

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: POLÍTICAS E PROGRAMAS NA REALIDADE DO CEARÁ

Ana Ignêz Belém Lima Nunes
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação acerca das ações de formação de professores em serviço, desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação no estado do Ceará (Brasil) de 1990 a 1996. Destacaremos inicialmente, nossa visão sobre a formação em serviço, situando-a na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, ou seja, a partir de seu caráter reflexivo, processual e crítico. Desta forma, o professor é um sujeito participativo e criativo que faz parte de uma escola em um contexto histórico e social concreto. Esta visão é contrária a concepção encontrada na maioria dos municípios investigados, onde a formação em serviço se restringe ao conceito de capacitação, com estratégias formativas assistemáticas e não integradas entre si. O tema aqui abordado envolve uma diversidade de elementos interrelacionados tais como: as políticas educativas, a concepção de formação docente, o papel do professor em sua formação.

Palavras-chaves: Formação de Professores em Serviço, Desenvolvimento Profissional, Política Educacional e Capacitação.

Abstract:

The objective of this article is to explain research outcomes about inservice teacher training actions development by the “Secretarias de Educação Municipais do estado do Ceará” into, 1994-1996. In the first part we emphasize our inservice teacher training view. We are situated in teachers professional development perspective. This perspective assumes a processual, reflective and critical character. In this way, teacher is a participative and creative individual, that takes part in a concrete school, in a social and historic environment. This perspective contrasts with the view that we founded in a lot of the municipalities that we studied. In these cases, teacher training perspective restricts to recycling concept using principally assistemantic strategies. In this work we are going to refer specifically to some basic aspects like this: educative political, teachers training conceptions, teacher role in the training.

Key words: Inservice Teacher Training, Professional Development, Educative Political, Recycling.

Introdução

O tema da formação de professores emerge como uma das grandes problemáticas da educação neste final de milênio e como eixo de muitas controvérsias (Peréz Gomez, 1997). Na maioria dos países, as políticas e o desenvolvimento da formação docente tornaram-se um dos expoentes reveladores do grau de compromisso com a qualidade de educação (Imbernon, 1994). Por conseguinte, este é um tema que traz consigo a necessidade de discutirmos o papel dos professores como protagonistas neste processo e as políticas educativas para torná-lo efetivo. Afinal, a formação de professores, seja inicial ou continuada, não ocorre isolada de outras ações educativas e necessita de políticas para implementá-la.

No Ceará (Brasil), tem sido marcante a formação em serviço de professores traduzida em cursos, treinamentos e oficinas que, segundo Fusari (1990), são apenas atividades isoladas e fragmentadas de treinamentos em serviço as quais são quase sempre descontínuas, e mesmos os cursos que tratam das questões mais teóricas da educação, acontecem com a marca da dicotomia entre teoria e prática. Há também uma ênfase excessiva nas relações humanas que acabam sendo convertidas em fins e não em meios para a realização do processo ensino-aprendizagem. Esta é uma perspectiva tradicional e de certo modo atrasada, pois a partir do final da década de 80 e início dos anos 90 cresceram cada vez mais o número de estudos e publicações que abordam a formação na busca de integrar a formação inicial e contínua como um processo de desenvolvimento profissional. Desta forma “o desenvolvimento do professor representa um compromisso ao longo da vida com a aprendizagem na ação e a crescente indagação sobre a prática” (Santaella, 1998, p. 262).

Considerando que a história é imprescindível para que se compreenda com mais clareza o objeto investigado, é importante situar as duas fases da “capacitação” no Estado do Ceará e a partir daí levantar outras questões referentes ao problema. A primeira fase vai até o final dos anos 80, quando os programas de capacitação eram implantados no municípios de forma aleatória e com pouca frequência, tendo como critérios básicos para sua efetivação, a vontade da Secretaria de Educação Básica do Estado e as condições materiais existentes. A prioridade era treinar os professores no uso das “cartilhas” e outros materiais didáticos. A segunda fase, iniciada a partir de 1990, passa a desenvolver a capacitação de modo mais sistemático, atendendo a um maior número possível de professores da rede estadual e municipal do estado do Ceará.

Segundo a gerência de Capacitação de Recursos Humanos do Projeto Nordeste (Brasília – DF), não existia informação organizada e centralizada sobre os referidos programas. Por conseguinte, durante os anos de 1996 e

1997, foi desenvolvida a investigação¹, a ser apresentada neste artigo, de caráter exploratório-descritivo, subvencionada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e Ministério da Educação e do Desporto (MEC), via Projeto da Educação Básica para o Nordeste. O objetivo central desta investigação foi realizar um diagnóstico das programas de capacitação docente, oferecidos no período de 1990 a 1996 no Estado do Ceará, com vistas a fornecer subsídios aos decisores e formuladores de políticas públicas na elaboração de ações prioritárias a serem desenvolvidas na área. A partir deste objetivo principal, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar os programas de formação docente desenvolvidos nos municípios; 2. Verificar os recursos investidos nestes programas e número de professores atendidos; 3. Identificar o sistema adotado pelos municípios para avaliá-los; 4. Conhecer o salário dos professores dos municípios; 5. Compreender o projeto de formação docente em serviço adotado pelos gestores municipais de educação.

