

UNISINOS - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL MESTRADO

JOSÉ CARLOS DE LIMA

NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE A CONTINUIDADE DE UMA PRÁTICA.
ESTUDO DE CASO SOBRE PROGRAMAS DE GOVERNO EM CÁCERES- MATO GROSSO.

São Leopoldo – RS

2011

JOSÉ CARLOS DE LIMA

NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE A CONTINUIDADE DE UMA PRÁTICA.
ESTUDO DE CASO SOBRE PROGRAMAS DE GOVERNO EM CÁCERES MATO GROSSO.

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção de título de Mestre, pelo programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos.

Orientador: Prof. Dr. Solon Eduardo Annes
Viola

São Leopoldo – RS

2011

JOSÉ CARLOS DE LIMA

NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE A CONTINUIDADE DE UMA PRÁTICA.
ESTUDO DE CASO SOBRE PROGRAMAS DE GOVERNO EM CÁCERES MATO GROSSO.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de
título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovada em 24 de maio de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. Solon Eduardo Annes Viola - Orientador

Prof. Dr. José Rogério Lopes – UNISINOS

Prof.Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque – UFRGS

DEDICATÓRIA

À família,

Antonio, meu pai, pelo exemplo da autoridade sempre presente na minha vida.

Nelza, minha mãe pela força pessoal e espiritual constante.

Mário, Lucimara e Angela meus irmãos que mesmo estando longe um do outro me deram força.

Em especial

À Ana, minha namorada e companheira que chegou na conclusão do trabalho, mas foi decisiva com seu apoio e orientações.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Solon Eduardo Annes Viola, pela orientação, paciência, atenção, competência e a confiança da espera do meu tempo;

À professora, Berenice e ao professor José Rogério membros da banca de qualificação, pelas contribuições;

Ao professor Paulo e ao professor José Rogério membros da banca de defesa de dissertação pelas contribuições.

Aos professores do PPG em Ciências Sociais da UNISINOS.

À UNEMAT pela intermediação com a UNISINOS para a realização do Minter em Ciências Sociais. Foi um privilégio fazer parte dele.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT pela contribuição financeira, através da concessão de bolsa de estudo, permitindo dedicação exclusiva ao mestrado;

Aos colegas de mestrado: Fabiana, José Alves, Márcia, Natália e Nilso pela aprendizagem acadêmica e, pela “família” formada no período em que estivemos no RS.

À Maristela Simon, secretária do PPG, pela atenção dispensada aos de Mato Grosso;

À Fabíola pelo competente trabalho nas questões de língua portuguesa e formatação da dissertação.

Ao Fausto pela formatação técnica da dissertação.

À direção do SINTEP sub-sede de Cáceres, ao CEFAPRO e às escolas selecionadas pela acolhida e disposição de contribuir com a investigação.

Aos sujeitos da pesquisa, Professoras e Professores, que pacientemente me receberam e socializaram suas concepções sobre sociedade e educação.

RESUMO

Esta dissertação trata da formação política do professor. O objetivo principal é analisar as propostas de formação de professores do Estado de Mato Grosso implementadas pelo CEFAPRO, bem como, a do sindicato da categoria dos profissionais da educação, e como estas chegam às escolas de Educação Básica. Para analisar as propostas de formação, utilizei como suporte teórico Frigotto (1996), Pimenta (2002), Silva (2002) e outros. Nessa trajetória, fui guiado pela questão: Que perspectiva de formação política as propostas de formação docente do Estado implementadas pelo CEFAPRO, do sindicato e da escola proporcionam aos professores da Educação Básica? Para buscar respostas a esta questão me utilizei da metodologia qualitativa numa perspectiva interpretativa. Os sujeitos da pesquisa são três lideranças sindicais, três professores formadores do CEFAPRO e três coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas. Os sujeitos são professores efetivos da Educação Básica de Escolas Públicas do município de Cáceres – MT. Através do contato com a direção do sindicato, do CEFAPRO e das escolas selecionadas coletei dados para construir a caracterização dos espaços de pesquisa. Por meio de questionário coletei e organizei dados para a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Por meio de entrevistas semi estruturadas busquei compreender as concepções dos sujeitos sobre categorias sociais previamente selecionadas por meio de estudo teórico. São elas: o Estado como sociedade política, o Estado como sociedade civil, relações sociais e da classe, o professor como intelectual, proposta de formação de professores, o papel da escola e democracia e cidadania. Para fundamentar as categorias utilizei como suporte teórico Gramsci (1979), (2000), Giroux (1997) Frigotto (1996), Silva (2002). Ferreira (1993) entre outros. Um dos procedimentos metodológicos que utilizei foi a análise de conteúdo para analisar a transcrição das entrevistas. Busquei dados nas propostas de formação docente do MEC desenvolvida em parceria com a SEDUC/MT e da própria SEDUC/MT, no Projeto Político Pedagógico do CEFAPRO, os materiais de divulgação para mobilização do sindicato bem como nas atas das assembleias. buscando dados em relatórios avaliativos, referentes ao ano letivo de 2006. Procedemos a análise dos dados coletados confrontando a opinião dos entrevistados com a fundamentação teórica de cada categoria. As análises revelaram que as propostas de formação de professores implementadas nas escolas de Cáceres – MT proporcionam aos professores não contribuem para a educação intervir na realidade no sentido da construção de outro modelo de sociedade.

Palavras chaves: Estado; Educação; Sociedade; Escola; Formação Política do Professor.

ABSTRACT

This dissertation deals with the political education of teachers. The main objective is to consider proposals for teacher education in the State of Mato Grosso implemented by CEFAPRO, as well as the Syndicate of professional educators, and how they reach the schools of basic education. To consider proposals for training, used as theoretical support Frigotto (1996), Pepper (2002), Silva (2002) and others. Along the way, I was guided by the question: What perspective of a policy proposals for teacher training CEFAPRO implemented by the state of the union and the school provide teachers of Basic Education? To seek answers to this question, I have used the qualitative methodology in an interpretative perspective. The research subjects are three union leaders, three teachers trainers and three CEFAPRO educational coordinators of the selected schools. All subjects are teachers of Basic Education for Public Schools in the city of Cáceres - MT. Through contact with the union leadership, the CEFAPRO and selected schools, I collected data to construct a characterization of space research. Throughout a questionnaire, I collected and organized data for the characterization of the research subjects. Through semi-structured interviews, I sought to understand the concepts of the subjects on social categories, previously selected by means of theoretical study. They are: the State and political society, the state as civil society, social relations and class, the teacher as intellectual, teacher training proposal, the role of schools and democracy and citizenship. In support of these categories, it was used as theoretical support Gramsci (1979), (2000), Giroux (1997) Frigotto (1996), Silva (2002), Ferreira (1993) and others. One of the main methodological procedures that were used was the content analysis to analyze the transcripts of interviews. I sought the data in MEC proposals for teacher education developed in partnership with SEDUC / MT and the very SEDUC / MT, CEFAPRO of Educational Policy Project, the publicity materials for mobilization of the syndicate, as well as the minutes of the meetings. Looking for the data from the evaluative reports, referring to the 2006 academic year, we conducted data analysis comparing the respondents' opinions with the theoretical basis of each category. The analyses revealed that the political perspective that proposals for teacher education implemented in schools in Cáceres - MT contributes to the education to intervene in reality in order to construct another model of society.

Keywords: State; Education; society; teacher education policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização dos Centros	30
Figura 2: Metodologia do projeto Sala de Professor na escola.....	36
Figura 3: Localização da cidade de Cáceres no Estado de Mato Grosso	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – TIPOS BÁSICOS DE REFLEXIVIDADE (LIBÂNEO in PIMENTA & GHEDIN, 2002 p. 63.....	22
Quadro 2: Caracterização pessoal e formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa – liderança sindical.....	59
Quadro 3: Caracterização funcional e experiência profissional dos sujeitos da pesquisa – liderança sindical.....	59
Quadro 4: Caracterização pessoal e formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa – professores formadores do CEFAPRO	60
Quadro 5: Caracterização funcional e experiência profissional dos sujeitos da pesquisa – professor formador do CEFAPRO	60
Quadro 6: Caracterização pessoal e formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa – coordenadores pedagógicos da escola.....	61
Quadro 7: Caracterização funcional e experiência profissional dos sujeitos da pesquisa – Coordenador pedagógico da escola.....	61
Quadro 8: Caracterização das escolas	64

LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEFAPRO – Centro de Formação a Atualização do Professor
CEFOR – Centro de Formação Permanente de Professores
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCFP – Diretrizes Curriculares para a Formação inicial dos professores da Educação Básica.
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
HTPC – Hora atividade de Trabalho pedagógico
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Pública
MEC – Ministério da Educação
MT – Mato Grosso
PCCS – Plano de Cargos Carreira e Salários
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PPP – Projeto Político pedagógico
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SUFPE – Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação
UNB – Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO	27
1.1 Contextualizando.....	24
1.2 A Formação Continuada e a Criação dos CEFAPROs.....	29
1.3 A Formação Continuada no CEFAPRO.....	31
1.3.1 Projeto - Sala de Professor.....	34
1.3.2 Operacionalização do Projeto Sala de Professor.....	36
1.3.3 Uma Análise da Proposta.....	37
1.4 Propostas de Formação Docente do MEC e a Influência do Banco Mundial.....	41
1.5 Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de MT- SINTEP.....	50
1.5.2 A Atuação do Sindicato.....	51
CAPÍTULO II: A METODOLOGIA DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS.....	54
2.1 Universo da Pesquisa e Localização da Área de Estudo.....	57
2.2 Critérios para a Seleção dos Sujeitos da Pesquisa.....	58
2.3 Caracterização dos Sujeitos.....	58
2.4 Caracterização do CEFAPRO de Cáceres.....	62
2.5 Caracterização do Sindicato.....	63
2.6 Critérios para a Seleção das Escolas.....	63
2.7 Caracterização das Escolas.....	64
2.8 Procedimentos de Pesquisa.....	65
2.9 Comparação entre as Propostas.....	68
2.10 Da Apresentação dos Dados e a Perspectivas de Formação de Professor.....	69

2.11 Formação Continuada de Professor.....	71
CAPÍTULO III: ANÁLISE E COMPARAÇÃO DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. POR QUE UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO POLÍTICA? ...	72
3.1 O Estado e a Sociedade Política	75
3.2 O Estado: A Escola como Aparelho da Sociedade Civil.....	84
3.3 As Relações Sociais e de Classes	93
3.4 Democracia e Cidadania.....	102
CAPÍTULO IV: A CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	110
4.1 Professores como Intelectuais.....	113
4.2 Proposta de Formação de Professores	122
4.3 O Papel da Escola	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	155
ANEXO A – PROJETO SALA DE PROFESSOR.....	157

INTRODUÇÃO

Formação e profissionalização são conceitos complexos e polissêmicos, mas como o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, estamos diante de um desafio; procurar “saber” a identidade e a profissionalização docente, considerando que saber é interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la à condição de experiência compreendida, para buscar sua gênese e sentido

Henri LeVébvre

Esta pesquisa tem como tema a análise e a compreensão da perspectiva política das propostas de formação de professores da Educação Básica. O interesse pelo assunto surgiu do meu trabalho enquanto professor na área de Ciências Humanas e Sociais na Educação Básica e professor formador no Centro de Formação e Atualização de Professores - CEFAPRO¹. Principalmente, neste último, cuja função é promover espaços de formação continuada para os professores da Educação Básica.

Alguns questionamentos provocavam inquietações. Por um lado, que perspectiva política as propostas de formação do Estado estão proporcionando aos professores? Para qual modelo de sociedade a educação estaria contribuindo? Por outro lado, porque haveria certa resistência por parte dos alunos/professores² em se envolverem em estudos teóricos? Estaria muito presente, a preocupação com as questões metodológicas, “do como fazer” e pouca preocupação com questões relacionadas ao “por que fazer”?

Atuando como professor formador do CEFAPRO, na cidade de Cáceres-MT, observei durante os cursos de formação, realizados por esse Centro, que alguns professores apresentavam certa resistência às leituras e aos estudos de textos filosóficos e sociológicos e outros conteúdos dessa linha. O interesse deles voltava-se mais para os aspectos metodológicos e específicos das áreas de suas atividades docentes afins. Para os professores que participavam da formação, os componentes das atividades desenvolvidas deveriam ter quase sempre um valor utilitário e não a construção de conhecimentos sobre a educação e a sociedade.

¹ CEFAPRO - Criado em 1998, ligado à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e tem por objetivo a formação continuada dos professores da Rede Estadual em Mato Grosso.

² Os alunos do CEFAPRO são os professores das escolas que participam tanto no Centro, como nas escolas dos cursos de formação continuada.

Estudos consistentes na área das Ciências Sociais reforçam a tese de que “onde há ausência de teoria há uma manutenção da dominação” (CAMARGO: 2009 p.131), pois, a formação teórica é o que possibilita ao professor compreender a estrutura de funcionamento da sociedade, isto é, como estas estruturas se produzem e se reproduzem.

A sociedade não é uma estrutura pronta e acabada. Mas, um processo dinâmico e histórico perpassado por relações de interesse e de dominação. Nesse sentido, é que retomo as diferentes perspectivas de formação, e questiono quais bases teóricas e epistemológicas sustentam as propostas de formação que surgem e são implementadas no Brasil e em Mato Grosso no período de 1998 a 2008.

A entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 (LDB) de 20 de dezembro de 1996 representa avanços nas políticas de educação ao mesmo tempo, traz as concepções das políticas neoliberais. Como avanços, posso considerar o financiamento da educação com Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental – FUNDEF, as políticas de formação de professores, tanto inicial como continuada, a política de todas as crianças na escola. Para o neoliberalismo o espírito empresarial deve ser levado para a escola. No ideário neoliberal, o Estado deve ser mínimo para prover e máximo para regular. Nesse sentido, o que conta é produzir resultados que possam ser quantificáveis, no menor espaço de tempo e com menor custo.

A formação inicial de professores no Brasil é considerada como um elemento menor, colocado em segundo plano. Os candidatos aos cursos de licenciatura o fazem como última opção por questão de remuneração, pelo descrédito da profissão quer pelas dificuldades em exercê-la. Os cursos de licenciatura são oferecidos, geralmente, no período noturno, que não privilegiam a pesquisa.

A LDBEN, em seu Artigo 62, diz que a formação do professor poderá ser em “universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. A lei ainda permite a formação em nível de magistério para os primeiros anos ou ciclos. No meu entendimento, um equivoco, pois, os primeiros anos são a base da formação e exigem do profissional conhecimento sobre a educação a estrutura social e os processos de aprendizagem da criança.

De acordo com nova LDBEN, a formação inicial seria insuficiente para formar o professor, por isso a lei prevê a formação continuada em serviço. O item I do Artigo 62º traz a

preocupação com “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. E no item III do artigo 63º “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Com isso, a formação continuada de professores passa a estar prevista em lei e deve ser oferecida pelo poder público.

A legislação atribui aos estados e municípios a responsabilidade pela formação continuada, mas em nível federal, alguns convênios são firmados com organismos internacionais como o Banco Mundial e UNESCO, quase sempre via Ministério da Educação. A partir desses convênios se desenvolvem programas de formação, tanto inicial como continuada no interior dos estados e municípios.

Em Mato Grosso, a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores coincide com a entrada em vigor da nova LDBEN. No que se refere à formação continuada, o governo do Estado inicia em 1997, a criação dos Centros de Formação e Atualização de Professores – CEFAPRO.

Os CEFAPROS são unidades educacionais³ e implementam e desenvolvem as políticas de formação da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT. Os Centros passam a servir de estrutura física e de pessoal para a implementação de cursos de formação inicial e continuada, objetivando a atender às exigências da lei e às demandas do Estado, uma vez que, nas escolas de Educação Básica ainda atuavam professores não habilitados.

Dessa forma, nos CEFAPROS são desenvolvidos cursos de formação continuada pensados e elaborados por profissionais da SEDUC, como é o caso do Projeto Sala de Professor e programas de formação continuada desenvolvidos em parceria entre MEC/SEDUC-MT e os municípios como, por exemplo, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I e II.

O presente estudo se propõe a analisar os dois programas de formação: Sala de Professor e GESTAR que, no caso de Cáceres/MT, utilizam a estrutura dos CEFAPROS. O primeiro é mais amplo e envolve professores de todas as áreas do conhecimento, tanto do quadro da escola como de professores formadores do Centro, e está vinculado ao Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP. O Sala de Professor é o projeto macro da SEDUC abrangendo formação continuada que movimenta toda a Superintendência de Formação dos

³ Os CEFAPROS são unidades administrativas educacionais vinculadas a Secretaria de Educação com direção, um quadro de professores formadores selecionados por teste seletivo com prova escrita e didática e quadro de funcionários tanto para os recursos da tecnologia e de apoio.

Profissionais da Educação - SUFP. O segundo projeto – GESTAR - é direcionado aos professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dois programas acontecem na escola.

Assim, a formação proporcionada pelo estado, por meio da SEDUC, acontece nos CEFAPROS e na escola - são dois espaços de formação docente. Além destes, no presente levou-se em consideração o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público – SINTEP. Mesmo que a instituição não desenvolva uma proposta de formação sistemática de formação sindical voltada aos profissionais da educação, entendo que a participação nas greves, nas mobilizações, campanhas salariais, na luta pelos direitos da categoria proporcionam formação. Dessa forma, estudei os três espaços formativos: o CEFAPRO, o SINTEP e a escola para saber qual perspectiva de formação política as propostas de formação desenvolvidas nesses espaços proporcionam aos professores.

Para desenvolver a pesquisa, realizei inicialmente um estudo exploratório sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos que serviram de base e influenciaram os programas de formação de professores, principalmente depois da nova LDBEN, Lei 9394/96.

As concepções de formação não estão dissociadas das relações sociais e políticas mais amplas. A formação pode apontar para uma perspectiva política crítica de formação e de educação e contribuir para construção de valores democráticos participativos e solidários; em outras palavras, para a construção de outro modelo de sociedade.

Por outro lado, propostas de formação apontam para a perspectiva da continuidade da realidade social na qual vivemos. “A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2002 p. 38). Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano que são históricos. Da mesma forma as propostas de formação docente.

Assim, no presente estudo, apóio-me na ideia de mudança social elaborada por Freire (1979) na medida em que os valores vigentes começam a decair, “esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade” (p. 33). Por outro lado, a continuidade do atual modelo de sociedade está sustentada na teoria da reprodução das estruturas, conforme defende Bourdieu (1982), isto é, “das relações de forças entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominadas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante”(p. 52).

Na educação escolarizada brasileira quase não percebo transformações ou mudanças na sua estrutura organizacional, mas sim reformas. Essas sempre ocorrem para atender relações de interesses políticos e econômicos num determinado contexto histórico. De acordo com Popkewitz:

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, às necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de forças existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sociais, sobretudo as diretamente envolvidas na questão educacional (POPKEWITZ, *apud* GOHN, 2001 p. 98)

Uma reforma em si mesma não é sinônimo de transformação progressista ou de mudança qualitativa. A escola de Educação Básica para todos é uma grande reforma na educação brasileira. O conjunto das reformas “na educação escolarizada brasileira de 1968 para cá, tem por objetivo ‘modernizar’ e ‘despolitizar’ o ensino” (RIBEIRO, 1995 p.9) e as relações de poder político e econômico que são históricos.

O mesmo ocorre com as estratégias de organização e ação dos sindicatos. Passados os anos de “chumbo” da Ditadura Militar ficaram as marcas da repressão. Sindicatos foram fechados ou sofreram intervenção e lideranças sindicais foram presas. Práticas políticas mais revolucionárias cedem lugar a posturas mais ponderadas de negociação, de se ocupar espaços estratégicos na luta.

As mudanças no mundo do trabalho provocam mudanças nos sindicatos que passam a “assumir uma ação cada vez mais *defensiva*, cada vez mais atada a imediatividade, à *contingência*, regredindo sua já limitada ação de defesa de classe no universo do capital” (ANTUNES: 2003 p. 150). (grifo do autor)

Nesse cenário, tomam força no Brasil as ideias neoliberais que influenciaram a economia, a política e passam ser referência na formulação das políticas de educação e de formação de professores. Na era da economia globalizada e de políticas neoliberais a educação deve contribuir para a criação de um trabalhador que tenha habilidades e domínios de conhecimentos tecnológicos, que saiba ser criativo. Não há espaço para aquele trabalhador que só executa tarefas repetitivas. Ao contrário, aquele que tenha características exigidas para o trabalho em grupo que construa a atitude de continuar aprendendo. Isso tudo faz da parte da dinâmica das relações sociais e de produção. Porém, não se pode conceber “numa lógica utilitarista que contempla o ser humano como uma máquina produtora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como

ferramentas de apoio e não como finalidades últimas” (GOHN, 2001 p. 96). Como quer os defensores das ideologias da globalização e do neoliberalismo.

Dessa forma, a política de formação docente vem sendo implementada a partir de uma perspectiva produtivista, em que conceitos como formação e qualificação aparecem subordinados à lógica da produção. É uma tentativa de formação dos professores e alunos, numa direção que atende mais aos interesses do capital e a manutenção da estrutura social do que para a possibilidade de transformação social, a construção de outro modelo de sociedade. Nesse sentido, vivencia-se um processo histórico em que os estudos políticos foram “secundarizados ou eliminados dos processos de formação profissional e acadêmica. Esse abandono induzido produziu dissociação entre o campo educacional e o campo político, individualizando-os” (SILVA: 2002 p.169).

As políticas para a educação e as de formação de professores se justificam, na maioria das vezes, pela intensa produção de conhecimentos novos, pelos avanços tecnológicos e a globalização que exigem um professor sempre atualizado e com capacidade de continuar aprendendo. Ao que se percebe a falta de unidade entre instrução e educação concorre para a passividade docente e para uma proposta educativa centrada em noções abstratas. Nesse sentido, o trabalho docente ganha singularidade e distinção e é peça chave para a mudança na medida em que se conjuga a instrução e a práxis. .

Nessa perspectiva, os alunos, futuros trabalhadores, precisam estar preparados para enfrentar o mercado de trabalho, a competição e a dinâmica dos novos processos produtivos. O mundo do trabalho, na sociedade de classes sociais da produção e do consumo mediatizados pelos princípios do mercado vem provocando uma inversão nos pressupostos da vida em sociedade: “Do caminhar em direção ao outro, passamos a caminhar combatendo o outro; do trabalho fundado no princípio coletivo, afirma-se o trabalho fundado no individualismo e na competitividade” (idem p. 167).

Nesse cenário, quais teorias estão fundamentando e influenciando as propostas de formação de professores? Nas propostas analisadas encontrei os conceitos de “reflexão” “habilidades e competências”. A formação de um professor reflexivo, com determinadas habilidades e competências. São conceitos polissêmicos que podem nos levar a diferentes interpretações: refletir sobre o que? A partir do que e de qual etapa do processo educacional?

Entre a aprovação da Constituição de 1988 e da LDBEN foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), precedida da aprovação do Plano Decenal de

Educação para Todos (1993 – 2003). Nesses dois eventos, que contaram com a participação de lideranças sindicais, de movimentos sociais e de profissionais da educação, ficaram definidas algumas políticas para a educação, tais como: valorização profissional, elevação dos salários dos professores, programas de formação docente, melhoria das condições de trabalho. Pela primeira vez, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho. Isso deveria ser financiado com recursos constitucionais acrescentados com outros, como do Banco Mundial.

Porém, as questões relativas à valorização profissional, e principalmente de salários foram deixadas de lado, abolidas dos discursos e das propostas para a educação dos governos que seguiram a Aprovação da Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996. Nesse contexto, o governo passou a “normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua” (PIMENTA, 2002 p. 34).

Nesse cenário de abandono da questão da valorização profissional e de salário é que chegam as teorias de Donald Schön, Maria Isabel Alarcão e António Nóvoa que exercem forte influência na formulação de propostas de formação docente. Essa influência pode ser percebida nas propostas vindas do Banco Mundial, do MEC e da SEDUC/MT (PIMENTA, 2002).

As propostas de formação apresentam dois pontos básicos que merecem destaque, pois trazem interpretações variadas quanto aos propósitos, e ao lugar em que e quer chegar com os programas de formação. Que perspectiva de formação docente para que modelo de sociedade?

O primeiro ponto se refere à formação de habilidades e competências do professor. Destacamos que esses conceitos polissêmicos podem ter várias interpretações. Competência é diferente de conhecimento e saberes sobre a profissão. Competência está associada ao saber fazer, característico da razão instrumental, e transfere do professor para o local de trabalho a sua identidade (PIMENTA, 2002) deixando o profissional vulnerável e enfraquecido para enfrentar as dificuldades inerentes aos processos educativos.

O segundo, diz respeito à reflexividade do professor e do trabalho pedagógico. As mudanças no cenário político e econômico, a partir dos anos 80 do século passado no Brasil,

foi sendo preparado, segundo as questões legais e institucionais, de legitimidade⁴ e estruturais para a implementação do ideário neoliberal. As políticas para a educação também vão à mesma direção.

Nessa perspectiva, a reflexividade liberal situa-se no “âmbito (...) do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental” (LIBÂNEO, 2002 p. 62). No campo crítico, fala-se “da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista” (idem, p. 62). Refletir é capacidade humana de pensar sobre os próprios atos, sobre as construções e as representações sociais, sobre as formas e as estratégias de intervenção. Supõe a capacidade de usar o pensamento para compreender e intervir na realidade. Por outro lado, pode contribuir para manter tudo como está, se a formação reflexiva se limitar a reflexão da prática pela prática - “Uma espécie de má reflexividade que morde o próprio rabo sem conseguir enquadrar o círculo” (JAMESSON *apud* FRIGOTO, 1996 p.97) pode ocorrer uma reflexividade reducionista que ignora o contexto econômico, social, político e educacional.

A seguir apresento aspectos que diferenciam a reflexividade crítica e a reflexividade neoliberal, fundamentado em Libâneo (2002):

⁴ A implementação das políticas neoliberais foi acompanhada de intensa propaganda estatal de forma a encontrar a aceitação da população, ou seja, um campo fértil para as ideias prosperassem sem muita resistência.

CARACTERÍSTICAS COMUNS DO CONTEXTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Alteração nos processos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos - Estreita ligação ciência – tecnologia - Reestruturação produtiva - Intellectualização do processo produtivo - Empoderamento dos sujeitos – flexibilização profissional 	
Reflexividade crítica	Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática)
Características do professor crítico-reflexivo: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer e pensar, a relação teoria e prática - Agente numa realidade social construída -Preocupação com a apreensão das contradições - Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua ação -Apreensão teórico-prática do real - Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório. 	Características do professor reflexivo: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer e pensar, relação entre teoria e prática - Agente numa realidade pronta e acabada - Atuação dentro da realidade instrumental - Reflexividade cognitiva e mimética

Quadro 1 – TIPOS BÁSICOS DE REFLEXIVIDADE (LIBÂNEO in PIMENTA & GHEDIN, 2002 p. 63)

O Quadro 1 possibilita perceber que ser professor reflexivo pode significar a formação docente para a educação continuar como instituição da sociedade civil, voltada para contribuir com a continuidade das relações de dominação e de exploração do trabalho, bem como, contribuir para a intervenção na construção de valores democráticos e participativos. O que faz a diferença é a concepção do tipo de reflexividade: se reflexividade crítica ou reflexividade neoliberal.

Em sociedades como a brasileira, as relações de forças no campo sociopolítico e econômico e educacional precisam ser identificadas. Não apenas relações de confronto, as contradições, mas os mecanismos e o papel das instituições no processo de reproduzir e

legitimar relações sociais injustas e excludentes. A fragilidade desses conhecimentos, nos professores, dificulta a construção do projeto de educação e de sociedade que se quer construir. Assim, quando não se tem um projeto próprio, se desenvolve, consciente ou inconscientemente, o projeto de outros.

A formação docente pode se limitar a formação técnica instrumental ou propostas que articulem, de forma orgânica, o domínio de conceitos específicos das áreas do conhecimento, suas didáticas e o aprofundamento dos fundamentos do campo político. Isso é o que denominamos de formação docente integral, técnica, teórica e ética do professor. A esse respeito Frigotto ressalta:

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processo de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa. No âmbito dos processos de produção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino aprendizagem, fica incapacitado de perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural. (FRIGOTTO 1996 p. 95)

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe investigar as propostas de formação de professores do Estado de Mato de Grosso implementada pelo CEFAPRO e que ocorre nas escolas e do sindicato da categoria docente por meio da participação e do envolvimento na luta pelos direitos da categoria. Indago se a formação de que o professor participa, possibilita ao docente pensar sistematicamente a educação. Não só a preocupação com as questões metodológicas do *como fazer?* mas o *que fazer?* e *para quem fazer?* Questionar que projeto de sociedade se quer construir. São essas questões que possibilitam aos envolvidos nos processos educativos assumirem uma posição utópica frente ao mundo e a ver a realidade como um campo de possibilidades, e não como um processo pronto e acabado.

Esta pesquisa não se propõe a investigar aspectos didáticos e pedagógicos da formação de professor. Mas, a partir das opiniões dos entrevistados, analisar qual perspectiva de formação está presente e se reflete na formação dos professores. A formação política, na perspectiva da continuidade do atual modelo de sociedade baseado nos interesses de classes, na competição baseado nos princípios do mercado. Ou, na perspectiva da construção de valores democráticos, solidários, do respeito às diferenças. Entendo que os dois caminhos implicam por parte do professor, formação e atitudes políticas, ainda que em direção oposta, uma que reforça a continuidade e outra em que a escola contribui para a transformação social.

Nesse contexto, defini o objeto da investigação. Que perspectiva política as propostas de formação docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público proporcionam aos professores da Educação Básica?

Nesta pesquisa apóio-me na concepção de Estado ampliado de Gramsci (2000c). O Estado como sociedade política com seus aparelhos repressivos e coercitivos. Por outro lado, a sociedade civil a outra dimensão do Estado com seus aparelhos entre eles a Escola. Ambas as dimensões se configuram como espaços de lutas por hegemonia. Neste estudo ressalto a presença do Estado na Escola através da implementação das políticas de educação e de formação docente, seja advindos da esfera federal (MEC), seja, da estadual (SEDUC/MT).

A formação política destacada na pesquisa está relacionada à teoria educacional “construída em torno de um discurso e conjunto de práticas que enfatizam aspectos metodológicos imediatos e mensuráveis da aprendizagem” (GIROUX, 1997 p.200), objetivando entre outras coisas a melhoria de índices educacionais apurados por sistemas de avaliação quantitativa. Ou a formação política, que além dos aspectos metodológicas, enfoca as questões referentes “a natureza do poder, ideologia, cultura e como estas constituem noções específicas do social e produzem formas particulares de experiência estudantil” (idem p. 200). Se a proposta formativa dispõe de uma estrutura teórica articulada que possibilita aos professores compreender as dimensões e as relações de classe e o papel da escola, bem como a historicidade dos processos sociais, objetivando romper a vivência dos tempos cíclicos.

Para atingir o objetivo da pesquisa, analisei a proposta de formação docente da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, implementadas pelo Centro de Formação de Professores nas escolas de Educação Básica, bem como as ações formativas do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público, quanto a perspectiva de sociedade que se quer construir.

Objetivando atingir os fins do presente estudo, busquei identificar a concepção de educação e de sociedade que estão explícitas e implícitas nas propostas de formação do Centro de Formação, da escola e do Sindicato.

Da mesma forma, analisei as concepções de sociedade, de educação e de trabalho docente de lideranças sindicais, de professores formadores do Centro de Formação e de coordenadores pedagógicos de escolas.

Busquei identificar semelhanças e diferenças entre as concepções de sociedade, de educação e de trabalho docente dos professores do CEFAPRO, de Lideranças sindicais e de coordenadores pedagógicos de escolas. A comparação possibilitou-me perceber se algum dos segmentos desenvolve proposta de formação com perspectivas diferentes para a educação e a formação de professores.

Foram analisados documentos institucionais públicos dos sujeitos da investigação. As propostas de formação do CEFAPRO, que representam as políticas públicas de educação da Secretaria de Estado de Educação e de outras esferas do poder estatal como do Ministério da Educação. As atas das assembleias e materiais do Sindicato utilizados na mobilização da categoria.

Para investigar a visão da formação dos docentes, a pesquisa envolveu três lideranças sindicais do SINTEP, três professores formadores do CEFAPRO e três coordenadores pedagógicos das três escolas de Educação Básica da área urbana selecionadas para a pesquisa. Nas escolas optei por entrevistar o coordenador, pois este é quem faz a mediação entre o centro de formação e o corpo docente da escola e coordena a formação continuada na unidade escolar.

Para atingir esse objetivo, foi realizado estudo histórico e teórico das propostas de formação no Brasil, em Mato Grosso e em Cáceres considerando a influência de políticas de organismos internacionais na educação e na formação docente. Para captar a concepção de formação política que se destaca na formação docente, bem como as suas expectativas em relação a educação, realizei entrevistas semiestruturadas e gravadas com lideranças sindicais, professores formadores do CEFAPRO e coordenadores pedagógicos das escolas.

Para a análise dos dados, tanto dos documentos como das entrevistas, utilizei a técnica de análise de conteúdo para se perceber qual concepção de formação política está presente nas propostas de formação e como estas chegam à escola e a análise comparativa para se perceber as semelhanças e as diferenças entre as políticas estatais e as do sindicato.

Nesse sentido estruturei minha pesquisa em três capítulos.

O capítulo I - Formação de professores no Estado de Mato Grosso - traça um breve contexto histórico da formação de professores em Mato Grosso, destacando a cidade de Cáceres. Ressalta no contexto educacional a criação dos CEFAPROS como política de formação inicial e continuada da SEDUC/MT no estado. Em seguida, analisa os aspectos

teóricos e metodológicos de dois principais programas de formação continuada que são desenvolvidos utilizando a estrutura dos centros: o Projeto Sala de Professor e o GESTAR Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar desenvolvido em parceria entre o MEC e a SEDUC. As análises estão fundamentadas em Pimenta (2002); Frigotto (1996); Silva (2002); Coraggio (2000) e outros.

O capítulo II - A metodologia da pesquisa e os critérios de seleção dos sujeitos, trata da trajetória percorrida na investigação, que busca respostas às indagações, sobre as perspectivas de formação política das propostas de formação do Estado implementada pelo CEFAPRO que ocorre na escola e do sindicato. Apresenta a escolha por uma metodologia do tipo qualitativa, a análise comparativa assim como, o apontamento do universo e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados e suas categorias de análise. Para tanto, toma, como base teórica, as obras de Bardin (2009); Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1997) e Sartori (1994).

O capítulo III- As relações sociais e o papel do estado na educação na visão dos sujeitos da pesquisa. Por que um estudo sobre formação política?, reflito mais profundamente o papel do Estado na formulação das políticas educacionais, especialmente, daquelas que tratam da formação continuada dos docentes.

O Capítulo IV - A concepção dos sujeitos sobre formação docente, desenvolverei análises sobre as categorias definidas nesta investigação a fim de perceber como eles interagem com as políticas de formação continuada e, ao mesmo tempo, se verifica que efeitos elas produzem sobre suas práticas na escola e na perspectiva de sociedade que adotam.

No bojo da reflexão apresento análises que tocam a concepção de sociedade, de educação e de formação dos entrevistados cujas categorias foram previamente definidas na seleção da teoria que daria suporte à pesquisa. As falas dos sujeitos foram analisadas relacionando-as com a teoria sociológica, política e educacional que me possibilitaram fazer inferências a partir das falas dos sujeitos no sentido de identificar se a formação política está contribuindo mais para sua estabilização ou para a sua continuidade. Por outro, permitiu ainda compreender se há espaços possíveis de intervenção na práxis escolares.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO

1.1 Contextualizando

O Estado de Mato Grosso por seu processo de colonização tardio e pela grande extensão territorial enfrentou dificuldades com a formação de professores para atuar na Educação Básica Pública. A primeira instituição com cursos de Licenciatura foi a Universidade Federal de Mato Grosso, criada em 10 de dezembro de 1970, através da lei 5647. Como esta instituição foi instalada na capital, Cuiabá o interior do Estado ainda não possuía professores habilitados para atuar nas escolas de Educação Básica.

