e da descoberta são vividos simultaneamente, mas oportunizam experiências diferenciadas, embora se admita que “*o segundo aspecto permite agüentar o primeiro*” (Op. Cit. p. 39). Nos discursos produzidos pelos professores em início de carreira também se identifica reflexos desse entusiasmo inicial.

Um avanço que eu acho que eu tive foi o despreendimento do conteúdo, a gente fica com medo, principalmente o professor de matemática, fica com medo. Mas a gente tem também a crítica dos colegas, internamente na escola ou fora da escola.

Os professores, em fase de diversificação, revelam em seus depoimentos uma variedade maior de aspectos por eles considerados negativos na formação continuada desenvolvida na forma de Encontros Gerais da SEMEC, como: as estratégias pouco estimulantes, conteúdos inadequados, o forte clima de pressão por parte dos gestores para a participação nos encontros, o despreparo político e pedagógico dos formadores e a homogeneização do conteúdo concebido e desenvolvido que não levam em consideração as diferentes fases do desenvolvimento profissional do professor.

A fase anunciada, por Huberman, como sendo o tempo da diversificação caracteriza-se principalmente por ser um momento do ciclo de vida profissional em que “os percursos individuais parecem divergir mais” (p. 41). Isso se explica porque neste momento o professor já conquistou autonomia suficiente que lhe permita experimentar e diversificar diferentemente das fases antecedentes, marcadas pela insegurança. Esta é uma fase em que o docente lança-se a novos desafios, é mais dinâmico e encontra-se mais motivado para operacionalizar atividades coletivas.

Um dado importante em nossa pesquisa, no que diz respeito aos professores que se encontram na fase da diversificação, é que os mesmos, pelo acúmulo de experiência docente (mais de doze anos) no magistério municipal, puderam acompanhar o projeto Escola Cabana desde sua implementação e traçar parâmetros avaliativos sobre experiências de formação continuada vividas em outros momentos e propostas de gestão municipal. O fato de terem acompanhado toda a trajetória do projeto, aliado à sua condição de estabilização no magistério, possibilitou uma crítica mais aguda e consistente em relação aos aspectos institucionais da política de formação continuada da SEMEC. Essas características, segundo Huberman, são próprias das pessoas estabilizadas profissionalmente, posto que “estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (p. 41). Nas falas desses docentes, muito frequentemente se percebeu uma reação por vezes ambígua que, no entanto, revela um grupo muito coeso e motivado em termos de conquistas e em buscas de novos desafios.

A formação tem contribuído, mas em alguns momentos, pela vivência que se tem, alguns momentos de encontro já são mais para estar lembrando. Alguns momentos têm sido repetitivos, não tem muitas novidades.

Eu vejo que uma certa preocupação da rede em estar promovendo essas formações, agora sempre há e eu vejo que seja de um modo geral um reclame que é o seguinte:

a gente sempre espera uma coisa e o que a gente espera nunca chega.

Por outro lado, se identifica um sentimento de impotência e de ressentimento frente aos mecanismos de formação continuada instituídos pelo projeto Cabano que em muito pouco leva em consideração as experiências pessoais e profissionais desse grupo.

Eu cheguei aqui no dia da inauguração dessa escola e a dinâmica era totalmente diferente. A gente se sentia preenchido pelas coisas novas que vinham, pela qualidade da assessoria que recebíamos. Que é isso que a gente discute: você chega hoje na formação e não tem muito o que se trocar – nós não queremos descartar. Mas a gente vai buscar uma coisa e não encontra.

A gente participava de muitos encontros, até mesmo como ministrante, e isso, é claro engrandece o nosso currículo. Isso foi muito marcante: a gente chegar numa plenária e expor nossos trabalhos, isso tudo foi perdido. Com o passar do tempo essas situações, além de serem desconsideradas, elas foram esquecidas mesmo.

No que se refere às estratégias utilizadas pela SEMEC para a condução da formação, as críticas referem-se ao fato de que as mesmas não relacionam teoria à prática e homogeneizam a formação quando não levam em consideração a formação e a experiência do docente. Fica evidenciado nos depoimentos dos professores entrevistados que os mesmos reivindicam que a prática docente se constitua no eixo central de articulação curricular da política de formação da rede municipal de ensino.

