

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA: UM CONFRONTO ENTRE AS PROPOSTAS OFICIAIS E A OPINIÃO DOS PROFESSORES

RANGEL, Iguatemi Santos PPGE-UFES

GT: Formação de Professores / N. 08

Agência financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Os sistemas de ensino e conseqüentemente os professores estão imersos em contextos sociais que vêm passando por crises profundas nas suas estruturas político-sociais e sobretudo econômicas, crises que tem sido agudizadas principalmente pela volatilidade e instabilidade geradas pela mudança ou transição paradigmática pela qual a sociedade (mundo) tem passado. Segundo Najmanovich (2001: p. 65) as certezas de outrora são nossas dúvidas de cada dia pois, “[...] da concepção do universo como cosmo mecânico, estamos passando à concepção de ilhas de estabilidade em um mar de caos”, ou, na acepção de Morin (2000, p. 86), ao referir-se à produção de produção de conhecimento, assevera que: “O conhecimento é a navegação em um oceano de incerteza, entre arquipélagos de certeza”. Nesse sentido, não podemos mais depender das respostas prontas que historicamente foram produzidas para a escola.

Nesse contexto, o desenvolvimento de uma política de formação tanto inicial como continuada dos professores, na chamada transição paradigmática pressupõe uma atitude crítico-reflexiva sobre o saber/fazer pedagógico, pressupõe também um mergulho com todos os sentidos nas redes de relações em que são produzidos e constituídos os saberes/fazeres docentes, (ALVES, 2002). Nesse sentido, Alarcão (1996), Nóvoa (1995) e Ghedin (2002) concordam que a formação do professor não pode prescindir de uma leitura crítica das relações de saber/poder que perpassam a sociedade e que interferem na prática do professor:

As reformas educacionais, por mais bem intencionadas que sejam, se não considerarem o professor, estão fadadas ao fracasso. Da mesma forma, nos processos de formação continuada, quando os professores não são envolvidos, a possibilidade de se alcançar as tão desejadas mudanças nas práticas pedagógicas são mais exíguas. Por esse motivo, é preciso dar vez e voz aos professores (GOODSON, 1992). Mas dar vez e voz não significa simplesmente fazer uma consulta, é preciso que os professores tenham condições de falar e de se fazer ouvir, e, para tal, pressupõe-se um contexto de fala articulada, uma fala que revele a dimensão do trabalho pedagógico, que explicita o sentido e significado da docência.

Com base nas reflexões sobre os desafios que estão colocados para a formação continuada do professor, sobretudo dentro do já referido contexto de transição paradigmática no qual estamos imersos, nosso trabalho buscou compreender os processos de formação continuada desenvolvidos no Sistema Municipal de Educação de Vitória, procurando responder à seguinte questão/problema: **Qual é a política de formação continuada de professores da Educação Infantil, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), expressa nos documentos oficiais e na opinião dos professores que vivenciam essa política?**

Contextualização do Problema

De acordo com os estudos da Comissão de Elaboração do Plano Municipal de Educação (PMV, 2002), os desafios do Sistema Municipal de Ensino de Vitória para os próximos dez anos, no que diz respeito à formação de professores, estarão, fundamentalmente, no campo da formação continuada, devido ao fato de 72,2% dos professores que atuam nesse Sistema de Ensino já terem concluído o curso superior. Dos 27,8% de professores que ainda não tem formação nesse nível de ensino, cerca de 224 já estão sendo atendidos pelo convênio Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/PMV), que oferece o curso de “Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Aberta e a Distância”. A realidade da formação inicial de professores no Sistema de Educação de Vitória pode ser observada na Tabela 1:

Tabela 1 – Função Docente X Nível de Escolaridade no Sistema Municipal de Ensino de Vitória

Nível de Formação	Total de						
	Professores	PI	%	PA	%	PB	%
Ensino Médio	336	185	55,05	151	44,94	-	-
Ens. Médio + Est. Adicionais	268	93	10,07	175	65,26	-	-
Licenciatura Curta	14	1	7,14	3	21,42	10	71,42
Licenciatura Plena	587	74	12,6	275	46,84	238	40,54
Pós-Graduação	994	77	7,74	386	38,83	531	53,42
Mestrado	25	-	-	7	2,80	18	72,00
TOTAL	2224	430		997		797	

Fonte: SEME (2002)

PI- Refere-se ao professor de Educação Infantil que atua com crianças de 0-3 anos

PA- Refere-se ao professor que trabalha com crianças de 4 a 6 anos e também com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

PB – Refere-se ao professor que trabalha com as séries finais do Ensino Fundamental.