Discutiremos inicialmente alguns elementos importantes no atual paradigma sobre formação docente em serviço e que serão importantes na compreensão dos dados evidenciados na investigação. Em seguida traçaremos as linhas gerais da metodologia usada nesta investigação, para então analisarmos os resultados encontrados e apresentarmos breves conclusões a que chegou o presente estudo. Vale ressaltar que nossa ênfase maior vai dirigida as políticas de formação docente desenvolvidas pelos gestores municipais da educação.

1. Alguns pressupostos necessários à compreensão em serviço

1.1. A política educacional e a formação docente

Enfocar a política educacional exige irmos muito além da burocracia e dos projetos de governo concebidos apenas como documentos oficiais. É necessário compreendermos que concepção de educação e de sociedade trazem em seu cerne. Ao lado disto é preciso assegurar o lugar dos sujeitos que irão desenvolver as ações propostas pelas políticas, a fim de que não se tornem meros fantoches ou objetos das políticas. Pelo contrário, devem refazê-las, reconstruí-las, e lidar com elas do modo que lhes é possível. Assim, uma política legitimamente voltada para os interesses coletivos concebe a educação como práxis social e conseqüentemente reconhece os educadores como seres

¹ Ana Ignêz Belém Lima Nunes (Coordenadora), Maria Onete Lopes Ferreira e Silvia Maria de Aguiar Coelho

históricos e ativos (Arroyo,1996). Neste cenário, o papel dos professores é de fundamental importância em qualquer programa que pretenda formá-los, já que necessitam compreender e desvendar a realidade na qual estão inseridos, diagnosticando os problemas a serem enfrentados, bem como sugerindo prioridades no exercício do seu crescimento profissional e de sua prática educativa (Kramer,1990). Tal enfoque se contrapõe ao modelo de formação docente em serviço que foi encontrado nos municípios objeto da presente investigação, onde não são levadas em consideração as condições reais dos professores no que se refere a elementos tais como: identidade, autonomia, prática, saberes, motivação, salário, dentre outros. Entendemos que a formação em serviço deve envolver aspectos do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor, que na verdade são aspectos interativos e interdependentes (Bell & Gilbert, 1994).

Ao mesmo tempo em que a política educacional é ampla, deveria considerar as especificidades das microrealidades que têm suas diretrizes e prioridades próprias (Haguette,1990). Por conseguinte, a formação precisa ser enfocada respeitando o *locus* no qual será desenvolvida, onde seus efeitos deverão repercutir de forma mais imediata e intensa, seja positivamente ou não. É importante o estabelecimento de critérios e metas, tendo como suporte básico uma política global em relação à qualidade do ensino.

Pensar a política de formação docente em serviço requer uma breve contextualização do cenário sócio-educativo atual, tendo em vista que a formação implica direta e indiretamente um grande número de pessoas e instituições, desde dirigentes e formadores até pais e alunos e, obviamente, os próprios docentes. Não é por acaso que nas reformas educativas levadas a cabo em muitos países, os professores tem sido fortemente relacionados às propostas de mudanças (Monteiro Molina, 1996).

O Brasil tem vivenciado uma reforma educativa nos últimos anos envolvendo, dentre muitos aspectos a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases e de um Fundo de Valorização do Magistério, a implantação dos ciclos básicos em muitos estados (Ceará, por exemplo) e a adoção dos novos parâmetros curriculares (Barreto, 1998), destacando-se a formação de professores como um dos pontos altos e significativos para o sucesso da reforma. Apesar do crescente interesse por uma temática fundamental para a qualidade da escola não deixa de ser complexo e, até certo ponto, perigoso, elevar a formação docente, notadamente a formação em serviço ao papel de redentora dos problemas educativos.

Interessa-nos refletir um pouco também sobre o contexto deste final de século, bastante peculiar pelas mudanças estruturais, organizativas, curriculares e pessoais que tem gerado no cenário da formação docente em serviço (Monteiro Molina, 1996). Ao longo das últimas décadas, inúmeras transformações tem se dado no seio da sociedade. Passaram a fazer parte do nosso vocabulário algumas palavras tais como: revolução tecnológica e

científica, mídia, informatização, urbanização, etc. Acompanhando todas essas “novidades”, estão as novas formas de relações institucionais e interpessoais. Fala-se de diálogo, participação e criatividade. Enfim, sob a influência de múltiplos fatores os diversos setores sociais têm passado por profundas reestruturações.