Em Cáceres, a formação inicial em nível superior foi sendo equacionada com a criação em 20 de julho de 1978 do Instituto de Ensino Superior de Cáceres. De uma IES municipal em 1985 com a lei Estadual 4.960 de 19 de dezembro, o poder executivo estadual instituiu a fundação Centro Universitário de Cáceres vinculado a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. Em 15 de dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30 instituiu-se a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso - FUNEMT. A UNEMAT foi criada inicialmente com o objetivo de formar professores não só para a cidade de Cáceres, mas, para os municípios da região. Hoje, a UNEMAT está presente em quase todos os municípios do Estado, oferecendo cursos de graduação em diferentes áreas. Por sua tradição, todos os onze *Campi* possuem cursos de licenciatura seja na modalidade de cursos regulares ou modalidades diferenciadas.

No Brasil, é a partir da entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 que se constitui a necessidade e tem início programas de formação continuada de professores. O objetivo era, e continua sendo capacitar os professores no cenário de intensa produção de novos conhecimentos e da inovação tecnológica na área educacional. Por outro lado, enfrentar os altos índices de evasão, repetência e a melhoria da qualidade da educação no que se refere ao processo ensino aprendizagem.

A nova LDBEN em seu Artigo 61 item I diz da “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. A lei sinaliza que a formação continuada dos professores poderia ocorrer em serviço. A referida lei determina que os institutos superiores de educação devam manter “programas de educação continuada para os profissionais dos diversos níveis” (LDB artigo 63 item III). Ou seja, instituições de ensino superior deveriam oferecer cursos de formação continuada para os professores que queiram atuar na Educação Básica.

A nova LDB não se cumpriu na íntegra, principalmente no que se refere à formação continuada. Poucas IES passaram a oferecer programas de formação contínua. Talvez por falta de infraestrutura, de recursos financeiros e a disponibilidade de profissionais. Dessa forma, os programas de formação continuada começam a ser elaborados e implementados mais por necessidade de enfrentamento da melhoria da qualidade da educação do que por força de lei. Nesse contexto o MEC, na maioria das vezes, com financiamento do Banco Mundial, desenvolve programas de formação continuada em parceria com estados e municípios.

Em Mato Grosso a preocupação do poder público com a formação de professores se inicia com a entrada em vigor da nova LDBEN, Lei 9394/96. As ações são direcionadas no primeiro momento mais para programas de formação inicial. Havia, no estado, carência de professores habilitados nas escolas tanto em nível médio como superior.

Vários programas de formação inicial são implementados. Entre eles podemos citar o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO. Foi um programa financiado pelo BANCO MUNDIAL/FUNDESCOLA que possibilitou a habilitação em nível de magistério em todo o Brasil. Nesse programa Mato Grosso foi o projeto piloto juntamente com Mato Grosso do Sul.

No nível superior foram ofertados cursos de licenciatura em diversas áreas de acordo com as necessidades locais. No caso específico do município de Cáceres, na área urbana, a falta de professores habilitados, para a formação inicial quase não era sentida por conta dos cursos de licenciatura ofertados pela UNEMAT. Dessa forma, o foco das políticas de formação docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso na cidade se volta para a formação continuada.

A seguir apresento o cenário da formação continuada em Cáceres tendo como foco a criação dos CEFAPROS - Centros de Formação e Atualização de Professores.

1.2 A Formação Continuada e a Criação dos CEFAPROS

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT vem desenvolvendo, sistematicamente, nos últimos dez anos, políticas públicas de educação objetivando melhorias na qualidade do Ensino. Como parte das propostas dessas políticas, foram criados os Centros de Formação e Atualização de Professores – CEFAPRO.

O CEFAPRO nasceu de um grupo de estudo da Escola de I e II Graus Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis, cidade ao sul do Estado, em 1995. O grupo de professores se reunia para estudar, trocar experiências sobre o trabalho pedagógico. O Estado reconheceu no grupo, professores que desejavam se qualificar atualizar seus conhecimentos sobre a educação. Por outro lado, o grupo se mostrava indignado com os problemas como evasão, repetência e com a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Diante da reivindicação do grupo, o governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação criou através do Decreto nº 2007 de 29 de dezembro de 1997, os primeiros três CEFAPROS nas cidades de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis.

Por conta da extensão territorial do Estado e da experiência que mostrou a necessidade da criação de outros centros. Assim, pelo Decreto nº 2139 08 de junho de 1998 cria-se os CEFAPROS de Cáceres, Juína, São Félix do Araguaia e Barra do Garças. Estes não encerram as necessidades, e diante das reivindicações dos diversos municípios, foram criados pelo Decreto nº 053 de 22 de abril de 1999, os CEFAPROS de Matupá, Sinop, Juara e Confresa. Por último, em 2008, foram criados os Centros de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste.

A Figura 1 apresenta os quinze centros e a localização nos respectivos municípios:



Figura 1: Localização dos Centros

Fonte: SUFP/SEDUC/MT

Essa distribuição geográfica dos quinze centros de formação em cidades das diferentes regiões do Estado possibilita, assim, certa proximidade das escolas da rede estadual com um desses centros. Na cidade de Cáceres-MT, o CEFAPRO foi criado no ano de 1998, sendo um dos primeiros no qual atuei como diretor e professor formador.

O CEFAPRO é o órgão responsável pelo desenvolvimento das políticas de educação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC. A instituição responsável pela efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e à valorização dos profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Também, desenvolve em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior, projetos e programas de formação continuada.

Sintetizando, o CEFAPRO é responsável por executar a política de Formação Continuada do Ensino Fundamental, Escola Ciclada e do Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, tem a responsabilidade de elaborar o Plano de Ação da Formação Continuada, a partir do Projeto Político Pedagógico das Escolas do pólo em consonância com o Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento do CEFAPRO.

O quadro de formadores dos CEFAPROS é composto por docentes efetivos da SEDUC, selecionados por área de formação, a partir da abertura de edital de teste seletivo promovido por essa secretaria, com a aplicação de provas escrita e didática, aos concorrentes.

O professor formador com sua respectiva habilitação atua em áreas do conhecimento assim divididas; Área de Linguagem, de Ciências Sociais, de Ciências Naturais e Matemática, de Alfabetização. E, Área Específica: Educação no Campo, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Tecnologia Educacional. O CEFAPRO de Cáceres possui no quadro professores formadores com pós graduação *Lato e Stricto Sensu* atuando em todas as áreas.

No próximo item apresento os programas de formação continuada desenvolvidos no CEFAPRO em parceria com o MEC.

1.3 A Formação Continuada no CEFAPRO

Diante do desafio de melhorar os índices e, conseqüentemente, a qualidade da Educação Básica em Mato Grosso o governo cria a partir de 1997, logo após a entrada em vigor da nova LDB Lei 3934/96, o Centro de Formação e Atualização de Professores – CEFAPRO. Os centros foram criados primeiramente para dar suporte a implementação de programas de formação inicial como o PROFORMAÇÃO. Todo o processo de gestão do programa no Estado foi desenvolvido pelos profissionais dos centros. O PROFORMAÇÃO vem acompanhado de formação continuada sistemática ofertada aos professores formadores, o que possibilitou aos profissionais do centro experiências de formação continuada na modalidade a distância.

O primeiro programa de formação continuada desenvolvido pelos formadores dos CEFAPROS foi O Programa Parâmetros em Ação, oriundo da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF do Ministério da Educação – MEC, criado em 1998. O programa visa à formação continuada e ao desenvolvimento profissional de professores e especialistas da educação, no sentido de facilitar a leitura, a discussão e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas.

Inicialmente, o Programa Parâmetros em Ação visava atender às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, considerando o alto índice de reprovação, evasão escolar e o grande número de professores leigos dessas regiões. Porém, o programa contou com grande adesão

de outras regiões e expandiu-se no País. O trabalho dos Parâmetros em Ação se desenvolve com estudos em reuniões programadas pelos Centros de Formação, os quais mantêm discussões em sua sede e nos municípios. Depois de receberem a formação, os professores passam a utilizá-la em sala de aula seguindo um guia de orientação. Os coordenadores gerais são responsáveis pela formação dos coordenadores de grupo e estes pela formação dos professores que aplicarão os Parâmetros Curriculares Nacionais em sala de aula. Uma prática de formação com “efeito cascata” com o repasse do que foi discutido de um grupo para outro.

No Estado de Mato Grosso, esse programa foi realizado nos CEFAPROS. Os professores formadores desses centros foram capacitados para atuarem como coordenadores gerais. O programa foi desenvolvido com a parceria entre SEF/MEC e Secretaria Estadual de Educação – SEDUC e a União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME. O Programa Parâmetros em Ação desenvolveu-se em um período conveniado pela Secretaria de Estado de Educação e o MEC/SEF e teve a duração aproximada de dois anos.

Outro programa de formação continuada que se serviu da estrutura dos CEFAPROS e que é resultado dessa parceria é o Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar - GESTAR.

O GESTAR é um programa que faz parte de um projeto maior - O Fundo de Desenvolvimento da Escola – o FUNDESCOLA. O Banco Mundial financiador do FUNDESCOLA oferece aos países tomadores de empréstimos uma espécie de “pacotes”. O FUNDESCOLA é um desses “pacotes” composto do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, do GESTAR entre outros.

O PDE é elaborado pela comunidade escolar seguindo passos e procedimentos previamente determinados pelo órgão financiador. Os recursos destinados à escola que em uma parte deve ser gasto com manutenção, infraestrutura e outra, aplicado na formação dos professores. Parte do recurso do PDE é destinado à formação docente devendo ser aplicado prioritariamente na implementação do GESTAR.

A implantação do GESTAR foi dividida em duas etapas. Em 2002 foi implantado o GESTAR I destinado a professores habilitados para atuar da 1ª a 4ª séries ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2008 foi implantado o Gestar II destinado a professores habilitados para atuar da 5ª a 8ª séries ou do 6º ao 9º ano. O foco do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios, materiais didáticos produzidos especificamente para o programa e do acompanhamento da ação do professor no local de trabalho, ou seja, na escola e na sala de aula. Ressaltando que o GESTAR é destinado à

professores de Matemática e Língua Portuguesa, que é uma decisão tomada entre os técnicos do Banco Mundial e do Ministério da Educação. Coincidentemente, o programa de avaliação “Prova Brasil” parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, também avalia os alunos da 4ª e da 8ª séries nas mesmas áreas.

Os conteúdos do programa têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática e Língua Portuguesa. O GESTAR é destinado aos professores em exercício, por isso é oferecido na modalidade semipresencial de formação continuada. Essa formação está apoiada por cadernos teórico-práticos para o estudo autônomo e independente, inclui encontros presenciais para a realização de atividades como: “troca de experiências e reflexão individual e em grupos; esclarecimentos de dúvidas e questionamentos; planejamento e elaboração de situações didáticas; análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos” (BRASIL GESTAR II, p. 15).

De acordo com o Guia do GESTAR a finalidade do programa é elevar a *competência* dos professores e de seus alunos e, melhorar a capacidade da compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural. Porém, o material não oferece ferramentas que embasam teoricamente a compreensão e a intervenção, tanto por parte do professor que ensina como do aluno que aprende.

Ressaltando, de acordo com os propósitos deste trabalho investigativo que as ações previstas no programa, e que devem ser desenvolvidas pelos professores, ficam bastante restritas às questões didático-pedagógicas e à solução de problemas da sala de aula. As questões teóricas e epistemológicas, sociológicas e políticas são desconsideradas ou consideradas de importância secundária. Assim, defrontamo-nos com uma situação em que há uma profunda “rarefação teórica” (FRIGOTTO, 1996 p. 89).

Dessa forma, é possível dizer que a frágil formação teórica impossibilita o enfrentamento dos problemas da sala de aula. No âmbito do processo de produção de conhecimento crítico e de ensino e aprendizagem, o professor fica incapacitado de perceber que os mesmos “gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural” (idem p. 95). O conhecimento e as relações pedagógicas não caminham aleatoriamente na realidade social e educacional; não estão alheios às relações de poder de interesses sociais, políticos e econômicos.

Por isso, é mediante uma consistente capacitação teórica e epistemológica que o

educador, no plano dos processos de ensino, pode apreender os saberes presentes no senso comum do aluno (sujeito que conhece) e que foram construídos a partir de suas práticas sociais, lúdicas e culturais mais amplas. A partir dessa realidade do aluno (que nunca é individual mas, social), o educador poderá organizar e programar, técnica e didaticamente, os diferentes conteúdos e práticas de ensino. Poderíamos sustentar que as dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas aquelas podem se constituírem em bloqueadores dos processos de conhecimentos previamente construídos pelos alunos. As implicações desta perspectiva para a construção do currículo e a avaliação do conhecimento são inequívocas, tanto técnica como eticamente. (idem p. 95-6)

Os alunos chegam à escola com conhecimentos e saberes produzidos nas relações sociais históricas, com diversidades culturais, de gênero e grandes desigualdades sociais, econômicas e políticas; de acesso à cultura e ao conhecimento produzido.

Em se tratando do projeto/programa financiado pelo Banco Mundial todas essas questões referentes aos conteúdos, a metodologia e ao embasamento teórico são negociadas e previamente decididas entre os técnicos do banco e os funcionários do MEC. Dessa forma, o programa chega pronto às escolas para ser executado pelos professores com a coordenação dos professores formadores do CEFAPRO.

No entender dos gestores da Secretaria de Estado de Educação, os CEFAPROS não poderiam continuar existindo em função de implementar programas de formação continuada vindos de fora - as parcerias. Seria necessário, segundo esses gestores, que os centros adquirissem identidade, luz própria no cenário educacional do estado, principalmente, no que se refere à formação docente. Para tanto, foi pensado e elaborado o projeto Sala de Professor como um “pilar” como referência das ações de formação continuada dos CEFAPROS. Disso tratarei no próximo item.

1.3.1 Projeto - Sala de Professor

O Projeto Sala de Professor nasce das discussões entre os formadores dos CEFAPROS e os profissionais da educação que atuam no diversos setores da SEDUC/MT. O projeto foi inspirado nas ações que os centros já vinham desenvolvendo nas escolas, com o atendimento de solicitações de formação em determinadas áreas do conhecimento em que havia problemas enfrentados pelos professores. Houve a sistematização das ações e a

definição da metodologia de como o projeto deveria funcionar envolvendo todas as escolas e os professores da rede estadual. Sua implementação foi progressiva e ocorreu entre os anos de 2003 e 2006 sempre com readequações objetivando corrigir falhas e definir novas estratégias.

O projeto está voltado à formação continuada e tem como objetivos fortalecer a “Escola enquanto espaço de formação por meio da organização de grupos de estudos para a construção de um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público” (MATO GROSSO/SEDUC, Sala de Professor, 2006 p.5). Trata-se de um projeto de formação continuada da escola que deve ser construído articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento escolar e com outros programas de formação desenvolvidos na escola e em parceria com outros órgãos, bem como a formação docente articulada com o projeto de educação e do modelo de sociedade que a comunidade quer construir e que foi definido pela comunidade escolar.

A formação continuada prevista no projeto Sala de Professor engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial, e que se realizam ao longo da carreira docente, e que podem ocorrer, preferencialmente, na escola envolvendo todas as áreas e o coletivo de professores. É possível, também, o envolvimento de outros órgãos do sistema de ensino, tais como, as universidades, movimentos populares e sindicatos no processo de formação, bem como, a troca de experiências entre escolas. Essa formação pode ser desenvolvida na modalidade presencial ou a distância.

Para tanto, fez-se necessário o fortalecimento da escola como lócus de formação proporcionando ao professor espaço e tempo para sua formação, de maneira contínua e, a um só tempo, individual e coletivo. Ao mesmo tempo o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos docentes. Foi, também, uma oportunidade de os professores ocuparem a hora atividade como tempo de formação.

Vale ressaltar que a formação continuada de professores é um dos pilares da política educacional da SEDUC/MT e envolve as ações de vários setores, principalmente da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação – SUFP, assim como, dos Centros de Formação e Atualização do Professor e as unidades escolares da rede pública de ensino, na tentativa de somar esforços para a implementação de uma política sistemática de formação profissional.

1.3.2 Operacionalização do Projeto Sala de Professor

O projeto de formação continuada Sala de Professor é operacionalizado a partir de uma parceria entre SEDUC/CEFAPRO/ESCOLA. O coletivo de trabalho da escola envolvendo todos os profissionais que atuam na instituição - professores, funcionários, gestores - discutem e definem as pautas do projeto de formação continuada da escola do ano letivo. Por isso, a cada ano escolar o projeto deve ser refeito pela comunidade educacional.

Aos coordenadores pedagógicos das escolas cabe a função de coordenar os momentos coletivos desde a elaboração do projeto anual de formação continuada até as reuniões de formação que ocorrem durante o ano, a partir de um cronograma definido.

Professores coordenadores

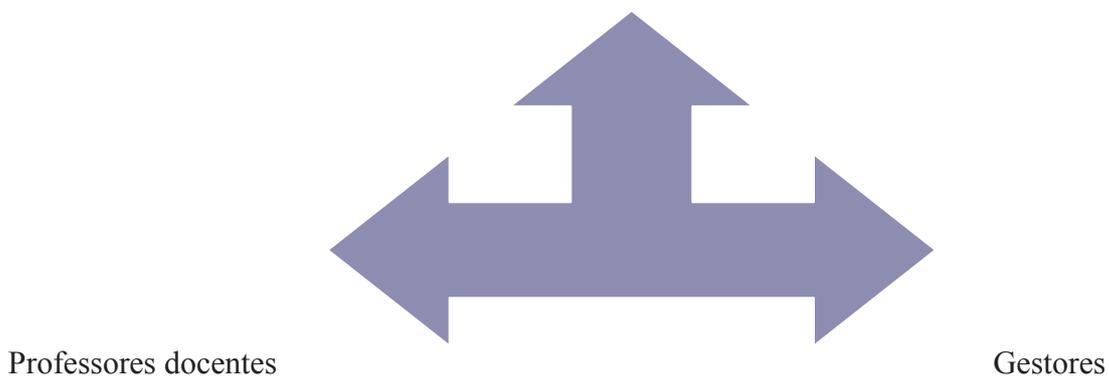


Figura 2: Metodologia do projeto Sala de Professor na escola

A carga horária de atividade formativa é de 80 horas anuais podendo ser divididas em 40 horas no primeiro semestre e 40 no segundo. O papel do CEFAPRO, no projeto Sala de Professor, é o de orientar a elaboração e aprovar o projeto discutido e definido pela comunidade escolar; propiciar aos professores e gestores um olhar voltado à prática pedagógica, possibilitando identificar as dificuldades que estão ocorrendo no trabalho em sala de aula.

À Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação – SUFP/SEDUC cabe acompanhar o projeto Sala de Professor nas escolas; acompanhar e orientar as ações do CEFAPRO; identificar as necessidades de formação do quadro do centro e avaliar o processo.

1.3.3 Uma Análise da proposta

O problema de pesquisa vivenciado neste estudo é analisar qual perspectiva política as propostas de formação proporcionam aos professores a mudança ou a continuidade do atual modelo de sociedade. Entre as propostas analisadas está o Projeto Sala de Professor que objetiva transformar a escola em *locus* de formação que possibilite condições dos professores “estudarem e refletirem, aprofundando seus conhecimentos teórico-metodológicos que busquem soluções para necessidades específicas de suas práticas, do cotidiano de suas escolas e da busca de sua profissionalização” (MATO GROSSO/SEDUC, Sala de Professor, 2006 p.10).

Vale ressaltar que a centralidade na sala de aula, no cotidiano da escola, nas teorias da educação voltadas mais para aspectos metodológicos é uma perspectiva de formação bastante restrita. Tal concepção de educação e de formação docente desconsidera “a influência da realidade social e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos” (PIMENTA, 2002 p. 24-5).

Sobre a perspectiva de professor reflexivo, Pimenta (2002) discute o emprego do conceito na fundamentação teórica dos cursos de formação no Brasil. Para a autora a prática reflexiva aponta a valorização dos processos de produção de conhecimento a partir da prática, tendo o ensino como ponto de partida e de chegada.

No entanto, o projeto traz no seu texto uma perspectiva de formação consistente afirmando:

Acredita-se numa formação respaldada na experiência profissional dos docentes, fomentando uma postura crítico-reflexiva, que oportunize aos professores atuar de forma autônoma, mas integrada, bem como desenvolver a ação de autoformação coletiva por meio da interlocução com os colegas. A formação continuada de professores parte da prática adquirida na sala de aula, porém fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas (MATO GROSSO/SEDUC, Sala de Professor, 2006 p.10).

Diante da afirmação, levantei três questionamentos que me parecem pertinentes, uma vez que permitem avançar na compreensão da perspectiva de formação que o projeto está proporcionando aos professores que dele participam. São elas: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores; as reflexões abrangem um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas na atividade de ensinar; e, que condições têm os professores para refletir? A reflexão que se inicia na prática e volta para prática sem sustentação teórica e epistemológica não possibilita avanços na compreensão dos processos educativos.

Não visualizei no projeto Sala de Professor, um dos pilares da política de formação docente da SEDUC/MT uma base de sustentação teórica e epistemológica de educação e de sociedade. Essa base é o que define no projeto que formação docente e que educação queremos? Para qual modelo de sociedade. Questionamentos quanto à ausência de uma base teórica e epistemológica de educação e de sociedade no projeto Sala de Professor. Há uma proposta de reflexão, porém, a ideia de reflexão explicitada no texto do projeto se apresenta evasiva e generalizada e, parece desconsiderar as relações sociais que ultrapassam o espaço da escola.

Sobre a necessidade da formação teórica Pimenta (2002) argumenta que o saber docente não se constitui apenas da prática, mas que precisa ser fundamentado pelas teorias sociais, políticas e da educação. Dessa forma, “a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista que os “professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002 p. 24) (grifo meu)

Para que ocorram avanços sobre a compreensão dos problemas da educação é preciso que as discussões estejam alicerçadas em teorias da educação, sociológicas, filosóficas e políticas. Sem o fundamento teórico, os problemas enfrentados na escola, na sala de aula podem ser interpretados como fatalidades. Uma prática comum de naturalizar processos de exclusão que são produzidos e reproduzidos historicamente.

Refletir sobre a prática pedagógica sem que o professor transite por teorias sociais e educacionais só proporciona uma visão do imediato sem a possibilidade de visualizar

caminhos de mudanças. É uma prática educativa sem utopia⁵, uma visão de mundo que vê a realidade como acabada e não como um campo de possibilidades de outras relações.

Formação docente desprovida de teoria, de espaço, de discussão política quanto aos rumos da educação e, conseqüentemente, a sociedade, de maneira geral, continua não “dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores” (GIROUX, 1997 p. 197). Para que o professor se fortaleça faz-se necessário que este construa conhecimento sobre a realidade social, política e educacional. Só assim, será possível contribuir de forma significativa na construção do projeto político pedagógico da escola. O profissional que não possui subsídios para pensar o que faz pode ficar limitado a executar proposta pronta elaborada por profissionais de outras instâncias como o MEC o Banco Mundial. E estas, mesmo que não de forma explícita, chegam às escolas com os caminhos e as intenções já definidas.

Outro aspecto relevante no projeto, e que merece ser analisado é a construção de habilidades e competências a partir da prática. De acordo com o projeto:

Tal formação tem como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos professores e está embasada no desenvolvimento de habilidades e competências na arte de ensinar e aprender. Assim o professor constrói progressivamente suas competências a partir de sua prática e de uma teorização da sua experiência (MATO GROSSO/SEDUC, Sala de Professor, 2006 p.5-6).

Novamente, aparece a formação a partir da prática retornando a mesma por meio da teorização da experiência e que isso possibilita a construção da sua competência. A primeira questão [a formação pela experiência] já foi analisada anteriormente. Vou me deter aqui na questão da competência.

Pensando em perspectiva política de formação de professor, o termo competência é polissêmico e aberto a várias interpretações e pode contribuir para a desvalorização e desqualificação dos professores.

Competências no lugar de saberes profissionais “desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas

⁵ Neste estudo apresento o conceito de utopia defendido por Mannheim (1976): “Um estado de espírito é utópico quando está em incongruência com o Estado de realidade dentro do qual ocorre” (p. 216). Ainda, de acordo com o mesmo autor, são relações utópicas aquelas: “orientações que, transcende a realidade, tendem, se transformarem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem das coisas que prevaleça no momento” (idem p.216)

competências definidas pelo posto de trabalho” (PIMENTA *in* PIMENTA & GEHDIN, 2002 p.42). Isso parece justificar os programas de avaliação dos sistemas educativos que quantifica o processo de formação, bem como, o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, os problemas da educação ficam focalizados nas dificuldades para ensinar do professor, centralizando na incompetência do professor para ensinar.

Alguns questionamentos fazem-me refletir sobre o papel da competência no processo educacional: até que ponto é aceitável o fortalecimento da identidade do professores no ensinar? Os grandes professores são reconhecidos só porque ensinam bem ou porque, além disso, discutem com propriedade, com argumentação, contestam o *status quo* e constroem a capacidade de visualizar outros modelos de educação e de sociedade e propor outros caminhos?

Trata-se do argumento de que ter competência é diferente de ter conhecimento; possuir saberes sobre o trabalho que desenvolve. Competência pode significar ação imediata, especialização do individual e ausência do político enquanto possibilidade de intervenção. Assim, conhecimento possui uma estreita relação com “visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens dos porquês e para quê” (idem p. 42).

As análises das propostas de formação do MEC, mais especificamente do GESTAR, no Projeto Sala de Professor, no Projeto Político Pedagógico do CEFAPRO de Cáceres apontam para uma proposta com a perspectiva política para a educação voltada para a continuidade. Porém, o projeto proporciona espaços de participação da comunidade escolar na definição das temáticas de estudo e a construção do coletivo de trabalho na escola. Isso pode estar contribuindo para a construção por parte dos professores de outra visão de educação e de sociedade.

O Projeto Sala de Professor é o principal projeto da SEDUC de formação continuada de professor e o principal motivo de a secretaria manter a estrutura dos CEFAPROS. É um projeto que vem se consolidando no cenário educacional em Mato Grosso e em Cáceres. No entanto, os centros desenvolvem em parceria com o MEC outros projetos de formação docente. É do que tratarei no próximo subtítulo.

1.4 Propostas de Formação Docente do MEC e a Influência do Banco Mundial

Entre as mudanças trazidas com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 há a preocupação com a formação de professores. Tanto a formação inicial, como a continuada. A princípio, o argumento era o enfrentamento dos altos índices de evasão, de repetência e a defasagem idade - série. Além disso, seria preciso melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem, fazendo com que os alunos aprendessem o que estava sendo ensinado.

No que se refere à formação inicial, vale destacar o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO. Nesse programa, Mato Grosso e o CEFAPRO de Cáceres fizeram parte do projeto piloto no Brasil. O PROFORMAÇÃO foi um programa desenvolvido em parceria com o MEC e, com financiamento do Banco Mundial, por meio do Fundo de Desenvolvimento da Escola- FUNDESCOLA, as secretarias estaduais de educação e os municípios. Cada instância entrava com uma contrapartida. O projeto visava habilitar professores em nível de magistério que atuavam nas redes estaduais e municipais.

Aos municípios caberia o pagamento dos tutores para acompanhar os alunos cursistas, os deslocamentos, a estadia e a alimentação durante as atividades presenciais. À Secretaria de Educação do Estado caberia a disponibilidade dos profissionais responsáveis pela gestão e implementação do programa⁶ nos respectivos estados. O Ministério da Educação responsabilizava-se pelo acompanhamento do programa no país. Para desenvolver o programa, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso utilizou a estrutura dos onze primeiros centros de formação em 1999.

Preocupado com a melhoria da qualidade da educação, o MEC oferece também em parceria com estados e municípios, programas de formação continuada para os professores. Nesse sentido, foram implementados o Projeto de Gestão da Aprendizagem Escolar – o GESTAR I e II.

Esse projeto é direcionado à professores das áreas de Matemática e Língua Portuguesa das séries iniciais ou primeiro ciclo; GESTAR I e GESTAR II séries finais, segundo e terceiro ciclo do Ensino Fundamental. O programa consiste em oportunizar

⁶ Atuei como coordenador e formador do PROFORMAÇÃO no município de Cáceres e região.

materiais de apoio didático pedagógico elaborado por especialistas das respectivas áreas, para a formação dos professores. A estratégia consiste em o professor trabalhar os conteúdos dos guias com os alunos.

O GESTAR I e II⁷ é direcionado à formação em serviço, ou seja, para os professores que estão atuando na sala de aula. É desenvolvido com momentos presenciais voltados ao acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas. Assim, o programa tem como *locus* de formação a escola e o aluno do Ensino Fundamental. Desenvolve-se na modalidade a distância, que se justifica em função da dispersão geográfica da população a ser atendida pelo programa. O GESTAR, em Mato Grosso, é implantado e desenvolvido utilizando o apoio dos CEFAPROS com coordenação da Secretaria de Educação e da Universidade de Brasília - UNB com acompanhamento online.

Nesse cenário, atua o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, também conhecido como Banco Mundial. Ele foi concebido na conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa. Na medida em que os países europeus se restabeleceram dos impactos da guerra e os do Sul descolonizando, sem alcançar taxas satisfatórias de desenvolvimento, o BIRD passa a ser a agência que concede empréstimos para diversos segmentos inclusive, financia projetos educacionais.

O projeto GESTAR, O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE são financiados com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Escola - FUNDESCOLA. O investimento em desenvolvimento humano do Banco no Brasil envolve 10 projetos, totalizando US\$ 1,44 bilhão — representa 28% do total da América Latina e 16% do investimento mundial do Banco nessa área. (LEHER, 2005).

Assim, grande parte da educação, nos marcos definidos pelo Banco Mundial, tem “focalização do/no ensino fundamental, conversão das escolas em locus das políticas assistenciais, adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional”, (LHER, 2005 p. 49). Esse fato é evidente nas estratégias de formulação e implementação dos projetos de formação. De fato, o problema da educação centra-se no Ensino Fundamental e a solução dele na formação continuada de professores, que deve ser

⁷ Todos os materiais do GESTAR I e II, como a proposta pedagógica, os guias de estudo, estão disponíveis no portal www.mec.gov.br.

realizada em serviço, pois dessa forma, desonera os custos com a formação de qualidade dos profissionais. Entre formação inicial e continuada o Banco Mundial “desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 2000 p.162) (grifo do autor)e determinante no desempenho dos alunos.

Nesse sentido, concordo com Silva (2002) de que existe:

uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais (p. 6).

Dessa forma, o diferencial nesses projetos formativos implementados pelo MEC, em parceria com estados e municípios, é o fato de que são financiados pelo Banco Mundial. A contrapartida do banco vai além do financiamento, com a cobrança de juros. Dos recursos para a elaboração e a produção do material de apoio didático pedagógico dos diferentes projetos, que de certa forma, segue exigências da agência financiadora. O que é preciso destacar, é que o “Banco Mundial se constitui no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização” (FRIGOTTO, 1996 p. 89), e do modelo neoliberal de gerenciar a educação.

No que se refere à formação continuada de professores, o programa GESTAR, por exemplo, e pela influência do modelo, outras ações seguem a mesma política e a mesma estratégia. Neste trabalho, entendemos política como “o conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e *intencionais*” (SILVA, 2002 p. 7); (grifo meu) e, estratégias como “prescrições dirigidas para as modalidades de ensino ou para as questões específicas da educação básica pública, a fim de sanar anormalidades de parte do sistema educacional” (idem, p.7). Não estou afirmando que a intervenção do banco ou de qualquer outro organismo na educação exerça poder absoluto. Pelo contrário, as estratégias são também “canais de infiltração da resistência, das modificações no jogo de forças políticas e do contraconsentimento dos sujeitos sociais” (idem, p.7).

A política do Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a permanência, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Com esses objetivos, a proposta para a

educação do Banco Mundial firmadas com o governo brasileiro segue o caminho da “descentralização e autonomia autoritárias (...)” (FRIGOTTO, 1996 p.90).

A política de formação continuada de professores do Banco Mundial tende a descentralização, no que se refere ao financiamento, procurando transferir responsabilidades da União para os estados e municípios. Os recursos enviados para as escolas chegam com uma agenda pré-definida. Ou seja, em “quê” e “como” os recursos podem ser gastos, seguem as orientações definidas pelo organismo financiador. Uma parte do Programa de Desenvolvimento da Escola - PDE deve ser gasto na formação continuada, porém, já estão definidos em “quê” os recursos podem ser gastos. Assim, a proposta de descentralização do Banco Mundial apresenta dois aspectos interligados: fiscalizar a aplicação dos recursos e compartilhar a falta deles.

Para tanto, os professores e a comunidade escolar têm de se empenhar na realização de eventos para arrecadar recursos para completar o orçamento da escola. A descentralização é mais uma forma de transferir para a comunidade escolar, com os Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar – CDCE a responsabilidade de fiscalizar a aplicação dos recursos, do que propriamente a tomada de decisão na escola. Por isso, se torna um processo de descentralização autoritário; trata-se do gerenciamento por parte da comunidade escolar de questões já decididas.

Os programas de formação como o GESTAR, por exemplo, também seguem a mesma lógica. Os materiais de apoio didático pedagógico, os conteúdos a serem desenvolvidos nas áreas a serem contempladas no programa; Língua Portuguesa e Matemática, a capacitação em serviço é previamente definida pelos intelectuais do banco, que na maioria das vezes, são economistas, juntamente com os funcionários do Ministério da Educação e não por professores.

Trata-se das ações de formação abrangentes e intencionais. Os professores não pensam a educação e a sua formação. Questões como: qual formação docente? Qual perspectiva política e epistemológica? Qual educação? Qual modelo de sociedade se quer construir? Questões como essas não fazem parte da proposta de formação do Banco Mundial. No Brasil, por subserviência ou condicionamentos para a concessão de empréstimos, ou ainda, pela tendência de se seguir modelos já implementados, as propostas de formação continuada vem seguindo essa lógica, tanto as que vêm do MEC, como as de iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Pois, a “contribuição mais importante do

Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países” (CORRAGGIO, 2000 p. 75).

Mesmo que o Banco Mundial possa não estar financiando os programas, seus interesses continuam sendo preservados, principalmente, por que não estão sendo construídas políticas de formação consistentes, em que os professores se façam sujeitos e se sintam partícipes do processo desde a concepção, a execução e a avaliação.

A formadora do CEFAPRO - PF1 relata que os professores que participam do GESTAR afirmam que o programa é bom, mas, “eu fico preocupada quando termina o programa e alguém ali cobrando prazos, e olha e diz assim, que pena que acabou, mas acabou por quê? Porque não tem ninguém cobrando?”.

A fala do entrevistado evidencia que programas dessa natureza só funcionam enquanto existem cobranças, se busca um certificado ou existe acompanhamento, no caso de Mato Grosso e de Cáceres, dos profissionais do centro que implementam e acompanham o programa nos municípios. PF1 é enfática ao afirmar que os professores dizem que o programa é bom, mas, em muitos casos, os materiais e o trabalho com os alunos inspirados no programa são abandonados; assim que se encerram as cobranças e são emitidos os certificados.