A análise dessa tabela remete a uma observação importante para nossa perspectiva de investigação: observando o quadro como um todo, verifica-se, como dito inicialmente, que 72,2% dos professores do Sistema Municipal de Educação de Vitória tem formação em nível superior. Em termos percentuais, esse quadro é melhor do que o que retrata a realidade nacional. De acordo com estatísticas do MEC/INEP/SEEC-1998, o número de professores que atuam nos sistemas educacionais no Brasil é de 2.129.274. Desses, 1.066.396 (50,08%) já tem formação em nível superior, atendendo às exigência da Lei n.º 9.394/96, e os outros 1.062.878 (49,92%) possuem formação somente em nível médio e/ou fundamental. Dependendo de algumas realidades, ainda se encontra a figura do leigo, como professor (BRASIL, 2001)¹.

¹ A esse respeito, ver o Plano Nacional de Educação - Magistério da Educação Básica - Formação de Professores e Valorização do Magistério, que apresenta um quadro de formação de professores no Brasil.

Kishimoto (1999), ao refletir sobre as políticas de formação do educador infantil no contexto das licenciaturas e dos cursos normais superiores, ressalta a necessidade de se estabelecer políticas de formação que dêem ao professor infantil o mesmo *status* do professor do Ensino Fundamental e Médio.

Sendo assim, esses desafios na área da formação continuada dos professores devem ser encarados em sua complexidade e desdobrar-se em políticas de formação articuladas às demandas socioeducacionais mais amplas. Por sua vez, a Lei n.º 9.394/96 prevê a necessidade de formação continuada dos professores, atribuindo aos Estados e Municípios a responsabilidade de, em seus planos de carreira, incentivar e promover a formação continuada na perspectiva de possibilitar ao professor a melhoria da sua prática. Da mesma forma, o PNE (BRASIL, 2001) ressalta a necessidade de se implementar políticas educacionais que atendam às necessidades de formação continuada dos professores, aliadas à concomitante melhoria das condições de trabalho, salário e carreira.

O desafio é mudar a concepção de formação de professores presente nos programas/projetos, pois esses, em sua grande maioria, tem imposto aos professores uma uniformização de conteúdos que, muitas vezes, são insuficientes para dar-lhes subsídios teóricos e práticos capazes de ajudá-los a assumir autonomamente os processos de construção de suas práticas pedagógicas.

Percurso investigativo

O nosso universo de pesquisa foi o Sistema Municipal de Ensino de Vitória. A amostra pesquisada compreendeu 230 sujeitos, o que representa 30% do total de 769 professores de Educação Infantil efetivos que atuam no Sistema Municipal de Vitória.

Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: 1.º) questionário fechado, aplicado aos 230 sujeitos da pesquisa; 2.º) análise documental envolvendo os Planos de

Ação 2002 dos 41 CMEI e o Planos de Ação da Equipe de Educação Infantil da SEME; 3.º) Entrevista semi-estruturada aplicada a um grupo focal com 8 professoras. Os dados coletados nas três referidas fases foram trabalhados a partir de um modelo aberto de categorização, que, segundo Laville e Dionne (1999). Para análise e interpretação dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, o que nos permitiu, como diz Mucchielli (1977), apud Franco (1986), compreender o sentido dos textos (escritos e verbais).

Formação Continuada de Professores: pressupostos epistemológicos

As questões referentes à formação continuada do professor tem ultimamente obtido um destaque no cenário educacional brasileiro, devido à promulgação da Lei n.º 9.394/96, que faz referência à formação continuada e atribui aos sistemas de ensino, em nível estadual e municipal, a responsabilidade de criar condições de valorização do magistério por meio de programas de incentivo ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas.

Entretanto, a formação continuada comporta uma multiplicidade de olhares (PEREIRA, 2000) tanto entre os dirigentes governamentais como entre os teóricos da educação e os professores. Assim, é concebida sob diferentes perspectivas epistemológicas, principalmente quanto aos pressupostos teórico-metodológicos sobre os quais deve ser desenvolvida.