A partir das demandas de eficiência, produtividade e competitividade surgem novas exigências no âmbito da educação que, enquanto prática social, é resultado da atividade concreta de homens singulares e coletivos (Frigotto, 1990). A escola como um dos espaços de manifestação do processo educacional, também sofre agudamente os efeitos desse emaranhado de conceitos e relações. Surgem, então, grandes contradições referentes à qualidade do ensino público. O Brasil tem convivido dia a dia com índices alarmantes de fracasso escolar, relacionados à repetência e evasão-expulsão. Travam-se grandes discussões acerca dos fatores intra e extra-escolares responsáveis por esta situação e uma constante esquivas de responsabilidade ou jogo de culpabilidade entre as diversas instituições, agentes educativos e comunidade escolar em geral.

No entrecruzamento de todas estas questões evidenciadas aqui e aliadas ao surgimento de novas metodologias, processos de avaliação e políticas educacionais, encontra-se o professor. Isto é, sobre seus ombros recai a responsabilidade cotidiana do fazer pedagógico. É ele que interage permanentemente com os alunos, fazendo da sala de aula um espaço onde se efetua o processo ensino-aprendizagem. Desta forma, tem sido alvo de inúmeras polêmicas, que o colocam no centro de muitas reflexões na área educativa. Por conseguinte, o professor tem assumido o papel de protagonista na possibilidade de que as mudanças gerem melhorias efetivas na qualidade das instituições escolares (Miguel Díaz, 1993; Schön, 1992). Não temos, contudo, a pretensão de atribuir aos professores o *status* de responsáveis absolutos pelos erros e acertos no sistema educacional. Como já dissemos antes, muitos outros elementos devem ser considerados: a formação parece ser um meio privilegiado de ação na transformação das práticas pedagógicas, mas também possui seus alcances e limites (Perrenoud, 1993). Somente imbuídos desta clareza epistemológica quanto a importância da formação é possível afirmarmos: é realmente necessário formar os professores, mas é preciso entender a complexidade das relações envolvidas nesse processo. Inclusive para que as ações de formação inicial ou em serviço não continuem perpetuando fracassos e insatisfações. Pelo contrário, é importante que o contexto da formação seja crítico, reflexivo, promotor de autonomia e portador de emancipação e transformação social (Giroux, 1997; Imbernon, 1994).

A literatura científica mundial tem vasta publicação na área. No Brasil, notadamente em formação permanente de professores, o volume de pesquisas e escritos podem ser considerados insipientes, e de acordo com Linhares (1996, p. 47) “fragilizados teórica e praticamente”. Arroyo (1996) complementa

esta idéia quando chama atenção para os escassos investimentos em investigação sobre formação docente no Brasil, principalmente quanto ao perfil dos profissionais da educação, alvo dos programas formativos. No entanto o governo federal anunciou a liberação de 300 milhões de reais até o ano 2001 para qualificação de professores nas regiões mais pobres do país. Urge que os recursos sejam aproveitados em programas com estratégias efetivas de formação permanente, bem como se garantam melhores condições de trabalho aos professores (Alarcão, 1998). É necessário também investir na formação inicial para que a formação permanente não carregue o peso de suprir todas as carências dos professores pois seria impossível, algo assim como “consertar um avião em movimento”(Kramer, 1996, p. 191).

1.2. A formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente

A fim de tornar mais explícito o que entendemos por formação de professores em serviço, é mister que se busque conceituá-la brevemente. Isto nos leva a percorrer distintos pontos de vista na literatura que versa sobre o assunto. São inúmeras as definições existentes, as quais dependem dos autores que as utilizam, das ideologias que defendem e dos conceitos de escola, ensino e currículo vigentes em distintas épocas (Pérez Gomez in Miguel Díaz, 1993).

Nossa visão para compreender a problemática estudada apoia-se na perspectiva reflexiva (Pérez Gómez, 1997; Schön, 1992; Zeichner, 1997). Nesta abordagem a formação docente é concebida como um processo complexo, integrando teoria e prática num *continuum* que desenvolve a capacidade de reflexão e habilidade para responder situações problemáticas. O paradigma implícito é de um professor que investiga, diagnostica, participa e se converte em aprendiz constante (Villar, 1989, Marcelo García, 1989).

O enfoque que propomos para se entender qualquer programa de formação em serviço baseia-se no pressuposto do desenvolvimento profissional, termo ainda pouco encontrado na literatura brasileira acerca da formação docente. Este conceito se adapta à visão de professor abordada anteriormente, bem como pressupõe um caráter de continuidade, organização e mudança, isto é, dimensiona a formação em serviço em um processo contextual, envolvendo o professor e todos os elementos implicados na melhoria da escola. Supera a tradicional dicotomia formação inicial e continuada (Marcelo Garcia, 1997; Montero & Molina, 1996). Entende também que a formação permanente não pode ser pontual, assistemática ou fruto de improvisação. Deve conduzir de forma crítica ao aperfeiçoamento e enriquecimento da competência profissional (Schön, 1992).

2. Metodologia

Toda investigação se realiza em função de paradigmas ou matrizes conceituais que definem os marcos centrais do objeto de investigação e determinam em grande parte a metodologia a ser desenhada (Pérez Gómez, 1993). É essencial considerar a flexibilidade, amplitude, complexidade e definição do objeto estudado, pois isto possibilita aprofundar, questionar e entender, para poder propor algo em função dos resultados encontrados. Baseados nestas premissas, contruímos um plano metodológico de corte qualitativo.