O entrevistado PF1 questiona o programa: “MEC ele é muito bom, mas ele é uma orientação (...) não pode partir dessa proposta e continuar a execução desse programa que é bom, que é positivo, ou a partir desse construir outro”. Os questionamentos do entrevistado são pertinentes. Primeiro, o programa foi executado, de acordo com o previsto, com prazo de início e término. Com os conteúdos e o cronograma de execução previamente definidos. Não se pode esperar a continuidade do que já foi executado.

Por outro lado, mesmo que os professores tenham vivenciado as etapas do programa, isto ficou bastante restrito à sua execução e às questões práticas da sala de aula; o que está de acordo a finalidade do GESTAR “contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica” (BRASIL, GESTAR, 2007 p.9).

No meu entender, isso representa uma distância considerável entre a execução dos aspectos práticos do programa e a imprescindível formação teórica e epistemológica

necessária ao trabalho de concepção de projeto. Ou seja, quais teorias sociais e educacionais darão sustentação à proposta formativa.

A formação teórica e epistemológica é o que possibilitará ao coletivo de professores da escola refletir e definir de onde se quer chegar e por qual caminho percorrer. Pensar educação e formação docente não pode ser reduzido a refletir a prática pedagógica. Mas, o que ensinar, por quê? Para quê e para quem ensinar? O processo se conclui: onde queremos chegar. Qual modelo de sociedade se quer construir. Analisando a proposta de formação do GESTAR, não visualizei a preocupação com as questões teóricas, epistemológicas e políticas da sociedade e da educação. De acordo com a proposta, a “intenção é qualificar o professor no processo de ensino aprendizagem” (idem p. 10).

Isso pode estar ocorrendo devido ao fato de que na formação inicial não foi possibilitada aos professores a construção de um referencial teórico que reflita sobre as forças políticas que perpassam as relações sociais e educacionais. Para acentuar o problema, a formação continuada está centralizada nas questões da prática pedagógica na sala de aula. Isso dificulta a continuidade de programas já existentes, mais ainda, a elaboração de propostas próprias.

Dessa forma, a escola e os professores se encontram submetidos aos interesses e as diretrizes formativas dos organismos internacionais, do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação. Na maioria das vezes, os professores sentem o problema, mas por falta de formação que lhes possibilitem refletir com a necessária profundidade e consistência, se submetem às prescrições de programas impostos de forma autoritária.

A prática de excluir os professores da tomada de decisão, na construção de proposta formativa, transformando estes em executores não é uma ação desinteressada, mas intencional. Isso possibilita certo controle sobre os rumos da educação e da sociedade para fazer os ajustes, sempre que necessários, para assegurar a continuidade do modelo de sociedade sustentada na acumulação de capital e do consumo. Por isso, “A intervenção sistemática do Banco Mundial é acompanhada da disposição do governo federal e materializada na assinatura de acordos que evidenciam a longevidade e a continuidade da política *redistributiva-contencionista-reformista*” (SILVA, 2002 p. 155). (grifo meu).

A abrangência e a intencionalidade e a força de tal influência se fazem presentes na medida em que não é imposta. A esse respeito Sanfelice (2002) afirma que as condições para as concessões de empréstimos funcionam como algemas, mas que os “competentes,

subservientes, mas zelosos defensores do capital local e/ou internacional recebem-na em nome de toda a sociedade: *intervenção sim mas com consentimento*” (SANFELICE, prefácio SILVA, 2002 p. XVII) (grifos do autor). É possível dizer que o consentimento/convencimento é mais forte e duradouro do que a imposição. Talvez, por isso, as estratégias do Banco Mundial continuam utilizadas em programas de formação no Brasil. A direção e o controle dos programas para a educação e a formação docente têm a intenção de atender aos interesses das minorias dominantes se dão com o consentimento, ainda que inconsciente, das maiorias dominadas.

Da mesma forma, tanto o conceito de qualidade, como as estratégias para atingir os índices de qualidade⁸ desejados são previamente definidas pelo Banco Mundial, também em conjunto, ou com o consentimento da equipe do Ministério da Educação. Para o banco, os problemas da Educação Básica pública concentram-se na falta de material didático - entre eles, o livro; na melhoria das instalações e equipamentos escolares; na capacidade de gerenciamento e monitoramento das ações educacionais. Para os propósitos deste estudo, vale destacar a preocupação do Banco Mundial com a necessidade de “melhorar as habilidades dos professores em *técnicas de salas de aula*; [e] o estabelecimento de capacitação permanente e de avaliações institucionais” (SILVA, 2002 p. 108). (grifo meu).

No que se referem à formação do professor, as políticas do Banco Mundial ficam restritas à melhoria das habilidades e às competências dos professores em técnicas de sala de aula. Uma espécie de “receitas” a serem seguidas. Porém, como receitas que foram elaboradas por outros, não podem ser seguidas por aqueles que as implementam, na maioria das vezes vai sendo abandonadas pelos professores cursistas. Assim, se encerram as cobranças e são emitidos os certificados pelos órgãos implementadores, no caso do GESTAR o CEFAPRO.

Dessa forma, a proposta de formação docente defendida pelo Banco Mundial é, essencialmente, escolar e com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis “observáveis e quantificáveis e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos” (TORRES in TOMASI; et al 2000 p. 139). Por isso, os projetos de formação vêm acompanhados de programas de avaliação

⁸ A respeito da qualidade da educação pública Silva (2002) fundamentada em documentos do Banco Mundial enfatiza que: Para os técnicos do Banco Mundial o maior, o mais difícil e o mais importante desafio a ser alcançado é o da qualidade que estão localizados no rendimento escolar. Esse é julgado a partir dos objetivos e metas do próprio equipamento escolar (aprender bem o que se ensina, sem questionar a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina. Nesse resultado, o que conta é o valor agregado da escolaridade, isto é, o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda.

baseados em índices quantitativos de aproveitamento dos alunos. A concepção de educação e de formação para uma sociedade pronta e acabada, em que os alunos devam estar preparados para ingressarem no mercado de trabalho. Em outras palavras, a socialização, a adaptação ao já existente. Essa visão nega aos sujeitos a visão da mudança, da sociedade como um campo de possibilidades.

É possível notar a visão de educação como um campo sem especificidades sociais, culturais, de classe, e, principalmente, “sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades” (idem p. 141).

As propostas de educação e de formação docente financiadas pelo banco são sempre de caráter reformista. Trata-se de iniciativas de um grupo de ‘iluminados’, no caso dos técnicos que trabalham no banco, limitando a possibilidade dos envolvidos em construir o caminho próprio. Segue a lógica de que o novo governo tem a missão de modernizar a sociedade e a educação.

Nessa perspectiva, o cerne da questão, ou da solução dos problemas está em capacitar os professores para desenvolverem bem sua função. Isso é feito, quase sempre, por amostragem e com exemplos a serem seguidos⁹. Por último, inovar significa repensar os conteúdos e os programas. Essas características estão na base das políticas implementadas e monitoradas pelo Banco Mundial, além de serem avalizadas pelo consentimento de parte dos dirigentes nacionais.

Nesse sentido, para o Banco Mundial a formação de professores assume uma perspectiva “produtivista e unidimensional os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção” (FRIGOTO, 1996 p. 92). A formação está vinculada ao processo de trabalho; a qualificação está associada às exigências relacionadas ao emprego e à competência explicitada pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes tendo como foco os resultados. A perspectiva do Banco Mundial é formar trabalhadores para obter lugar no mercado de trabalho, para isso, reduzem a formação plena considerando-a residual ou desnecessária.

⁹ A respeito dos exemplos a serem seguidos ver “Educação um tesouro a descobrir” O relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Os organizadores tiveram o cuidado de paralelo às análises sugerir exemplos de programas implementados em outros países a serem seguidos. EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. – 8 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

A centralidade das políticas para a educação pública tem sido encaminhada sempre em conexão com as alterações e as exigências econômicas e políticas de ordem nacional e internacional. Essa prática política, fundada na centralidade e nos diferentes graus de autoritarismos, permitiu ao Estado não só ampliar sua esfera de intervenção e regulamentação, mas também, gerar, gerir e legitimar novos instrumentos de ação e poder. Intervenção com consentimento. “O Estado no Brasil, tem a prática de utilizar instrumentos constitucionais e políticos, apoiando-se no discurso da descentralização, mas o que de fato acontece são processos de recentralização e consolidação dos redutos de poder” (SILVA: 1997 p. 16).

Por isso, mudanças na formação inicial e continuada do professor passam necessariamente por instrumentalizá-lo de conhecimentos teóricos, práticos e políticos. Isso possibilita aos professores, elementos essenciais para o trabalho coletivo com outros docentes e alunos. Tomar decisões acerca dos rumos da educação, dos caminhos a serem seguidos; definir coletivamente aonde se quer chegar; repensar a formação inicial e continuada, significa superar a lógica classificatória, excludente com índices elevados de reprovação. Portanto, faz-se necessário assegurar a aprendizagem integral, a aquisição dos valores democráticos. “Os caminhos para a formação e qualificação do professor estão, assim, além das medidas técnicas ditadas pelo Ministério da Educação” (idem p. 170). Esta [as técnicas do MEC] pode servir para melhorar o desempenho dos alunos na participação das avaliações que fazem parte dos pacotes do Banco Mundial.

Para finalizar, as propostas do Banco Mundial desconsideram os aspectos históricos e sociais da educação. Excluem os professores da concepção dos projetos. Por isso, as propostas do BM implementadas pelo MEC em parceria com os estados e municípios, contribuem mais para assegurar a continuidade, do que para a intervenção na realidade social, política e educacional. Ou seja, a continuidade do mesmo. É a forma de o Estado, enquanto sociedade política, assegurar de forma legítima, isto é, com o consentimento de instituições da sociedade civil, no caso, a escola, e dos professores, os interesses das minorias dominantes da sociedade. As políticas do BM estão carregadas com forte intencionalidade, no sentido de assegurar a continuidade do *status quo* por meio de prescrições, caminhos a serem seguidos sem a participação da escola e dos professores.

A seguir apresento a contextualização histórica do sindicato dos profissionais da educação, destacando aspectos das suas ações, que possam contribuir para a formação dos envolvidos.

1.5 Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de MT- SINTEP

A presente pesquisa considera como espaços de formação além do CEFAPRO e a escola, o sindicato dos profissionais da educação. Independente de a instituição desenvolver programas sistemáticos de formação entendo que a participação na luta: greves, mobilizações, campanhas salariais, enfim, na luta pelos direitos da categoria se constitui em processos formativos.

Assim, apresento, a seguir, um breve histórico do SINTEP destacando as conquistas obtidas com a mobilização da categoria.

O Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público – SINTEP/MT, tem sua origem na Associação Mato-Grossense de Professores Primários - AMPP, fundada no ano de 1965. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal e do direito de livre associação e da unicidade sindical, a AMPP torna-se o SINTEP, filiando à Central Única dos Trabalhadores – CUT, em outubro do mesmo ano.

O SINTEP é um dos maiores e mais fortes sindicatos do Estado, com aproximadamente 15 mil filiados¹⁰. Com mais de 20 anos de fundação, obteve muitas conquistas, dentre elas, a gestão democrática nas escolas de Mato Grosso com a eleição dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar - CDCE; a eleição dos diretores das escolas pela comunidade escolar para um mandato de dois anos, com direito à reeleição, e os coordenadores pedagógicos são escolhidos pelo corpo docente da escola.

Outras conquistas importantes foram: a do plano de cargos, carreiras e salários - PCCS, criado pela Lei Complementar 50/1998, que regulamenta uma jornada de trabalho de trinta horas semanais e o da “hora atividade”, estabelecendo que um terço das horas da jornada seja destinado à preparação e avaliação individual e coletiva do processo ensino-aprendizagem; e também, para o professor participar de atividades de Formação Continuada. Assim, o docente tem um tempo remunerado e assegurado para ser utilizado em sua formação.

A estrutura do SINTEP com sedes e subsedes instaladas por todo o Estado de Mato Grosso encontra-se próxima dos profissionais da educação, o que proporciona aos filiados e

¹⁰ Dados coletados no endereço eletrônico do SINTEP www.sintep.org.br, acessado em 16 de set. de 2009.

não filiados a possibilidade de participarem de atividades de formação propostas pelo sindicato, que, por sua vez, procuram atender às demandas da Educação. Dentre suas quinze sedes regionais¹¹, uma delas está localizada na cidade de Cáceres, e as subsedes estão localizadas em diversos municípios do Estado.

1.5.2 A Atuação do Sindicato

Para embasar esta pesquisa realizei um estudo exploratório em documentos disponibilizados pela direção do SINTEP - Subsele de Cáceres. Tive acesso e analisei as atas das assembléias, entre os anos de 2003 e 2008. Foram realizadas no período de 2003 a 2008, 89 assembléias para tratar de assuntos referentes ao aumento ou à reposição de salários, do cumprimento da legislação no que se refere ao Plano de Cargos, Carreira e Salários – PCCS da categoria e encaminhamentos referentes aos momentos em que a categoria estava em greve.

Outros materiais produzidos pela direção central e distribuídos quase sempre fazem referência a questão salarial, denúncias do não cumprimento da lei por parte do governo e das condições de trabalho dos professores.

Este estudo demonstra que a mobilização de grande número de filiados, com greves e passeatas que proporcionaram ao sindicato, força para assegurar conquistas e continuar avançando, vem diminuindo. Em 2004, foi modificada a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica – LOPEB. A hora atividade que era de 50% da jornada foi reduzida para 30%. Na questão salarial, o que vem ocorrendo são as reposições e não aumento salarial. Sem contar que as condições das escolas e, conseqüentemente, de trabalho do professor são ruins. Ainda, os professores não decidem sobre questões da organização da escola como: número de alunos por sala, processos de atribuição de salas, calendário escolar. O mecanismo utilizado, na maioria dos casos, é o Diário Oficial. A publicação de portarias, normativas como afirma

¹¹ As sedes regionais estão localizadas em diferentes regiões do Estado: 1- Oeste I – Regional Baixada Cuiabana; 2- Oeste II – Regional Paraguai Cabaçal; 3 – Oeste III – Regional Vale do Guaporé; 4 – Nortão I – Regional Vale do Teles Pires; 5 – Pólo Sindical Nortão II – Regional Médio Teles Pires; 6 – Nortão III – Regional Vale do Teles Pires; 7 – Nortão IV – Regional Vale do Arinos; 8 – Noroeste – Regional Vale do Juruena; 9 – Médio Norte I – Regional Vale do Paraguai; 10 – Médio Norte II – Regional alto Paraguai; 11 – Leste I – Regional Vale do Araguaí; 12 – Leste II Regional Médio Araguaí; 13 – Leste III – Regional Baixo Araguaí; 14 – Sul I – Regional Serra da Petrovina; 15 – Sul II – Regional Vale do São Lourenço.

LS3¹² “vem de cima pra baixo, cumpra-se a lei está aí para isso, no final do texto está aí registra-se cumpra-se” com a rubrica do gestor responsável.

O mundo do trabalho vem passando por transformações que tornaram a classe trabalhadora heterogênea e fragmentada e, conseqüentemente, enfraquecida. Isso vem provocando mudanças e forçando o sindicato a “assumir uma ação cada vez mais *defensiva*, cada vez mais atada a imediatividade, à *contingência*, regredindo sua já limitada ação de defesa de classe no universo do capital” (ANTUNES: 2003 p. 150). (grifo do autor).

A categoria dos profissionais da educação não construiu uma visão de classe social para a defesa de interesses comuns. Isso fica explícito na opinião de CP2 que afirma: “o ser humano pensa em adquirir o ar condicionado, o carro, moto, cada vez uma cada melhor pra ele, mas sem pensar no que isso tem de agressão no meio ambiente, não só no meio ambiente, mas no próximo, no que está do lado, o outro”. É muito forte a prática individualista onde cada um está em busca da satisfação dos seus interesses materiais e imediatos.

Essa prática pode ser percebida na fala dos entrevistados quando perguntado se o sindicato busca a mudança ou é reivindicatório? A esse respeito LS3 diz que “é uma mobilização momentânea” e enfatiza que “o que está por trás e está bem visível, bem explícito é a questão salarial é para aumento de salário”. Já PF1 fala da participação, no sindicato, como a “Busca a resolução de problemas de ordem salarial”; a opinião se refere às constantes mobilizações da categoria reivindicando aumento, que na maioria das vezes é reposição.

Os sindicatos foram, gradativamente, abandonando seus traços de instituição anticapitalista assumindo cada vez mais disposição de assegurar posição dentro da lógica do capital, e não a construção de outro modelo de sociedade. Trata-se mais de preservar a sobrevivência do que a luta para a transformação. Neste cenário, desenvolve-se o sindicato de participação em substituição ao sindicalismo da luta de classe. Observa-se o abandono de posições mais progressistas em nome de certa acomodação dentro da ordem existente, por meio de negociações que mais contribuem para a satisfação dos interesses dos grupos dominantes, do que para marcar posição e avançar na melhoria das condições de trabalho e de ganhos salariais aos profissionais da educação.

¹² Os sujeitos da pesquisa serão identificados por: LS; Liderança Sindical; PF, Professor Formador e CP, Coordenador Pedagógico. Isso está mais bem explicado no capítulo II que trata da metodologia.

Um exemplo são as paralisações que têm como reivindicações as melhorias salariais e das condições de trabalho, de recursos financeiros para formação de professores; e nas negociações quando o governo sinaliza com as reposições, o movimento se esvazia. É uma ação voltada para interesses imediatos e o enfraquecimento de ação sistemática e estratégica de longo prazo com objetivos de intervenção na realidade social política, econômica e educacional.

A classe trabalhadora não se vê como classe; muitas vezes, o movimento do sindicato de uma categoria passa despercebido por outra. Isso fragmenta os trabalhadores enquanto classe. Outro aspecto é o distanciamento do sindicato dos movimentos sociais autônomos. Dito de outra forma, movimentos sociais e sindicato que defendem interesses comuns, a construção de outro modelo de sociedade, por exemplo, estão cada vez mais distantes e enfraquecidos.

No caso do SINTEP, além dos fatores mencionados, faz-se necessário considerar que o estado suspendeu a disponibilidade de cargos dos profissionais da educação para atuarem na gestão do sindicato. Dessa forma, o gestor sindical deve acumular sua função na escola com as do sindicato, o que na maioria das vezes, compromete a atividade sindical.

A análise dos materiais aponta para o sindicato, mais para marcar posição do que para a intervenção e a construção de outro modelo de sociedade. Isso confirma a visão dos segmentos CEFAPRO e da escola.

CAPÍTULO II

A METODOLOGIA DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS

O processo de pesquisa não é a busca do real ou da verdade, mas a tentativa de confrontar, entrecruzar e ampliar o conhecimento sobre os processos e as relações sociais. Para isso, preciso também encontrar caminhos e formas de narrar e veicular os estudos que possibilitem o debate sobre o tema, que inclua e não exclua ou afastem os debatedores.

Hoje, nas Ciências Sociais, a questão do homem como ator social ganha corpo e faz emergir com muita força a preocupação com os significados. Mannheim (1976) enfatiza que o positivismo tenta tornar mensuráveis e discerníveis e sem ambigüidades, todos os fatos sociais. Essa concepção de análise da realidade social pode ser um obstáculo aos conhecimentos sociológicos, pois “uma situação humana só é considerável quando se tomam em consideração *as concepções que os participantes têm dela, a maneira como experimentam suas tensões nessa situação e como reagem a essas tensões assim surgidas*” (p. 70). (grifo meu)

Os métodos envolvem técnicas e são os procedimentos da investigação. Eles podem ser qualitativos ou quantitativos. A aplicação de uma não exclui a outra, tanto a dimensão como a compreensão do objeto são fundamentais no processo de pesquisa. A realidade social não pode ser reduzida ao que pode ser observado e quantificado. O quantitativo é um dos elementos da compreensão da totalidade social.

Dessa forma, a “pesquisa qualitativa não se preocupa com a quantificação dos dados – não se exclui esta última, dependendo dos dados que possam interessar – mas como eles colaboram para a compreensão do fenômeno” (BARALDI, 1999, p. 17). A redução da objetividade ao método pode não atingir o conteúdo e afetar a percepção da dinâmica dos processos sociais.

Triviños (1987) define pesquisa qualitativa, como aquela que tem por característica partir de uma descrição “que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (p. 129). Assim como, busca as causas da existência desse fenômeno, “procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças, e se esforça por intuir as

consequências que terão para a vida humana” (idem p. 129), colaborando na fundamentação de nossa escolha. Justamente porque, em se tratando de concepções de sociedade, de educação, das relações de poder, é necessário transpor as aparências, uma vez que há um cenário em que se entrelaçam as atitudes, posturas, concepções e os juízos frente à realidade social e educacional.

Assim como, também, caracteriza-se por qualitativa por acreditar que a pesquisa contempla as cinco características, que segundo Bogdan e Biklen (1994), são:

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave – [...] O chamado ‘ambiente natural’ de Bogdan, existe, mas é observado numa perspectiva que o vincula a realidade sociais maiores. O pesquisador é importante à medida que não esquece esta visão ampla e complexa do real social. [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Os dados desta pesquisa emergem do Centro de Formação, do sindicato e das escolas coletados por meio de entrevistas dos sujeitos que atuam nesses espaços formativos. Além disso, a participação dos entrevistados foi negociada em seus respectivos espaços. É condição para se analisar a problemática deste estudo vinculando a realidade social e política mais ampla. Para isso, o pesquisador é importante para fazer essa relação:

2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva – [...]. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhadas de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Uma vez que se pesquisa sobre a perspectiva política das propostas de formação a interpretação dos resultados surge da percepção de um fenômeno num contexto. Isso a partir de fragmentos de entrevistas:

3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto – [...]. Aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos

evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. [...] (In.: TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Essa característica se justifica pela minha preocupação em analisar como são desenvolvidos os processos formativos, procurando identificar que concepções de educação e de sociedade perpassam as propostas e que forças estão presentes no seu desenrolar:

4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente – [...]. Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto. Assim, chega-se ao nível de abstração, ao conceito. [...] (In.: TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

A análise dos dados está centrada nessa característica da pesquisa qualitativa. A partir da fala dos entrevistados, será possível interpretar as concepções dos professores sobre a educação e a sociedade e, conseqüentemente, qual a perspectiva política das propostas de formação docente:

5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa – [...]. A coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos (In.: TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

Este estudo retrata essa característica quando traça o caminho nas leituras das teorias que fundamentam a pesquisa, e nas análises das falas dos entrevistados, que a cada nova informação descobre que possibilita novas relações com a realidade educacional, social e política mais ampla e, com isso, avança na interpretação da perspectiva política das propostas de formação docente.

Assim, tomando por base essas características sobre a pesquisa qualitativa em educação, destaca-se que o objetivo fundamental do pesquisador qualitativo é o de “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 67).

Dessa forma, o caminho da descoberta, trilhado pelo pesquisador desta pesquisa tem como objetivo, a análise das propostas de formação docente da Secretaria de Educação de

Mato Grosso, do Sindicato no que se refere à perspectiva política, buscando identificar o modelo de educação e de sociedade que tais propostas objetivam construir.

2.1 Universo da Pesquisa e Localização da Área de Estudo

O universo deste estudo é formado pela integração de quatro elementos: sindicato/CEFAPRO/escola/professor-pesquisador. O sindicato, o CEFAPRO e a escola considerados como espaços de relações educacionais, sociais e políticas e de formação do professor. O professor como sujeito de concepções que se deixam perceber por meio de entrevistas. O pesquisador como alguém que vai analisar as informações coletadas neste contexto, subsidiado pelo referencial teórico selecionado.

A pesquisa desenvolveu-se no município de Cáceres – MT, área urbana, conforme o mapa a seguir:



Figura 3: Localização da cidade de Cáceres no Estado de Mato Grosso.

Fonte: Elaborado por prof. Marco Antonio Pagel

Cáceres está localizada a sudoeste do Estado de Mato Grosso, na micro região do Alto Pantanal a 214 quilômetros da capital – Cuiabá, na margem esquerda do Rio Paraguai. De acordo com o censo de 2010, o município conta com uma população de 87.912 habitantes,

distribuídos em uma área de 24. 398.399 quilômetros quadrados. O município faz divisa com a República da Bolívia. A cidade foi fundada em 06 de outubro de 1778, por Luis Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, daí a origem do nome da cidade. O lugar servia de passagem para os que se aventurassem nas terras da fronteira oeste de Mato Grosso e do Brasil. A principal via de acesso ao município é a BR 070 que segue para a Bolívia e a BR 174 que liga a região ao Estado de Rondônia.

2.2 Critérios para a Seleção dos Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa possui três espaços diferentes. Por isso, houve a definição de critérios diferentes para cada um: para os professores formadores do Centro de Formação, para as lideranças sindicais e para os coordenadores pedagógicos das escolas.

Os critérios para a seleção das lideranças sindicais sujeitos da pesquisa foram: ser professor da rede pública estadual de educação; ter exercido cargo na gestão da subseção do sindicato em Cáceres ou participação efetiva na organização da mobilização da categoria; participar dos momentos formativos.

Os critérios para a seleção dos professores formadores do CEFAPRO sujeitos da pesquisa foram: ser professor da rede pública estadual de educação; ter sido selecionado em teste seletivo para a composição do quadro docente do Centro; trabalhar há mais de três anos com formação continuada.

Os critérios para a seleção dos coordenadores pedagógicos das escolas, sujeitos da pesquisa, foram: ser professor da rede pública estadual de educação; ter sido selecionado pelos outros professores para ocupar a coordenação pedagógica da escola; estar envolvido nos projetos e programas de formação continuada desenvolvidos na escola. Como o número de coordenadores varia dependendo do tamanho da escola, optamos por aquele que possui mais anos de experiência na função.

2.3 Caracterização dos Sujeitos

A caracterização dos sujeitos foi subdividida em dois quadros, com o objetivo de se fazer uma caracterização mais ampla. E, por se tratar de professores que ocupam diferentes

espaços, procedeu-se separando as características das lideranças sindicais, dos professores formadores e dos coordenadores das escolas. Para assegurar o anonimato e o sigilo dos depoimentos dos sujeitos – professores segue-se a seguinte identificação: no sindicato: LS1; LS2 e LS3. No CEFAPRO: PF1; PF2 e PF3, e nas escolas: CP1; CP2 e CP3.

Identificação	Sexo	Idade	Graduação	Pós-graduação
LS 1	F	46	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia
LS 2	M	46	Licenciatura em Geografia	
LS 3	M	46	Licenciatura em História	Planejamento urbano

Quadro 2: Caracterização pessoal e formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa – liderança sindical

Identificação	Situação funcional	Jornada de trabalho	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação no Sindicato
LS 1	Efetiva	30 h/sem.	22	11
LS 2	Contrato	30 h/sem.	21	20
LS 3	Efetivo	30 h/sem.	19	10

Quadro 3: Caracterização funcional e experiência profissional dos sujeitos da pesquisa – liderança sindical

A professora LS1 é natural de Ocaçu – SP, tem 46 anos, concluiu o magistério no ano de 1985, e o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso na modalidade de Educação à Distância pólo de Peixoto de Azevedo – MT em 1999. Especializou-se em Psicopedagogia em 2002. No decorrer da carreira docente esteve sempre envolvida com o sindicato. Ao todo são 21 anos de atuação no SINTEP - Mato Grosso e 11 anos na subsede de Cáceres – MT.

O professor LS2 é natural de Cáceres – MT, tem 46 anos de idade concluiu a Licenciatura em Geografia, em 2001, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Nos 21 anos dedicados à educação 20 esteve envolvido como o sindicato, exercendo diversas funções, tanto em nível estadual, como local – subsede de Cáceres.

O professor LS3 é natural de Corguinho – MS, tem 46 anos de idade. Concluiu o ensino Médio propedêutico em 1985. É licenciado em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso tendo concluído o curso no ano de 1998. Em seguida, ainda pela UNEMAT,

concluiu a especialização em Planejamento Urbano. Possui 19 anos de trabalho dedicados à educação, dos quais 10 deles dedicados ao envolvido com as atividades do sindicato, participando de cursos de formação e da mobilização da categoria.

Identificação	Sexo	Idade	Graduação	Pós-graduação
PF 1	F	43	Licenciatura em Pedagogia	Ciências da Religião
PF 2	F	46	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação
PF 3	F	44	Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas	Modelagem matemática e informática educativa

Quadro 4: Caracterização pessoal e formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa – professores formadores do CEFAPRO

Identificação	Situação funcional	Jornada de trabalho	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação no CEFAPRO
PF 1	Efetiva	30 h/sem.	19	03
PF 2	Efetiva	30 h/sem.	23	10
PF 3	Efetiva	30 h/sem.	21	05

Quadro 5: Caracterização funcional e experiência profissional dos sujeitos da pesquisa – professor formador do CEFAPRO

A professora formadora PF1 do CEFAPRO tem 43 anos de idade. É natural de Rondonópolis – MT. Coursou o Ensino Médio propedêutico em Cáceres. Possui duas licenciaturas: uma em Pedagogia concluído em 1992, e a outra, em Filosofia concluída em 2002, ambos pela UNEMAT. Possui, também, Especialização em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concluída em 1999. Trabalha na educação como professora há 19 anos, sendo que 3 anos foram dedicados à formação continuada de professores, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

A professora formadora PF2 tem 46 anos de idade. Correspondendo ao Ensino Médio, cursou Técnico em Eletricidade concluído, em 1986, em Cáceres – MT. Licenciou-se em Matemática pela UNEMAT, licenciatura esta concluída em 1994. No que se refere à cursos de Pós-graduação, possui especialização em Interdisciplinaridade pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE, concluída em 2001, e, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, concluído em 2008. Trabalha na educação há

23 anos dos quais 10, como professora formadora do CEFAPRO, com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

A professora formadora PF3 tem 44 anos de idade. Natural de Turmalina – SP. cursou o Ensino Médio propedêutico concluído em 1984. Licenciou-se em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, com complementação em Física, pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Especializou-se em Modelagem Matemática e Informática Educativa, a primeira pela UNEMAT e a segunda pela UFMT. Trabalha na educação há 21 anos, dos quais 5 dedicados à formação continuada no CEFAPRO, com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Identificação	Sexo	Idade	Graduação	Pós-graduação
CP 1	F	42	Licenciatura em Pedagogia	Currículo e metodologia I a IV
CP 2	F	33	Licenciatura em Biologia	—
CP 3	M	39	Licenciatura em Letras	Ling. Port./Literatura

Quadro 6: Caracterização pessoal e formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa – coordenadores pedagógicos da escola

Identificação	Situação funcional	Jornada de trabalho	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação coordenador
CP 1	Efetiva	30 h/sem.	22	10
CP 2	Efetiva	30 h/sem.	11	3
CP 3	Efetivo	30 h/sem.	12	3

Quadro 7: Caracterização funcional e experiência profissional dos sujeitos da pesquisa – Coordenador pedagógico da escola.

A professora coordenadora pedagógica 1CP 1 é natural de Cáceres – MT. Ingressou na carreira do magistério há 22 anos, é efetiva, e trabalha na escola 1 nos períodos matutino e vespertino exercendo a função de coordenadora pedagógica há 10 anos na mesma escola. Correspondendo o nível médio, concluiu o magistério na Escola Onze de Março em 1991. Licenciou-se em Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT tendo concluído o curso no ano de 1996. Possui especialização em Currículo e Metodologia do Ensino de I a IV.

A professora coordenadora pedagógica 2 CP2 tem 33 anos é natural de Cáceres – MT. É professora há 11 anos e atua como coordenadora pedagógica da escola 2 há 3 anos, trabalhando no período matutino e vespertino. Correspondendo ao Ensino Médio, concluiu o propedêutico em 1996, na Escola Estadual Onze de Março - Cáceres. Em nível de graduação, cursou Licenciatura em Biologia na Universidade do Estado de Mato Grosso, concluído no ano de 2000.

O professor coordenador pedagógico CP3 atua na escola 3 tem 39 anos de idade. Correspondendo ao Ensino Médio, cursou o propedêutico em Cáceres – MT. Licenciou-se em Letras pela Universidade do Estado, tendo concluído no ano 1997. Possui especialização em Língua Portuguesa/Literatura, também pela UNEMAT. Trabalha na Educação há 12 anos, dos quais 3 foram dedicados à coordenação pedagógica. Na função de coordenador, atua junto aos docentes da escola, nos projetos e programas de formação continuada desenvolvidos na instituição.

2.4 Caracterização do CEFAPRO de Cáceres

O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica¹³ de Cáceres – MT foi fundado pelo Decreto N° 2007/ 97 de 29 de dezembro de 1997, criado pelo Decreto N° 2319 de 08 de junho de 1998. O CEFAPRO é mantido pela SEDUC – MT, constituindo, atualmente, como unidade administrativa criada pelo Decreto N° 6824 de 30 de novembro de 2005. A partir dessa publicação os Centros se constituem em escola que tem por finalidade a formação continuada de profissionais da educação¹⁴. O CEFAPRO de Cáceres atende 641 docentes de 15 escolas estaduais, na sede do município. Possui um quadro de 22 formadores nas áreas de: Linguagem, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática, Alfabetização, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologia Educacional.

¹³ No capítulo 1 está explicitado com mais consistência a política de formação de professores da SEDUC por meio da implantação dos CEFAPROs no Estado de Mato Grosso.

¹⁴ Em Mato Grosso de acordo com a Lei Complementar N° 50 de 01 de outubro de 1998 Artigo 3° a carreira dos Profissionais da Educação Básica é constituída de três cargos: Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional. Dessa forma os envolvidos com o processo formativo na escola, docentes e não docentes são considerados Profissionais da educação Básica e são capacitados nos centros.

2.5 Caracterização do Sindicato

A subseção do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público – SINTEP/MT de Cáceres faz parte da Sede Regional Oeste II – Regional Paraguai Cabaçal.

As alterações na estrutura da sociedade e no mundo do trabalho trouxeram consequências no universo da subjetividade, da consciência do ser que trabalha. Dessa forma, podemos destacar uma nítida tendência de diminuição das taxas de sindicalização (ANTUNES: 2003). O SINTEP segue essa tendência. Em Cáceres, o quadro de filiados quase não se ampliou nos últimos anos. De 694 professores apenas 330 são filiados ao sindicato¹⁵.

Outro aspecto a ser ressaltado é que no governo atual foram cortados todos os profissionais da educação com disponibilidade para as subseções. Dessa forma, os profissionais que fazem parte da diretoria devem estar exercendo atividades nas escolas. Assim, as lideranças sindicais entrevistadas foram selecionadas por ter exercido ou estarem exercendo cargo na direção do sindicato.

2.6 Critérios para a Seleção das Escolas

O critério para a seleção das escolas foi pertencer à rede estadual de educação, ter aderido ao programa da SEDUC - Sala de Professor e a outros programas propostos pelo MEC, com a adesão da Secretaria de Estado de Educação. Considerando a extensão e a heterogeneidade do espaço urbano da cidade de Cáceres, procurei contemplar escolas localizadas no centro e em bairros periféricos. Isso se deve ao fato de se ter mais ou menos possibilidades de acesso dos professores aos programas de formação. Considerei, também, as escolas que oferecem diferentes níveis: Ensino Fundamental e Médio. Educação de Jovens e Adultos. O Quadro 8 apresenta a caracterização das escolas escolhidas, exatamente por acreditar que os aspectos aqui investigados, ou seja, a vivência de professores com as propostas de formação continuada, transformada em um dos espaços da coleta de dados da

¹⁵ Dados fornecidos pela direção do SINTEP sub sede Cáceres.

pesquisa, emerge desse contexto físico/estrutural. Na identificação, ao longo da análise, utilizei os numerais de 1; 2 e 3 para a identificação dessas escolas.