Carvalho e Simões (1999), como indicativos de sua pesquisa sobre a formação continuada, expressos nos periódicos nacionais, apontam os seguintes aspectos a serem considerados nos programas/projetos:

- a) o professor tem sido evidenciado nas pesquisas como o centro do processo de formação, [...] atuando como sujeito, individual e coletivo do saber docente de experiência, feito em sua relação com o saber científico" (CARVALHO e SIMÕES, 1999, p. 32);

- b) a pesquisa da própria prática pelo professor arvora-se como uma possibilidade de devolver ao professor a autoria de seu saber/fazer, no seu processo de formação continuada;
- c) o processo de produção de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre a reflexão-na-ação tem aparecido como um princípio hegemônico nas propostas de formação continuada.

As análises feitas por Carvalho e Simões (1999), André & Romanowski (2002) e Brzezinski & Garrido (2002) sinalizam o que tem sido indicado por Nóvoa (1995), ou seja, a emergência de três tendências crescentes no meio acadêmico, no que se refere à formação continuada dos professores: a) a centralidade do professor compreendido em sua dimensão profissional, pessoal, psicológica, social, política e cultural; b) a necessidade de se fazer a ponte entre a produção acadêmica e os contextos; c) a necessidade de se construir uma profissionalidade docente. Essas tendências, em nossa concepção, anunciam novas formas de se conceber a formação inicial e continuada do professor

Análise da Formação Continuada de Professores da educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: O plano e as ações

Foram analisados os Planos de Ação de 39² CMEI, o que nos garantiu obter uma visão geral dos processos de formação continuada propostos pelas unidades escolares, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- Planos de Ação apresenta um programa/proposta de formação continuada?
- Qual o espaço/tempo destinado à formação continuada?

² Não localizamos o Plano de Ação de dois CMEI.

- Sob quais modalidades a formação continuada está sendo proposta?
- Qual o lugar do professor nos processos de formação continuada?
- Que concepção de formação continuada está subjacente às propostas contidas nos Planos de Ação?

Programas/projetos de formação continuada

Apenas 6 CMEI apresentam um programa/projeto de formação continuada a ser desenvolvido com os educadores durante o ano. As propostas giram em torno de aspectos técnicos da formação, como, por exemplo: capacitação de 80 horas, em produção de textos dissertativos; estudo Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI), totalizando uma carga horária de 150 horas.

Os grupos de estudo aparecem como indicativos de formação dos professores em 21 Planos de Ação, ou seja, em mais de 50% deles.

Espaço/tempo de formação continuada

Dos 39 Planos de Ação analisados, 24 não especificam o horário em que se realiza a formação dos professores, 9 revelam que isso ocorre fora do horário de trabalho. Seis CMEI afirmam que os programas se realizam no horário de trabalho.

Quanto ao tempo, 34 CMEI não explicitam a carga horária prevista, os demais CMEI revelam realidades bem diversas quanto ao tempo destinado à formação continuada. Esses dados revelam que o tempo/espaço de formação ainda são insuficientes.

Pressupostos da formação continuada presente nos Planos de Ação

Em apenas 3 Planos de Ação encontramos uma tentativa de explicitação dos fundamentos da proposta de formação continuada. Os 3 fazem referência ao processo de reflexão sobre a prática.

A formação continuada do professor abre novas perspectivas de aprimoramento do fazer pedagógico. É preciso compreendê-la como um processo dinâmico que deve partir da realidade do educando rumo a uma postura crítico-reflexiva e transformadora da realidade (Planos de Ação do CMEI P16).

É importante destacar que a reflexão sobre a prática, a que fazem referência os Planos de Ação que estamos colocando em evidência, não vai além de uma reflexão centrada na escola, sobre os problemas imediatos que o professor enfrenta no cotidiano de suas aulas.

As vozes dos professores: Envolvimento em projetos/programas de formação continuada

Dos 223 professores 85 professores (36,5%) participam de algum tipo de programa/projeto de formação desenvolvido pela escola, e 138 professores (59,2%) não participam. No âmbito da SEME, 97 professores (41,6%) participam de programas/projetos de formação continuada e 129 professores (55,4%) não estão envolvidos em programas/projetos de formação oferecidos pela SEME. Esses dados revelam que tanto no âmbito da escola como no âmbito da SEME, a participação dos professores ainda é bastante comprometida.