2.1. Seleção da amostra

Tratando-se de uma investigação que buscava analisar as políticas de formação docente em serviço mais do que as singularidades dos próprios programas de formação em si, elegemos como informantes-chaves da investigação os secretários municipais de educação, ex-secretários (em alguns municípios) e técnicos das secretarias municipais de educação. Foram assim escolhidos por serem as fontes que poderiam nos fornecer o maior número de informações possíveis quanto aos cursos realizados nos municípios, bem como nos possibilitar o acesso à documentação necessária. Além disto, sendo eles os gestores e implementadores das políticas educacionais, interessávamos conhecer suas perspectivas sobre a formação docente em serviço, principalmente porque são pouco conhecidos os estudos sobre formação docente em serviço no Brasil que considerem estes sujeitos em suas análises.

A investigação, realizada no período de novembro de 1996 a junho de 1997, envolveu 18 municípios elegidos de forma intencional e estratificados em quatro grupos dentre os 187 municípios distribuídos pelos 146.817 km² do Estado do Ceará, utilizando os seguintes critérios:

- Municípios que já haviam sido investigados em pesquisas anteriores subvencionadas pelo Projeto Nordeste/BIRD denominadas “Beneficiary Assessment”: Barreira, Beberibe, Canindé, Caucaia, Fortaleza, Pacatuba, Paraipaba, Umirim.
- Municípios sedes dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE’s) e sedes de universidades/faculdades: Itapipoca e Sobral.
- Municípios integrantes do programa do governo federal, denominado “Comunidade Solidária”: Quixeramobim e Tejuçuoca.
- Municípios onde a educação já havia sido municipalizada²: Fortim, Icapuí, Iguatu, Jucás, Maranguape e Marco.

² Municipalização: Opção do município por um sistema próprio de ensino, em regime de colaboração com as instâncias estadual e federal. O município passa a assumir maiores responsabilidades na organização do sistema educativo público.

Quanto aos aspectos econômicos, os municípios do interior do estado, não diferem muito entre si. São caracterizados principalmente por atividades de prestação de serviços e pequenos comércios situados na zona urbana, bem como pecuária e agricultura na zona rural. Os municípios do litoral desenvolvem principalmente a pesca, a coleta de algas e o turismo. Na Tabela I, podemos observar outros dados que caracterizam mais detalhadamente os municípios da amostra.

Tabela I. Caracterização geral dos municípios

Municípios	População		Área Km ²	Nº de Escolas			Nº de Alunos			Nº de Profs.
	Urbana	Rural		M*	E	P	M	E	P	
Barreira	3.341	11.418	202	35	2	1	3.923	1.365	102	190
Beberibe	10.520	26.281	1.617	108	9	3	8.665	2.308	481	481
Canindé	30.115	31.712	?	224	8	16	11.660	6.571	381	259
Caucaia	194.312	15.436	1.293	150	28	65	25.512	15.246	9.499	1.386
Fortim	2.525	7.105	296	19	2	?	?	?	?	?
Fortaleza	1.768.679	—	336	99	348	968	91.394	250.860	261.419	5.469
Icapuí	5.100	8.561	406	30	2	—	4.068	619	—	138
Iguatu	53.123	22.526	728	130	15	20	11.093	8.224	289	605
Itapipoca	34.640	41.193	1.722	278	14	21	16.041	7.535	2.714	759
Jucás	7.585	13.515	864	107	7	3	4.857	881	661	260
Maranguape	51.954	19.751	762	111	21	5	11.737	9.065	105	403
Marco	8.545	12.159	439	83	4	1	6.546	1.266	469	260
Pacatuba	53.226	6.522	1.111	25	12	8	3.475	6.100	1.244	207
Quixeramobim	25.759	33.341	3.579	184	31	6	9.221	6.360	520	649
Sobral	103.866	23.621	1.729	94	35	55	16.325	18.388	14.236	655
Tejuçuoca	2.213	9.592	290	60	1	—	3.304	351	—	116

Fonte: Secretarias Municipais de Educação

* Significam: M = municipal, E = estadual, P = privada

2.2. Instrumentos utilizados para obtenção dos dados

1. Questionário aplicado aos sujeitos da investigação contendo perguntas abertas e fechadas, contemplando questões tais como: política para a formação dos recursos humanos em educação, ações desenvolvidas no município nesta área, participação dos professores, investimentos, dificuldades, sugestões e possibilidades com relação a futuros programas e projetos formativos. Este instrumento foi validado por especialistas da área de política educacional e formação docente.

2. Entrevistas semi-estruturadas visando a complementação e esclarecimento das informações contidas no questionário, atendendo as especificidades de cada município da amostra.