Escola	Categorias					Localização	Idade da escola
	Tamanho	Nº de salas de aula	Nº de alunos	Nº de prof.	Tempo que desenvolve formação continuada		
1	Grande	11	1220	60	10	B. Junco	71
2	Pequena	8	623	47	8	Centro	10
3	Grande	16	1372	43	8	Centro	62

Quadro 8: Caracterização das escolas

Em relação às categorias pequena, média e grande procurou-se fundamentar na Portaria nº 276/06/GS/SEDUC/MT, que “dispõe sobre a normatização e critérios para planejamento, provimento e gestão do quadro de pessoal nas unidades escolares, conforme previsão orçamentária da SEDUC, para o exercício letivo de 2007”, publicada no Diário Oficial nº 24471, publicado em 13/11/2006.

2.7 Caracterização das Escolas¹⁶

A escola 1 é considerada grande, e está localizada no Bairro do Junco, distante 3 KM do Centro da cidade. É uma escola antiga, iniciou suas atividades em 1939, como uma instituição de ensino municipal. A partir de 1982, através do Decreto nº 1.782/82, de 25 de março de 1982, passa para a competência da estadual. Dessa forma, a escola completou 71 anos de fundação. A escola possui 11 salas de aula, 60 professores, 1.220 alunos matriculados e participa de programas de formação continuada há 10 anos. Oferece os níveis/modalidades de: Ensino Fundamental Ciclado¹⁷, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Regular.

A escola 2 é considerada uma escola pequena, está localizada no centro da cidade, possui 8 salas de aula, 623 alunos matriculados e 47 professores. É uma escola jovem, com 10 anos existência, criada pela Portaria 1345/2000 de 16 de maio de 2000. Oferece o Ensino

¹⁶ Os dados referentes as instituições escolares selecionadas para a pesquisa foram coletados nos Projeto Político Pedagógico por meio de cópia cedida pela direção das escolas.

¹⁷ Em Mato Grosso o Ensino Fundamental é organizado em Ciclos de Formação Humana. Todas as diretrizes da proposta está em MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000.

Fundamental organizado em Ciclos de Formação Humana e Educação de Jovens e Adultos. Há 8 anos, a escola participa da proposta de formação continuada da SEDUC, principalmente a Sala de Professor e de outros programas do MEC.

A escola 3 é considerada uma escola grande e uma das mais antigas localizando-se no centro da cidade. Possui 16 salas de aula, 1372 alunos matriculados e 43 professores. Com 62 anos de fundação, foi criada pelo decreto 1069/70. Oferece o Ensino Médio Regular. Participa há 8 anos da proposta de formação continuada da SEDUC como o Sala de Professor e programas do MEC com a adesão da SEDUC.

2.8 Procedimentos de Pesquisa

As Ciências Sociais se configuram como um universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, valores, teorias. Esses dados são considerados “qualitativos” e exigem um referencial de coleta e análise que possibilite a interpretação da realidade como uma totalidade, no sentido de que um aspecto da realidade não pode ser estudado de forma isolada. Fragmentar o real e analisar as partes separadamente, comprometem a compreensão das mediações entre as relações sociais que ocorrem nos diferentes espaços. A Escola e a realidade não estão dissociadas, da mesma forma professores e alunos são integrantes de uma mesma sociedade.

Para tanto, optou-se por seguir um caminho que proporcionasse a construção do desenvolvimento lógico da investigação, de modo que possa defender uma posição metodológica em oposição a outras, considerando a existência de diferentes lógicas de ação em pesquisa, e que o importante é saber manter-se, coerentemente, dentro de cada uma delas.

Isso possibilitou identificar que as propostas de formação podem estar voltadas mais para que a educação contribua para a continuidade do *status quo* ou, para a construção de outros valores, outro modelo de sociedade. Nesse sentido, é que há uma concordância com Triviños (1987) afirmando que o pesquisador deve iniciar o trabalho:

Apoiado numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco, a maior parte, neste sentido, do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. A necessidade da teoria surgirá em face das interrogativas que se apresentarão. Não obstante isso, deve ficar expresso em forma muito clara que o

pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio (TRIVIÑOS: 1987 p. 131-132).

Esse primeiro procedimento possibilitou-me significar nossas relações empíricas com o processo de formação de professor, identificando as diferentes perspectivas e definir o caminho teórico metodológico, os instrumentos, as técnicas e a fundamentação teórica da pesquisa. Quais dados seriam necessários coletar para analisar o problema de pesquisa; qual seria a perspectiva política das propostas de formação docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público para os professores da Educação Básica?

Dessa forma, dirigiu-se aos dirigentes sindicais da subseção de Cáceres, para no primeiro momento, ter acesso às atas das assembleias, materiais para a mobilização da categoria como folders, cartazes e programas de formação do sindicato. Fez-se um contato com a gestão do CEFAPRO para ter acesso às propostas de formação desenvolvidas pelo Centro, bem como, seu Projeto Político Pedagógico. Por último, realizou-se um contato com a direção das três escolas, objetivando ter acesso aos respectivos Projetos Político Pedagógicos.

Esse procedimento possibilitou o conhecimento, por meio de documentos, que projetos e programas, ou ainda, que ações de formação e de educação estão sendo desenvolvidas nos diferentes segmentos da educação no município de Cáceres.

Assim, utilizei a análise documental como técnica de investigação para analisar as propostas de formação de professor. De acordo com Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Tendo em vista que o propósito da análise documental é “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (p. 40) e, neste caso, em particular, buscam-se as concepções de educação, de sociedade, de formação expressas nos documentos coletados e passíveis de análise, é possível dizer que a utilização dessa técnica será de caráter exploratório.

Percebe-se que, por meio dos documentos, não seria possível identificar e analisar a perspectiva das propostas de formação. Seria preciso contatar com os sujeitos envolvidos nesse processo. Ou seja, o sindicato, o CEFAPRO e as escolas. Para isso, houve o contato

com as três lideranças sindicais, três professores formadores do CEFAPRO e três coordenadores de escola, de acordo com os critérios expostos anteriormente.

Os sujeitos se manifestaram prontamente em participar da pesquisa. De posse do roteiro (em anexo), foram realizadas as entrevistas, no período de julho e agosto de 2010. As entrevistas foram agendadas e realizadas pelo pesquisador, nos respectivos espaços de trabalho dos informantes: Sindicato, CEFAPRO e escolas. As falas foram gravadas, e posteriormente, transcritas pelo investigador.

Para coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, uma vez que esta, ao mesmo tempo, em que “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS: 1987 p. 146). Essa técnica permite que o informante siga sua linha de pensamento e revele, espontaneamente, aspectos de sua experiência, contribuindo na elaboração do conteúdo da pesquisa. Pois, esse tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa e que em seguida oferecem amplo campo de interrogativas” (Idem p. 146). Dessa forma, fundamentado em teorias sobre a estrutura da sociedade, do Estado como sociedade política e sociedade civil, do papel da escola e do professor, de concepção de formação docente é que foi explorada a experiência dos sujeitos na educação.

De posse das falas dos informantes, buscamos por meio de leitura cuidadosa, desvelar o conteúdo, tendo como foco o problema de pesquisa. Para isso, lançou-se mão da análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN 2009 p.44).

A análise de conteúdo trabalha com *categorias*, “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2009 p. 39). Para Moraes (1999), esse procedimento de investigação pressupõe etapas, das quais destacam-se três: categorização, unitarização, e interpretação.

A) Categorização: Segundo Moraes (1999), a categorização consiste no “procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles” (p.6). Nesta pesquisa as categorias foram definidas *a priori*, ou seja, foram “construídas a partir de

um fundamento teórico” (idem p. 7). Esse procedimento nos possibilitou saber qual perspectiva de formação política, as propostas de formação estão proporcionando aos professores. Portanto, se propôs a analisar as concepções de sociedade, de educação, de formação de professores dos sujeitos, que foi definido, teoricamente, no sentido de que sociedade temos e que sociedade queremos construir, e qual a contribuição da educação e do trabalho do professor nesse contexto.

B) Unitarização: Esse procedimento consiste em “Reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir a unidade de análise”. (idem p. 5). De posse da transcrição das entrevistas, procedemos a leitura cuidadosa de todas as falas. As unidades de análises consistem em frases: as frases devem ter sentido fora do contexto das mensagens. Na seleção das unidades tomou-se o cuidado de que estas representassem conjuntos de informações com significado completo em si mesmo. Isto é importante, pois as mensagens, na análise, são tratadas fora do contexto da mensagem original, porém, mantendo-se o significado original.

C) Interpretação: A pesquisa de cunho qualitativo está mais associada à interpretação. Nesse sentido, cabe ao pesquisador o esforço de interpretação que é feito não só “sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores”. (idem p.9) Nessa etapa da análise, esta pesquisa procurou relacionar as falas dos sujeitos ao contexto educacional, político e cultural mais amplo, na busca de elementos que possibilitassem analisar e identificar a perspectiva de formação que estava sendo proporcionada. A análise consiste em fazer relação entre a percepção do sujeito sobre o papel do professor e o conceito de intelectual Gramsci (1979) e o professor como intelectual, Giroux (1997), por exemplo.

2. 9 Comparação entre as Propostas

Na perspectiva de uma investigação de cunho qualitativo, utilizamos a técnica da teoria comparativa fundamentada em Sartori (1994) a fim de compreender as características das políticas de formação docente da SEDUC e do SINTEP em seus pontos convergentes e divergentes nas diretrizes formativas. Nas palavras de Sartori (1964), comparar “*es confrontar una cosa contra outra*” (p. 31); para “*establecer similitudes y diferenciais*” (idem p. 36).

Esta pesquisa se objetiva a investigar a proposta de formação do Sindicato, da SEDUC que é implementada pelo CEFAPRO e a que acontece na escola. Estudos exploratórios apontam que o sindicato não desenvolve processos formativos voltados para aspectos didáticos, como as metodologias de ensino, mesmo que se empenhe em acompanhar as políticas e os programas que estão sendo desenvolvidos.

O sindicato faz formação na mobilização da categoria docente, em programas de formação de lideranças. Essas ações visam, principalmente, disseminar, nas escolas, uma visão crítica da realidade social e educacional que contribua para o desvelamento dos interesses que perpassam a sociedade. Dessa forma, o que se deseja analisar quanto as propostas no sindicato, no CEFAPRO e na escola, são aspectos semelhantes no que se refere a que perspectiva política. Assim, verificou-se se as propostas dos segmentos convergem para diferentes, ou para a mesma perspectiva; ou seja, para a continuidade do modelo de sociedade ou se para sua mudança.

Portanto, fez-se necessário, examinar se as políticas formativas estão mais voltadas à manutenção das relações de exploração e das desigualdades sociais, ou para uma educação conservadora; ou ainda, a prática educativa está voltada para a construção da atitude do questionamento e do conflito que gera o inconformismo e a mudança. A teoria comparativa proporcionará evidências que apóiem uma tendência ou outra. Para isso, fez-se necessário a comparação entre as características das políticas de formação propostas e implementadas pela SEDUC, o CEFAPRO e o SINTEP, a fim de identificar semelhanças e diferenças no que se refere a perspectiva de formação política entre os segmentos.

2.10 Da Apresentação dos Dados e as Perspectivas de Formação de Professor

Baseado em estudo teórico sobre sociedade e formação de professor, foram definidas as seguintes categorias: relações sociais e de classe; Estado como Sociedade política; o Estado como sociedade civil, o papel da escola, formação de professor, o professor como intelectual e democracia e cidadania. Para cada categoria, foi elaborado um texto com a análise e interpretação das percepções dos sujeitos de cada segmento concluindo com a comparação entre eles.

O parâmetro de interpretação adotado neste estudo se baseia na percepção do sujeito sobre cada uma das categorias, apontando para a perspectiva de um agente em uma sociedade pronta e acabada, ou, se na perspectiva de um agente numa realidade em construção com a possibilidade de mudança nos valores e do modelo de sociedade.

Da mesma forma, o professor atuando dentro de uma realidade instrumental, ou a percepção e a apreensão das contradições. Se a percepção do sujeito é mais para a formação teórica crítica e emancipatória ou se a formação está mais voltada para a integração dos alunos e a sociedade em que vivemos. Se o professor, no individual e no coletivo participa das decisões dos assuntos educacionais ou se executa propostas e decisões tomadas em outras instâncias. Se a escola pode contribuir para a construção de sujeitos democráticos e solidários, outro modelo de sociedade, ou se deve se preocupar só com a formação do trabalhador adaptado ao mercado e da tecnologia para atender as exigências do capital.

Nessa perspectiva, a “educação retrata e reproduz a sociedade; mas também, projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2002 p.38). Na primeira perspectiva, a proposta de formação está mais preocupada com a técnica, com o ‘como fazer’. Há uma separação entre teoria e prática.

A segunda exige formação para o ‘pensar o fazer’, o ‘porque fazer’ e ‘para quem fazer’. Essa perspectiva de formação considera a sociedade como um processo histórico, portanto, em construção, exige do professor uma sólida base teórica e epistemológica, sem a qual o processo formativo reduz-se a um “adestramento e a um atrofiamento das possibilidades [do professor] (...) de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa” (FRIGOTTO 1996 p. 95). A fragilização ou a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática.

Defendo que os aspectos do ‘como fazer’ não estão dissociados do ‘porque fazer’ e ‘onde se quer chegar’, pois quando não se tem um objetivo definido pelo grupo que executa há uma grande possibilidade de se estar contribuindo para a continuidade do *status quo*. Assim, a análise da proposta de formação do sindicato, da SEDUC, implementada pelo CEFAPRO, e na escola não se interessa pelas questões didático-pedagógicas do processo formativo. Mas, então, qual seria a perspectiva de formação política, a contribuição para a continuidade ou, para a construção de outro modelo de sociedade?

A experiência como docente da Educação Básica, como professor formador do CEFAPRO fundamentada em estudos teóricos sobre sociedade, Estado, educação e formação, ampliaram e fortaleceram reflexões e questionamentos culminando na questão de investigação: que perspectiva política as propostas de formação docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público proporcionam aos professores da Educação Básica?

Para tanto, analiso as características da política educacional e de formação docente implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC e do sindicato dos professores do Estado – SINTEP e a formação que ocorre na escola. E compararam-se as políticas de educação e de formação da SEDUC e do SINTEP para identificar semelhanças e diferenças nas diretrizes, nas concepções teóricas e nas políticas que as fundamentam.

2.11 Formação Continuada de Professor

Esta investigação tem como objetivo descobrir qual perspectiva de formação as propostas de formação da SEDUC implementadas pelo CEFAPRO e do sindicato proporcionam aos professores. O foco deste estudo é, especificamente, a formação continuada. No presente trabalho definiu-se formação continuada como um processo contínuo de estudos e discussões, realizado pelos professores, ao longo de sua carreira considerando os encontros coletivos e a escola como local de formação. Esses processos formativos buscam alcançar níveis mais elevados e aprofundados de educação formal que os professores já possuem. Assim, a formação continuada é compreendida, aqui, como um processo permanente e sistemático de atualização de um profissional, tendo em vista, não só o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimento e da divulgação cada vez mais rápida desse conhecimento pelos meios de comunicação, mas também, a prática do professor adquirida no cotidiano da sala de aula, com as teorias propostas nas literaturas da área, a fim de que se possa construir o saber docente.

Em relação ao sindicato consideramos a formação continuada, a participação dos professores nas ações de mobilização para o movimento grevista, as assembleias para a tomada de decisões e programas de formação sindical.

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES SOCIAIS E O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO NA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA. POR QUE UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO POLÍTICA?

“Trata-se de trazer a política ao campo da imanência”

MacLarem (1997)

Início este capítulo refletindo mais profundamente o papel do Estado na formulação das políticas educacionais, especialmente, daquelas que tratam da formação continuada dos docentes. É preciso reconhecer que o modelo de Estado no Brasil é estruturado na base da sociedade de classes. Por isso, no desenvolvimento das análises e comparação dos dados defenderei a importância dos estudos sobre as perspectivas de formação política explicitadas nas propostas de formação docente apresentadas pelo Estado de Mato Grosso como parte de uma política nacional dos processos formativos.

Desenvolver um projeto educativo emancipador exige que docente aprofunde a investigação para construir o conhecimento sobre as condições históricas, desocultar as contradições, as mediações e a teia de relações que estão estabelecidas entre os sujeitos num determinado contexto histórico, social e político, para poder compreender os fenômenos em suas peculiaridades e em sua totalidade.

As experiências humanas fundam-se nos interesses, pois o viver e o agir, consciente ou inconscientemente supõem opções por valores, por princípios, por certa direção e por determinado modo de viver. Para o professor, suas opções se refletem no trabalho docente, na sua atitude no coletivo de professores e na sala de aula quando este opta por determinados conteúdos e não por outros, na forma de abordagem destes, na relação que estabelece com os outros professores e com os alunos. Essas opções não estão desvinculadas das mediações que o professor estabelece entre a educação e o contexto social e político em que vive e atua como docente. A relação entre a concepção de educação e de sociedade do professor e a sua prática pedagógica se constitui na forma como percebe as relações na escola que é dialética.

A escola e o trabalho docente são históricos, não como resultado de forças externas, misteriosas, mas como intervenções de uma multiplicidade de atos humanos no processo de

desenvolvimento da realidade, social, política e cultural. São ações que podem contribuir, tanto para “manutenção”, como para “mudanças” da estrutura social.

A esse respeito, Apple (2006) escreve no prefácio à edição de 25º aniversário do seu livro *Ideologia e currículo* “Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, é enfrentado” (p. 7). Sabe-se que a escola não tem o poder de fazer a revolução, a transformação social, nem é a instituição responsável pela reprodução das desigualdades, da injustiça social. Mas, pode contribuir, tanto para reforçar os princípios do mercado, da competição, do lucro e do individualismo, como contribuir para a construção de valores voltados ao respeito, ao outro, a justiça e a democracia.

A organização da sociedade está diretamente associada à educação e, conseqüentemente, à formação do docente. Vivemos em uma sociedade com desigualdades sociais, de acesso ao conhecimento crítico e poucos espaços democráticos de participação, pode ocorrer que os programas de formação de professores, também não privilegiem a construção de valores democráticos. Democracia, autonomia não podem ser doados, mas, construídos em processos sistemáticos e conscientes de formação. As atitudes das pessoas frente às injustiças, à exclusão social e à violência, bem como, “O espírito e a organização de uma sociedade se manifestam da maneira mais clara nas suas regras jurídicas e nos seus programas de ensino” (TOURAINÉ 1998 p.317).

Por isso, ressaltamos a dimensão política, no que se refere a uma proposta de educação e de formação que aponte para a intervenção na realidade social, na construção de outros valores, de outra visão de mundo, de outro modelo de sociedade, ou uma proposta de educação mais voltada à manutenção das relações sociais vigentes, baseadas nas relações de dominação e exploração do trabalho. Por intervenção social, entendo a criação de novas situações, novos equilíbrios e desequilíbrios na realidade. O político, em ato, que na acepção de Gramsci (2000c) significa “à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazer triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso). Portanto, o dever ser” (p.35) No caso do professor, isso se manifesta na sua atuação no e com o coletivo de trabalho na

escola e na sua prática pedagógica, que proporciona novas interpretações e análises da realidade social e educacional.

O estudo da perspectiva da formação política do professor é significativo, considerando que parte das pesquisas sobre educação pública focaliza as dimensões econômicas, didático-pedagógico e os estudos “políticos foram secundarizados ou eliminados dos processos de formação profissional e acadêmica. Esse abandono induzido produziu dissociação entre o campo educacional e o campo político, individualizando-os” (SILVA, 2002 p.169). Dessa forma, vive-se, no campo educacional, uma forte separação entre os aspectos político e didático-pedagógico da educação. Isso é extremamente prejudicial aos interesses da classe dominada, no que se refere a definir e implementar rumos a educação que lhe seja favorável.

Este capítulo faz a análise comparativa dos dados coletados nas entrevistas com professores formadores do CEFAPRO, lideranças sindicais e coordenadores pedagógicos das 3 escolas selecionadas. Serão realizadas análises e ações comparativas das opiniões de cada entrevistado no seu respectivo segmento (CEFAPRO, sindicato, e escolas) e, entre os segmentos. As concepções dos entrevistados de cada segmento serão analisadas à luz dos fundamentos teóricos de cada categoria, definidas, previamente, a partir de estudo teórico.

A análise é sobre as perspectivas da formação política do professor, no sentido a perceber se a educação está mais voltada a contribuir para a construção de valores democráticos, solidários e participativos. Ou seja, outro modelo de sociedade, ou para a continuidade da realidade atual baseada em relações competitivas antidemocráticas e excludentes. A análise foi realizada a partir da confrontação das concepções dos entrevistados com a teoria social e política que fundamenta o estudo.

O roteiro das entrevistas (em anexo) realizadas com atores do segmento CEFAPRO, sindicato e escolas foi elaborado objetivando coletar dados para a análise das seguintes categorias: Estado como sociedade política, O Estado e a sociedade civil; relações de classe; o papel da escola na sociedade de classe; as propostas de formação de professores; professor como intelectual; democracia e cidadania. As unidades de análises de cada categoria foram analisadas e comparadas entre os segmentos, verificando semelhanças e diferenças entre as propostas de formação.

A visão dos entrevistados sobre cada categoria nos forneceu elementos para fazer considerações sobre as políticas de formação docente no município de Cáceres. Mais

especificamente, analisar qual perspectiva de formação política estaria sendo proporcionado aos professores que atuam nas escolas da rede estadual.

Formação política, neste estudo, é entendida se esta se propõe e defende uma direção para a educação, cria situações novas, provoca desequilíbrios ou se caracteriza como um esforço para implementar uma política de formação elaborada em outras instâncias, sem a participação dos professores. Que, conseqüentemente, não possibilita aos professores, espaços para o debate democrático da formação e da educação.

A seguir, apresento uma análise comparativa de cada categoria selecionada iniciando pelo conceito de Estado e a sua dimensão política.

3.1 O Estado e a Sociedade Política

Neste subtítulo trago a discussão do conceito de Estado Ampliado, elaborado por Gramsci (2000c). A discussão desse conceito, confrontado com as concepções dos entrevistados, possibilitou-me observar como os sujeitos percebem o poder coercitivo e as relações de forças, no interior do aparelho político estatal, bem como, qual a relação entre o Estado, o CEFAPRO, o sindicato e a escola. Dessa confrontação, foi possível intuir se prevalece os interesses do Estado, e se as instituições avançam no sentido de estabelecer relações democráticas e participativas com/nos aparelhos políticos e coercitivos da sociedade política.

Inicialmente, apresento, de forma sucinta, o conceito de Estado em Marx e Engels (1993) e de Estado Ampliado em Gramsci (2000c) destacando as duas dimensões: a sociedade política e a sociedade civil.

No pensamento de Marx e Engels (1993), o conceito de Estado está relacionado ao desenvolvimento do modo de produção e à formação econômica e social de cada época. No Estado Moderno, temos as configurações das relações políticas pós-Revolução Francesa. Nesse contexto, a burguesia industrial nascente que já possuía forte controle sobre a economia, passa a controlar o poder político. Ou seja, as instituições políticas do Estado. O Estado burguês se caracterizou pelas reduzidas possibilidades de participação política, principalmente do proletariado.

De acordo com a teoria elaborada por Marx (1997), a sociedade é formada pela estrutura econômica sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, reflexo das contradições e dos interesses de classe. Seu poder se caracteriza pelo emprego da coerção e da repressão, pelo uso da força quando necessário e, ao mesmo tempo, pelo convencimento e consenso. Esta é a forma de assegurar os interesses da classe econômica e politicamente dominante e, em consequência, o modo de produção vigente. Assim, o poder do Estado se concentra na sociedade política.

A Revolução Francesa significa um ponto de referência no sentido de que o Estado passa a ocupar-se das coisas políticas, entre elas a escola. Para a burguesia, controlar a escola naquele momento era fundamental para seu projeto/modelo de sociedade baseado na exploração do trabalho.

Assim, em cada contexto histórico as instituições do Estado se modernizam para se adaptar às características da sociedade e não abre mão do controle da escola, e se utiliza dos aparelhos políticos para esse controle. Dar-se conta desse controle exercido pelo Estado, deve fazer parte da formação do professor.

Para isso, apoiei-me no conceito de Estado elaborado por Gramsci, teórico italiano, que viveu na primeira metade do século passado. O autor vivendo em outro contexto histórico, social e político retoma o pensamento de Marx sobre o Estado e elabora a ideia de Estado Ampliado que “além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2000c, p.254-55). Assim, o Estado compreende a dimensão política, os aparelhos coercitivos e a sociedade civil, denominados vulgarmente de Aparelhos Privados¹⁸ de Estado, que se constituem como espaço das lutas hegemônicas.

Dessa forma, o poder do Estado, no pensamento gramsciano, não se expressa, apenas, por meio dos aparelhos repressivos e coercitivos, mas também, mediante uma nova esfera do ser social que é a sociedade civil. São dois grandes planos superestruturais: a sociedade civil e a sociedade política (Gramsci, 2000b, p. 20-21).

Fica explícito, assim, as duas dimensões de poder do Estado para adequar, educar a massa aos interesses de uma classe. Não é mais a imposição, mas o convencimento. Porém, ao mesmo tempo em que as instituições da sociedade civil podem servir para adequar as massas

¹⁸ Aparelhos “Privados” não significa o oposto de público. Recebe esta denominação por sua especificidade e identidade na sociedade.

aos interesses dominantes podem servir como espaço de resistência a essa dominação. Os aparelhos da sociedade civil é o espaço da luta hegemônica. Convém destacar que na concepção de Estado Ampliado de Gramsci, sociedade civil não está desvinculada de sociedade política.

A sociedade política, no que se refere à educação, está representada pelo MEC (esfera federal e pela SEDUC/MT (esfera estadual), com grande poder econômico, pois, é o maior orçamento do governo do Estado, e é formada por uma equipe de técnicos de alto nível. Sempre que necessário contrata assessorias externas para elaboração de propostas, seja de formação docente, seja para a Educação Básica. Ressaltando que quando o Estado traça políticas sociais está gerenciando as regras para o jogo no qual o resultado não pode ser melhor do que aquele intrínseco à natureza da própria sociedade capitalista.

A escola e a prática do professor estão imersos em relações sociais, políticas e culturais históricas. Entre elas as relações de classe, que são muito mais que relações econômicas, mas sociais e culturais. A sociedade de classes pressupõe um conjunto de instituições permanentes, que asseguram a produção e a reprodução das relações sociais, dentre elas, o Estado com as instituições políticas repressivas e coercitivas. Se existe relações de classes, conflitos de interesses, propriedades, existe o Estado. Certamente, o “Estado não produz *ut sic* a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica” (GRAMSCI, 2000a, p. 379) e, uma de suas funções na sociedade do capital é assegurar as diferenças, mas especificamente, as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Nessa perspectiva, passo a analisar o Estado como dimensão política. Os aparelhos políticos coercitivos como espaço, que a classe que controla o poder econômico utiliza para assegurar a continuidade dos seus interesses e de sua dominação.

Assim, perguntei aos sujeitos da pesquisa como estes vêem o papel do Estado hoje? É um espaço de negociação, ou as decisões são tomadas e impostas de cima para baixo? Como sentem essa relação no sindicato, no CEFAPRO e nas escolas?

Para os entrevistados, o Estado, com suas instituições, no nosso caso com o MEC e a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, é um espaço de pouca negociação e mais imposição, ainda que se apresente democrático, mas de forma sutil, faz prevalecer o que foi decidido nas instâncias de poder político coercitivo. Ou seja, a classe que ocupa as instituições do Estado utiliza-se do poder, mais para fazer valer seus interesses, do que para proporcionar espaços democráticos e participativos.

No sindicato, as visões dos entrevistados são bastante diferentes. O entrevistado LS1 diz que o Estado não é democrático. Argumenta que “O papel do Estado é um papel muito violento, não é um papel que aproxima, só se aproxima por força das organizações, por força da resistência de grupos que se organizam para fazer com que o Estado seja democrático”. Ressalta que a participação, as mudanças só ocorrem por força da mobilização das organizações como o sindicato e os movimentos sociais. O entrevistado destaca o embate, a correlação de forças entre a sociedade política e as instituições da sociedade civil.

A LS2 acredita que se avançou, “que houve uma abertura muito grande”. Que, às vezes, “há espaço para negociar, mas as coisas não caminham”. A liderança sindical percebe que com as mudanças de governo, “houve uma vontade política e não aquela política imediatista” que “proporcionou uma abertura para negociar, mas os avanços são poucos”. O entrevistado é otimista, e faz referência às conquistas que superam as necessidades imediatas da educação, com a implementação de políticas de médio prazo. A LS2 se refere à política de reposição salarial, repasse de recursos para a escola para a manutenção da infraestrutura, para a merenda escolar e qualificação docente. Ressaltando que, muitas vezes, estas são reformas implementadas para readequar relações de poder e não avanços. O repasse de recursos diretamente para a escola é uma forma de transferir a responsabilidade da educação do Estado para a escola.

A LS3 tem uma posição radical, diz que não existe Estado democrático, e que no caso da escola, a maioria das ações vem pronta, o professor é bastante enfático “hoje nós vemos isso vem de cima para baixo, cumpra-se”. A LS3 se refere aos programas de formação continuada que chegam como “pacotes prontos” para serem executados nas escolas. Os processos de atribuição de salas e ou aulas, a composição de turmas, calendário escolares que são planejados e discutidos entre os técnicos da SEDUC/MT e transformados em lei após publicação em Diário Oficial.

Para LS1, predomina o embate, nesses enfrentamentos pode prevalecer o mais forte, ou o lado que dispõe de mais recursos financeiros, ou que disponha de mecanismos legais a seu favor. A LS2 mesmo sendo otimista, considera que as coisas não caminham. A visão do sindicato, principalmente a LS3, confirma a ideia da dimensão política do Estado como aparelho coercitivo, em que a “sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e a economia a um dado momento)” (GRAMSCI: 1978 p. 224).

No CEFAPRO, PF1 faz considerações dizendo que ainda existe a visão de que tudo vem de cima para baixo, e pondera que no poder existem pessoas com a visão de participação afirmando que “existe espaço de participação”. Para o PF1, o problema é “Quanto aos prazos, às coisas são a toque de caixa e aí não atinge a qualidade que foi pensada”. PF2 afirma que não vê muito espaço de participação que acontecem muitas reuniões buscando a participação, mas “eu tenho visto pouca resposta a isso, eu tenho visto muito mais vindo as coisas para a gente desenvolver”.

PF1 e PF2 estão se referindo as propostas, ou programas de formação que são implementados pela SEDUC via CEFAPRO, e que chegam para serem desenvolvidos. As propostas chegam ao CEFAPRO prontas, está, praticamente tudo definido, o que deverá ser trabalhado e os procedimentos metodológicos. Para a implementação dos programas são organizados encontros entre consultores e corpo técnico da SEDUC e os professores do CEFAPRO. Esses eventos sinalizam para as discussões, para participação dos envolvidos, mas que por conta do tempo, na maioria das vezes, as propostas ficam como foram formuladas. Além disso, quanto aos programas do MEC as propostas chegam como “pacotes prontos”

Isso ocorre não só por uma questão do tempo de um governo que ocupa as instituições do Estado por um período, mas de forma intencional, quanto menos participação menos se fortalece os docentes que continuam a executar a proposta sem muito questionamento. Isso se configura como um “conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e *intencionais*” (SILVA, 2002 p. 7) (grifo meu), objetivando controlar processos formativos educacionais estratégicos para os interesses do Estado e de organismos internacionais como o Banco Mundial.

PF3 argumenta que os espaços de participação existem, e que falta a participação “eu deveria estar interferindo aí a gente fala que vem tudo pronto de cima para baixo, ora vem para você participar e você não participa”. Essa é uma visão que transfere para os profissionais a atitude de participar, desconsiderando outros fatores que possam interferir, como a questão do tempo, da jornada de trabalho e da formação teórica dos professores para poder sugerir.

Nas escolas, CP2 e CP3 tem uma visão parecida sobre o Estado. CP3 fala de uma “queda de braço. As políticas vêm de cima para baixo”. CP2 argumenta que vêm tudo imposto, mas com um diferencial com uma “fachada dizendo assim, vamos negociar,

qualquer documento que chega na escola vocês tem que estudar verificar colocar a sua opinião, mas na verdade, não se muda nada do que está aí, depois na prática você vê que ficou como no texto original, então as ideias já estão prontas”. A fala do entrevistado demonstra a concepção de que o aparelho político do Estado não ocorre de forma tão coercitiva, mas, sutil. As políticas, as ações do Estado serão implementadas com ou sem a participação efetiva da comunidade escolar. Como existe a possibilidade de participação, mesmo que com pouco tempo, e que não se tem construído espaços participativos, fica bastante caracterizado o poder do Estado por meio da “combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, (...)” (Gramsci, 2000c, p. 95). O consenso ativo da maioria é uma opção participar ou não participar. Para a comunidade educativa, é difícil argumentar que o Estado se utilizou da estrutura para impor a sua política.

CP1 acredita que houve mudanças na mentalidade de que tudo vem de cima para baixo, “as coisas vem para se estar negociando e participando mais; a SEDUC/MT está mais perto da gente, tem muita coisa que está aberto para a gente participar”. A entrevistada avalia como significativa, as práticas da SEDUC/MT no processo de implementação das políticas para a educação. CP1 percebe a estrutura do Estado mais próxima da escola, que enfrenta todos os problemas da educação e vê a possibilidade da comunidade escolar participar.

A visão do sindicato reflete a posição da instituição, que está mais próxima do Estado, está a frente das negociações das questões de interesse da categoria, e percebem as mudanças de um governo para outro. Os avanços em conquistas de espaços democráticos assegurados em lei, ou ainda, governos eleitos com a participação popular, ou de partidos representantes dos trabalhadores na educação. O segmento considera que houve avanços do Estado como espaço de negociação.

As opiniões dos professores formadores do CEFAPRO refletem, bastante, as políticas que são formuladas na secretaria e os programas do MEC que são desenvolvidos pelo centro. No caso dos programas do MEC, eles podem ser considerados pacotes fechados, desde a linha teórica, a metodologia de trabalho e a forma de financiamento. É o que ocorre, por exemplo, com a Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR.

A opinião dos coordenadores das escolas, as respostas refletem uma prática da secretaria de anos atrás. Quando mudanças bastante radicais na educação do Estado foram feitas sem a participação, talvez sem o conhecimento dos profissionais da educação.

Objetivando superar altos índices de evasão e repetência¹⁹ e melhorar a qualidade da educação no Estado de Mato Grosso, foi implantado, progressivamente, a partir do ano 2000, a escola organizada em ciclos. Isso ainda está bastante presente na forma como os professores vêm o Estado.

Houve, e ainda há muita resistência a essa mudança. Assim, as diferenças nas concepções entre os segmentos se dão mais pela diferença dos lugares de onde falam os sujeitos.

Outro fato que influenciou as respostas é que concomitante a esta pesquisa acontece a Conferência Nacional de Educação – CONAE²⁰, e a SEDUC/MT está implementando as Orientações Curriculares²¹ do Estado. São processos importantes para a educação nacional e estadual, porém, os documentos chegaram nas escolas já elaborados para que fossem discutidos e apresentadas sugestões. Não foi considerado que as escolas têm um calendário para cumprir e o tempo para as discussões foram muito reduzidos. PF1 é enfático quando afirma que as coisas do Estado vêm para serem feitas a “toque de caixa”.

A esse respeito LS2 faz importantes considerações ao afirmar que “é a primeira vez que vem um projeto, e que realmente é bom. Agora, falta estrutura para você dar prosseguimento a esse trabalho, porque, e a gente debruçar mais, e sempre vem em cima da hora, para você fazer aquilo e tal, é complicado, porque nós poderíamos ter suporte, deveria ter outras leituras para trabalhar em cima do que veio, nós só lemos aquilo que estava pronto, estava bom, tinha que ter interferência, tinha que ter outras leituras para embasar”. Na opinião do entrevistado faltou tempo para discussão e fundamentação teórica.