No âmbito da escola, apenas 82 professores o fizeram. Destes 48 citaram sua participação em grupos de estudo que acontecem no interior das unidades escolares. No

âmbito da SEME, 94 professores listaram os cursos de que tem participado. Esses dados mostram que as oportunidades de formação continuada que tem sido oferecidas pela SEME estão quase que exclusivamente vinculadas as execução de programas desenvolvidos pelo Governo Federal, cabendo ao Sistema Municipal apenas o papel de multiplicador das políticas educacionais vindas das instâncias federais.

Essa realidade é criticada por Kramer (2001), pois tal tutoreamento dos órgãos centrais desenvolvem uma espécie de dependência patológica e asfixiamento intelectual nos Sistemas de Ensino.

Necessidade de formação continuada

As respostas dos 214 professores que se manifestaram revelou que os professores compreendem que a formação continuada é condição fundamental para o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

“Sim, muito importante porque vivemos numa era de constantes mudanças, transformações [...] Outro motivo é obter o reconhecimento por parte de toda a sociedade da importância da educação infantil” (Professor 1).

Entre as justificativas para a necessidade de formação, as mais recorrentes são:

1. Para ter condições de acompanhar as mudanças que tem acontecido no contexto social, sobretudo na área da tecnologia (42 indicações).
1. Para atualização/reciclagem de conhecimentos (74 indicações).
2. Para o crescimento pessoal e desenvolvimento (40 indicações).
3. Para a busca de conhecimento teórico que subsidie a prática (22 indicações).

Ludke et al 1999 comentando as idéias de Nóvoa (1999), ressaltam que o discurso da

formação não consegue superar o dilema da ambigüidade do discurso oficial sobre a formação do professor, visto que o professor, no discurso oficial, é colocado na "crista da onda", como "a bola da vez", carregando o emblema da esperança no ensino de uma geração que poderia salvar a sociedade, mas contraditoriamente sofre um processo desprofissionalização por meio de condições profissionais adversas, às quais está submetido no exercício de sua profissão.

Tal realidade reforça a idéia de que as propostas oficiais *são [...] discursos economicistas para ser implantados por educadores* (Ludke et al., 1999, p. 16), haja vista a situação paradoxal em que vivem os professores:

Então, a questão que perpassa o discurso da atualização/reciclagem (formação continuada) está para além da simples aquisição de novos conhecimentos, técnicas, métodos, até porque tal perspectiva se coloca contrariamente aos novos objetivos educacionais que não estão assentados apenas na transmissão de conhecimentos.

Modalidades de formação continuada

A opção que aparece com maiores indicativos nas respostas dos 223 professores (97,4%) que se manifestaram foi a modalidade cursos, indicada por 155 professores (67,7%); as oficinas aparecem em segundo, indicadas por 114 professores (49,8%), em terceiro aparecem os relatos de experiências, indicados por 108 professores (47,2%), seguidos das palestras que foram indicadas por 87 professores (38,0%).

Esses dados revelam que os professores reconhecem a densidade e possibilidade de aprofundamento dos cursos quando tem um planejamento contextualizado e uma continuidade nas abordagens.

Responsabilização pela formação continuada

Dos respondentes, 118 professores (50,6%) revelaram que são os próprios professores os responsáveis pela formação continuada, 146 professores (62,7%) indicaram ser os pedagogos e 98 professores (42,1%) atribuíram à SEME essa responsabilidade no âmbito da escola.

Esses dados revelam dois aspectos importantes para nossa análise:

Primeiro, o fato de um número não muito expressivo de professores citarem a SEME como responsável pela formação no âmbito da escola indica uma certa autonomização da escola quanto à capacidade de gerenciar os processos de formação de seus professores. O segundo é a responsabilização do pedagogo como formador, o que remete a pensar na configuração de novas relações entre professores e pedagogos nos espaços/tempos escolares.

A questão das condições de trabalho salário e carreira

Dos 215 professores (92,3%) que manifestaram sua opinião, 169 professores (74,2%) afirmaram não serem discutidas questões dessa natureza, já os outros 42 professores (18,0%) disseram que sim.

O fato de um número expressivo de professores manifestarem sua opinião sobre questões referentes às condições de trabalho, salário e carreira denota um certo interesse por esse assunto, o que remete a pensar que tais questões não tem sido colocadas em destaque nem nas propostas oficiais, ou seja, naquelas desenvolvidas pela SEME, nem naquelas desenvolvidas nas unidades escolares.