3. Ficha de registro para mapeamento dos cursos e dados concernentes a salário e nível de formação dos professores.

Buscamos também outras fontes de informações em documentos tais como: planos municipais de educação, relatórios de avaliações das capacitações, materiais didáticos utilizados em cursos e treinamentos, dentre outros.

2.3. Processo de análise dos dados

Utilizamos a metodologia de corte qualitativo porque nos permitiu maiores indagações e aprofundamentos no objeto investigado, o que não significou abdicarmos de algumas técnicas estatísticas. Desta forma, foi possível irmos além dos documentos, percentuais e dados oficiais, estabelecendo relações, fazendo reflexões e mantendo uma postura ativa diante da investigação.

Os dados obtidos através das perguntas fechadas do questionário e através da ficha de registro foram analisados por meio de técnicas da estatística descritiva.

Para as perguntas abertas do questionário, as entrevistas semi-estruturadas e os demais documentos obtidos (planos municipais de educação, relatórios de avaliações das capacitações, materiais didáticos utilizados em cursos e treinamentos, etc.), utilizamos a análise de conteúdo, buscando organizar as informações em cinco categorias: concepção de formação docente em serviço, política e programas de formação docente em serviço desenvolvidas no município, avaliação destes programas desenvolvidos, contribuições da formação em serviço para a prática docente no município, demandas de formação em serviço para professores no município.

3. Discussão dos resultados

Haja vista a limitação deste artigo, apresentaremos em seguida os principais resultados relacionados mais especificamente com as políticas de formação docente em serviço com encontrados pela investigação divididos em categorias. Tal divisão objetiva facilitar a compreensão das aportações do presente estudo, mais do que significar uma independência entre elas.

3.1. Concepção de formação docente em serviço

A concepção adotada pela maioria dos municípios investigados quanto à formação de professores em serviço restringe-se aos conceitos de capacitação e qualificação. Silva (1992), define a capacitação como domínio das habilidades manuais e intelectuais que o sujeito teria para um determinado

processo de trabalho. Embora outros autores tentem ampliar a dimensão destes conceitos, tais como Coelho (1996) "(...) em se tratando do trabalho pedagógico, qualificado é aquele que possui o domínio completo do seu trabalho, que envolve o saber (conhecimento), o saber fazer (técnico e experiência) e o ser (político)" (p.67), somos levados a concordar com Linhares (1997) quando chama atenção para a relevância destes termos e a ideologia que trazem. A autora ressalta que o ato de capacitar e qualificar expressa a idéia de seres passivos, incapacitados e desqualificados. Portanto, estes conceitos irão refletir na adoção ou não de determinadas estratégias formativas. O estudo mais específico sobre formação em serviço de professores, também traz muitos outros conceitos e termos tidos como similares; porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, tais como: treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. Todos eles respondem a enfoques diferenciados que devemos precisar ao se optar por sua adoção, pois orientam uma pergunta subjacente a todo programa formativo: que tipo de profissional se deseja formar?

3.2. Política e programas de formação docente em serviço desenvolvidos nos municípios

Diante dos dados obtidos ficou evidente a falta de uma política de formação docente em serviço, explícita e objetiva, tanto no que se refere a planos oficiais, projetos e discursos, quanto a ações formativas. Desta forma, 90% dos secretários de educação não destacou planejamentos, discussões, seminários, ou atividades de outra natureza no sentido de haverem pensado esta temática nos municípios de modo mais aprofundado e estruturado. Inclusive não mencionaram projetos ou planos escritos, na tentativa de sistematizar ou referir-se a essa questão em nível mais amplo.

Embora muitas vezes os documentos que expressam as políticas educacionais sejam elaborados apenas com fins eleitoreiros (Haguette, 1990), existe uma intenção política quando se omite destes documentos uma temática tão importante para a qualidade do ensino, como é a formação de professores em serviço (Demo, 1993). Tal fato demonstra claramente o não investimento nesta área. Portanto, não podemos ter ilusões, há diferentes tipos de políticas educacionais e suas faces ocultas, traduzidas no papel dos atores envolvidos em sua implementação e no que explicitam ou deixam de explicitar.

É contraditório que os secretários (90%) afirmem adotar uma política de formação docente em serviço. Todavia a política de formação definida por eles esteve restrita apenas à realização de treinamentos e pequenos cursos para os professores, que ainda assim, quando aconteceram, foram em sua maioria (87%) promovidas pela Secretaria Estadual de Educação. A investigação mostrou que o Estado do Ceará investiu uma grande soma de dinheiro em

1996 (R\$279.011.534,38) no Programa de Capacitação Docente com fundos financiados pelo Banco Mundial via Projeto Nordeste. Neste programa foram capacitados professores da rede pública estadual e municipal, envolvendo, somente nos municípios pertencentes à amostra, um total de 1.035 professores da rede pública estadual e 13.581 da rede pública municipal.