Em relação à Conferência Nacional de Educação ocorreu a mesma coisa. Tempo reduzido para as instâncias (escola, município e Estado) discutir e apresentar sugestões. Os dois documentos sistematizam as políticas que serão implementadas pelo Estado (esfera federal e estadual) em médio prazo.

As ações do Estado para a educação, os rumos que se pretende seguir e as estratégias a serem seguidas estão explicitadas nesses documentos, com pouca participação das bases

¹⁹ Ver MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir ser e fazer. Cuiabá: SEDUC. 2000.

²⁰ Ver documento da CONAE disponível em:

http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59 acesso em 10 de janeiro 2011.

²¹ Ver documento na página da SEDUC das Orientações Curriculares. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909> Acesso em 11 de janeiro de 2011.

(comunidade escolar). Dessa forma, o Estado se constitui no “complexo de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2000c, p.331). Nessa perspectiva, o Estado cria as condições favoráveis à manutenção e à expansão dos interesses do grupo dominante com a participação ativa dos subordinados.

O que pode ocorrer com políticas mais amplas, como a CONAE/MEC e as Orientações Curriculares – SEDUC/MT e com os programas de formação, é que estas não passam de reformas educacionais para a recomposição de forças e poder. Referindo-se a educação nos Estados Unidos, Giroux (1997) diz que os professores quase não são consultados, ou que não se confia na experiência e nos conhecimentos de quem trabalha na formação das crianças, adolescentes e jovens. E, que quando de fato “os professores entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os conduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX: 1997 p.157).

De acordo com o pensamento de Gramsci (1979), a sociedade política funciona como ditadura ou aparelho coercitivo. Em Mato Grosso essa força de coerção se apresenta de forma mais sutil ou velada; não fica explícito a imposição de nenhuma ideia, pois, a metodologia utilizada deixa transparecer a dimensão política do Estado, como espaço democrático, inclusive com um apelo a participação dos envolvidos na tomada de decisão.

No caso das Orientações Curriculares para Educação do Estado, o documento deve ser construído no coletivo, ou seja, pelos profissionais da educação. Talvez, a questão de os prazos serem a “toque de caixa”, como mencionado pela PF1, se justifique pelo tempo do governo - “quatro anos” e cada governante quer deixar a sua marca. Porém, isso não elimina o fato de que a classe que ocupa as instituições do Estado se utilize da estrutura para assegurar os interesses com pouca participação dos envolvidos. Isso, além de caracterizar o uso dos aparelhos de Estado para fazer valer interesses de grupos, faz com que não se consolide micro políticas de educação, mas macro políticas. Em outras palavras, tem-se uma política de educação do Estado, mas que não é a política da escola e do professor, pois este não se sentiu participe na sua formulação.

No caso das políticas da SEDUC, fica caracterizado um consenso ativo dos governados. Foram estimulados a participar, a não participação fica como opção da comunidade escolar, entre eles o segmento docente. A dominação se mantém e se fortalece,

pois o professor não pensa a política e sim a executa. Não é protagonista, mas o executor de uma ideia elaborada por outro. Ele não se limita aos instrumentos coercitivos de governo, mas a uma multiplicidade de organismos, (Sociedade Civil), em que se manifestam a livre iniciativa das pessoas, seus interesses, cultura e valores. É o espaço onde se enraízam as bases da hegemonia e onde atuam os intelectuais, que dão forma e homogeneidade a modos de pensar, a visão de mundo de uma classe. Isso se sustenta, na prática, por posturas e atitudes pouco questionadoras das políticas, pois, sendo os professores menos formuladores do que executores, eles são mais facilmente dominados e responsabilizados pelos possíveis fracassos. Fechando o ciclo, os problemas da educação aconteceriam devido ao fato de os professores não saberem ensinar.

Nesse contexto, o poder do Estado não se expressa apenas por meio de seus aparelhos repressivos e coercitivos. Gramsci (2000a) identifica uma nova esfera de relações sociais, a sociedade civil: “O que confere originalidade é, justamente, o novo nexos que estabelece entre economia e política, entre sociedade civil e sociedade política, esferas constituintes do conceito de Estado Ampliado” (SIMIONATTO, 1998, p. 53). Nessa perspectiva, a realidade se apresenta bem menos estática e mais de movimento. Mostra-se dinâmica e com um campo ampliado de relações de poder político.

Gramsci desenvolve, também, uma visão mais elaborada e complexa sobre a Sociedade e o Estado. Para ele, o Estado é força e consenso. Ou seja, apesar de estar a serviço de uma classe dominante, ele não se mantém apenas pela força e pela coerção baseada em dispositivos legais, e sim numa perspectiva de dominação bem mais sutil e eficaz, que atua pelo convencimento por meio de diversos sistemas, inclusive e principalmente, pelas entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva. O Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade. Assim, podemos afirmar que “Estado=sociedade política+sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2000c , p.244).

A Escola faz parte da sociedade civil como espaço de luta por hegemonia. Ela possibilita o desenvolvimento de propostas educativas que podem contribuir para reforçar o consenso diante dos interesses dominantes, a hegemonia da classe dominante. Por outro lado, ela pode contribuir para elevar a formação intelectual das classes subalternas.

Das análises, podemos concluir que baseado na força e no consenso, o poder do Estado se mantém forte, no que se refere às políticas voltadas para a educação. No entanto, a

sociedade política é o espaço de luta, de resistência onde os sujeitos do segmento: CEFAPRO, sindicato e escolas estão construindo espaços mais democráticos e participativos.

A seguir, apresento a sociedade civil, os aparelhos de Estado, especificamente, a escola, como espaço de resistência ao poder do Estado.

3.2 O Estado: A Escola como Aparelho da Sociedade Civil

Neste subtítulo apresento o conceito de Gramsci sobre Estado Ampliado enfocando a sociedade civil e nela, especificamente, a escola. A confrontação das concepções dos sujeitos com os fundamentos teóricos possibilita-me perceber se a escola como aparelho da sociedade civil é uma extensão do Estado baseado no consenso para que os interesses da classe que controla as instituições estatais assegure os seus interesses ou se há resistência por parte da comunidade escolar que encontra espaços de fazer frente ao poder do Estado. A característica das relações que se travam entre as duas instâncias do Estado permite-me intuir se o espaço escolar é mais de resistência ou de produção do consenso. Em outras palavras, a escola é um espaço de exercício de forças ou da construção de forças.

Para este estudo apóio-me no conceito de “sociedade civil” elaborado por Gramsci (2000) como o conjunto dos organismos “vulgarmente” denominados por ele de privados²² e que corresponde à função de hegemonia que a classe dominante exerce sobre a sociedade. Gramsci contrapõe a teoria liberal de que sociedade política é igual a Estado e sociedade civil a não-Estado. Para o teórico italiano na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil, a organização e o controle da educação, por exemplo. Assim, seria possível dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2000c, p. 244).

A coerção é o uso da força especialmente quando o convencimento e o consenso ficam fragilizados. O poder coercitivo do exército e das polícias não estão localizados apenas na utilização da força física, mas, na autoridade que representam ou do poder de que estão

²² A sociedade civil, no pensamento de Gramsci, apresenta-se como o “conjunto dos organismos chamados ‘privados’ e que corresponde a função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade. A denominação ‘privados’ não aparece em contraposição ao que é público, nem nega o caráter de classe desses organismos e suas diferentes formas de expressão, na medida em que a sociedade civil não é um espaço homogêneo mas permeado por contradições” (SIMIONATO in AGGIO 1998 p. 53).

investidos. A hegemonia que se efetiva pelo convencimento e o consenso, necessitam na sociedade da informação de formação sistemática. Dito de outra forma, os organismos da sociedade civil, a serviço do poder do Estado, como os meios de comunicação, as instituições educativas por meio de seus intelectuais, pensam e elaboram a formação objetivando convencer e obter o consenso, de preferência homogeneizando formas de pensar e jeitos de ser, por isso, “o Estado tem e pede consenso, mas também “educa” este consenso” (GRAMSCI, 2000c, p.119).

Gramsci desenvolve uma visão mais elaborada e complexa sobre a Sociedade e o Estado. Para ele, o Estado é força e consenso. Ou seja, está a serviço de uma classe dominante, mas não se mantém apenas pela força baseada em dispositivos legais, e sim, numa perspectiva de dominação bem mais sutil e eficaz, que atua pelo convencimento, por meio de diversos sistemas, inclusive e principalmente, pelas entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva. O Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade. Portanto, Gramsci identifica uma nova esfera de relações sociais e de poder político; a sociedade civil. Para o autor italiano, o Estado se ampliou, e seu poder não se expressa por meio dos aparelhos repressivos e coercitivos. O que confere originalidade ao pensamento de gramsciniano é “justamente, o novo nexos que estabelece entre economia e política, entre sociedade civil e sociedade política, esferas constituintes de Estado Ampliado” (SIMIONATO, 1998, p. 53). Faz parte da sociedade civil instituições como as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as escolas.

Para Gramsci, a luta contra a hegemonia não se daria pela força, mas numa relação pedagógica, de educação para a arte do governo. Educar, no sentido da formação de outra visão de mundo: a arte do governo não para dominar o outro, mas para promover a participação política dos sujeitos nas decisões. Deve se ter como base a transparência, o “dizer a verdade” para instaurar relações democráticas participativas, afim de chegar a transformações econômicas e sociais fundamentais para a construção de uma sociedade justa e solidária. Por isso, o autor confere à hegemonia, não um sentido de um consenso passivo, mas, ativo de participação dos indivíduos.

Gramsci tinha consciência das mudanças sociais, políticas e culturais pelas quais a sociedade capitalista industrial passava. Nesse sentido, o autor analisa a sociedade civil como campo de luta hegemônica. Para ele, a dominação de classe não se dava pela imposição das leis, das normas na sociedade política, mas sim, na sociedade civil e nos aparelhos privados

de hegemonia. Uma dominação que conciliava interesses opostos e se apoiava em um consenso manipulado e forçado.

A sociedade civil possui certa autonomia em relação à sociedade política. E é “justamente essa independência material que marca o fundamento ontológico da sociedade civil, e que, ao mesmo tempo, a distingue como uma esfera com estrutura e legalidade próprias, mediadora entre a estrutura econômica e o Estado coerção”. (SIMIONATTO, 1998, p.54.). Para Gramsci, a Sociedade Civil é constituída de aparelhos privados, considerando que privado não significa o contrário de Estatal, pois, a Sociedade Civil possui identidade própria.

Na acepção de Gramsci sobre o Estado Ampliado, um conceito importante é o de hegemonia, cujo significado é de força, estando implícita a noção de consentimento. Os aparelhos privados da Sociedade Civil se configuram em espaço de hegemonia e são controlados pela classe hegemônica. Nos Cadernos, hegemonia caracteriza-se pela:

combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2000c, p. 95)

O conceito de hegemonia é importante para compreendermos a realidade social, política, econômica e cultural em que vivemos. Interesses, privilégios ou modos de ser, não são impostos pela força, mas pelo convencimento e o consentimento da maioria. A continuidade de uma formação social injusta pode não estar na imposição de normas, mas na defesa da mesma ordem pela maioria, mesmo que implique a privação do mínimo necessário à vida digna. As cercas que delimitam o latifúndio estão mais nas mentes da maioria que defende a propriedade privada como um valor natural, do que na força dos órgãos de repressão. Muitas vezes, não se dão conta que esse valor é construído, historicamente, nas relações e nos aparelhos privados do Estado.

Dessa forma, a sociedade civil assume sua dimensão material com mais intensidade, ou seja, produzindo jeitos de ser e estar no mundo. Assim, podemos dizer que “uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos” (CHAUÍ, 1980 p. 25 *apud* SILVA, 2002 p. 131).

A escola e as relações educacionais são parte das ações do Estado e o espaço de hegemonia que pode contribuir tanto para a continuidade da hegemonia da classe dominante, como de resistência a essa dominação. O que significa dizer que pode ser a construção da contra hegemonia da classe dominada. É o ambiente onde as políticas são pensadas e formuladas por um grupo de intelectuais ou de técnicos de alto nível.

O espaço de inter-relação e de participação na escola se ampliou nos últimos anos. No caso de Mato Grosso, a gestão democrática da escola faz parte das conquistas da comunidade escolar, bem como, a hora atividade para professores prepararem suas aulas e para formação continuada. Trata-se de um espaço legítimo, conquistado pelos profissionais da educação e que contribui para que o trabalho pedagógico seja mais sistemático, consistente e com possibilidades de intervenção na realidade socioeducacional.

Para Gramsci (2000c), a sociedade civil é o espaço onde se dá os conflitos, o debate e a luta hegemônica. Nesse sentido, perguntei aos sujeitos da pesquisa se existe resistência por parte dos professores quanto às políticas de educação e de formação que chegam ao CEFAPRO e nas escolas. Como eles percebem a participação dos docentes, no que se refere à apresentação de sugestões e questionamento das propostas, os documentos ou os programas de formação; e, como é o sindicato enquanto espaço de negociação e participação dos filiados.

A LS1 acha que não ocorre participação efetiva, e atribui isso ao fato de os profissionais da educação atuarem em duas ou até em três redes de ensino, e afirma que esse profissional “não tem tempo para refletir, não tem tempo para pensar, para conversar com os colegas da própria escola”. Portanto, a não participação está associada a uma questão administrativa. (rever se é mesmo administrativa)

LS3 afirma que não existe resistência “já que cumpra-se vem as determinações”. E argumenta que “os profissionais da educação têm uma maturação política, eles deveriam se posicionar, mas por conta dos baixos salários existe certa alienação”. O entrevistado faz uma relação entre alienação e a questão salarial e pode estar se referindo ao fato dos docentes não se envolverem com as questões das políticas e das propostas educacionais. O professor também atribui a pouca participação a uma questão estrutural, os baixos salários.

As lideranças sindicais LS1 e LS3 têm uma opinião semelhante. O pouco envolvimento com as questões são atribuídas a aspectos administrativos e estruturais. No fundo, são questões salariais, pois quem trabalha em duas ou três redes, entende que seus vencimentos são insuficientes para a satisfação das suas necessidades e de sua família.

A LS2 traz uma visão diferenciada, diz que “Há uma participação muito grande dos professores (...) quando o ponto forte da questão que está em pauta é a questão econômica, (...) aí você vê a união”. Para o professor, a dimensão da profissão que mexe com os professores, faz com que os mesmos se organizem e participem das discussões, é a questão salarial. Há pouca participação nas questões políticas e pedagógicas. As lideranças sindicais LS1 e LS3 atribuem a pouca participação a questões salariais e estruturais. Parece-me que não podemos deduzir qual o valor do salário que seria suficiente e, se tendo assegurado a remuneração desejada, que a participação se torne mais efetiva. Não é uma relação mecânica, pois formação implica sentir necessidade, ter sentido e significado para o sujeito.

A LS2 faz uma revelação importante que se diferencia dos outros dois participantes asseverando que a questão está associada ao conhecimento: “Ainda não temos o domínio sobre isso para ter uma influência direta sobre o que vai acontecer”. O entrevistado está se referindo à questão teórica e epistemológica ao conteúdo das propostas²³ de educação; isso se confirma mais adiante, quando o entrevistado faz crítica à questão dos prazos dados pela SEDUC, que são insuficientes para os estudos e debates nas escolas.

Quando se trata das discussões de políticas de abrangência estadual e nacional, como a Conferência Nacional de Educação - CONAE ou as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, são escolhidos nas escolas os representantes para as discussões em nível de Estado. A esse respeito LS2 argumenta: “Então vai, tira os representantes para discutir isso, lá em cima; quando chega lá, fica a minoria discutindo quem tem propriedade e os demais fica assistindo”.

É possível observar que o argumento do entrevistado para o pouco envolvimento é forte, e está respaldado na fundamentação teórica dos professores para interpretar e fazer sugestões em documentos que chegam prontos às escolas. Assim, visualizei a questão da frágil formação teórica dos professores, o que dificulta a construção da contra hegemonia. Pois, o grupo subalterno só pode “converter-se em hegemônico passando do plano econômico-corporativo ao plano ético-político (combinação na qual o termo “ético” indica bem mais a dimensão intelectual e moral, e “político” indica o controle do Estado” (CAMPIONE, 2003 p. 53).

²³ A liderança sindical está se referindo às Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso que, no momento da investigação, estão sendo implementadas.

A passagem do momento meramente econômico para o ético político, Gramsci chamou de “catarse”, e significa:

A passagem do momento meramente econômico (ou egoísta passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa também a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade’ a ‘liberdade’. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 2000a p 314-315).

Essa passagem constitui-se no momento da passagem da consciência de “classe de si” para “classe para si”; trata-se do momento em que as classes conseguem elaborar um projeto para toda a sociedade. Os professores precisam obter uma visão do motivo pelo qual estão fazendo o que fazem, pelo que podem lutar, isso é ter um referente ético.

Assim, a frágil formação teórica e epistemológica dos professores compromete a transformação do aparelho estatal escolar em espaço de luta contra hegemônica. Está mais como um aparelho de controle dos interesses do Estado. A escola é mais um espaço de representação dos interesses majoritários do que do exercício da democracia, mais um campo de exercício de forças do que da construção de forças.

No CEFAPRO as opiniões se diferenciam. PF1 diz que a participação, o envolvimento dos professores é pouco e, argumenta que a escola tem muita vontade, mas: “A escola está com uma sobrecarga de responsabilidade, tem abraçado muito mais do que é da sua responsabilidade, que é ensinar”. Se a escola está com uma sobrecarga, isso pode estar associado à imposição do Estado. A formadora se refere ao fato de que toda a formação das crianças é responsabilidade da escola. As famílias estão bastante ausentes na educação das crianças, naquilo que antes a família cuidava. Os pais, hoje, estão transferindo quase toda a educação das crianças para a escola, porque ambos trabalham fora e não tem tempo de se dedicarem aos filhos.

A formadora também argumenta que está faltando autonomia para escola, e por isso: “A escola está querendo as coisas prontas” e “para as escolas as coisas prontas dão mais resultados”. PF1 faz uma afirmação que reforça a ideia da pouca participação do coletivo da escola na discussão das propostas de formação e de educação, seja pela questão tempo, seja porque estão acostumados a executar projetos prontos.

PF2 é enfática dizendo que não há resistência: “Porque se você não consegue fazer do seu discurso a sua prática, você não consegue resistir. O professor não tem argumento, a constituição teórica dele é fraca (...) então ele não briga e aí faz mal feito, mas não diz não. A briga é briga mesmo, não é briga de ideias”. A opinião da formadora está sustentada na questão da fundamentação teórica, que na sua visão é frágil, e não consegue sustentar um embate de ideias. A ideia da resistência pacífica “ele faz mal feito, mas não diz não”, por outro lado, a formação teórica do professor.

Nas escolas, as opiniões das coordenações pedagógicas diferem entre si e entre os segmentos. As CP1 e CP2 têm opinião semelhante, com argumentos pouco consistentes: a não participação pela não participação. CP1 diz que falta participação dos envolvidos porque “muitas vezes é fácil eu reclamar porque chegou de cima para baixo e nós não temos voz e vez, mas quando nós temos, nós nos omitimos, deixamos de participar e arrumamos um monte de desculpas para não participar”. A coordenadora está se referindo, também, às propostas de formação da SEDUC/MT do MEC, a CONAE e as Orientações Curriculares. E admite que os documentos chegam prontos, já elaborados, mas defende que isso já é um começo e representa um avanço.

CP2 tem opinião semelhante, e diz que os professores estão muito desanimados, com a visão de que nada vai mudar e a luta fica por conta do sindicato. Faz considerações importantes acerca da atuação dos professores na escola, “A escola poderia e deveria impor, você fala vamos formar cidadãos críticos, pensadores capazes de falar, de brigar (...) mas nós mesmos não fazemos”. De forma um pouco velada, CP2 defende que a participação do coletivo de professores da escola seja imposta por força de lei.

CP3 tem uma opinião que se diferencia dos sujeitos do mesmo segmento e dos outros, afirma o entrevistado: “A resistência é mesmo pacífica. Vão filtrar, pode até ignorar completamente as orientações. Por resistência mesmo. O professor não se sente mesmo participe desse processo, então, ele ignora”. CP3 e PF2 trazem ideia da resistência pacífica “ele faz mal feito, mas não diz não” (PF2). Os dois entrevistados apresentam situações que caracterizam um tipo de resistência pacífica, e que também compromete a construção da contra hegemonia.

Nesse sentido, Giroux (1997) faz distinção entre contra hegemonia e resistência. A primeira possibilita a criação de esferas públicas alternativas carregadas de consciência social,

e a segunda revela uma postura indiferente frente às políticas do Estado, muito embora não produza nenhuma ruptura frente as suas imposições.

A resistência, em alguns casos, pode “reduzir-se a uma recusa irrefletida e derrotista em aquiescer a diferentes formas de dominação; em algumas ocasiões pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante, ou mesmo ingênua de formas opressivas de regulação moral e política” (p.199). A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão “mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de dominação que engendra” (idem p. 199).

Assim, utilizando-se do controle dos aparelhos privados da sociedade civil, a classe dominante assegura a hegemonia por meio de ações políticas corporativas e despolitizantes. Despolitizar as relações sociais em sociedades de classes contribui para assegurar a dominação ao ocultar as contradições e os interesses. Cultura e política representam, para Gramsci, questões inseparáveis. Instrumentos da práxis política que podem propiciar tanto a dominação como proporcionar às massas uma consciência criadora de história, de novas instituições e fundadora de novos modelos de Estados. Instituições culturais que contemplem a igualdade na diferença com a participação dos indivíduos por se identificar com elas, não as instituições para que as pessoas participem delas.

A meu ver duas questões dificultam o processo democrático. Primeiro o documento pronto, montado por consultores especialistas com uma consistente fundamentação teórica, isso dificulta para a comunidade escolar estar sugerindo mudanças. Em segundo lugar, a questão do tempo, uma proposta dessa dimensão implica muito estudo do coletivo de professores. Os professores não dispõem de muito tempo, pois existe um calendário a ser cumprido que inclui os dias letivos, a carga horária prevista e a formação continuada que o professor participa.

Podemos dizer que entre as lideranças o que dificulta a maior participação dos professores nos debates são fatores externos à formação como a questão de tempo e baixos salários. O que diferencia as opiniões é a questão de domínio de conteúdo apontado pela LS2.

O sindicato e o CEFAPRO argumentam que a questão tempo e salário são quase que decisivos para a pouca participação. Pode ser intencional, quanto menos participação, menos conflito, porém, os interesses do Estado prevalecem e de forma mais rápida atendendo os interesses do governo. E, ainda, a nítida aparência de um processo democrático. Como dizia Gramsci (2000a), os aparelhos privados servindo para educar as massas. Por outro lado, se o

professor dispusesse de tempo e melhores salários não asseguraria uma participação e a intervenção dos professores nos processos decisórios. Podemos notar que tanto o sindicato, como o centro, faz uma dissociação entre formação e questões infra-estruturais: salários e disponibilidade de tempo.

Uma semelhança entre o sindicato e o CEFAPRO (LS2 e PF2) é a percepção dos entrevistados, da frágil formação teórica e epistemológica do professor como fator que dificulta a participação nas discussões das propostas para propor mudanças, fazendo da escola um espaço da construção de novas relações de forças. Isso demonstra a complexidade da construção da contra-hegemonia.

É possível observar que, quando as propostas chegam prontas na escola, o equilíbrio de forças e os interesses do grupo dominante prevalecem. Primeiro, os programas de formação trazem características que reforçam os interesses dominantes, quando enfatizam as competências em substituição a qualificação profissional, a formação teórica. Competências supõem um atendimento mais estrito às necessidades do capital, pois contribuem, diretamente para o fazer bem, ou produzir, sem a preocupação, ou desconsiderando os processos produtivos e as relações de produção. E ainda, como um preparo para as necessidades dos novos tempos com os avanços tecnológicos

Em segundo lugar, as coisas chegam prontas, mas com a aparência de que os espaços participativos, as decisões na elaboração das propostas foram proporcionados para a comunidade escolar. Terceiro, se a comunidade não decide, não constrói a capacidade de criar, de construir conhecimento para se fortalecer como grupo que pode passar a controlar um importante aparelho de controle hegemônico da classe dominante, que é a escola e toda a estrutura organizacional da educação.

Como uma forma de ocultar a contradição capital X trabalho, os intelectuais que organizam os interesses dominantes se utilizam das instituições da sociedade civil para implementar e legitimar políticas de seu interesse ou, que assegurem a continuidade das atuais relações sociais.

Finalizando, pela confrontação entre a teoria do Estado Ampliado e a opinião dos sujeitos da pesquisa, a escola não se constitui em espaço da construção de forças, mas de hegemonia da classe que controla o Estado como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo (GRAMSCI, 2000c, p.41-2). A seguir apresento as relações de classes sociais.

3.3 As Relações Sociais e de Classes

Neste item argumento que a sociedade em que vivemos está dividida em classes sociais com fortes relações de interesse e de disputa de poder político, econômico, social e cultural. A escola, a educação e o trabalho docente fazem parte de forma indissociável dessas relações de disputa. Para desenvolver projeto de educação autônoma, faz-se necessário que o professor perceba e compreenda as estruturas da sociedade.

A concepção de classe social que aqui pretendo fundamentar constitui as categorias analíticas que utilizo, isto é, possibilitam compreender a atual estrutura social. O conceito de classe social possibilita compreender as forças políticas e culturais da sociedade, passando das descrições às compreensões na análise do social. Diferente dos conceitos de estratos sociais, o conceito de classes sociais é definido através de categorias históricas sócio-econômicas e se modificam de acordo com o momento histórico. O que define classe não é somente a atividade que cada indivíduo desenvolve nem o nível de renda ou o estilo de vida, mas “pelo lugar que elas ocupam no processo de produção” (LUKÁCS, 1981, p.1).

As ações e a trajetória de vida de muitos indivíduos estão associadas ao lugar que ocupam no processo produtivo. Aos não proprietários estão reservados os postos de trabalho que exigem maior esforço físico e os ganhos menores. Na sociedade em que vivemos, as possibilidades de ascensão social também ficam reduzidas, principalmente, porque para os não proprietários está reservada uma educação voltada para a formação profissional do trabalhador mais do que a formação geral e humanista capaz de inserção social, e a certo grau de maturidade e capacidade à criação intelectual e à prática e certa autonomia na organização e iniciativa (GRAMSCI, 1979).

A meu ver, tem-se utilizado do conceito de classe social de forma equivocada nos últimos tempos. Comumente, os meios de comunicação de massa e outros setores, como institutos de pesquisa, quando discutem algum aspecto ligado às questões da sociedade, fazem-no referindo-se a “estratos” como sinônimo de “classe”. O exemplo mais comum seria o de “classe alta, média e baixa” ou, então, “classes A, B, C...”. Dessa forma, a análise do social está dissociada de sua historicidade. Essas divisões não se configuram como classes sociais, na acepção do conceito científico elaborado por Marx, mas se caracterizam como estratos ou camadas sociais.

Isso se aproxima muito do senso comum, de caráter ideológico, mistificador das desigualdades, uma forma de horizontalizar e naturalizar relações sociais em sociedades fortemente hierarquizadas. A estratificação social constitui categorias descritivas, estáticas que não contemplam a compreensão da dinâmica das relações sociais, nem a sua historicidade, no que se refere às questões de poder, de interesses e, principalmente, aos mecanismos que possibilitam a manutenção do *status quo*, ou a organização de movimentos que lutam por uma nova configuração social. Nesse sentido, é preciso saber da exploração e da dominação, bem como, de seus dos processos de justificação e legitimação.

A estratificação é a forma de distribuir a população em camadas contínuas de acordo com critérios previamente definidos. Como consequência desse procedimento, tem-se descrições empíricas bastante superficiais das posições políticas e sociais, nas quais as pessoas se encontram. Nessa perspectiva, “a visão das classes como agentes históricos é substituída por análises estatísticas de distribuição de renda, instrução e prestígio; a análise da diferenciação social é separada da análise do conflito” (PRZEWORSKI, 1999, p.84). Desconsiderar os conflitos e os interesses contraditórios favorece a visão de naturalizar as desigualdades, as práticas de competição entre indivíduos e que estas são inerentes a vida em sociedade e vistas como necessárias para a dinâmica social.

Portanto, abandonar o conceito de classe é mais do que rejeitar a teoria da revolução socialista e a tomada do poder pelo proletariado. Implica em omitir aspectos centrais na análise da realidade nas sociedades capitalistas industrializadas, como “a presença marcante da racionalidade do lucro, a qual não está dissociada da dominação econômica (...) do poder do capital, o qual ainda detém a capacidade de produzir efeitos sociais determinantes” (LARANGEIRA, 1993, p.90).

Neste cenário muito se tem discutido sobre as classes. Que elas não existem mais, que a sociedade mudou; que vivemos uma nova configuração social. No atual contexto é bastante evidente que as relações sociais têm se modificado historicamente. Na atualidade não pode ser identificado na sociedade, nem uma classe com poder de controle e domínio, nem uma classe com poder de mobilização para fazer a revolução social. Porém, as relações de poder e de interesse continuam presentes. Se existe uma classe dominante, esta pode ser percebida não só pelo poder econômico, mas, na maneira de pensar, nos valores que são evidenciados, na percepção da realidade. Uma classe é dominante porque suas ideias são as ideias hegemônicas e válidas, mesmo com todas as manifestações de resistência dos

movimentos sociais, de grupos que lutam por justiça social, nas questões de gênero, étnicas e de orientação sexual.

Vários são os argumentos referentes à questão de ter o conceito de classes perdido a sua utilidade como categoria social para a análise das sociedades atuais. Destaca-se o fato de que a sociedade industrial foi superada, e com ela seus atores que possuíam força social e política para determinar a mobilização e um princípio organizador. Por outro lado, o aumento da produção, fruto do avanço tecnológico, proporcionou melhorias na qualidade de vida e contribuiu para ocultar o antagonismo entre as classes, principalmente, no que se refere ao acesso ao consumo e ao poder. Com isso, a classe trabalhadora perdeu sua motivação político transformadora.

Outro argumento é que a classe trabalhadora na sociedade atual possui outra configuração, a de que uma parte significativa dos trabalhadores exerce funções administrativas recebendo remuneração bastante diferenciada, o que possibilita a esta camada social ter acesso aos produtos da tecnologia moderna. Esse comando não é mais do proprietário, mas de outro trabalhador, e isso faz diferença na organização e administração do trabalho. Porém, faz-se necessário observar que o gerente, os altos executivos, o administrador de empresas moderno, por mais brilhante, deve submeter-se, também, às necessidades imperativas inerentes ao sistema do qual é simultaneamente dono e servo.

A primeira e mais importante de tais necessidades é a de que “obtenha os lucros máximos possíveis” (MILIBAND, 1982, p. 49). Ou seja, a autonomia do administrador segue a lógica e o limite do interesse de acumulação do capital, fato que torna significativa a discussão sobre a existência de classes e, conseqüentemente, a posição de classe é a “sua localização *na estrutura de comando do capital*” (MÉZÁROS, 2004, p. 528). (Grifos do autor).

Nesse sentido, Przeworski (1989) explicita que a existência ou não de classes insere-se no contexto de uma luta cultural e ideológica em que o que está em jogo é a organização política dos agentes sociais. Para o autor, “As relações sociais são dadas para um sujeito histórico, individual ou coletivo, como esferas de possibilidades, estruturas de escolha. A sociedade não é uma peça teatral sem diretor na qual os portadores das relações sociais representam seus papéis” (p. 93).

A fragmentação e a hierarquização de vários segmentos no conjunto dos trabalhadores (a reorganização dos indivíduos no processo produtivo) fizeram com que nem

todos fossem ameaçados da mesma forma, ao mesmo tempo e na mesma extensão pela racionalidade do capital. Desse modo:

um possível conflito entre capital e trabalho não poderia se constituir em luta entre duas coletividades e, muito menos, poder-se-ia deduzir daí a sua forma de manifestação. Pareceria mais correto afirmar que o conflito entre capital e trabalho, poderia se manifestar entre forças políticas, as quais poderiam se expressar não somente em termos de posições relacionais de classe, mas também em termos de aspectos ideológicos-culturais, manifestação de desigualdades de gênero, de raça, de nacionalidade, de idade. (...) concretamente, a luta de classes se manifesta enquanto expressão de forças políticas (LARANGEIRA, 1993 p. 90-91).

Parece bastante evidente que as relações de classe não se mantêm só pela força, mas, principalmente, pelo consenso, nunca isento do conflito. É dessa forma que a dicotomia classe/não-classe é claramente insatisfatória, e se configura em uma questão de ordem política e ideológica. Da mesma forma é um equívoco considerar a dimensão econômica como única importante na análise da realidade social. Desconsiderá-la é igualmente danoso e compromete análises consistentes sobre a realidade social.

Destaco como premissas para a compreensão da realidade, duas dimensões: a econômica e a sócio-política e cultural, situações concretas que influenciam nas decisões ou na construção da realidade. A produção é, em primeiro lugar, uma relação histórica e social entre pessoas e, nessa relação, normas, valores e cultura são construídos. O capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Mas, acima de tudo “uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica convergiram vários fatores extra-econômicos (do Direito e do Estado Nacional, à Filosofia, à Religião, à Ciência e à Tecnologia)” (FERNANDES, 1968, p.21).

As relações de classes não são determinadas somente no plano econômico, mas também, no político e cultural. Tanto pode ser um equívoco afirmar que tudo é determinado pela estrutura econômica como desconsiderá-la, pois na configuração das relações sociais de produção estão presentes fatores político-econômicos e culturais. Nessa questão faz a diferença a formação teórica e intelectual, no sentido de resistir mais à homogeneização de ideias, à visão de que o modelo de sociedade em que vivemos é o único possível e viável. Essa visão de mundo e de realidade impossibilita ao professor se manifestar contra as injustiças econômicas, sociais e políticas dentro e fora da escola. A formação, nessa perspectiva, nega aos educadores a esperança e a utopia como “orientações que,

transcendendo a realidade, tendem a se transformar em conduta, a abalar, seja parcialmente ou totalmente, a ordem das coisas que prevaleça no momento” (MANNHEIM, 1976 p. 216).

A meu ver é necessário (mesmo que não suficiente) a todo ser humano, e mais ainda, ao professor, o conhecimento consistente, cada vez mais rigoroso, profundo e abrangente da realidade social e educacional sobre a qual vive e atua. A escola é uma instituição social e não está dissociada das estruturas sociais das forças políticas que perpassam as relações sociais. Dos interesses de classe e de grupos que controlam não de forma absoluta, mas, por meio da “combinação de força e consenso” (GRAMSCI, 2000c, p.95) os diversos setores sociais.

A escola e as características do trabalho que é desenvolvido nas instituições educacionais estão historicamente associadas às relações sociais de poder político, econômico. A Constituição da sociedade se reflete nas características da escola, como está organizada, as relações entre professores e alunos, professor/professor. Nessa perspectiva, também a formação do professor pode seguir as mesmas orientações, ser antidemocrática, se caracterizar como uma prestação de serviços e não como ação intelectual de criação e tomada de decisão em espaços democráticos e participativos

Nesse sentido, entendo a necessidade do educador em compreender as relações de poder e de interesse que perpassam a sociedade. Compreender como a sociedade funciona, como as relações se mantêm, se produzem e se reproduzem. Essa é a forma do profissional se posicionar na sociedade e no espaço de trabalho para pensar qual educação para qual modelo de sociedade? Pois, “Se não existe diferenças de classe, a questão torna-se puramente técnica” (GRAMSCI, 2000c, p.166), necessitando que o professor desenvolva competências de como fazer, os aspectos metodológicos da profissão docente.