As críticas produzidas pelos entrevistados dão indícios de um dos primeiros pontos de confronto entre os ideais da Escola Cabana, expressos nos documentos produzidos pela SEMEC, e a compreensão dos professores acerca desse processo formativo. Os depoimentos abaixo indicam as contradições presentes na proposta:

Os interesses e motivações dos professores não têm sido contemplados, por que as nossas dores elas são latentes e o que acontece é apenas uma remediação, tipo assim: está doendo aí eu vou, faço um curativo e pronto. Eu não procuro saber se você teve febre, se está inflamado, eu não te peço exames para ver o que provocou a doença. É o que acontece na rede, acontece que tudo é muito superficial é só colocar o remedinho na ferida e mesmo assim eu nem te pergunto qual é a tua dor.

Critica-se tanto a formação recebida nas universidades, mas acaba-se reproduzindo o mesmo esquema de formação baseada apenas em teoria, não oportunizando ao professor momentos de reflexão sobre o seu trabalho diário na escola.

Esses posicionamentos tendem a sublinhar um conflito histórico que acompanha a trajetória da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que se reveste na clássica separação entre currículo teórico, de um lado, e os interesses decorrentes da prática dos docentes em formação, de outro. Os professores entrevistados denunciam que a formação não parte dos seus problemas cotidianos, daí a classificação que fazem

da formação como sendo excessivamente teórica e clamam por um tipo de formação que possibilite momentos de troca de experiências.

As declarações apresentadas por uma dos professores entrevistados constituem-se numa peça-chave para se entender parte das críticas dirigidas ao processo de formação encaminhado pela SEMEC, conforme se observa na descrição dos momentos de formação dessa professora: *“a gente fica só nos textos teóricos que falam sobre a tessitura do conhecimento em rede e a gente não se vê como parte dessa teia, cada um de nós como um fio dessa teia”*.

A identificação dos traços marcantes do modelo clássico de formação, presentes nos depoimentos dos professores, sinalizam para a questão central de de origem à nossa investigação que se volta para a identificação dos vínculos estabelecidos pelo projeto Escola Cabana às práticas que privilegiam as necessidades concretas das escolas.

As críticas dos professores não se limitam às estratégias de condução da formação continuada conduzida pela SEMEC, elas se desdobram também quanto às temáticas focalizadas na formação continuada dos professores que, segundo os mesmos, concentra-se no tema gerador: *“a formação propiciada pela rede está um pouco distante de nossa realidade. Ela trabalha com o tema gerador, mas com uma visão um pouco restrita”*; *“eles querem impor o tema gerador. Então as formações que a gente tem ido é sobre o tema gerador”*.

As informações recolhidas evidenciam a resistência dos docentes em acatar a reorientação curricular da SEMEC que se sustenta na perspectiva metodológica que tem no tema gerador a possibilidade de construção curricular da Escola Cabana. A ênfase no tema gerador, enquanto conteúdo prioritário das formações, é vista pelos docentes como algo que não foi devidamente internalizado e que a exclusividade em sua discussão acaba comprometendo a autonomia das escolas em termos das definições de seus projetos pedagógicos. O sentimento de repulsa a esse tipo de prática uniformizadora é compartilhado por mais da metade dos docentes entrevistados que, ao descreveram os processos vivenciados na formação continuada da SEMEC, registram sistematicamente as tentativas de padronização e homogeneização da formação continuada do projeto Escola Cabana. O relato a seguir, apesar de extenso, é bastante significativo para demonstrar algumas preocupações manifestas pelos docentes entrevistados:

Eu vejo essa questão da formação continuada da seguinte forma: existe a formação

geral que é coordenada pela COED e que reúnem os professores por ciclos de atuação e existe a HP que é coordenada por um professor aqui da escola. A formação geral que acontece por distritos se desenvolve através de grandes plenárias e a partir de temas definidos pela COED, temas esses que nem sempre atendem aos interesses dos professores. Já a HP é um pouco diferente, pois nós temos um grau maior de interferência nesse processo, muito embora ela tem sido desenvolvida para atender aos propósitos da rede como um todo. Só para você ter uma idéia de como isso acontece: eu vou te dizer que no primeiro semestre de 2003 todos os textos discutidos foram sobre temas relativos à pesquisa sócio-antropológica. Por que isso tem sido priorizado? Por que esse é o primeiro passo para o levantamento do tema gerador que é a proposta de reorientação curricular da Escola Cabana. Então é isso que acontece: aqui na escola nos desenvolvemos a pedagogia de projetos, porque as nossas formações não são direcionadas para as discussões sobre esse tipo de proposta de trabalho?