A pesquisa da prática na formação continuada

Dos 220 professores (94,4%) que responderam a essa questão, 200 professores (85,5%) disseram ver na pesquisa de sua própria prática uma oportunidade de formação continuada. Pedimos então aos professores que explicassem como concebiam essa

modalidade de formação.

Nas respostas dos professores, no geral, está presente uma idéia de pesquisa da prática vinculada a uma visão conteudista e/ou dicotômica, que separa teoria e prática, sendo que a virtude da teoria seria a pesquisa em si, ficando a prática restrita ao campo de aplicação dos conhecimentos imanentes.

As referidas propostas, guardadas as devidas divergências teórico-metodológicas, buscam inserir o professor no universo da pesquisa, sem necessariamente sair da escola, ou deixar a prática para se dedicar à pesquisa, como por tradição é feito na maioria das vezes, mas, mergulhado nela, buscar alternativas exequíveis para o seu fazer pedagógico.

Visão dos professores quanto à organização da formação continuada

Perguntamos aos professores como pensavam que deveriam ser organizados os programas/projetos de formação continuada para melhor atender às suas necessidades suas respostas sinalizam as seguintes propostas de formação:

- Realização de levantamento/pesquisa de interesses/necessidades dos professores.
- Abordagem de programas/projetos que tivessem uma continuidade ao longo do ano, buscando maior aprofundamento de conteúdos.
- Formação desenvolvida dentro do horário de trabalho com previsão em calendário escolar e com uma carga horária expressiva.
- Grupos de formação deveriam ser menores garantindo um melhor aproveitamento dos conteúdos.

Algumas falas revelam esses indicativos de formação continuada sugeridos pelos professores:

“De início, deveria haver uma pesquisa para saber das reais necessidades dos professores e suas carências profissionais” (Professor 61).

“Acredito na formação continuada na qual o professor troca experiências, reflete sobre a sua prática. Portanto, não acredito em cursos e/ou palestras isoladas, em que o professor apenas ouve e para por aí, mas em programas que estabelecem a possibilidade de aliar teoria e prática” (Professor 83).

Essas falas revelam uma compreensão bastante relevante, por parte dos professores, sobre os processos de formação continuada e sinalizam possibilidades de projetos que se coadunam com as propostas que tem sido produzidas no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Aprofundando às análises sobre a formação continuada de professores: o grupo focal

O grupo focal contou com a participação de 8 professores, que se dispuseram a aprofundar o debate sobre os processos de formação continuada, dentre os 230 que responderam ao questionário.

Apresentamos a seguir as questões propostas aos professores seguidas de uma análise das respectivas respostas ratificada na transcrição da fala dos docentes.

1. Como profissionais do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, qual a opinião de vocês sobre a política de formação continuada desenvolvida pela Prefeitura? Tem atendido às necessidades de formação? Quais os pontos que precisam melhorar ?

As respostas dos professores mostraram que há uma certa insatisfação quanto à forma como os programas/projetos são desenvolvidos. Todos pareceram concordar com um fato: a verticalidade no desenvolvimento das propostas. Os programas/projetos são desenvolvidos à revelia da opinião dos professores.

“Embora a PMV tenha um marketing excelente de salário e formação, o que eu mais me ressinto é de que nós, como professores, nunca somos ouvidas...” (Professora A).

Goodson (1995), falando do contexto canadense, também observa a urgência de nos programas/projetos de formação se “dar voz e vez aos professores”, permitindo que suas experiências redimensionem as propostas, incluindo a dimensão do vivido, do experienciado, captando assim o sentido do trabalho docente.

2. Na sua opinião, como deveriam ser organizados os programas/projetos de formação continuada para melhor atender as necessidades dos professores?

Das 8 professoras, 6 se manifestaram com respostas que enfatizaram mais aspectos deficientes no processo de formação; entretanto nenhuma esboçou uma tentativa de sistematização de como gostariam que os programas/projetos fossem desenvolvidos.

Mesmo que as respostas das professoras se mostrassem, bastante difusas não apontando alternativas concretas, mais uma vez confirmam a necessidade de se criar um espaço/tempo institucional para que a formação continuada aconteça.