Segundo os informantes, os principais programas de formação em serviço desenvolvidos pelo Estado de 1990 a 1996, foram: Raízes e Asas, Agora Eu Sei, Salto para o Futuro, Programa de Capacitação Permanente do Magistério, TV Escola, Educadores Infantis, Tempo de Aprender, Inovações Educacionais, Capacitação em Língua Portuguesa. Três destes programas (Agora Eu Sei, Salto para o Futuro e Tempo de Aprender) foram implementados a distância pelo sistema de vídeo e televisão, em grupos de estudos quinzenais discutindo temas gerais da educação e específicos da prática pedagógica como: planejamento, recursos didáticos, ciências, história, avaliação, etc. O programa Raízes e Asas envolveu todos os professores da rede pública do Ceará, sendo ministrado em módulo de 40 horas, discutindo principalmente a função social da escola, o livro didático e utilizando dinâmicas de grupo. Um programa gigante e caro, que, trabalhou muitos conteúdos em um tempo mínimo, pouco contribuindo à melhoria efetiva da prática educativa. O Programa de Capacitação permanente envolveu todos os professores da rede estadual e foi um marco na tentativa de introduzir a teoria construtivista nas escolas. Gerou polêmicas, na medida em que contou com excelente equipe técnica, apoio de Universidades e um projeto consistente e bem elaborado do ponto de vista teórico, porém não partiu da realidade existente e não considerou o saber de experiência dos professores, gerando algumas rejeições ou compreensões equivocadas acerca da proposta construtivista.

Não houve integração entre secretarias municipais e a estadual no sentido de pensar as ações dos programas de capacitação de forma conjunta. O estado enviou "cursos" prontos e os secretários municipais acataram, necessitando apenas avisar a seus professores quanto a local e datas. Reforçou-se então a visão dos programas de formação fragmentados, com um fim em si mesmos.

A justificativa dos secretários para explicar esta situação baseou-se na questão financeira, melhor dizendo, na falta de recursos para desenvolver projetos e programas mais efetivos e contínuos de formação de professores. Não se pode negar que este é um elemento importante. Contudo, justificar a inexistência de uma política efetiva para formação docente em serviço apenas sob este aspecto torna a análise superficial e simplista. Principalmente porque recursos financeiros não podem ser tratados como único parâmetro para sucesso ou fracasso das políticas. Necessitam estar vinculados a um projeto que os aloca em seus devidos lugares e lhes torna um instrumento a mais para alcançar uma educação de qualidade. Sem uma orientação para os caminhos que a formação docente deverá tomar no município, os recursos serão utilizados indiscriminadamente. Também será difícil lutar por

recursos que viabilizem as ações de formação, sem clareza do que se deve e se quer fazer.

Não identificamos diferenças significativas em relação à política de formação docente em serviço desenvolvida nos municípios integrantes da investigação *Beneficiary Assessment*, sedes de CREDEs e universidades/faculdades, e integrantes do projeto comunidade solidária. Em todos eles, exceção de Fortaleza, as ações de formação dos professores se restringiram ao trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, não havendo integração com as instituições de ensino superior localizadas no município.

Encontramos nos municípios integrantes do processo de municipalização da educação uma perspectiva diferente dos demais municípios investigados sobre as políticas de formação docente em serviço. A maioria dos dirigentes e técnicos definem a formação como um processo permanente, reflexivo e integrador da teoria e da prática. Um dado importante é que estes municípios têm gestões marcadas por uma grande ênfase nos setores sociais, com prioridades para educação e saúde. Desta forma a qualidade dos serviços que oferecem à população foi reconhecida no Ceará, no Brasil e alguns deles até por organismos internacionais, como UNICEF, por exemplo. Vale ressaltar que a formação docente está atrelada a fatores de conjuntura política e sócio-econômica. Por tanto, esta situação se contrapõe à idéia generalizada da não implicação dos dirigentes municipais em relação à educação e, conseqüentemente, à formação docente.

É necessário, contudo, lembrar que estes municípios integrantes do processo de municipalização da educação ainda possuem problemas em relação à formação de seus professores. Inclusive, na prática, refletem uma visão de formação em serviço apenas como capacitação e como ações de certo modo não integradas entre si. No entanto, merecem ser consideradas suas iniciativas para solucionar o problema da formação docente. Principalmente porque nestes municípios se observou uma continuidade de trabalho ao longo de vários anos e de diferentes gestões, valorizando o que já havia sido desenvolvido anteriormente por outros educadores na área da formação em serviço. Infelizmente nos outros municípios o que se observou foi uma ruptura total em relação aos trabalhos na área da educação em geral, a cada novo processo eleitoral e um desperdício de tempo, recursos e pessoal.

As principais ações desenvolvidas nos municípios onde a educação foi municipalizada, distintas das ações oferecidas pelo Estado, foram: capacitação para alfabetização de jovens e adultos, capacitação de educadores infantis, oficina pedagógica com temas variados, seminários para professores sobre: educação ambiental, educação especial, avaliação, pesquisas, dentre outros, formação didática de professores para o trabalho com música na escola,

grupos de estudos sistemáticos (Icapuí), cursos de habilitação para professores leigos não habilitados e organização do programa permanente de aperfeiçoamento em serviço (dois municípios).