Esta categoria analisa, na visão dos entrevistados, a sociedade no que se refere à estrutura e à organização social onde se encontra inserida a escola. Para isso, questiono como os sujeitos vêem as relações sociais e se ainda faz sentido falar em classes sociais.

No primeiro momento, a pergunta sobre as relações sociais causa certa dúvida, silêncios. Indica que são questões não muito comuns para eles. Sinaliza com a ideia de que se vão responder perguntas sobre formação de professores esperam questões mais voltadas a conteúdos, a pedagogia. Não está presente associar o conhecimento sobre a realidade social e política como necessária a formação docente. PF1 discorda, por exemplo, que a participação no sindicato possa “contribuir com a aprendizagem dos alunos” na sala de aula. Na

entrevistada, ela argumenta que “eles [o sindicato] trabalham muito mais essa questão da consciência crítica, de luta”.

É possível perceber uma forte separação entre o “como fazer” e o “por que fazer” e que a formação continuada deve estar voltada mais para o como fazer. Para o entrevistado formação docente é o que acontece na escola ou no CEFAPRO.

Sobre as relações sociais os sujeitos iniciam as falas se referindo às relações no dia a dia da escola. Observa-se certa separação entre escola e sociedade, como se estivessem dissociadas. De acordo com PF1 as relações não são harmoniosas “por conta da diversidade e aí na educação nós temos, as diversidades culturais, a diversidade pelas teorias, também há certo conflito dentro da própria área”. LS2 fala que “na educação é eu desenvolvendo o meu trabalho”. CP1 se referindo a escola diz que “na maioria das vezes são poucos que são abertos a partilhar as diferenças”. Um indicativo de que para eles existe certa distância, ou a separação entre escola e sociedade é que a atenção está mais voltada ao que ocorre na escola do que na sociedade ampla.

Seguindo a entrevista, insisto na questão das classes. Faz-se silêncio, dizem que não dominam muito o assunto, mas percebem relações de competição entre os indivíduos. LS2 diz que é “muito interesse próprio”. CP1 se referindo ao mundo em que vivemos, argumenta que “tudo o que as pessoas vão fazer é uma competindo com a outra e na escola não é diferente”.

Dos nove entrevistados, dois demonstram compreender o conceito de classes sociais. Mesmo assim, não conseguem adentrar no cerne do conceito para abordar a questão das relações de poder, de interesses, as questões históricas, a posição de classe, a visão de mundo a partir das classes. Os entrevistados percebem os conflitos mais como uma relação entre indivíduos.

LS1 demonstra ter uma ideia de classe dizendo que “é importante abordar as classes sociais, os números demonstra as divisões de classe (...) que culmina em desigualdades da terra, financeira, política e educacional”. Já LS3 traz a ideia mais consistente sobre o conceito de classe social dizendo “Quem tem e quem não tem o meio de produção que é o operário (...) e aí você observa naturalmente na sociedade quem tem e quem não tem poder econômico, quem tem poder político e socialmente status social”. Uma ideia de classe social definida a partir da posição dos indivíduos em relação aos meios de produção. CP3 mesmo se referindo a “classe média”, que a meu ver, se configura mais como estrato do que como “classe”. faz a associação entre classes e poder político. Para o entrevistado, “aqueles que prevalecem das

classes médias, das classes mais abastadas tendo mais privilégios e formando grupos que inclusive vão atuar politicamente”. É dessa forma que “a divisão da sociedade em classes deve ser definida, no espírito do marxismo, pelo lugar que elas ocupam no processo de produção” (LUKÁCS, 1981, p. 1).

A ideia de relações sociais marcadas pelo individualismo e pela busca da satisfação, das necessidades e dos desejos individuais também aparece nas falas. LS2 diz que “As pessoas buscam aquilo que interessa, aquilo que faz bem pra mim, que me satisfaz”. CP2 se espanta com a pergunta e diz “quando você observa mais a sociedade você não vê sociedade, você vê indivíduos”. A coordenadora está bastante preocupada com a relação entre as pessoas, que os laços estão fragilizados. O entrevistado segue enfatizando a competição entre os indivíduos, “essa questão do correr para crescer, para enriquecer, para adquirir, acho que perde um pouco essa característica de sociedade, cada individuo está a procura do que é seu (...) muitas vezes sem pensar no bem comum”. Para o entrevistado, o que caracteriza a sociedade são relações fortes e competitivas entre as pessoas.

É preciso ressaltar que uma sociedade pode se caracterizar pela mobilização para luta em favor do bem comum, em que está presente a solidariedade e a preocupação com justiça social. Por outro lado, pode se caracterizar pela competição, a busca, em primeiro lugar dos interesses individuais e de bens materiais. Por isso, o que define as características de uma determinada formação social é a forma como está organizada e a visão de mundo - a maneira de pensar predominante. E que esse pensar não é aleatório, obra do acaso.

A esse respeito, Peter McLaren escreve no prefácio do livro de Henry Giroux, *Os Professores como Intelectuais* (1997), alertando que a tendência de considerar o impulso do capital como força propulsora da dominação de classe desvia a atenção crítica para longe das outras maneiras de dominação nas quais a cultura, a ideologia se tornam um poderoso e eficaz aparato que se relacionam “na produção e autogeração de subjetividades dentro dos domínios público e privados da vida cotidiana” (GIROUX: 1997 p. xvi).

Os jeitos de ser e de estar no mundo na sociedade de classes formam a visão de mundo e de sociedade de uma classe, a classe hegemônica econômica, política e culturalmente. Na educação e na formação de professores isso se traduz na formação docente para um modelo de sociedade ou para outro. A não preocupação ou a inconsciência dos processos sociais e históricos por parte dos que trabalham na educação reforça o modelo de sociedade e de educação existente.

Assim, faz parte dessa leitura, a compreensão de como se constitui a sociedade: como se dão as diferentes relações entre grupos ou entre indivíduos? Os interesses entre indivíduos/grupos são conflitantes ou harmoniosos? Nessa perspectiva, “o comportamento político dos indivíduos não seria moldado pelas relações de produção, mas pelo processo de organização político-ideológica das coletividades” (LARANJEIRA, 1993, p. 88). Como se configuram as relações de poder explicadas e justificadas por um conjunto de ideias aceitas e válidas. Vale ressaltar que o comportamento dos indivíduos não é moldado apenas pelas relações de produção, mas que esta também está presente e que reforça as relações de classe juntamente com o processo político, ideológico e cultural.

PF1 percebe as relações de classe como relações entre pessoas. O entrevistado diz que as relações sociais “Não é harmoniosa, a diversidade cultural causa competição na sociedade e na educação, individualismo”. PF2 se refere ao “Desapego total ao outro, ninguém se preocupa com o outro”. Mais uma vez, observa-se a percepção das relações entre indivíduos. Para a formadora, as relações de classe ainda estão presentes, mas, se apresentam “veladas”. Essa visão reflete as mudanças na ideia de classe social, na reconfiguração das relações sociais ou a reestruturação das classes e, principalmente, porque o conflito entre classes se apresenta hoje bastante escondido, camuflado. Sobre as classes sociais na sociedade atual, Mézáros (2004) diz que “A “nova realidade”, da mudança tecnológica rápida foi interpretada, em termos de relações sociais, como produtora de uma “nova classe trabalhadora” e do enfraquecimento, se não do total desaparecimento, do próprio conflito de classe” (p. 124).

Uma situação em que os conflitos ficam escondidos se caracteriza quando se confunde categoria profissional com classe. PF3 apresenta a resposta utilizando um exemplo da participação dos pais na escola. Seu dizer parece não distinguir classe e categoria profissional, uma vez que os professores são tomados como uma classe social: “você pode considerar os professores como classe dentro da sociedade”. Adiante, para argumentar sobre sua resposta, cita exemplo utilizando formação escolar dos pais de alunos para fundamentá-la: “Vamos pegar os pais que tem um nível de maturidade, de leitura, tem uma visão diferente, eles conseguem participar mais na escola, e aí, se você pega grupo dos pais daqueles alunos que não tem estudo, não tem leitura mais afluente (...) eles não estão muito lá dentro”. O exemplo faz relação entre formação e participação na escola como condição de classe, “os que não tem leitura afluente” sentem que a escola não é espaço para eles e se afastam.

A sociedade de classes não se faz só nas diferenças econômicas, mas também, ao compartilhar modos de vida dominantes. E, para que haja superação, não basta a satisfação dos interesses imediatos, isto é, satisfazer a questão econômica, é preciso surgir uma ‘consciência de classe’. Só assim será possível satisfazer o interesse imediato e o objetivo final, ou seja, no momento isolado e a totalidade social política, econômica e cultural. A consciência de classe que permite constatar porque se vive assim e não de outra forma.

A situação de classe é mais facilmente perceptível no plano econômico, pois afeta imediatamente a satisfação das necessidades básicas, alimentação, moradia etc. Na dimensão política e cultural, a percepção fica comprometida porque há uma dominação legitimada, ou seja, os dominados compartilham das mesmas ideias dos dominantes que controlam o poder e, por isso, as ideias deles se tornam aceitas e válidas e perpassam a estrutura social. A mudança no padrão de consumo não altera as diferenças quantitativas e qualitativas que continuam a existir entre a classe trabalhadora e outras classes; por outro lado, o acesso a bens e serviços não altera o lugar da classe operária nas relações sociais de produção. (MILIBAND, 1982).

Por isso, na atualidade, é preciso dizer de outra forma coisas que ainda são verdadeiras como luta de classes, dominação, exploração do trabalho. Não que pense em desistir, mas, talvez dizer de outra forma; utilizar termos mais contemporâneos para demonstrar que as relações de interesses contraditórios continuam fortes. É importante ainda perceber como funcionam os mecanismos de reprodução dos interesses, qual o papel que cada instituição desempenha: a mídia, a escola. Faz parte desses mecanismos na sociedade atual ocultar e disfarçar os interesses, ou como diz PF2, faz com que as relações de classe pareçam “veladas”. Perceber as sutilezas dos processos de dominação é o que possibilita o enfrentamento das relações de força na sociedade do capital.

Tanto a posição em relação aos meios de produção que, com certeza, definem as possibilidades de acesso aos bens necessários a vida digna, as formas de pensar, a visão de mundo e de sociedade, são definidores e contribuem para a manutenção da hierarquia social, a separação entre dominantes e dominados. Assim, os conflitos de classes não estão mais localizados num terreno supostamente chave da vida social, como a cidadania ou a produção na mobilização de determinadas categorias profissionais em busca de melhorias salariais e de condições de trabalho, mas, “Está em toda parte, porque o sistema de dominação marca a informação – o consumo, a educação, as relações interpessoais tanto quanto os domínios ‘nobres’ da religião, da política ou da economia” (TOURAINÉ: 1976 p. 137).

Vale destacar que, uma vez que esses conflitos não são percebidos, pode resultar a não se dar conta de que se está pensando pelas ideias da classe dominante. No caso dos nossos entrevistados, faz-se necessário se perguntar; como compreendem as práticas individualistas, de competição, a busca da satisfação das necessidades imediatas por meio do consumo? São ideias que se identificam mais com os interesses dominantes ou dominados? São princípios básicos que sustentam a sociedade do capital fundada na exploração do trabalho.

A livre concorrência, a livre iniciativa, a liberdade foram as bandeiras de luta da burguesia na Revolução Francesa que possibilitaram a igualdade civil e os contratos de trabalho. Proprietários e não proprietários, em igualdade do ponto de vista legal, passaram a constituir uma sociedade feita de Compradores e vendedores de mão de obra. A competição entre grupos classes e indivíduos dá sustentação à sociedade do capital. Assim, a condição de ser individualista não é inerente a natureza humana, mas uma atitude produzida e reproduzida cotidianamente para que a sociedade do capital se mantenha.

Nos três segmentos aparecem de forma bastante incisiva as expressões “individualismo” e “egoísmo” associadas à ideia das pessoas estarem correndo atrás dos seus interesses, a conquista de objetivos pessoais, tanto no que se refere a vida profissional, como a obtenção de bens materiais. A fala de LS2, “quanto mais eu ganho mais eu vou gastar e quero ganhar mais ainda”. CP2 afirma “o ser humano pensa em adquirir”. O ganhar está associado ao consumir. Talvez uma forma de ser reconhecido no meio social em que vive e atua para fazer parte, ser identificado, reconhecido. Não se trata de defender o não consumo, mas, talvez a necessidade de ser reconhecido mais pelo que se tem do que pelo que se é como profissional e ser humano.

Dessa forma, “ainda que aceito o pressuposto da não centralidade das classes sociais, parece equivocado subestimar a especificidade das mesmas, no que se refere a sua capacidade de atuar como elemento de articulação na ação política” (LARANGEIRA, 1993 p. 92). Como explicitado anteriormente, existem posições de classe na sociedade que são decisivas no sentido de se preservar a propriedade e assegurar privilégios. Mais ainda, de assegurar a continuidade de formas de pensar. Com isso, sem fazer generalizações, as decisões políticas podem ser tomadas, tanto para dar continuidade ao momento político, como para possibilitar as mudanças.

Esse poder de articulação se modifica de acordo com a conjuntura histórica social e política. Em sociedades com grandes desigualdades sociais, como a brasileira, a constituição

dos agentes e as lutas sociais são ainda fortemente influenciadas pela esfera econômica e pelos lugares que os indivíduos ocupam nas relações de produção. Para Larangeira (1993), “Aceitar essa evidência não significaria desconhecer a relevância de outras dimensões do social, assim como não implica desconhecer que o social é o espaço não das certezas, mas das contingências históricas” (p. 92).

Nas escolas aparece um dado importante. CP1 e CP2, nas suas falas sobre as relações sociais, se referem à “competição” e à “disputa”. Talvez seja o reflexo de uma convivência próxima, do dia a dia, caracterizada por relações de competição e de disputa no espaço escolar, ou seja, sinaliza a não existência de um coletivo de trabalho nas escolas. Também está bastante presente na escola, a competição entre os professores no que se refere a atribuição de aulas. O critério utilizado é a contagem de pontos do currículo do professor. Quem tem mais pontos, escolhe primeiro. Pode ocorrer de o docente ter de mudar de escola.

É possível perceber que a opinião das lideranças sindicais se aproxima uma da outra e apresenta uma análise mais consistente da realidade social e do conceito de classes. No CEFAPRO, é uma visão que faz certa distinção entre escola e sociedade e fala do individualismo. Nas escolas, essa distinção quase não aparece, mas, fica enfatizado na fala de duas entrevistadas a ideia de competição e de disputa.

Pode-se dizer que com exceção do sindicato, as opiniões dos entrevistados apontam para a ideia de que se está invertendo as coisas. O individualismo, o egoísmo, a competição e a disputa são consequências das relações de classe e não a situação em si mesma. Da visão de mundo de uma sociedade cindida em classes, de relações sociais historicamente construídas e que são perpassadas por relações de poder e de interesses. Assim, a maioria dos entrevistados apresenta um olhar que procura

fixar o particular, o singular, a alteridade, a diferença, o micropoder, a subjetividade, o desejo, como pontos de partida e de chegada neles mesmos, sem passar pela compreensão das estruturas e totalidades históricas que os condicionam e lhes permitem a compreensão (FRIGOTTO, 1996 p. 97).

Nessa perspectiva, o olhar ou o conhecimento da realidade será sempre superficial e fragmentado, pois não leva em consideração a historicização e a múltipla determinação dos fatos e dos fenômenos. Isso contraria a tradição marxista que nos mostra que as categorias parte-todo, sujeito-objeto, estrutura-conjuntura não são separáveis.

Mesmo considerando a individualidade, os indivíduos vivendo em sociedade não estão isolados das relações históricas e sociais. Menos ainda a educação e a escola. Por isso, a compreensão da realidade e dos fatos não se dá por revelação, mas por um processo de trabalho intelectual, de teorização. É isso que possibilita ao educador interpretar o múltiplo, ou seja, a ideia da competição, do individualismo significa que os valores humanos, entre eles a solidariedade, foram suplantados por valores liberais burgueses na dinâmica social. O que importa são os interesses individuais e não o coletivo. Cada um em busca de seus próprios interesses.

O individualismo e a competição na sociedade formam uma explicação que satisfaz parte dos sujeitos da pesquisa. Estes fazem uma análise e um juízo a partir de o primeiro olhar, uma explicação arbitrária dos problemas. O conflito entre os indivíduos é produzido a partir do interesse de classe. As mudanças tecnológicas produziram novas relações sociais, não podemos dizer que hoje temos uma cultura da classe burguesa e uma cultura da classe trabalhadora. Mas, o conflito não desapareceu, pode estar velado, estar enfraquecido sem que os menos favorecidos percebam que seus interesses não são os mesmos que os da classe mais abastada.

Assim, nessa categoria a análise dos dados sinaliza que a perspectiva política das propostas de formação de professores é de uma educação que contribui mais para a continuidade do modelo de sociedade do que para a intervenção. Os professores não possuem uma visão histórica e crítica sobre as relações sociais. A concepção de sociedade está assentada mais nas observações do cotidiano do que em teorias sociais, políticas e educacionais. Dessa forma há grande possibilidade de projeto educativo que desconsidere as desigualdades as injustiças e outro modelo de sociedade possível.

3.4 Democracia e Cidadania

.No subtítulo anterior busquei demonstrar, através da confrontação da opinião dos sujeitos com o referencial teórico, que a escola contribui para a reprodução (Bourdieu), mais que para “transformar” ou “para a mudança” (Freire) das relações sociais.

Neste item apresento a análise e a confrontação das concepções dos entrevistados sobre democracia e cidadania e o referencial teórico que sustenta esta categoria. O tema está

vinculado às relações políticas, à educação e ao fato de a instituição escolar, ao abster-se das discussões e das práticas democráticas, provocar a possibilidade de uma política de alienação frente ao exercício da cidadania.

O liberalismo e a consolidação do Estado burguês contribuíram de forma significativa para a formulação da idéia de uma cidadania universal baseada na concepção de que todos os cidadãos nascem livres e iguais. Essa concepção reduz a cidadania a um status legal assegurado nos direitos que os cidadãos possuem contra o Estado. Nessa perspectiva, a cidadania se constitui como uma criação do Estado que vai direcioná-la aos interesses da classe que controla o poder político, e define os condicionantes do seu exercício. No que se refere à sociedade brasileira, vivencia-se o paradoxo de uma “democracia consolidada nas suas instituições e nas regras formais do jogo político, mas que convive cotidianamente com a violência, a violação dos direitos humanos e a incivilidade nas relações sociais” (TELLES: 1994 p.7).

Na sociedade de classes, que é perpassada por relações de poder e de interesse, percebe-se duas concepções de democracia e de cidadania. A ideia de democracia representativa em que a participação dos cidadãos fica bastante restrita ao voto nas eleições, e a democracia que engloba outras dimensões da vida e das relações em sociedade, qual seja: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a diversidade e a participação.

Da mesma forma, tem-se a noção de que a cidadania se constitui como uma criação do Estado que a define de acordo com os interesses da classe que controla a sociedade política, onde a igualdade entre os cidadãos se expressa em termos da vinculação jurídica com o Estado. Nesse caso, esta noção está sob o controle do Estado (controle jurídico), que assegura os direitos através da lei ou das regras do mercado (competição e o consumo). Numa outra concepção, cidadania não existe como um “em si”, mas quando “encarnada no cidadão, pois é ele que realiza sua existência, enquanto ela lhe confere identidade” (FERREIRA, 1993 p.19). Portanto, nessa concepção cidadania não está definida fora do cidadão, mas em cada um e em todos. Ser cidadão é, entre outras coisas, participar ativamente do controle da democracia. Assim, democracia considerada como espaço de cidadania “é um lugar da luta informado pelas concepções ideológicas competitivas de poder, política e comunidade. (GIROUX, 1997, p. 206).

Por outro lado, isso significa um reconhecimento importante porque “ajuda redefinir o papel do cidadão como agente ativo no questionamento, definição e modelamento de sua relação com a esfera pública e a sociedade mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 206)

Assim, os direitos civis não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva, direito, que inclui entre outro, a educação e o trabalho justo. A democracia não se refere somente à ordem do poder público do Estado, mas deve existir em todas as relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Por isso, “é importante reconhecer que a noção de democracia não pode basear-se em qualquer noção a-histórica e transcendente da verdade ou autoridade” (GIROUX, 1997 p. 206).

Na sociedade capitalista, uma das noções de democracia é aquela em que a classe que controla o Estado também controla o exercício da democracia e da cidadania. A democracia e a cidadania, nesse caso, ocorrem com a garantia e a efetivação de direitos e deveres assegurados em lei e, portanto, controlado pelo Estado. Uma outra noção de democracia e cidadania é a que está sob o controle do cidadão. Na primeira, a dinâmica da sociedade segue mais os interesses da classe que controla o poder, assim, o seu limite é a satisfação dos interesses do capital, do mercado e principalmente do equilíbrio para assegurar a continuidade das relações sociais de produção capitalista. Na segunda, sob o controle do cidadão, não há limites para a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a diversidade e a participação.

Nesse sentido, perguntei aos entrevistados: 1) o que é uma sociedade democrática?; 2) Vivemos em uma sociedade democrática?; 3) Como a escola pode contribuir para a formação de atitudes e posturas democráticas e cidadã?; 4) O que é cidadania?

A LS1 diz que não se vive numa sociedade democrática, pois “com tanta desigualdade, com tanta injustiça com falta de oportunidade”. No entanto, o entrevistado considera que democráticas são as “diversas ações que os diversos movimentos realizam para exigir seus direitos dentro dessa sociedade de classes”. O entrevistado expressa a ideia de democracia como um “vir a ser”, resultado da luta dos movimentos sociais.

Sobre o que é cidadania, o entrevistado argumenta que é o direito de ir e vir e que não basta estar no papel. Referindo-se à cidadania no Brasil, o entrevistado LS 1 afirma que “ainda não se materializou na sua totalidade, nós corremos atrás da cidadania”. O entrevistado LS 1 define o cidadão como aquele que tenha “posição e aí quando eu falo de posição é no sentido de contrapor o modelo que a gente tem o modelo estrutural, que faz com que não

chegue até nós aquilo que está colocado, está assegurado em lei”. Apesar de se referir aos direitos assegurados em lei, a concepção do entrevistado é crítica e está voltada para ideia de democracia e cidadania como construção histórica sob o controle dos cidadãos.

O LS 2 expressa a ideia de que a democracia já está construída: “Acho que não sabemos aproveitar a democracia que temos, eu percebo que há uma liberdade muito grande, até demais”, e prossegue: “Nós não sabemos cobrar (...) aproveitar a democracia que nós temos”. O entrevistado considera a democracia mais como uma concessão do Estado e desconsidera que democracia, sob o controle do cidadão, precisa ser construída pelos sujeitos em espaços democráticos e participativos, e que implica atitudes e posturas democráticas.

Sobre cidadania LS 2 diz que ser cidadão é “ser feliz, ter direitos, saúde, segurança, educação, lazer, porque também não é só trabalhar”. O entrevistado se refere a cidadania como direitos e não menciona a questão da participação nas decisões políticas. Da mesma forma que no conceito de democracia, para essa liderança sindical, cidadania é exigir os direitos que estão expressos na lei controlada pelo Estado.

Em relação ao fato de como a escola pode contribuir para a formação democrática e cidadã, o entrevistado LS 2 fala que o professor ainda não sabe “aproveitar esse espaço, (escola) se não sabemos aproveitar então fica difícil eu passar para quem está próximo de mim isso. Então, eu acho que nós estamos presos nos conteúdos e aí não sabemos aproveitar esses espaços com a meninada que está posto aí na escola”. A fala de LS 2, reforça a ideia de que os espaços estão “prontos”, a escola (espaço físico) com os alunos e os professores. O que falta é saber utilizá-los. Vale ressaltar, no entanto, que espaços democráticos e participativos implicam indivíduos com atitudes e posturas democráticas e participativas.

Para o LS 3 não se vive em uma sociedade democrática porque se “mantém ricos e pobres”. O entrevistado não argumenta sobre os processos de construção da democracia, mas apresenta uma concepção de democracia na qual os indivíduos possuam autonomia e respeito ao outro. Assim, se expressa o LS 3: “Que ela tem o direito de fazer o que acha que tem que ser feito respeitando o direito da outra, do outro, que tem autonomia, que tem respeitabilidade, que tenha compromisso”.

Para o entrevistado LS 3, cidadania se refere a “Ser livre no direito de cidadania ser respeitado e respeitar o outro e a outra, respeitar o menor e a menor”. A respeito de como a escola pode contribuir para a formação democrática e cidadã, o entrevistado LS 3 afirma: “A escola pode contribuir promovendo a socialização dos seres humanos que convive nesse

espaço”. O termo “socialização” pode significar tanto um processo de socialização mais intenso, desenvolvimento do sentimento coletivo e de cooperação, quanto de extensão de determinados direitos e vantagens por meio de leis à sociedade inteira. O primeiro aponta para a mudança e o segundo para a continuidade.

No CEFAPRO a opinião dos entrevistados segue a mesma concepção dos sujeitos do segmento sindical. O PF 1 afirma que democracia “Não é aquela que abre espaço só para o voto, que a gente tenha voz e vez. Tem que abrir oportunidade de ouvir o outro, de considerar o que está sendo proposto e mudar o processo”. Logo de início, a concepção do entrevistado enfatiza que não se trata de direito de votar, ou seja, de democracia representativa, mas de participação e de solidariedade. Ou seja, a democracia ativa “não reduziria os direitos democráticos à mera participação no processo de votação eleitoral, mas estenderia a noção de direitos à participação na economia, no estado, e em outras esferas públicas” (GIROUX, 1997 p. 207-08).

Para PF 1 ainda não se avançou para a democracia além do voto e “Falta diálogo e ação”, ou seja, o debate e a tomada de decisão em espaços coletivos. Nas palavras de Giroux (1997) significa que “uma linguagem radical de cidadania e democracia implica um fortalecimento dos laços horizontais entre cidadão e cidadão” (p. 208). Avançar na construção de espaços de ‘diálogo’ para o exercício da democracia e cidadania participativa “exige uma política da diferença, na qual as demandas, culturas e relações sociais de grupos diversos sejam reconhecidos como parte de um discurso do pluralismo radical” (idem p. 208).

Para o PF 2 a democracia é “uma utopia (...) a democracia é um estado de espírito”, está relacionado com jeitos de ser, de estar e de ver o mundo. O entrevistado segue apontando, principalmente na administração pública, os limites da democracia, ao afirmar: “você na máquina administrativa não vai conseguir democracia. E você deve favores, você fica amarrado. (...) pensa que está numa democracia, vai ver maior autoritário”. Ao se referir a cidadania, PF 2 também menciona o autoritarismo como entrave que dificulta o exercício da vida cidadã: “no meu trabalho eu não consigo fazer todos os meus projetos porque eu sou cerceado de um lado por uma chefia, a minha secretaria não deixa fazer isso”.

Da mesma forma que democracia é uma “utopia”, a cidadania “É um conceito abstrato por conta de você não ver formar o cidadão”. É uma concepção de democracia e de cidadania como processos a serem construídos, porém o entrevistado não visualiza que tais espaços estão sendo construídos e nem que o cidadão esteja envolvido no processo.

O PF 3 diz que não se vive numa sociedade democrática e que alguma coisa “a gente consegue fazer lutando, indo atrás”. Quanto a cidadania, o entrevistado afirma que “seria participar, conhecer, fazer os nossos deveres”, mas, que “a gente não faz”. Também é uma concepção de democracia e de cidadania como espaços a serem construídos e relacionados à exigência de direitos.

Para PF3 a escola pode contribuir para a construção de atitudes democráticas e participativas de cidadania se a escola “conhecer onde o aluno mora (...) porque a gente não conhece a vivência dele, fazer as discussões das relações que ela tem ali”. O entrevistado fundamenta sua resposta com um exemplo “quando saiu na mídia a questão do IDEB daquela escola que os pais participam que é a diretora antiga, que gosta do que é antigo”.

Tanto o segmento sindical quanto o CEFAPRO apresentam uma concepção de democracia e cidadania assentada na participação, como “um movimento social ativo com base em relações ideológicas e institucionais de poder que exigem uma política participativa vigorosa (...)” (GIROUX, 1997 p. 207). Mas, por outro lado, ainda está implícita a ideia de exigir os direitos expressos na lei, que na sociedade brasileira cindida em classes sociais é

a constituição de um lugar em que a igualdade prometida pela lei reproduz e legitima desigualdades, um lugar que constrói os signos do pertencimento cívico, mas que contém dentro dele próprio o princípio que exclui as maiorias, um lugar que proclama a justiça social, mas bloqueia os efeitos igualitários dos direitos na trama da relações sociais (TELLES, 1999 p.91)

Na escola, o CP1 faz um comentário que pode retratar as práticas que se tem vivenciado na escola ou nas relações no grupo de convivência. Daí diz que democracia “Nem sempre é para valer, enquanto ela te favorece, nós somos democráticos, mas quando não te favorece eu faço valer minha autoridade”. E argumenta ainda: “Nós estamos construindo essa democracia aos poucos, mas ela é pra ser de fato e de direito ela tem que ser vivida ali no dia-a-dia, tem que fazer valer os meus direitos”. Nota-se que o entrevistado também associa cidadania à cobrança dos direitos: “O cidadão tem que fazer valer os seus direitos, pelo menos não deixar de lutar”. Portanto, para ele a questão são os direitos, do jeito que está posto, sinaliza com os direitos assegurados na lei, ao já existente.

Sobre como a escola poder contribuir com a cidadania, o entrevistado parece otimista ao afirmar que “nós enquanto escola, nós estamos nessa busca de trabalhar o cidadão como um todo (...) É de preparar para viver lá fora, se a escola fazer esse papel de preparar”. A

opinião do entrevistado sinaliza a necessidade de formação no sentido de preparar o aluno para enfrentar a competição na sociedade de mercado. CP1, ao falar sobre o processo ensino aprendizagem, afirma que a escola “ela vai trabalhar as fases e dentro das fases trabalhar o que aquele aluno tem que alcançar naquelas fases não só na leitura e a escrita, que muitas vezes acaba sendo cobrado”.

O CP2 demonstra, na sua resposta sobre democracia, que compreende os mecanismos de controle ideológicos das relações sociais, pois nas suas palavras afirma: “Não vivemos numa sociedade democrática, na verdade você acredita que sim porque você tem liberdade de fazer coisas, mas essas coisas que você faz já são impostas”. O entrevistado se refere às ‘liberdades’ do mercado, do consumo e da igualdade jurídica. Ou seja, “os direitos sociais e as instituições estatais a que eles deram azo foram partes integrantes de um desenvolvimento societal que aumentou o peso burocrático e a vigilância controladora sobre os indivíduos; sujeitou estes mais do que nunca às rotinas da produção e do consumo; (...)” (SANTOS, 1997 p.245).

A percepção do CP2 novamente aparece ao se referir à cidadania como “Ter ciência dele como pessoa, ele tem que se reconhecer como pessoa. Ser cidadão é ele ir construindo suas características e não ter vergonha dessas características. (...) conhecer todas as etapas que te rodeia”. Mesmo não se referindo às questões de participação nas decisões, o entrevistado apresenta uma visão consistente e crítica sobre a realidade social e política e isso se reflete quando fala de democracia e cidadania como lugares a serem atingidos.

Na visão de CP2 a escola vai contribuir para a formação democrática e cidadã trabalhando a partir da realidade do aluno, da sua história, ou seja, “começa da base, da onde que ele é, quem ele é, família, cidade, política, pra ele ir construindo, pra ele ir criando o seu lado”. Isso é o que possibilita a prática da liberdade no sentido de “compartilhar com outros a chance de viver nossa própria história” (FERREIRA: 1993 p. 219).

O CP 3 também apresenta uma visão consistente e crítica sobre os conceitos de democracia e cidadania. Sobre democracia argumenta: “Eu acho que nós não aprendemos a viver numa sociedade democrática apesar dos avanços”. Nas palavras do entrevistado, “aprender a viver” aponta para a ideia de que não se construiu a atitude da prática democrática apesar dos avanços, e afirma que “uma sociedade democrática é uma sociedade onde a população tem maior participação”. Para CP3, ‘participação’ é condição para a democracia.

Sobre cidadania, o entrevistado retoma a ideia de participação e afirma que “ser cidadão é participar politicamente, inclusive, estar filiado partidariamente”, e argumenta que na educação “poucos exercem a cidadania de fato porque não participam das questões educacionais, dos debates políticos”. De certa forma, o CP3 diz que a formação cidadã na escola está comprometida, pois o próprio professor não vive a cidadania participativa.

Um aspecto a ser ressaltado nas análises é que os entrevistados não mencionam a questão do conhecimento como fator preponderante da democracia e da cidadania participativa e para a formação cidadã. De acordo com Ferreira (1993) é problemático afirmar que tal formação se funda no domínio do saber acadêmico. Se assim fosse bastaria ter médicos e professores competentes para que a sociedade seja democrática. Ou como afirma Ferreira (1993) “O exercício do poder demanda, pois, um sentido moral, sem o qual se pode ter gênios sem caráter, cientistas sem ética e cidadãos desumanos” (p. 224).

Por outro lado, faz-se necessário uma formação que afaste tudo o que possa caracterizar consciência ingênua, pois esta é mais facilmente enganada nas relações de poder por não dispor de ferramentas que possibilitem discernir o foco da dominação, com isso acaba-se aceitando o “discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso” (FERREIRA: 1993 p. 221). Para a autora, “o conhecimento intelectual é um dos pressupostos na formação do cidadão” (idem p. 220).

A consciência crítica, fundamentada em teorias sociais e políticas, proporciona a compreensão das relações de poder. Isso possibilita desenvolver a prática de trabalhar com o conflito, necessário nas negociações democráticas, do contrário o que impera é a prática do consenso. Nesse sentido, superar as ingenuidades ou o radicalismo cego é o papel da educação na formação para a cidadania. Em outras palavras, “o discurso da democracia e da cidadania precisa de uma linguagem de possibilidade, a qual combine uma estratégia de oposição com uma estratégia de reconstrução da nova ordem social” (GIROUX, 1997 p. 208).

Isso implica que se tenha a visão de qual modelo de sociedade, de democracia e de cidadania se quer construir. Nesse sentido, o trabalho docente não pode ficar preso aos conteúdos das disciplinas em si, sem relação entre as áreas do conhecimento e a realidade social e histórica.

Assim, é que o conhecimento teórico e epistemológico aparece como suporte para a formação cidadã, o instrumento basilar para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e consciência crítica, a prática de desnaturalizar as injustiças e o autoritarismo. Para isso, o

próprio professor precisa romper com uma leitura superficial da realidade. Ou seja, uma cultura política que “supõe uma análise dos mecanismos sociais, uma consciência crítica das suas regras, mas a partir dos valores que pretendem justificar aquela ordem social” (FERREIRA: 1993 p. 222). Isso significa identificar qual ordem e como ela se justifica e se legitima.

Para finalizar, pude perceber na fala dos entrevistados argumentos mais consistentes sobre o conceito de democracia e cidadania. Penso que isso ocorreu porque estes são conceitos mais presentes no trabalho pedagógico e na pauta da formação continuada. Diferente do conceito de Estado, sociedade de classes sociais e do professor como intelectual que, na maioria das vezes não estão nessa pauta.

Mesmo com uma visão mais crítica sobre os conceitos acima analisados, não percebi na visão dos entrevistados propostas mais elaboradas no sentido de como a escola pode contribuir para a formação democrática e cidadã na perspectiva da participação. Nem mudanças que poderiam ocorrer no currículo da escola e na formação do professor.