É possível identificar também que uma parte significativa dos entrevistados (17 professores) faz ponderações sobre as reais possibilidades de se construir uma proposta de formação continuada na SEMEC que seja capaz de aglutinar interesses coletivos articulados em torno da pessoa do professor, da escola como organização e do docente enquanto profissional (Nóvoa, 1992). Depreende-se, a partir das falas dos professores, que os objetivos do plano de formação continuada da SEMEC voltam-se muito mais para a concretização do processo de reorientação curricular, que vem sendo implantado na rede de ensino, do que para atender aos propósitos formativos das escolas e dos docentes.

O que fica evidenciado nos diversos depoimentos é que, apesar da crítica ao modelo de formação continuada do projeto Escola Cabana, a formação é um projeto profissional freqüente entre os entrevistados. No entanto, há uma repulsa por um tipo de formação que não favoreça a relação teoria-prática, não produza articulação entre os diversos profissionais que atuam nas escolas, não favoreça troca de experiências e que não parta dos interesses e motivações dos professores. A recusa do modelo de formação oferecido pela rede, presente nos discursos proferidos pelos professores revela, mesmo que implicitamente, um tipo ideal de formação que segundo os professores entrevistados devem oportunizar: a) uma maior integração da equipe técnica com o professor; b) maior estímulo para o registro do trabalho docente; c) momentos de troca de experiência; d) a valorização da prática docente; e) a valorização das demandas dos professores; f) uma formação mais centrada na escola; g) aliar teoria e prática; h) a integração dos professores inter e intra escolas; i) o estímulo a práticas interdisciplinares; j) o desenvolvimento permanente de suas habilidades profissionais.

4. Considerações Finais

O estudo empírico que realizamos junto a um grupo de vinte e seis professores, de uma escola integrante do sistema municipal de Belém, sugere que a política de formação continuada, na forma como vem sendo desenvolvida pelo projeto Escola Cabana, apresenta fragilidades no que diz respeito as necessidades dos docentes em termos de formação, assim como à construção da autonomia das escolas.

Diante de tal constatação, quais as principais críticas dos professores ao processo de formação continuada? De que se ressentem? O que reivindicam? O que sugerem?

Os pontos centrais abordados pelos professores, no que diz respeito à política de formação continuada do projeto Escola Cabana, podem ser assim representados: a) a formação é academicista, teoricista e centralizada nos textos e não prática do professor; b) é incoerente e contraria o modelo pedagógico que se propõe aos professores para que esses coloquem em prática na sala de aula; c) ausência de práticas interdisciplinares no interior da escola; d) é segmentada, repetitiva, superficial, descontínua e não atende as expectativas dos docentes e da escola; f) é homogênea, não levam em consideração a formação e a experiência dos professores;

As críticas apontadas pelos professores, aliadas ao estudo documental e às referências teóricas referidas ao longo do estudo, são fortes indícios que nos leva a concluir que a concepção de formação continuada do projeto Cabano ainda preserva aspectos do modelo escolar (tradicional) tão fortemente combatido pelo mesmo. Ainda que desenvolva a formação dos professores no interior das escolas, isso não é condição suficiente para assegurar um processo que leve em conta a experiência e o saber docente, posto que valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos. A formação centrada na escola assume como referencial central de seu processo formativo a *“reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável”* (Canário, 2000: 82).

O projeto Cabano, ao manter situações formais e assimétricas de transferência de informações e conhecimentos, reproduzindo, portanto, as clássicas experiências de formação *“em que alguém que sabe transfere sabedoria para alguém que não sabe”* (*idem. p. 82*), não conseguiu fazer emergir um projeto de formação continuada articulado a partir de diferentes vivências e práticas pedagógicas dos docentes, fazendo com que os mesmos pudessem refletir sobre o seus percursos experienciais (pessoal e profissional).

5- Referências Bibliográficas

BELÉM, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação: *Projeto político pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal*. Belém:SEMEC, 1997.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação e associações de escola. In: MARIN, Alda (org.) *Educação continuada — reflexões alternativas*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Edit, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.