3.3. Avaliação dos programas de formação docente em serviço pelo município

Os secretários são unânimes quanto à boa aceitação dos cursos por parte dos professores. Este é um dado importante, levando-se em conta a necessidade e carência dos professores nestes municípios por uma formação mais efetiva para o seu desempenho profissional. Inclusive, a maioria dos professores reproduz em sua prática os procedimentos ou materiais que seus professores utilizaram com eles (Santaella, 1998). O desejo por ações de formação em serviço, mesmo ainda presa a modelos tradicionais, mostra que muitos professores buscam constantemente novas maneiras para melhorar o processo ensino-aprendizagem (Bell & Gilbert, 1994).

No entanto esta afirmação unânime deve ser questionada, pois somente os municípios integrantes do processo de municipalização da educação dispõem de instrumentos avaliativos capazes de detectar resultados concretos relacionados à sua política de formação docente em serviço. Estes municípios detectaram que, em geral, os professores sentem dificuldade em transferir para a prática os conhecimentos adquiridos nos programas de formação em serviço, haja vista a falta de material pedagógico adequado, falta de apoio da direção das escolas e pouco aprofundamento teórico dos conteúdos ministrados nos cursos.

3.4. Contribuições da formação em serviço para a prática docente no município

Mesmo sem o envolvimento efetivo dos municípios, a Secretaria de Educação do Estado desenvolveu diversos cursos como parte do seu programa de capacitação docente. Poderíamos então pensar que os problemas da educação melhoraram sensivelmente, mas infelizmente, de acordo com o censo comunitário realizado em 1995, a taxa de analfabetismo de crianças entre 11 e 14 anos no estado chegou a 19,39% na zona urbana e 34,20% na zona rural. A escola ainda apresenta taxa de evasão em 13,8% e de repetência em 14,1%.

Apesar dos índices de fracasso escolar no estado demonstrado por censos e por outros sistemas avaliativos da educação, os secretários apontaram alguns aspectos positivos das ações de capacitação desenvolvidas em seus municípios pelo Estado ou pelos próprios municípios, como é o caso dos municípios integrados no processo de municipalização. Os principais aspectos

destacados foram os seguintes: para 75% dos sujeitos entrevistados, os professores substituíram antigas posturas por outras mais adequadas nas relações com os alunos e estes melhoraram sua aprendizagem na escola. Para 25% dos secretários os cursos ou outras ações junto aos professores tiveram pouca importância e para 12% nenhuma importância. Outros 3% não responderam a pergunta.

3.5. Demandas de formação em serviço para professores no município

Segundo 75% de nossos informantes, a principal demanda por parte dos professores são cursos sobre planejamento de aulas, avaliação escolar, metodologias de ensino e gestão escolar. 35% deles consideram que são necessários cursos sobre leitura e escrita, literatura infantil, jogos e recreações, relações humanas e oficinas pedagógicas. Apenas 12% dos sujeitos investigados indicaram como temas o aprofundamento no trabalho com os pais de alunos e a formação dos conselhos escolares. Tais dados demonstram a limitada visão de formação em serviço centrada em cursos, pois constitui o único modelo que lhes foi oferecido.

Outro aspecto destacado pelos secretários de educação é a preferência por cursos presenciais (36%), em relação a cursos à distância (9%). Além disso, há um empate quanto aos formadores de professores: 27% dos secretários consideram que devem ser professores de fora do município, enquanto o mesmo percentual desejaria que fossem professores do próprio município.

3.6. Salário

Outras questões, tais como condições de trabalho e salário, também não podem ser esquecidas quando analisamos a formação de professores. Verificamos na investigação que o baixo salário dos professores é a realidade de 84% dos municípios da amostra. Um exemplo disto é o valor absurdo de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais), cerca de U\$32.00 (trinta e dois dólares), pagos a um professor com habilitação de 2º grau. Os secretários destes municípios foram unânimes em relacionar o baixo desempenho de seus professores também aos péssimos salários. No entanto, nos municípios onde os salários são sete ou oito vezes maiores, os secretários relacionam o desempenho de seus professores principalmente com a qualidade da formação recebida por eles. Entre os três municípios que pagam melhor ao professor, dois são integrantes do processo de municipalização da educação.

Mais uma vez reafirmamos a necessidade de inserirmos a formação em um cenário onde sejam levados em consideração todos os dados importantes

sobre a prática docente. Os salários aviltantes ainda que não possam ser totalmente responsáveis pelos problemas que tem o professor para desenvolver seu trabalho, contribuem sobremaneira para a sua desprofissionalização e desvalorização, constantes ano após ano. Esperamos que a proposta de amenizar esta situação com o Fundo de Valorização do Magistério não fique mais uma vez em discursos e promessas.

6. Conclusão

O diagnóstico geral evidenciado pelos resultados encontrados, indica que os municípios continuam carecendo de uma adequada formação docente em serviço em vários níveis, seja quanto à concepção, continuidade, participação dos professores ou condições materiais e políticas para seu desenvolvimento.