A ideia de cidadania dos entrevistados traz quase sempre a perspectiva de que ser cidadão é estar integrado na sociedade do mercado e do consumo. No caso do professor, sua cidadania e, conseqüentemente, sua democracia estão sendo moldadas por um Estado que, de forma sutil, molda a identidade do professor que de intelectual que, pensa a educação, se torna executor de projetos e programas prontos.

CAPÍTULO IV

A CONCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo desenvolverei análises sobre as categorias definidas nesta investigação no que se referem à formação de professores e o trabalho docente como forma de compreender como os sujeitos da pesquisa concebem essa relação. Com isso, pode-se verificar como eles interagem com as políticas de formação continuada e, ao mesmo tempo, se verifica que efeitos elas produzem sobre suas práticas na escola e na perspectiva de sociedade que adotam.

4.1 Professores como Intelectuais

Na categoria Relações sociais e de classe busquei saber o quanto o professor compreende da estrutura e do funcionamento da sociedade, mais especificamente, das relações entre as classes sociais. Nas análises foi possível observar que os professores percebem as relações como aquelas entre indivíduos e não entre as classes.

Nesta categoria me proponho a dimensionar se os professores, no cotidiano do trabalho docente, são críticos e criativos, discutem e se envolvem na organização do projeto político pedagógico da escola e com a proposta de formação de professores. Demonstram-se estar cientes dos rumos da proposta de educação que estão desenvolvendo. Busco, também, dimensionar se os professores planejam de forma autônoma e criativa o seu trabalho em sala de aula ou se está forte a prática de executar o que está pronto.

Essa preocupação com o trabalho do professor como intelectual se justifica pelo fato de a escola ser uma instituição formativa perpassada por relações de poder político e ideológico. Se o professor não reinterpreta essas relações, pode ocorrer a naturalização das desigualdades sociais, culturais e econômicas que são processos históricos. Assim, a escola faz a formação humana pelo que “faz” e pelo que não “faz”. O professor faz educação política pelo que “fala” e pelo que “cala”. A formação intelectual do professor, portanto, faz-se imprescindível para dar “voz própria” à escola e à prática do professor no desenvolvimento de proposta pedagógica. Do contrário, observa-se a forte tendência da escola e,

consequentemente, do professor de estar contribuindo para a continuidade do atual modelo de sociedade.

Sobre a utilidade da categoria intelectual no estudo da atividade docente, Giroux (1997) argumenta que a categoria intelectual é útil de diversas maneiras para o estudo da função docente. Primeiramente, oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como trabalho intelectual em contraste com sua definição em termos instrumentais e técnicos.

Segundo esclarece as condições ideológicas e práticas para que os professores funcionem como intelectuais. Terceiro, esclarece o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias por eles utilizadas.

Por isso, quanto mais clareza o professor tenha de que está inserido na luta de classes, na socialização da cultura e quanto mais de forma intencional tome posição em favor dos interesses das maiorias, melhores condições ele vai adquirindo de exercer concretamente a função docente, e não como muitas vezes ocorre quando assume a função da docência apenas como palavras sem significado, o que se limita a indicar boas intenções, apenas em palavras, a função docente.

Assim, primeiramente apresento o conceito de professor como intelectual fundamentado em Gramsci (1979) e Giroux (1997). A seguir, mostro a análise das opiniões dos sujeitos da pesquisa numa confrontação com os fundamentos teóricos.

Não existe trabalho humano essencialmente manual ou essencialmente intelectual. Toda ação humana é motivada por algum grau de intervenção da consciência. O trabalho é uma atividade essencialmente humana, e inicia-se sempre com uma previsão, mais ou menos completa daquilo que se quer conseguir com determinada ação.

Da mesma forma, a ação humana é dirigida para finalidades previamente determinadas. O que se quer produzir e as finalidades são produtos da consciência. Tudo isso exige um conhecimento da realidade. Que também é produto da consciência. Assim, concordo com Gramsci (1979) que entende que “Não existe atividade humana da qual se possa toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. (p.7). Em suma, em todo trabalho físico, mesmo no mais técnico, existe um mínimo de qualificação e de atividade intelectual criadora.

Nessa perspectiva, todos os homens são intelectuais, ainda que nem todos exerçam a função de intelectuais. Pois, todo homem desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é “um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI: 1979 p. 7-8) (grifos meus).

Contribuir para manter ou modificar alguma coisa, como maneiras de pensar, concepção de mundo, implica conhecimento dos processos e das relações sociais. Consiste “em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento” (idem p.8). Isso significa ir além das habilidades técnicas ainda que necessárias. É preciso elevar-se “à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político) (1979, p. 8).

Ser ‘dirigente’ é uma das características do professor como intelectual definido por Gramsci (1979). O saber fazer vinculado ao porque fazer e para quem fazer. A direção tem uma natureza política, isto é, visa à construção de outro modelo de sociedade, ou pode contribuir para a continuidade do já existente. Da mesma forma, um “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’” (idem p.8). O autor está se referindo a organização da consciência. A ação humana prática é dirigida pela consciência, ela será tanto mais eficiente quanto mais a consciência conseguir expressar a unidade na diversidade. A relação dialética entre o concreto (objetivo) e a consciência (subjetivo). Intelectual organizador significa a capacidade do intelectual de organizar os homens e o mundo ao redor de um projeto de sociedade.

Sem a compreensão das relações histórico sociais, da luta de classes, a difusão de conhecimento ocorrerá de forma mecânica, como repasse, transmissão. Uma ação mais dissimuladora do que reveladora do concreto. Pois, a cultura, o conhecimento, os valores enquanto representações sociais da realidade, não estão dissociadas das relações de poder e das relações de classe. Mas, representam mediações da sua explicitação ou de seu mascaramento.

Os intelectuais “dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI:1979 p. 3). São os intelectuais que as classes formam para dar consistência, e efetividade às suas ideologias.

Então, é orgânico o intelectual que, além de especialista em sua profissão, a qual o vincula ao modo de produção de seu tempo, tem uma concepção política que o habilita a exercer funções organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representa. Nessa perspectiva, o intelectual pode desempenhar a função organizativa tanto para assegurar a continuidade de uma classe hegemônica - classe dominante, como para a elaboração de uma contra hegemonia. Dessa forma, temos a distinção entre o intelectual orgânico da burguesia e o intelectual orgânico das classes populares.

O professor como intelectual orgânico, ao pensar sistematicamente as práticas educativas que desenvolve, pode desempenhar papel fundamental na construção da hegemonia da classe trabalhadora, no sentido de as classes subordinadas se libertarem de sua dependência dos intelectuais burgueses, de modo que possam desenvolver e disseminar sua própria cultura, ou sua concepção de mundo e de vida.

Isso é essencial para que se possa compreender o papel da sociedade civil com seus aparelhos privados, tanto para a reprodução como para a transformação social.

Para Gramsci (1979) o intelectual tem função organizativa, referente à organização da cultura e de outras dimensões da vida em sociedade e referentes aos homens e ao mundo em redor de si. Os intelectuais atuam na superestrutura nos aparelhos privados de hegemonia. Assim, o sindicalista, o militante político, o líder camponês, o professor e outras categorias profissionais também podem ser considerados como intelectuais, pois atuam na organização do tecido social, refletem sobre si mesmos, sobre as relações sociais em que estão envolvidos e com a sociedade como um todo.

Os intelectuais formam uma categoria que pode agir para a transformação da sociedade como para sua reprodução. Para Gramsci, o intelectual está ligado às dinâmicas produtivas, políticas e culturais que os grupos ou as classes desencadeiam para assumir a direção da sociedade. Ao desempenhar essas funções, ele está consciente de sua interligação com um projeto global de sociedade que exige um tipo de Estado capaz de operar “a conformação das massas”, a continuidade da dominação ou “a inquietação e o estranhamento”, bem como as mudanças. Por isso, o papel do intelectual pode ser “conservador ou transformador – (...) que articula o centro do aparelho estatal de poder com o restante do corpo social; e que ao produzir ideologia fornece consciência e homogeneidade às classes que representa” (BEIRED, 1998, p. 125).

Nessa perspectiva, perguntei aos entrevistados como estes vêem a participação dos professores na formulação das propostas de educação e de formação docente; como desenvolvem o trabalho na sala de aula, se de forma autônoma planejando e decidindo ou se preferindo desenvolver proposta pedagógica pronta; se mais a organização e a criação ou a execução de propostas e programas vindos de outras instâncias.

Nessa questão, as lideranças sindicais apresentam opiniões bastante diferentes. LS1 diz que no interior da escola “há um conformismo”, e que vê um grupo pequeno “querendo propor, discutir, ler, querendo contribuir”. A entrevistada atribui essa apatia dos professores em relação aos assuntos educacionais e ao trabalho docente a questão de falta de tempo. LS3 é bastante enfática e afirma que muitas vezes “o profissional não prepara o próprio trabalho para trabalhar em sala de aula, para desenvolver suas ações em sala de aula”. Para o entrevistado, o argumento para tal atitude são os baixos salários e que “infelizmente se tem que trabalhar em vários lugares”. Na opinião dos dois entrevistados, não pensar e organizar o próprio trabalho se justifica por questões estruturais, salário e disponibilidade de tempo, e que pode estar associado a questão da formação teórica frágil, a formação inicial focalizada nas metodologias e ser considerado em segundo plano os pressupostos teóricos epistemológicos da educação.

A LS2 tem opinião diferente, e é bastante otimista e diz que na questão da atuação do professor as práticas estão mudando “que vai passando o tempo vai amadurecendo, mais com as novas tecnologias que são postas e aí a própria cobrança do Estado”. Na opinião do professor, a disponibilidade das novas tecnologias da informação o acesso a internet associado as cobranças, tem contribuído para mudanças. E, acrescenta que “o avanço da juventude dentro da escola acho que acordou um pouco os educadores, já temos uma educação diferente”. Pode-se inferir que para o entrevistado, muitos anos de trabalho docente em que o professor tinha como sua principal fonte de estudo e material de apoio didático, o livro didático, fazendo com que este se acomodasse. As novas tecnologias colocam a disposição dos professores um grande volume de informações que podem ser utilizados no trabalho pedagógico.

No CEFAPRO as opiniões são bastante parecidas, os três entrevistados vivenciam, de forma intensiva, na mesma instituição, o cotidiano da formação continuada de professores. Por isso, uma visão em que os argumentos se aproximam.

PF1 assevera que existem dois grupos de professores com atitudes diferentes em relação ao trabalho docente. Um que “quer mudanças, que pensa, planeja, outro que espera que as coisas venham prontas”. Atribui essa diferença não a experiência, mas “diria da formação e da visão de mundo que cada profissional tem”. Considerando a individualidade o tempo de formação de cada um, nos leva a deduzir que tanto a formação inicial não atinge a todos e a todas da mesma forma. Além disso, pode ser que como diz a LS2, os jovens que estão chegando à escola tem outra visão de sociedade e de educação.

O formador fundamenta sua opinião com exemplo de programas de formação que o CEFAPRO desenvolve que são parcerias entre o Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Estado de Educação – SEDU24C²⁵. Faço a transcrição, um pouco longa da fala, mas, necessária para compreendermos como esses projetos são desenvolvidos e como é a relação com os professores:

PF1: “E um grupo que espera que as coisas venham prontas e aí a gente diz que parece que está sendo difícil pensar planejar, na verdade tem alguns que acham que quando vem alguma coisa pronta, eu vou coloca como exemplo, chegou um programa do MEC, ele é muito bom, mas ele é uma orientação, e aí eu fico triste quando eu ouço, e uma orientação positiva, e aí eu fico muito preocupada quando termina o programa, e alguém ali cobrando prazos, e olha e diz assim, que pena que acabou, mas acabou porque, porque não tem ninguém cobrando, não pode partir dessa proposta e continuar a execução desse programa que é bom, que é positivo, ou a partir desse construir outro. E aí existe outro, e aí é um grupo que a partir do que está sendo proposto o programa que ele aceita, ele não rejeita, mas com outra visão que ele pode desenvolver seu projeto considerando a sua realidade, então nós temos dois grupos”.

Para um grupo, o programa existe enquanto tiver cobrança da secretaria de educação e do CEFAPRO. A partir do momento que o programa se encerra para a instância formativa os materiais são deixados de lado e é como se o programa terminou. O GESTAR é um

²⁵ O CEFAPRO desenvolve alguns programas de formação continuada de professores que são elaborados no Ministério da Educação e desenvolvidos em parceria. Entre eles se destaca o Gestar – Gestão da aprendizagem. Para saber mais no site do mec e no capítulo.... item desenvolvimento as políticas de formação continuada do MEC fazendo relação com as políticas do Banco Mundial.

programa para ser desenvolvido pelo professor em sala de aula. Nesse sentido as aulas do professor são organizadas de acordo com os programas que chegam à escola.

De uma forma geral, não se questiona o “pacote” que chegou pronto para ser desenvolvido, nem se tem motivação para dar continuidade ao programa que está em andamento. O exemplo é reforçado pela professora PF2 que acrescenta que o CEFAPRO, diante do contexto, em relação ao GESTAR, disponibilizou dois professores para acompanhar os professores envolvidos no programa depois que institucionalmente tinha se encerrado.

O GESTAR é um programa que é elaborado por especialistas de Universidades brasileiras que seguem as orientações dos técnicos do Banco Mundial, no que se refere a estrutura do programa, os procedimentos metodológicos, as áreas que devem estar contempladas. Esses especialistas exercem uma função organizativa e conectiva entre os interesses do BM, o MEC e a SEDUC/MT que são instituições da sociedade política do Estado.

Dessa forma, os especialistas responsáveis pela elaboração dos programas exercem funções intelectuais do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é, “(...) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante ávida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição no mundo da produção” (GRAMSCI, 1979 p. 11).

PF2 afirma que a vontade dos professores é que tudo venha pronto e complementa que os professores querem metodologias. Segundo a professora, a grande discussão nos grupos no CEFAPRO “é por conta dos modelos, querem metodologia, eles querem que a gente ensine como trabalhar”. A busca de um receituário pronto para ser seguido, nesse grupo ainda não há percepção de que cada realidade e cada profissional são únicas. Querem comprovar se determinada teoria funciona na prática.

A entrevistada PF2 finaliza argumentando que “tem muita gente boa que faz a diferença (...) mas a gente tem um número significativo que só reproduz”. Nesse sentido, podemos levantar alguns questionamentos: o que diferencia a prática de um grupo e do outro? Está relacionado a formação inicial? Tem alguma relação com área de formação? Os que mais executam participam menos da formação continuada? Pistas sobre essas questões podem contribuir para repensar propostas de formação inicial e continuada no sentido de investigar

porque os professores se preocupam mais com os métodos o “como fazer” do com o “porque fazer”?

Ao ser questionado se no CEFAPRO discute-se qual linha teórica fundamenta a proposta formativa, PF2 diz que “a gente já fez um pouquinho disso, mas hoje não faz, hoje é o pedagógico, eu vejo o pedagógico”. A fala da entrevistada sugere que ação formativa do centro se desenvolve baseado no pedagógico pelo pedagógico, ou seja, mais o como fazer e menos o porquê e para quem fazer? Essa é uma prática muito presente nas escolas, entre os docentes como explicitado pelos sujeitos anteriormente.

O GESTAR, por exemplo, é todo pensado e elaborado por um grupo de especialistas e implementado pelos professores do CEFPARO. O programa vem pronto com a metodologia a ser seguida, a proposta de avaliação as áreas a serem trabalhadas. Inclusive as atividades que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Nesses programas, cabe aos professores, no caso dos formadores do CEFAPRO, gerenciar o desenvolvimento do programa, quase nenhuma possibilidade de intervenção. Se quem coordena o programa quase não tem espaço para inovar, reinventar os alunos professores que participam do programa, também não vão desenvolver capacidade criativa, mais ainda de ousar.

Essa dinâmica pode contribuir para reforçar na prática pedagógica do professor, mesmo que inconsciente, a preferência de materiais didáticos prontos, a resistência em participar dos debates sobre políticas para a educação. Inclusive a percepção de que o que está pronto é traz mais resultados, porque foi elaborado por especialistas de alto nível e por isso, não cabem mudanças. Por isso, os professores estão sempre em busca de formação que lhes proporcione o como fazer, o pedagógico pelo pedagógico.

Percebe-se na Educação Básica o que Giroux (1997) chamou de “proletarização do trabalho docente”. Há uma forte tendência de reduzir os professores ao status de “técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais d que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997 p. 158). Não é uma questão de abandonar o pedagógico, mas tornar o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (idem p. 163) isto é, definir a direção (política) e o caminho (pedagógico) do trabalho docente.

Na escola, CP1 fala na questão da pouca participação, no que se refere ao professor pensar e decidir. Mas, a coordenadora faz uma observação importante sobre pensar a

educação: “Tem que ter objetivos claros”. No que se refere à luta contra-hegemonia significa a capacidade do professor de visualizar a educação como “parte de um projeto político mais amplo ou luta social em geral” (GIROUX: 1997 p.198). Nessa perspectiva, lembrando Gramsci (1979) o professor como intelectual dirigente pode desempenhar um papel central na luta por democracia e justiça social.

Para atingir esses objetivos, o professor precisa ser mais que um simples instrutor ou repassador de conteúdos, pois não é possível desenvolver no outro o que não se tem. Então, para construir uma nova visão de mundo é preciso que isso aconteça primeiro com o professor. Assim, Gramsci se refere à formação do professor fazendo críticas:

Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é relaxado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (1979, p. 131-132).

É imprescindível, mais ainda, ao profissional da educação, compreender os processos históricos sociais, o desvelamento das relações de poder como forma de se fazerem sujeitos autônomos na suas práticas pedagógicas. Pois, muito mais que formação técnica individual, é necessária a formação política do educador para que este possa desenvolver um projeto educativo coletivo, voltado aos interesses da classe trabalhadora.

CP2 afirma que os professores que executam as propostas, não estão dispostos a discutir. A sua opinião pode estar associada a questão de conhecimento teórico ou ao desânimo. Se referindo novamente as orientações curriculares a entrevistada enfatiza “a escola propôs que nós sentássemos para estudar esse documento e propor, a grande maioria falou que não tinha nada para mudar”.

Semelhante a LS2, o CP3 também tem uma opinião otimista com relação aos professores mais jovens. Para o entrevistado, os professores estão divididos em dois grupos: os que “criam, são mais criativos e os professores que geralmente executam”. Na visão do professor isso está mudando “os professores estão ficando cada vez mais incomodados”. Estar incomodado é uma maneira de estranhar a realidade social e educacional. É estar percebendo que educação e formação humana não é uma relação mecânica de transferência de informações, mas relação dialógica entre professor/aluno e professor/professor.

Entre os segmentos há semelhanças entre a opinião das lideranças sindicais e do coordenador pedagógico. Percebe-se um otimismo com relação aos professores recém chegados à escola, que se sentem “incomodados” (CP3) que está contribuindo para “acordar um pouco os educadores” (LS2). Pode ser relevante identificar o que está ocorrendo para se repensar a formação, reconstruir caminhos.

Da confrontação das opiniões com o conceito de intelectual dirigente e organizador percebe-se que predomina a prática do trabalho docente mais como executor e administrador de proposta pronta do que crítico, criativo e propositivo.

Há um processo de redução da autonomia do professor no se refere ao desenvolvimento curricular isso fica explícito nos “pacotes prontos”. Ao professor, cabe executar procedimentos e conteúdos. Programas de formação docente para serem executados se refletem na prática pedagógica do professor como um todo que prefere os materiais didáticos prontos e receitas para ser seguidas. Quase não se percebe um papel ativo dos professores na composição do currículo da escola e na política de educação do Estado e da escola no sentido de definir as políticas educacionais.

Assim, as análises desta categoria indicam a tendência de uma perspectiva de formação política do professor mais para a continuidade das atuais relações sociais.

No próximo subtítulo apresento as análises sobre a opinião dos sujeitos sobre a proposta de formação do Estado, do CEFAPRO, do sindicato e da escola. (parou aqui)

4.2 Proposta de Formação de Professores

No subtítulo anterior, apresentei as análises sobre o professor como intelectual para saber sobre a atuação dos docentes no cotidiano das atividades educacionais envolvendo as relações entre os professores, no coletivo, com os projetos da escola e o trabalho pedagógico em sala de aula. Saber se a ação dos professores está mais para executar propostas e programas prontos ou se estão pensando, criando e discutindo propostas para a educação de uma maneira geral e para o trabalho em sala de aula.

As análises indicam o conhecimento dos professores sobre a realidade social, educacional para que os mesmos possam produzir uma direção (finalidade) a ação

educacional transformadora, bem como a capacidade organizativa do trabalho docente objetivando o enfrentamento dos interesses dominantes.

Por meio das análises foi possível observar que está bastante forte nas opiniões de mais executar do que criar. As opiniões se justificam um pouco por questões estruturais desfavoráveis. Também há um clima de otimismo que as coisas estão mudando.

Neste subtítulo, apresento a visão dos sujeitos sobre as propostas de formação de professor, principalmente se estas atendem as necessidades e as expectativas dos docentes. E o que seria essencial nos processos formativos para que estes provoquem mudanças na educação? Os professores participam da formação por necessidade ou por exigência da escola, pelo certificado.

O que está sendo considerado neste trabalho investigativo, como explicitado anteriormente, são as políticas de formação da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC que são implementadas pelo Centro de Formação de Professores – CEFAPRO e as ações do sindicato como processos formativos. Ressaltando que no CEFAPRO são desenvolvidos projetos de formação que são parcerias com Ministério da Educação – MEC. Nessas parcerias, os projetos/programas chegam prontos, já estão definidos o que (conteúdos) e como (metodologia) do programa.

De acordo com a problemática, as análises estão focadas na dimensão política da formação docente. No que se refere à perspectiva das propostas de formação se para a intervenção, contribui para a construção de uma nova realidade social ou, se mais para a continuidade das relações sociais vigentes.

A concepção de formação que sustenta minha análise é a que está fundamentada teórica e epistemologicamente em teorias sociais e educacionais, no sentido de identificar qual proposta de formação e de educação para o modelo de sociedade que se quer construir. A formação que não se reduz a um processo técnico e instrumental. Mas, a “formação e profissionalização humana do educador na ótica de um projeto contra hegemônico (FRIGOTTO, 1996 p.91). Para esse autor, sem base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduzir-se-ia a um adestramento.

A formação docente que possibilite o fortalecimento do professor como defende Giroux (1997). O professor como intelectual dirigente e organizador com a capacidade de teorizar sobre e para a escola e sua prática pedagógica. Fortalecer o professor não se trata de

formá-los para torná-los mais eficientes na solução de problemas ou mais técnicos e metodologicamente competentes.

Fortalecer os professores carece de linguagem crítica, autoreflexão e a união de teoria e prática no sentido de problematizar o conhecimento e a prática pedagógica. Nessa perspectiva, Giroux (1997) argumenta que “este tipo de esforço pedagógico carece da capacidade de conceitualizar a educação de professores como parte de um projeto mais amplo ou luta social em geral” (p.198). O projeto político social é o que vai dar sentido ao trabalho docente

Tendo definido o suporte teórico passo a analisar as opiniões dos sujeitos.

LS1 diz que as propostas de formação não atendem as necessidades, mas que já se avançou muito. Que o CEFAPRO tem um quadro de professores qualificado com muito compromisso com a educação. Ressalta que se a proposta não atende na íntegra os anseios é porque “atende a um modelo de formação e esse modelo de formação que nem sempre a gente está participando na construção”. A entrevistada LS1 critica a pouca participação da categoria na formulação das propostas. Para que ocorram mudanças no quadro, LS1 é enfática afirmando que é preciso uma proposta que “considere os profissionais da educação, valorização profissional”.

A LS2 é otimista quanto ao CEFAPRO, e defende que a formação deve vir por meio do centro demonstrando confiança nos formadores. O entrevistado também defende que a infra-estrutura e a valorização profissional são decisivas para provocar mudanças no cenário educacional. Argumenta se referindo ao ENEM: “que os melhores índices estão nas escolas privadas e que são os mesmos professores que trabalham nas duas redes”. Por isso, defende que o que “dificulta do educador estudar é a falta de espaço físico adequado”. A hora atividade seria utilizada de outra forma, que não fazer diários se os professores dispusessem de espaços físicos mais confortáveis. Vinculada a essa ideia o educador defende que os professores da rede tenham “dedicação exclusiva”.

Outra observação importante de LS2 é que na formação continuada “a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT esteja presente”. Essa consideração aponta para o fato da universidade que proporciona formação inicial, para a maioria dos professores que estão atuando nas escolas, participe da outro nível de formação. Isso pode contribuir tanto para corrigir possíveis falhas na formação proporcionada nos cursos de licenciaturas, como assegurar um processo sistemático e contínuo de formação. O que vai contribuir para romper

com a descontinuidade dos programas de formação provocada pela transição de governo e ainda a consolidação de políticas de Estado de formação de professores.

A esse respeito, o Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, argumenta que as políticas educativas devem ser políticas em longo prazo, “(...) Este é o motivo porque em educação, se deve ultrapassar a fase das políticas de vista curta os as reformas em cascata que são postas em causa a cada mudança de governo” (EDUCAÇÃO, 2003, p. 175).

LS3 não é muito favorável a proposta de formação do CEFAPRO. O entrevistado diz que a proposta não é adequada porque “existe um grupo de pessoas que é tirado da própria escola que tem capacidade de envolvimento e julgam-se que são capazes de desenvolver determinadas ações nos centros de formação de profissionais”. O professor está questionando a capacidade dos formadores, o que pode ser por conta de cultura antiga da escola de que “santo de casa não faz milagre”. Os educadores não estariam pré-dispostos a ouvir seus pares, ou não confiam que seu discurso possa contribuir para sua formação, para a melhoria da sua prática pedagógica.

Levanto um questionamento diante da fala do entrevistado. Na sua visão, os professores formadores ou não estão preparados para desenvolver a proposta ou não está havendo compreensão do que está sendo proposto. O próprio entrevistado LS3 argumenta que “Eles [os professores formadores do centro] determinam as pautas para ser discutidas nas escolas. As pautas são nomeadas de cima para baixo, elas não são discutidas no chão da escola”. Pode estar ocorrendo que os professores das escolas não estão sendo ouvidos no momento de se definir o que trabalhar na formação continuada.

LS3 acompanha o pensamento dos outros sujeitos que compõe o segmento e enfatiza que não se tem “dedicação exclusiva”, “valorização profissional”, e argumenta que com “estrutura física com certeza, esse olhar seria outro na escola”. O entrevistado se refere a falta de estrutura física e disponibilidade de tempo dos professores para participar da formação. Para este profissional, a questão da formação está vinculada a questões administrativas e de infra-estrutura.

Parece-me que as lideranças sindicais não sentem falta de formação teórica específica, a que está sendo oferecida satisfaz as necessidades diante das dificuldades históricas que a educação vem enfrentando como evasão, repetência e a baixa qualidade do ensino no que se refere ao processo ensino aprendizagem. As opiniões são bastante parecidas

com a observação muito pertinente de LS2 sobre a necessidade da participação da universidade na formulação e implementação das propostas de formação.

A meu ver não existe uma ligação direta e mecânica entre valorização e formação teórica e epistemológica do professor. Mas, além da valorização é preciso fortalecer o professor, como lembra Giroux (1997).

Uma boa discussão é a relação entre a valorização que é a política do Estado tanto a política do MEC como da SEDUC. Uma luta justa e democrática dos profissionais da educação foi a conquista do piso salarial nacional. Em Mato Grosso, a luta da categoria por melhores salários e condições de trabalho também é de longa data, e até certo ponto vitoriosa. São inúmeras as conquistas se nos reportarmos aos abusos com atrasos e falta de reposição salarial. Em sociedades com interesses de classes os direitos dos trabalhadores precisam ser assegurados em lei.

Argumento que a “escola de formação de docentes precisa preparar os professores para que estes possam desenvolver a prática de intelectuais transformadores com capacidade de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (GIROUX, 1997 p.196).

Para isso faz-se necessário:

criar uma linguagem que permita aos professores tomarem com seriedade o papel que a escolarização desempenha na união de conhecimento e poder [e] explorar como uma força docente radicalizada pode contribuir para fortalecer os professores quanto ensinar para o fortalecimento” (GIROUX, 1997 p.196).

Assim, para fortalecer o professor é preciso mais que melhorias salariais e de infraestrutura, ainda que isso faça diferença.

Sobre a formação proporcionada pelo sindicato LS2 enfatiza que a participação no sindicato, ou nas ações promovidas pela instituição pode provocar mudanças significativas na visão de mundo dos profissionais. A esse respeito LS2 afirma que o sindicato está buscando renovação dos quadros e quando acontecem conferências, congressos, encontros, procura convidar pessoas novas, e quando retornam você percebe “que há uma vontade enorme (...) Uma mudança mesmo em todos os sentidos, enquanto pessoas humana, enquanto educador dentro da unidade escolar, (...) Deixa aquela capa velha e tenta buscar uma nova”. Na fala da LS2 fica explícito que a participação do professor nos movimentos sociais é importante para a formação política.

No CEFAPRO as opiniões são bastante diferentes. Do otimismo ao ceticismo quanto à proposta de formação. PF1 diz que ainda há muito a avançar, mas se referindo ao projeto Sala de Professor é uma proposta boa, porque o “professor está discutindo com o grupo, não está pensando um planejamento isolado, está discutindo enquanto área”. A entrevistada argumenta que sendo a proposta elaborada pelos professores, a partir das necessidades da escola faz com que os docentes se mobilizem na formação. Nessa perspectiva, pode-se dizer que são avanços significativos.

Para a formadora os avanços não são maiores por dois motivos. Primeiro, porque o professor tem uma sobrecarga de trabalho, em alguns casos trabalhar em duas redes, e porque a escola está sobrecarregada de trabalho. O plano de carreira não prevê dedicação exclusiva.

Em segundo lugar, quase não há articulação entre formação inicial e formação continuada. Para a PF1 há “a necessidade de formação continuada é imprescindível, mas é necessária também uma articulação entre formação inicial e a formação continuada”.

Importante observar que na opinião da entrevistada, a falha da formação inicial está no fato de que o licenciado não conhece a realidade da educação como a escola está organizada. A entrevistada está se referindo a Escola organizada em ciclos de formação humana, a educação de jovens e adultos e a educação no campo. Quando se refere à formação, ela diz que no conhecimento específico (das áreas) não há falhas. Também não se refere à necessidade do conhecimento da realidade social e política do professor, mas a questão da organização da escola.

PF2 faz uma crítica severa à proposta de formação, afirmando que o projeto Sala de Professor “é um projeto da escola, mas que a SEDUC acaba organizando. Eles tiram a magia do projeto quando eles querem pensar isso, eles querem estruturar. (...) ao mesmo tempo que é para a escola pensar, e aí a gente tem que resfriar algumas coisas que não podem”. Além disso, para PF2, nas escolas onde as coordenadoras são mais experientes “estão a certo tempo no cargo quem pensa é esses coordenadores”. Segundo a formadora, quem pensa é esse grupo de coordenadores não é o grupo de professores. Esse é um indício de que o corpo docente das escolas não está pensando e decidindo sobre a pauta, ou os assuntos que devam ser tratados na formação. Isso ocorre por intervenção, ou certo controle da SEDUC/MT e dos coordenadores pedagógicos mais experientes, o que contribui para limitar os espaços de participação ou a construção destes para os professores que atuam nas salas de aula.

A opinião de PF2 no que seria central na formação para provocar mudanças difere dos outros formadores e também dos entrevistados dos outros segmentos. Como disse anteriormente: “os professores não estão pensando a formação”. E argumenta que é preciso valorizar um pouco mais o que é subjetivo: “esse compreender, esse desconstruir alguma coisa que a gente tem grudado em nós”. A opinião de PF2 sobre proposta de formação avança para além das questões administrativas e estruturais, como dedicação exclusiva, salários, salas, computadores.

A sólida base teórica e epistemológica que defende Frigotto (1996). Esse “compreender” está relacionado ao domínio de conceitos, teorias educacionais, sociais que possibilita ao educador desnaturalizar processos históricos marcados por desigualdades e exclusão social.

O domínio de conceitos, o “teorizar” sobre e para a escola pode proporcionar ao docente o que a entrevistada PF2 chama de “Identidade do professor” e que Giroux (1997) assinala como condição para o fortalecimento do professor.

PF3 diz que a proposta de formação não atende as expectativas dos professores. Não avança e atribui a descrença a questões estruturais e administrativas. Aponta a falta de dedicação exclusiva e “um local adequado para fazer seus estudos”, segue argumentando “Valorização financeira e infra-estrutura física está interligado”.

A entrevistada assinala, também, que o professor não sente necessidade de formação, pois, não se aproveita as horas atividades. E, que diante disso o governo (a SEDUC/MT) definiu que “Se a escola não implementar o Sala de Professor, ele (o professor) perde cinco pontos”. A formadora se refere à certificação para a participação no projeto Sala de Professor. Na sua visão, os professores participam não por sentirem necessidade para melhoria ou construção de conhecimento, mas para pontuar no currículo e assegurar lugar para a atribuição de aula no ano seguinte.

A opinião dos sujeitos do segmento CEFAPRO destaca algo de específico sobre a proposta de formação docente; a necessidade da fundamentação teórica do professor, pois a “perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática” (FRIGOTTO *in* SILVA & GENTILLI, 1996 p. 78). Outro ponto positivo é que os professores estão discutindo mais no coletivo envolvendo os docentes de todas as áreas do conhecimento.

O segmento escola (opinião dos coordenadores) que vivenciam cotidianamente a formação traz opiniões tanto relacionados às questões de infraestrutura como de atitudes dos professores em relação aos eventos de formação. No que se refere a questões de infraestrutura e administrativas, salas de aula, computadores, a necessidade de dedicação exclusiva, salários. Nesse sentido, CP3 argumenta que a formação continuada fica inviável porque “ela depende de tirar cópia de material (...) isso é impossível hoje não há financiamento”. Uma questão bem pontual - a formação continuada fica inviável por falta de material para estudo. Para o entrevistado CP3 a sociedade é “colocada a parte (...) a sociedade também deveria ser ouvida nesse processo; o que ela quer da educação”. Para o entrevistado, proposta de formação docente está associada a mudanças nos rumos da educação, e isso deve ser discutido com a comunidade escolar.

Os coordenadores pedagógicos vivenciam a formação continuada, pois esta acontece nas escolas. Talvez isso explique a opinião bastante enfática da CP1 e CP2 sobre o que leva os professores a participarem da formação. CP1 ressalta que “O professor na formação continuada tem que querer, se ele tiver ali pelo certificado não vai mudar em nada, porque é o que acontece hoje”. Quanto a participação na formação a CP 2 acrescenta “Se envolvem, não faltam, mas não pelo motivo correto, se especializar. Crescer mais naquela área, proposta, participa vem não faltam, mas em função de um certificado que vai ter no final do ano”.

Na escola onde a formação acontece, as coordenadoras afirmam que o que motiva a participação é mais a certificação²⁶ do que o interesse, ou a necessidade do contato com outras ideias, teorias ou a troca de experiências. O estar presente é mais mecânica, condicionado a uma questão legal. Os sujeitos emitem um juízo a partir da observação do cotidiano. Não avançam na tentativa de compreender se o que motiva a participação é só a certificação. E porque isso ocorre? Porque os professores não sentem necessidade de formação teórica.

Em outra perspectiva, CP2 afirma “precisa mudar a pessoa do educador”. A questão é preciso para mudar a pessoa do educador? Formação? Qual formação?