Nessa perspectiva, André (1995) também tem proposto se pensar na formação, integrando o professor, como principal articulador, na elaboração das estratégias formativas, pois:

“Ao se definir o professor como produtor de conhecimentos que é, julga-se necessário refletir com ele como se (re)apropriar de conhecimentos que

permitam reconstruir continuamente a sua prática docente”. (ANDRÉ,1996, p. 107).

Formação continuada de professores entre o instituído e o instituinte

Neste trabalho, perguntamo-nos muitas vezes, por que o Sistema de Ensino não estabelece interlocução permanente com os professores, por que é “tão difícil” a interação entre o oficial (SEME) e o não-oficial (professores), entre o instituído e o instituinte, o que impede o desenvolvimento de políticas institucionais e o que representa a institucionalização de práticas que, muitas vezes, parecem desconsiderar as construções históricas, enfim, por que é “difícil fazer as coisas (aparentemente) fáceis,³” no caso específico analisado neste trabalho, por que é tão difícil ao Sistema Municipal de Ensino ouvir os professores e fazer valer suas reivindicações?

Carvalho e Simões (2002), buscam a partir do conceito de representação cunhado por Castoriadis (1982), revelar que existe uma tensão permanente, na esfera das representações, entre o instituído (o oficial, o hegemônico, o legal) e o instituinte (o não-oficial, o legítimo, o contra-hegemônico), e, essa tensão se manifesta nos indivíduos, constituindo-os como sujeitos sociais para diferentes conformações sociais.

Segundo Carvalho e Simões (2002):

O campo do instituído (história feita, hegemônica) aparece como um campo de reprodução e/ou de esfera da heteronomia, da reificação, da tecnoburocracia, etc. O campo instituinte e/ou da história se fazendo e a ser feita surge como um campo de possibilidades, como projeto de autonomia, participação e luta contra- hegemônica.

³ Quando utilizamos o termo fácil, sabemos que podemos incorrer em uma interpretação de simplismo na proposição, entretanto o fato de o utilizar é para provocar um repensar de nossas proposições, pois a densidade de uma proposta nem sempre está vinculada a seu grau de complexificação, ou seja, talvez precisemos de soluções mais simples para os problemas complexos, pois, se as alternativas se apresentarem mais complicadas que o problema em si, é melhor ficar sob o jugo do problema do que procurar a solução.

Como se observa, o trânsito entre o instituído e o instituinte não é tão suave, sobretudo pressupõe ancoragens e teorias diferenciadas, ou seja, o que o poder instituído (oficial) em última instância quer é institucionalizar (oficializar) o instituinte.

Carvalho e Simões (2002, p. 16) ressaltam que para a escola escapar ou apresentar alternativas a esse processo de sublimação dos sujeitos é necessário que ela, a escola, *se constitua como campo de possibilidades, não naturalizando as suas práticas, cristalizando-as e aprisionando-as na rotina/heteronomia de seu cotidiano.*

Na questão da tensão entre o oficial e o não-oficial, entre o instituído e o instituinte, é importante destacar que a impossibilidade de interlocução entre discursos aparentemente tão próximos, como vimos, é devida às lutas político-ideológicas, lutas que incompatibilizam o compatível e criam antagonismos históricos que se perpetuam como a própria mola propulsora que alimenta, sustenta e mantém os Sistemas Políticos no lugar onde se encontram, ou seja, contra o povo e a favor dos próprios interesses.

O fácil nesse sentido é algo difícil, o simples é mais complexo do que pode parecer, mas, mesmo que pareça difícil, pode vir a se constituir em campo de possibilidades; porém, ressaltam Carvalho e Simões (2002, p. 11):

[...] qualquer transformação, ou possibilidade de instauração, de uma prática inovadora não é possível em si mesma e nem compreensível a nós se não posta em relação com o magma de significações imaginárias sociais que o sistema sociopolítico, econômico e cultural gera e que faz com que ele (o sistema) permaneça em nós de forma latente, impedindo a ultrapassagem do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico e à prática inovadora.