A concepção de formação em serviço da maioria dos municípios investigados restringe-se aos conceitos de capacitação e qualificação, limitando sua efetivação apenas à realização de treinamentos e pequenos cursos para os professores. Além disso, estas modalidades de formação em serviço foram, em sua maioria (87%), promovidas pela Secretaria de Educação Básica do Ceará.

Apenas os municípios integrantes do processo de municipalização da educação têm desenvolvido programas de formação docente em serviço, buscando integrá-los dentro de uma política mais ampla, demonstrando que, apesar das dificuldades existentes, estes municípios têm encontrado formas de atuar em relação à formação docente. Isto serve, portanto, de estímulo para que outros municípios também compreendam a importância da formação em serviço dos professores.

Apesar de haver uma solicitação, por parte dos professores junto às secretarias municipais, de cursos sobre planejamento de aulas, avaliação escolar, metodologias de ensino e gestão escolar, entre outros, os secretários de educação não explicitaram a demanda real do município, ou seja, aquela proveniente de um estudo aprofundado sobre a realidade educacional local.

Embora os sujeitos investigados utilizaram a falta de recursos financeiros para justificar o modelo de formação docente em serviço implementado, a investigação constatou que o Estado do Ceará investiu uma soma considerável de dinheiro para esta área, revelando este discurso que ainda há uma centralização das decisões a nível estadual, desconsiderando as realidades municipais, levando, algumas vezes, a uma utilização inadequada dos recursos públicos disponíveis.

A crença exagerada no poder da capacitação tem sido a lógica que vem fundamentando a execução de treinamentos e reciclagens, concebendo-a como uma preparação técnica do professor para que domine habilidades e a insira na prática de forma estanque e descontextualizada. Os cursos desenvolvidos não formaram um elo conectando os principais desafios da profissão docente

e tampouco constituíram-se em espaços de reflexões mais consistentes acerca de problemáticas centrais para a qualidade da escola pública.

Percebemos também que os municípios muitas vezes não dispõem de equipes suficientemente competentes para por em marcha uma nova concepção de formação. Deste modo, pensar os formadores como figuras importantes no processo e buscar estabelecer relações mais diretas com universidades e instituições de pesquisas pode ser um caminho na tentativa de soluções mais viáveis e concretas.

Deve ser considerado urgentemente a possibilidade de se fazer um trabalho mais efetivo de reflexão junto aos secretários de educação dos municípios, acerca da formação dos professores em serviço. A investigação demonstrou que são sujeitos valiosos na transformação das práticas tradicionais de formação junto aos professores, no sentido de vislumbrarmos uma formação permanente mais dinâmica, participativa e avaliada permanentemente.

Retomamos o conceito de desenvolvimento profissional docente para reafirmarmos a importância de aproveitar o desejo do professor com propostas permanentes e reflexivas, a fim de que se sinta plenamente integrado à sua profissão e possa adotar uma prática pedagógica consciente, crítica, investigadora e comprometida com educação para a liberdade e crescimento de todos os implicados no processo educativo.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A. Veiga (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papirus, pp. 99-122.
- Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arroyo, M. G. (1996). Reinventar e formar o profissional da educação básica. In M. A. V. Bicudo & C. A. Silva Júnior (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, pp. 47-68.
- Barreto, E. S. S. (1998). Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In E. S. S. Barreto (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas/SP: Autores Associados, pp. 5-40.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Bourdoncle, R. (1994). La professionalization des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, v. 17, nos 1,2, pp. 13-23.

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Coelho, S. A. (1996). *Capacitação: o saber docente em questão*. Fortaleza: UFC (Dissertação de Mestrado).
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Demo, P. (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Frigotto, G. (1993). *Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neo-conservador e alternativa democrática*. Rio de Janeiro: UFF (mimeo).
- Fusari, J. C. (1990) (Org.). *O professor de 1º grau: trabalho e formação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a um pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Haguette, A. (1990). *A luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógica-administrativa*. Fortaleza: Edições UFC.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kramer, S. (1989). Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 70, pp. 189-207.
- Linhares, C. F. (1996). Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. *Tecnologia Educacional*, v. 25, nºs 132/133, pp. 45-53.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 53-76.
- Miguel Díaz, M. (1993) (Coord.). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Montero, L. & Molina, E. (1996). Seminario: Desarrollo profesional y organización. In Actas del IV Congreso de Organización Escolar, Tarragona: Universidad de Tarragona, pp. 145-168.
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE.
- Nóvoa, A. (1995) (Org.). *Profissão professor* (2 ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 95-114.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (2 ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Santos, L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In I. P. A. Veiga (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papirus, pp. 123-136.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC.
- SEDUC/DRH (1994). *Programa de capacitação permanente do magistério 1991-1994*. Fortaleza: Autor (mimeo).
- Silva, T. A. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação: ensaio da sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Villar, L. M. (1989). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy/ES: Marfil.
- Zeichner, K. (1997). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 117-138.