Ressalta-se, assim, a possibilidade da passagem da heteronomia intelectual à construção de uma autonomia intelectual, ou seja de um saber docente que ultrapasse a dimensão do instituído, do oficial, do imposto, do “prontinho”, do pacote, das receitas, enfim que ultrapasse a resignação político-pedagógica que ao professor historicamente tem sido imposta, e se instaure “se institua” uma nova mentalidade, com vocação para a compreensão das multideterminações e/ou das multidirecionalidades da formação do professor, apresentando-se, assim, como programas/projetos mais híbridos, mais

permeáveis.

Considerações Finais

Como buscamos mostrar nesta pesquisa, a formação continuada não é algo fácil nem simples de compreender; os desafios colocados para o professor tem tornado complexas as abordagens feitas sobre a problemática da formação, de maneira que tanto os sistemas educacionais como os próprios professores vêm-se em meio a contradições quanto à melhor maneira de efetivar uma política de formação continuada.

Entretanto a responsabilidade do Sistema Educacional aparece destacada na fala dos professores, manifestada tanto nas respostas aos questionários como na entrevista do grupo focal. Entre os pontos que aparecem como relevante, e que merecem uma atenção do Sistema citamos:

- articulação entre a política de formação continuada e as demais políticas educacionais do Sistema, inclusive a política salarial;
- estabelecimento de canais de interlocução permanente entre os professores e o órgão central, com vistas a melhorar a qualidade da oferta, por meio do *Fedeeback* dos professores;
- manutenção permanente de programas de formação continuada como agenda nos encontros de equipes e nas assessorias realizadas nas escolas;
- oferta de programas/projetos de formação de qualidade, organizados com uma abordagem que atenda às necessidades de formação dos professores;
- articulação entre as propostas institucionais e os movimentos instituintes que se tem organizado no interior da escola, perspectivando encontrar alternativas para os problemas da formação continuada.

A essa lista de proposições dos professores certamente poderiam ser adicionadas as proposições teóricas de diversos autores de cujas reflexões nos temos utilizado neste trabalho para iluminar nossas análises: As proposições de Nóvoa (1998), que sugerem que a formação seja pensada dentro de um projeto coletivo de formação. As proposições de Alves (2001), que enfatizam a formação que se dá no cotidiano das escolas, a partir do saber/fazer "experiência" que o professor produz na sua profissão. As proposições de Kramer (2001), para quem o Sistema, ao invés de construir projetos/programas de formação deveria desenvolver um política de formação.

Entretanto essas análises não se limitaram a apontar aspectos limitadores do desenvolvimento da política de formação de professores no Sistema Ensino de Vitória; buscamos também perceber como os próprios professores se tem colocado nesse processo. Vimos também que é possível pensar em uma série de aspectos importantes a serem considerados pelos próprios professores no desenvolvimento de sua formação os quais destacamos a seguir:

- o professor deve buscar definir, por meio de um projeto coletivo de formação profissional, os objetivos e estratégias que está privilegiando para levar a efeito sua formação continuada.
- a crítica apresentada ao Sistema deve primar pela busca de alternativas para a implementação de programas/projetos que permitam uma participação efetiva dos docentes.
- o professor deve investir mais na pesquisa de sua prática para aprimorá-la, sendo capaz de responder aos questionamentos que são feitos sobre o seu fazer pedagógico.
- O professor deve articular a dimensão didático pedagógica de sua formação a dimensão sócio – política, para que assim compreenda os aspectos macro estruturais que interferem em sua prática.

Em suma, o professor deve também buscar uma maior articulação dentro da esfera do coletivo profissional, sobretudo aquele localizado nas unidades escolares e, por meio da construção de propostas/projetos de formação, buscar oferecer uma contra-partida aos projetos/programas que lhe são impostos, tendo claro que a resistência ao poder instituído se faz com propostas alternativas que se instituem na intimidade do tecido educacional e vão se incorporando até se legitimarem como tais.

Pensar a formação em uma perspectiva multidirecional, no qual as diversas dimensões do formação se imbricam (a pedagógica, a didática, a política, a pessoal, a cultural, entre outras), remete sempre a um exercício de pensar a complexidade do sujeito professor, e o seu "se fazer professor", compreendendo então que, ao contrário do que a racionalidade técnico científica postula, ou melhor, indo além dos postulados dessa racionalidade, o professor se constitui de maneira não tão previsível, não tão didatizada, não tão pedagogizada, enfim que o professor se constitui a partir de múltiplos processos de formação, que, conjugados, formam o universo de significações do docente professor, determinando como ele vai atuar na sala de aula, nas reuniões, na sua relação com o Sistema, como ele vai posicionar-se diante do conhecimento. Nesse sentido, como Santos (1996, p. 28), acreditamos que, nos processos de formação de professores, deve-se considerar:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização, - em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução,- em vez da ordem, a desordem, - em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Nessa perspectiva, acreditamos que a formação pode acontecer de forma a privilegiar esses princípios, cujos indicativos foram apresentados neste trabalho, ficando a responsabilidade de se estabelecer as conexões necessárias para que se consiga desenvolver projetos/programas de formação que se materializem em uma política de formação continuada de professores que também seja a expressão da vontade e

inventividade dos professores da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

Referências Bibliográficas

1. ALARCÃO, Izabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: Veiga, Ilma Passos A. (org) Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas, SP:Papirus,1998.

2ALVARENGA, Elda; OLIVEIRA, Samuel. **Tendências recentes do debate sobre a questão do/a professor/a: o/a professor/a como profissional competente**. In: CARVALHO, Janete C. (Org.). Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade. Vitória: EDUFES, 2002.

4. ALVES, Nilda. **Algumas idéias sobre a formação de professores**. Disponível em: <file://A:\Nilda Alves.htm>.11/12/2001. Acesso em: 13 maio 2002.

5. ALVES, Nilda; AZEVEDO, Joanir; OLIVEIRA, Inês. Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,_, 1998, , Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998.

6. ANDRÉ. Marli; ROMANOWSKI, Joana. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

7. Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação - ANFOPE, **Anais...** Brasília, 2000.

8. BRASIL, Senado Federal. **Plano nacional de educação**. Brasília: UNESCO, 2001.
9. BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Os trabalhos do GT de formação de professores da ANPEd (1994-1998): o que revelam os trabalhos do GT de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
10. CARVALHO, Janete; SIMÕES, Regina. Imaginário social e processo de institucionalização da produção acadêmico-científica sobre a questão do professor. *Cadernos de Pesquisa do PPGE-UFES*, Vitória, v. 8, n. 15, p. 9-43, 2002.
11. COLARES, Cecília A. L.; MOISES, Maria Aparecida A.; GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade, **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 202-219, 1999.
12. DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996 (1996)
13. ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Sociedade**, n. 4, p. 41-61, 1991.
14. FAHEL, Margarida. **A formação continuada dos profissionais da educação**. Disponível em: www2.sec.ba.gov.br/.../>2001. Acesso em: 1 jun. 2002.
15. FRANCO, Laura. **O que é análise de conteúdo?**. São Paulo: EDUC, 1986.
16. GERALDIN, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
17. GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

18. GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias da vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992c.
19. JÁEN, Marta. Os professores e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p 74-90, 1991.
20. KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. Disponível em:< <file://A:\Educação & Sociedade - Bpropostas pedagógicas ou curriculares - Bsubsídios para uma leitura crítica>>03/12/2001 Acesso em: 15 abr. 2002.
21. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Políticas de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade** (CEDES), n. 68-1999/2ª edição.
22. LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola**: suspeitas e apostas. Disponível em:<[http:// www.Anped.org.br/outr16.doc](http://www.Anped.org.br/outr16.doc)>. Acesso em 28 jul. 2002.
23. LINHARES, Célia. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. **Tecnologia Educacional**, São Paulo v. 25, p. 132/133, set./out./nov./dez. 1996.
24. LUDKE, Menga; MOREIRA. Antônio; CUNHA, Inês. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Disponível em:<<http://www.Scielo.php/script=sci arttext&pid=s0101...>>03/04/2002. Acesso em: 24 jun 2002.
25. MANFREDI, S. **As metamorfoses da qualificação**: três décadas de um conceito. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23. 1999, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 1999.

26. MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educaciona**l, São Paulo, v. 21, p. 105-106, 1992.

27. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**.

São Paulo: Cortez, : Unesco, 2000.

28. NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

29. _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

30. _____(Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed.

Lisboa: Dom Quixote, 1995.

31. _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

32. PEREIRA, Wally (Org.). **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

33. PIMENTA, Selma. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade Educação de São Paulo**, São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul./dez. 1996.

34. SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

35. SCHÖN. Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

36. TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

37. PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Plano decenal de educação do Município de Vitória**. Vitória, 2002. Mimeografado.