Dos segmentos, o sindicato é o único que considera a participação na mobilização da categoria como formação. No CEFAPRO e na escola a opinião é de que o sindicato não proporciona formação para a melhoria da qualidade na educação, é mais ação voltada à

²⁶ O Projeto Sala de Professor prevê que se o professor participar das 80 horas anuais de formação receberá um certificado que no processo de atribuição de salas e/ou aulas - vale cinco pontos. Quanto mais pontos melhor, assim o professor terá assegurado uma posição confortável no processo de atribuição de aulas no ano seguinte, podendo até pegar o lugar do professor com mais experiência naquela área ou nível de ensino.

melhoria salarial. Como afirma PF1, o sindicato “busca a resolução de problemas de ordem salarial (...) Talvez a questão da consciência crítica” a “formação é o que ocorre na formação continuada o que vai contribuir com a aprendizagem do meu aluno” . Para PF2, há uma separação entre sociedade e escola quando se refere a contribuir para a aprendizagem do meu aluno deixa transparecer o lado didático-pedagógico e oculta o lado político.

Diante disso, percebe-se que se tem muita dificuldade em relacionar a escolarização à luta mais ampla por uma democracia radical. Na visão do professor, parece que a educação está sempre dissociada da realidade, do contexto social, político e econômico ou quando vê uma relação esta a educação é para formar para o trabalho, por exemplo. Ou quando se fala da formação integral é mais no sentido do aluno ser bom para viver na sociedade como está quase não se visualiza outro modelo de sociedade.

Diante dessas considerações, os formuladores de políticas e programas de formação docente precisam enfrentar alguns desafios e buscar respostas a questionamentos: qual formação é demandada ou que conhecimentos fazem-se necessário que o professor construa? São desafios no plano educacional; desafios no plano ético político; no plano teórico e epistemológico e desafios no plano da ação prática do educador.

Percebe-se, muito forte, como condição para a formação de professores, provocar mudanças na educação a questão da infraestrutura e de salários, que a meu ver, são pertinentes. Porém, travar um embate entre infraestrutura como recursos adequados a processos formativos, valorização profissional, e fortalecimento do professor parece-me desnecessário.

Fortalecer o professor, aponta para a organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimento e práticas sociais nas escolas; implica conhecer a instituição escolar na perspectiva histórico-social. Que a escola é uma instituição que, mesmo com a resistência, está historicamente associada à estabilização social e a reprodução do *status quo*. É preciso teorizar sobre a escola para conhecê-la para poder se posicionar ser especialista e dirigente, produzir uma direção (ser político).

Para finalizar trago uma citação, ainda que longa mais necessária, porque sintetiza os desafios a serem enfrentados no que se refere a formação de professores.

Assim:

Repensar a formação inicial e continuada do professor significa instrumentalizá-lo de conhecimentos teóricos, práticos e políticos, valorizá-

lo financeiramente, colocá-lo em condições de fornecer aos estudantes elementos essenciais para agir e tomar decisões, desenvolver hábitos indispensáveis a vida social, interagir de forma criativa e crítica com as novas realidades da família, do trabalho e da sociedade. A formação inicial e continuada de professor precisa assegurar aos habilitados saber como: trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escola, desarticular as premissas neoliberais no campo das ideias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social. Deve, ainda, superar a lógica classificatória, excludente, com índices elevados de reprovação, mas garantindo a aprendizagem integral a aquisição dos valores democráticos. Os caminhos para a formação e qualificação do professor estão, portanto, além das medidas técnicas ditadas pelo Ministério da Educação (SILVA; 2002 p. 170).

Diante das análises não percebo, na fala dos entrevistados, a preocupação ou a necessidade de formação teórica. Quando indago sobre o que seria decisivo no sentido da formação provocar mudanças, os sujeitos não apresentam uma ideia sistemática de programa de formação. As respostas são bastante incisivas quanto à necessidade de melhorar a infraestrutura, a questão do tempo dos professores e os salários.

Outro aspecto a considerar é a participação dos professores motivados pela certificação e não pela necessidade da formação teórica e política. Mas, a busca pelos conteúdos e, como enfatizado, pela melhoria da infraestrutura.

Ressalto a preocupação, do sindicato e do CEFAPRO quanto a participação efetiva da UNEMAT nos programas de formação; continuidade associada a questão da descontinuidade das propostas.

No entanto, como ponto positivo, considero a formação no coletivo, o contato entre os professores, as áreas trabalhando e planejando juntos e o fortalecimento da escola como *locus* de formação, como mostram as análises que desenvolverei a seguir.

4.3 O Papel da Escola

As análises apresentadas deram visibilidade às opiniões dos sujeitos, relacionando-as com o suporte teórico acerca da perspectiva de formação da formação de professores que sustenta este estudo. Percebe-se que os professores não sentem muita necessidade de formação, principalmente, no que se refere a fundamentação teórica. Parte dos sujeitos atribui

a pouca participação a questões estruturais e administrativas. Por outro lado, a participação quando acontece é motivada pelo certificado.

Nesta parte apresento as análises da opinião dos sujeitos sobre o papel da escola na sociedade atual. Primeiramente, trago o suporte teórico, a concepção de educação e de escola que me possibilita confrontar com as opiniões dos sujeitos. Para pensar a escola na perspectiva de intervenção social, na construção de novos valores e de outro modelo de sociedade me sustento na concepção de escola unitária de formação humanista desenvolvida por Gramsci (1979), quando o autor escreve analisando a educação italiana de seu tempo, principalmente, as reformas nas políticas educacionais.

O autor afirma que a escola de formação humanista destinado a “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI: 1979 p. 117), foi substituído por um sistema de escolas que objetivavam a formação especializada de diversos níveis e profissões, uma formação específica para de acordo com posição de classe social.

O teórico italiano faz crítica contundente ao afirmar que a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional destinado a atender aos interesses da indústria que necessitava de trabalhadores adaptados ao modo de produção fabril. Ao mesmo tempo, essa divisão assegurava a continuidade da divisão da sociedade em classes já que “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (idem p. 118). Assim, desenvolve-se ao lado da escola clássica, a escola técnica com o propósito de formar o trabalhador, uma escola profissional, mas não manual, pois estava bastante voltada para moldar jeitos de ser e estar na sociedade de acordo com a posição de classe.

No que se refere à contribuição da escola para a reprodução das relações sociais, vale ressaltar que o futuro dos alunos que frequentam as escolas profissionais especializadas está quase que predeterminado. Se a formação não contempla formação integral a possibilidade de mudanças sociais a possibilidade de superação das desigualdades fica quase nula.

Para Gramsci, a crise social do seu tempo só seria progressivamente superado seguindo a linha da escola unitária, nas palavras do autor “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimente o desenvolvimento do trabalho manual (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI: 1979 p. 118). Ao trabalhador seria proporcionado formação do trabalho manual

e intelectual para o pensar. Ou seja, a escola unitária deveria se propor a inserção dos jovens na atividade social e profissional depois de tê-los levado a certo grau de maturação e a capacidade intelectual e prática e certa autonomia na análise do social na iniciativa na tomada de decisão. Em outras palavras, “desenvolver em cada individuo humano a cultura geral ainda indiferenciada o poder fundamental e de saber se orientar na vida” (idem p.117).

Para isso, a escola precisa desenvolver a formação instrumental, ler escrever, contar e os conteúdos das áreas do conhecimento e, notadamente, a parte relativa aos direitos e deveres “as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais (...)” (GRAMSCI: 1979 p. 122). A escola unitária pensada por Gramsci sinalizava com novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial. A educação que além da instrução proporcione formação, e a possibilidade de construção de outro modelo de sociedade.

Para Gramsci, instrução e educação são coisas diferentes. Instrução está associada a aprender a língua, por exemplo. A relação entre uma e outra não é mecânica, a não ser que o educando fosse uma mera passividade a ser preenchida com a cultura produzida pela sociedade. A consciência da criança não é individualizada, mas o reflexo da sociedade da qual participa, isto é, reflete relações civis e culturais antagônicas às que são vivenciadas e refletidas pelos programas escolares.

A relação entre instrução e formação só pode ser representada pelo trabalho vivo do professor. Isso vai aparecer e se materializar, na formação, na visão que o professor imprime aos conteúdos trabalhados. Nas questões levantadas na relação professor aluno mediadas pelos conteúdos trabalhados. Sem isso, o eixo instrução - educação fica solto faltando corporeidade material ao trabalho educativo.

Na realidade, pode ser que o professor faça seus alunos mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos, pois está desenvolvendo a parte mecânica da escola. O aluno conseguirá organizar e memorizar grande número de informações que não servirão para nada; a não ser se colocar acima de outros por reter grande quantidade de informações para serem repetidas em momentos apropriados. Uma data será sempre uma data qualquer que seja o contexto. Uma definição para ser repetida não acrescenta nada na construção do conhecimento. Na habilidade de compreender as relações de poder.

Nesse novo contexto, o nexos trabalho e formação se fortalecem, pois o operário da fábrica necessita de formação que possibilite manusear técnicas modernas de produção, se adaptar ao trabalho em grupo obedecendo a ordens e a tempos de trabalho determinados. Nesse cenário, seguindo o pensamento de Gramsci (1979) surge uma divisão racional da escola: “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, [e] a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (p. 118), pública com o objetivo de formar o operário da indústria.

Para o teórico italiano, a educação não é uma atividade passiva da transmissão de informação, do refinamento intelectual individualista e solitário. Ela age “com o poder transformador das idéias, a capacidade de produzir a mudança radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa do mundo” (BUTTIGIEG, 2003, p.45).

Gramsci insiste que instrução e educação são diferentes, sendo a educação equivalente às operações fundamentais da hegemonia. Isso fica manifesto nos *Cadernos* em uma nota intitulada “Introdução ao estudo da filosofia”, onde escreve:

Este problema (isto é, o problema de atingir coletivamente um dado clima ‘cultural’) pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’ (...). Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2000a, p. 399).

A educação proporciona pensar sistematicamente a formação no sentido de definir rumos, onde se quer chegar, considerando o contexto histórico social. Nestes termos, Gramsci (2000a) discute o tipo de relação presente no moderno Estado liberal, no sentido das classes subordinadas estimular e cultivar a educação e a cultura se aspira superar a situação de dominação. E, ainda, que as relações educacionais se constituem no núcleo da hegemonia, todo grupo ou classe hegemônica necessariamente controla a Escola.

Para fazer um contraponto com a concepção de escola unitária idealizada por Gramsci, trago a teoria do sociólogo Frances Alan Touraine sobre a escola do sujeito em que

o autor analisa a escola na atualidade. Para Touraine, a educação moderna pode ter contribuído para silenciar o sujeito ao ser pensada como forma de adaptar o indivíduo à sociedade. A necessidade de formação de mão de obra obediente e tecnicamente qualificada fez com que a escola fosse transformada em agência de:

socialização em uma sociedade que não separava cidadania de educação. Quando o indivíduo deixou de ser em primeiro lugar definido como membro ou cidadão duma sociedade política, quando foi percebido em primeiro lugar como trabalhador, a educação perdeu em parte sua importância, pois deveria ficar subordinada a atividade produtiva e ao desenvolvimento da ciência, das técnicas e do bem-estar (TOURAINÉ: 1998 p.318).

Esta concepção de educação está assentada em três princípios fortemente integrados e sustentados por uma concepção racionalista e instrumental de formação e de sociedade:

O primeiro era a vontade de libertar a criança de seus particularismos e elevá-la, até o mundo superior da razão e do conhecimento, do domínio do raciocínio e de expressão. (...). O segundo, a afirmação do valor universal da cultura ou até da sociedade. (...). Terceiro que o duplo esforço de libertação da tradição e de elevação de valores se acha intimamente ligado à hierarquia social (TOURAINÉ: 1998 p.319-20).

Essa concepção de educação trazia a ideia da passagem do tradicional para o moderno, do sentido do progresso para se recuperar o tempo perdido. A escola indicava o caminho do verdadeiro, do bom e os exemplos a serem seguidos dos heróis. Uma contribuição para homogeneizar, culturas, modos de ser e de pensar a realidade²⁷. Isso tudo, fortemente hierarquizados, a escola sempre premiou os melhores e legitimou a exclusão da maioria como responsáveis pelo seu fracasso, pois, tiveram sua chance freqüentando a escola²⁸. Assim, “Esta educação não se acha centrada no indivíduo, mas na sociedade e nos assim chamados valores, em particular o conhecimento racional” (idem p.321).

Sintetizando, as escolas são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a:

cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio

²⁷ Para pensar a realidade social e educacional brasileira, a escola teve e têm contribuído para o processo de homogeneização da cultura. Quando se fala da independência do Brasil é bem provável que vem a mente da maioria o quadro de Pedro Américo que retrata D. Pedro I montado em um cavalo branco gritando “independência ou morte”. Essa figura está em quase todos os livros didático utilizados nas escolas.

²⁸ A esse respeito ver importante texto de Bourdieu (1998) “Escritos de educação” mais especificamente o capítulo IX “Os excluídos do interior” O autor discute o sistema de ensino francês e observa que o ingresso na escola não significou a inserção na vida social, do trabalho, pois, os estudantes das famílias menos favorecidas, ou desprovidas culturalmente têm todas chances de obter ao final de uma jornada de estudos, um diploma desvalorizado.

em resposta às condições sócio-históricas “contidas” nas práticas institucionais, textuais e vividas que definem a cultura escolar e a experiência professor/estudante. (GIROUX: 1997 p. 204-05).

Nesse contexto social, político e econômico, perpassado por relações de poder em que está inserida a escola, retomo o problema da pesquisa, a saber, qual a perspectiva de formação política a proposta de formação docente proporciona aos professores, e apoiado no suporte teórico explicitado, perguntei aos sujeitos da pesquisa: qual o papel da escola na sociedade atual? A escola pode contribuir para melhorar a vida em sociedade ou as relações sociais? Como?

A opinião de LS1 é que a escola pode contribuir para a intervenção argumentando que deve ser “uma educação para dar conta de alterar as bases, as estruturas que estão colocadas (...) valorizar o pequeno e o grande (...) para que a gente pudesse crescer junto”. LS2 defende que a escola tem um poder muito grande, pois, “tudo se volta para a escola, a escola é o ponto de referência dentro do bairro”. Para o sujeito da pesquisa, é preciso “Envolver a escola e os professores com as lideranças do bairro e nos movimentos sociais”. Para LS3 “a educação vem contribuindo para tornar o cidadão crítico observar que o que está acontecendo a sua volta não é natural”. A visão dos entrevistados do segmento sindicato percebe a relação escola sociedade ampla e a necessidade do envolvimento da comunidade escolar interna e externa como forma da escola cumprir seu papel.

O segmento sindicato entende o papel da escola como o de contribuir para a construção de outro modelo de sociedade e não como instituição formadora de mão de obra Ou ainda para a socialização das gerações jovens a sociedade, a adaptação ao modelo já existente, como lembra Touraine (1998).

No CEFAPRO, PF2 tem opinião semelhante a do sindicato, ou seja, que a escola pode contribuir para a mudança. De acordo com a entrevistada a escola “deve ser um espaço de pelo menos incentivar essa quebra que está aí fora”. Mas, não demonstra muito otimismo, afirmando que a escola não tem conseguido cumprir esse papel. Aponta como causas “a falta de jogo político, de discussão do professor, essa inocência (...) é uma inocência perigosa”. PF2 destaca dois aspectos: falta de discussão do professor, que pode ser de falta de espaço democrático participativo e a inocência que pode estar relacionado com certa fragilidade na formação teórica. Para PF2, a escola hoje “está mais para repetir, para responder essa coisa do capital, do mercado”. Trata-se de uma opinião bastante contundente sobre o papel que a escola vem desempenhando na atualidade e, conseqüentemente as mudanças necessárias.

A fala de PF3 “Deveria ser muito mais do que é hoje (...) dentro do que nós temos hoje, dentro do construtivismo, eu acho que nós não sabemos trabalhar com isso ainda” pode estar se referindo a aspectos ligados ao processo ensino e aprendizagem, numa perspectiva mais metodológica, pois afirma que “nós professores, enquanto intelectuais, a gente poderia fazer a manipulação da população mais pobre, só que eu percebo que nós não conseguimos fazer isso, quem faz isso conosco são os políticos é a classe política lá em cima”. Quando o entrevistado fala em “manipulação” está se referindo ao papel da escola em proporcionar formação aos alunos para contrapor a manipulação que o poder político e ideológico que perpassa as instituições políticas do Estado e da sociedade civil.

Na escola, as opiniões se diferenciam bastante. CP1 afirma que a escola “A cada dia trabalhando para a melhoria, na mudança de vida dos envolvidos dentro do processo escolar”. Na mesma perspectiva, CP1 argumenta: “Hoje já não se pensa em preparar o aluno para o vestibular, hoje a mentalidade é preparar o aluno como um todo para ele enfrentar a vida lá fora”. A educação escolar possibilitando “mudança de vida”. Diante das afirmativas é preciso questionar em que sentido a mudança é por meio da integração dos estudantes a realidade já existente? Ou, mudança no sentido de intervenção na realidade a construção de valores democráticos e participativos?

Da mesma forma, “para enfrentar a vida lá fora” se refere a enfrentar a competição do mercado de trabalho? Isso possibilita pelo menos duas interpretações: a intervenção provocando mudanças ou adaptação ao já existente. Porém, como não encontrei nas falas de CP1 e CP 2 opiniões mais consistentes que apontem quais mudanças devam ocorrer na escola para proporcionar melhoria nas relações sociais; o que me leva a crer tratar-se da continuidade do já existente.

CP2, no primeiro momento, é pessimista quando diz que a escola “está sendo um espaço na sociedade onde os pais podem deixar durante um tempo para trabalhar”; em seguida, pondera opinando que a “escola deveria ser o lugar de ensinar o aluno a ler, criticar, interpretar, organizar”. Segue a fala da entrevistada CP2: “A escola é uma arma muito poderosa que se nós próprios educadores acreditássemos em mudança”. Nessa perspectiva, a entrevistada afirma que os professores não acreditam em mudanças “hoje não acreditamos mais em mudanças, queremos que elas venham prontas”. Por um lado, a entrevistada tem a visão crítica e utópica em relação ao papel da escola. Por outro, é pessimista afirmando que os professores não querem mudar.

No primeiro momento, CP2 apresenta uma opinião baseada em observações do cotidiano; em seguida, faz considerações sobre qual deveria ser o papel da escola, possivelmente advindas de questionamentos consistentes sobre essa relação ou apenas está inscrita na repetição de discursos prontos.

CP3 responde a pergunta dizendo que a escola hoje “é menos reprodutivista”; e segue afirmando que as instituições educacionais estão passando por um processo de transformação, seu argumento é que “tem profissionais mais conscientes, mais questionadores, mais abertos”. Em sua opinião, os quadros de professores das escolas estão se renovando, e com isso os alunos se sentem estimulados a “questionar a realidade”. Uma visão crítica sobre a realidade escolar.

Nesta categoria, percebe-se que os olhares, as concepções, são diferentes para a mesma instituição: a escola. Até que ponto os profissionais da educação tem concepções diferentes sobre a mesma instituição em que atuam? O lugar de onde se fala (CEFAPRO, sindicato e escola) possibilita essa diferença de olhar? Temos, assim, opiniões otimistas quanto o papel da escola como instituição com possibilidade de intervir na realidade. Por outro lado, a visão implícita da escola preparar o aluno para se integrar à sociedade existente. A meu ver, essas diferenças de concepções estão associadas aos espaços formativos diferentes como o contato direto com a luta (o sindicato), o trabalho com as atividades de formação (o CEFAPRO), o trabalho pedagógico dos professores na sala de aula e os momentos de formação continuada (a escola).

Para concluir, percebe-se que são poucas as iniciativas de responder as causas dos problemas da escola e explicar como esta pode contribuir para melhorar as relações sociais. As questões do currículo, da formação do professor não são mencionadas. Isso pode reforçar a ideia da frágil formação teórica, já discutida neste estudo. É possível dizer que está implícito que os saberes dos professores estão bastante restritos às áreas do conhecimento, sem uma visão mais interdisciplinar que englobe as questões históricas e sociais.

Da mesma forma também não é explicitado pelos sujeitos quais saberes os alunos precisam dominar para que ocorram melhorias nas relações sociais, como nos lembra Gramsci (1979) sobre a escola unitária desinteressada e de formação humanista, que se propunha a “inserir os jovens na atividade social e depois levá-los a construir certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e a certa autonomia na orientação e na iniciativa” (p.121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, ao mesmo tempo em que representa avanços nas políticas educacionais, trazia as concepções das políticas neoliberais para educação que estavam sendo implementadas no Brasil.

Esse cenário, indiretamente, contribuiu para ajustar as políticas para a educação aos princípios neoliberais que, dentre outros objetivos, compreende que o espírito empresarial deve ser levado para a escola, pois o que conta é produzir resultados que possam ser quantificáveis, no menor espaço de tempo e com menor custo. Nesse sentido, faz parte do “pacote” programas de formação inicial e continuada de professores.

O governo do Estado de Mato Grosso iniciou, em 1997, a formação continuada através da criação dos Centros de Formação e Atualização de Professores – CEFAPRO para dar suporte às práticas educacionais do Estado. Os CEFAPROs, nessa perspectiva, dariam sustentação e viabilidade às políticas de formação formuladas pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

Dessa forma, nesses Centros seriam desenvolvidos cursos de formação continuada pensados e elaborados por profissionais da SEDUC, como é o caso do Projeto Sala de Professor e outros programas desenvolvidos em parceria entre MEC/SEDUC-MT e os municípios como, por exemplo, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I e II.

O sindicato dos professores - SINTEP, um dos mais antigos do Estado, criado em 1965, havia conseguido conquistas significativas como gestão democrática nas escolas, hora atividade para os professores, isto é, continuava atuando no enfrentamento frente à implementação dessas políticas neoliberais. Foram períodos de intensa mobilização na defesa dos interesses da categoria dos profissionais da educação.

Nessas relações, uma batalha ideológica. De um lado, os profissionais da educação pleiteando a estabilidade e reivindicando melhores condições de trabalho. De outro, o Estado defendendo a flexibilização da legislação trabalhista, através da modalização dos contratos temporários de serviço, desvinculando-os, no caso específico que estudo (MT), da política salarial vigente no país.

É nesse contexto social e político que são implementadas as propostas de formação cujo objetivo principal é a melhoria da qualidade da educação, mais, especificamente, o tratamento dos grandes índices de evasão, repetência e a busca pela qualidade do processo ensino e aprendizagem. O Estado se empenha nessa empreitada tanto em nível federal - (MEC) quanto em nível estadual - SEDUC/MT.

Esta conjuntura é a questão que me guiou neste estudo, uma vez que me instigava a refletir: qual a perspectiva de formação política que a proposta de formação do Estado, levada às escolas, representada pela SEDUC/MT e implementadas pelo CEFAPRO, porém, contestadas pelo SINTEP, estaria proporcionando aos professores? As propostas de formação docente estariam voltadas para uma intervenção, no sentido de a educação contribuir na construção de novos valores, novas relações sociais, visando um outro modelo de sociedade? Ou, ao contrário, estariam fortalecendo a continuidade das atuais relações sociais baseadas no individualismo, na competição?

Tentando compreender os efeitos dessas propostas, este estudo analisou dois programas de formação: Sala de Professor SEDUC/MT e GESTAR/MEC/Banco Mundial que utilizam a estrutura dos CEFAPROS, no caso, o de Cáceres/MT, por serem *locus* institucionalizados de formação. Vale lembrar que esses espaços estão sempre acontecendo na Escola.

Nas propostas de formação que analisei pude compreender que elas foram influenciadas por uma tendência teórica que chegou ao Brasil, aliás, com bastante aceitação no meio acadêmico, por volta dos anos 1990, no calor da implementação das políticas neoliberais. São as teorias do professor reflexivo e a formação das habilidades e competências. A primeira defende a reflexão sobre a prática que retorna para a prática. A segunda enfatiza a necessidade de fazer o aluno aprender bem o que está sendo ensinado. Ambas consideram o contexto histórico social amplo como desnecessário ou sem importância.

Essas teorias enfocam a formação de professores e a educação a partir de uma perspectiva produtivista. Os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados a lógica da produção. A formação se refere normalmente à escolarização necessária ao processo de trabalho; qualificação associado às exigências ligadas ao emprego e competência, ou seja, tudo “pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo como foco os resultados” (FRIGOTTO, 1996 p.92).

O resultado a que o autor se refere envolve aspectos da escola e os de fora dela. Se, por um lado, considera-se que escola e a sociedade não estão dissociadas, as competências mobilizam conhecimentos e atitudes que contribuem para a formação tanto de um trabalhador adaptado à organização e às características do mundo do trabalho, quanto para um consumidor. Por outro, o resultado proporciona a melhoria dos índices da educação, coletados e explicitados nos programas de avaliação que, geralmente, acompanham os “pacotes” de formação.

Nesse contexto, o Banco Mundial exerce forte influência não somente por meio de empréstimos e cobrança de juros. A participação do Banco é negociada entre os seus técnicos, geralmente economistas e os do MEC. Nessa direção, pode-se pensar que toda metodologia dos programas são previamente acordados e visam assegurar os interesses do capital e do mercado.

Na pesquisa realizada com os sujeitos do segmento sindicato, a maioria dos entrevistados disse que a formação de professor e as melhorias na educação estão vinculadas à valorização profissional, dedicação exclusiva e salário. O envolvimento dos sindicalizados é quase sempre em função de uma reivindicação e a luta por objetivos comuns, pois a formação da consciência de classe foi sendo deixada de lado.

Assim, percebe-se, por um lado, a escola que faz formação “intra muros” e, por outro, o sindicato mais reivindicatório que formativo. Na formação do professor o que está em jogo não é uma relação de eficácia frente a uma tarefa ou fazer o aluno aprender bem o que está sendo ensinado, ainda que isso seja parte do processo formativo do docente. O que está em jogo, segundo Charlot (2005) “é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de “ler” as coisas, as pessoas e os acontecimentos” (p.95).

Assim, ao analisar as propostas de formação tanto do Gestar quanto do projeto Sala de Professor, percebo que ambos têm como um dos seus objetivos fortalecer a escola como espaço de formação, proporcionar aos professores a formação em serviço e o trabalho no coletivo, através da reunião de professores de todas as áreas. A esse respeito, CP 3 fala da importância da formação continuada como a possibilidade de “criar um espaço de discussão, dos problemas educacionais, (...) ter uma discussão das teorias, (...) a troca de experiência (...) para que todos possam falar a mesma língua, de acordo com o PPP da escola”.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados utilizando a técnica da análise de conteúdo, considerando as categorias: o Estado como sociedade política; o Estado como sociedade civil, relações sociais e de classe; o professor como intelectual; a proposta de formação de professores; o papel da escola; democracia e cidadania. Analisei os dados confrontando as opiniões dos sujeitos com o suporte teórico selecionado. A concepção de Estado como sociedade política, espaço de poder repressivo e coercitivo do sujeito, permite-me compreender se a proposta de formação está mais voltada para a intervenção na realidade, isto é, se contribui para construir novas relações sociais, novo modelo de sociedade. Ou, se a proposta de formação está a serviço da continuidade das práticas já existentes.

Na primeira categoria o Estado (sociedade política) percebe-se que o Estado se utiliza dos aparelhos repressivos e coercitivos para assegurar os interesses do grupo que o controla. Nota-se uma imposição muito sutil por meio da “concessão” de espaços de discussão: Sala do Professor, Gestar II, etc. As proposições das políticas públicas chegam na escola para serem discutidas, como afirmou o entrevistado PF2, “a toque de caixa”. As propostas não surgem nos CEFAPROs ou nas escolas, mas são enviadas para que a comunidade delas “participem”, ou seja, “discutam-na”.

Assim, por vários fatores, a participação dos docentes é baixa, mas tem-se a impressão de que a elaboração delas foi um processo de decisão democrática. Os sujeitos do segmento sindicato consideram, por estarem mais próximos do Estado, que houve avanços, principalmente, por meio da luta, pois, como afirma a LS1, “O papel do Estado é um papel muito violento, não é um papel que aproxima, só se aproxima por forças das organizações, por força das organizações, por força da resistência de grupos que se organizam para fazer com que o Estado seja democrático”

Se por um lado o Estado assegura os interesses do grupo dominante, por outro, ainda caminha-se na construção da escola enquanto espaço da luta contra a hegemonia, onde os professores se organizam para “participar” das discussões sobre as propostas de formação para a educação. Para os entrevistados LS 2 e PF 2, falta formação teórica para que o professor se envolva nessas discussões. E nisso, abre-se espaço para as resistências cujas manifestações são individuais, mais uma forma de dizer não às ações do Estado, contra sua hegemonia, pois as propostas de formação não se configuram como projeto de sociedade coletiva para que se lute por ela.

A frágil formação teórica e epistemológica do professor também se reflete e pode ser percebida na opinião dos sujeitos sobre a atitude dos professores. Estes preferem mais executar proposta que participar da sua criação. Assim, terminam por preferir mais as “receitas” pedagógicas já utilizadas ao longo do tempo que a inovação do trabalho. Nesse sentido, o professor deixa de ser intelectual, isto é, especialista no que faz e dirigente político na construção e definição dos rumos para onde se quer chegar, para dedicar-se à prática mecânica do trabalho docente.

O professor quase não percebe as relações que se estabelecem na escola como reflexo das políticas estabelecidas pela sociedade. Para os sujeitos desta pesquisa, as relações de competição e o individualismo são mais uma característica do ser humano que formas de se reconhecer a sociedade na qual vivemos. Nessa direção, em relação às propostas de formação docente, coadunamos com a afirmação de Giroux (1997), pois há “necessidade de ligar a luta política dentro das escolas a questões sociais mais amplas” (p.209).

Para os sujeitos, especificamente do segmento sindicato, a escola pode contribuir para intervir nas relações sociais proporcionando melhorias nas relações sociais. Mas, ainda pude identificar nessas falas que a contribuição da escola é mesmo preparar para o mercado de trabalho, pois para CP 2, “a escola deve preparar o aluno para ‘enfrentar a vida lá fora’”.

Essa compreensão torna-se mais evidente quando questionei como a escola pode contribuir na formação para as mudanças na sociedade. As respostas asseveram que a escola “é uma arma poderosa que se nós próprios educadores acreditássemos em mudanças, queremos que elas venham prontas” (como por exemplo, na opinião da CP 2). Não percebo, na visão dos entrevistados, a necessidade de reestruturação curricular, do sentido que deve ter a escola para professores e alunos, por exemplo.

A proposta de formação do Estado, principalmente o CEFAPRO ao implementar o Projeto Sala de Professor, atende as necessidades e os anseios dos professores. No entanto, as críticas se referem ao fato de as propostas chegarem prontas, inclusive para o CEFAPRO enquanto responsável pela coordenação dos programas. Outro aspecto demonstrado nas análises é que, na visão desses sujeitos, a participação dos professores na formação continuada visa muito mais a aquisição do certificado que a construção do conhecimento sobre a sociedade, sobre a educação ou ainda a troca de experiência entre os docentes.

Quando questionados sobre o que na formação do professor é fundamental para provocar mudanças na educação, as respostas dos entrevistados são, na maioria, relacionadas

às questões de infraestrutura como salas, disponibilidade de computadores, dedicação exclusiva para os professores e melhorias salariais. A do entrevistado do segmento sindical é enfática “Valorização profissional, a estrutura eu acho fundamental (...) onde eu posso ler um livro. Dedicção exclusiva” (LS2).

Nessa medida, pode-se considerar que há uma relação direta entre melhorias salariais e construção do conhecimento? Não haveria, além dos aspectos materiais que são pertinentes, extremamente necessários, o envolvimento profissional, o investimento no estudo, etc.? A meu ver, os sentidos construídos para a formação continuada, demonstrados nas análises, não vão além do investimento no acúmulo de pontos a serem utilizados no processo de atribuição de aulas e participação em concursos. Não estão sendo absorvidos como ferramenta para a compreensão das práticas pedagógicas, no contexto histórico social da educação no Estado.

Nesse sentido, percebo como grande desafio para os formuladores das propostas de formação, promover o envolvimento dos professores nesses espaços “concedidos”, isto é, “contaminá-los” com a busca necessária da formação filosófica e epistemológica como condição para que a metodologia nunca seja uma ação desvinculada de uma sólida base teórica como condição para que aconteçam rupturas nas práticas escolares.

As pesquisas em educação se voltam muito para estudar o processo formativo recortando um espaço, uma determinada escola por um determinado período de tempo.

É preciso considerar que, no caso destas pesquisas, retrata-se o cenário de um determinado período do trabalho. No cotidiano, tudo é diferente. O pouco envolvimento do professor com os processos formativos tem motivações objetivas e subjetivas. No que diz respeito às de ordem subjetiva, pode-se perguntar: o que leva o educador a não se envolver com a formação continuada e a considerar os estudos teóricos sem importância ou desnecessários na sua vida docente? No tocante ao aspecto objetivo, se pode questionar os efeitos produzidos por essas políticas na melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, a participação das universidades é fundamental por dois motivos. Primeiramente porque podem contribuir para romper com as discontinuidades das políticas de formação. Têm-se mais políticas de governo e poucas políticas de Estado. Segundo, as instituições de ensino superior, que oferecem a formação inicial na formação continuada, teriam um campo de estudo importante para a compreensão dos processos formativos que elas próprias desenvolvem teoricamente.

A participação da universidade, que em Cáceres-MT se faz através da Universidade do Estado de Mato Grosso, foi percebida pelos sujeitos, como afirma LS 2: “é fundamental a UNEMAT também junto com o CEFAPRO”. Na perspectiva da formação política é preciso estabelecer diálogo entre a formação inicial e continuada, ou seja, ambas deveriam se complementar.

As propostas de formação analisadas neste estudo apontam uma situação que Frigotto (1996) chamou de “rarefação teórica” (p. 89) e sua propositura dá visibilidade a “uma organização radical das instituições formadoras de professores em torno dos conceitos de história, linguagem, cultura e poder” (GIROUX, 1997 p.210).

A formação teórica e epistemológica é o que proporciona aos educadores compreender e, ao mesmo tempo, compreender-se no contexto histórico social, reconhecendo os mecanismos que regulam as relações sociais, de poder e de interesse. A ausência de construção de espaços democráticos e participativos reforça e assegura a continuidade de velhas práticas.

Todavia, percebe-se um grande esforço por parte dos professores, pois trabalham uma carga horária extensa, enfrentam condições de trabalho desfavoráveis, acumulam muitas responsabilidades. Em relação às escolas, um volume significativo de recursos públicos investidos no aprimoramento metodológico dos docentes. Entretanto, a metodologia é concebida como um fim em si mesma. Dessa forma, tem-se o desenvolvimento de políticas macro bem elaboradas em documentos, mas que não chegam a se tornarem micropolíticas, ou seja, as políticas públicas não se efetivam nas escolas e não afetam o fazer do professor que está atuando na formação, porque não há uma relação dialética entre a epistemologia da formação e a prática pedagógica na sala de aula.

Nessa perspectiva, a Conferência Nacional de Educação é uma proposta de políticas de educação nacional que foi amplamente discutida nas bases (municípios, estados e união). O documento final pode se transformar, como outros, em uma carta de intenções ou ser a referência das ações efetivas tanto do Estado quanto da Escola.

Como a participação dos professores, pela forma mesma da condução desses processos, é pouco consistente nas sugestões e tomadas de decisão, há um descrédito quanto as conquistas a que propõem alcançar, como disse LS 2: “Então vai tirar os representantes para discutir isso lá em cima, quando chega lá fica a minoria discutindo que tem propriedade do conteúdo e os demais ficam assistindo”. Crenças como essas dificultam a construção de

posturas, de atitudes e de práticas democráticas participativas que, de fato, prosperem. Se na sua formação o professor não vivencia espaços democráticos e participativos de discussão e tomadas de decisão, a ação educativa será democrática apenas no discurso, retórica, porém, permanecerão autoritárias nas práticas, ou seja, “ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico” (GRAMSCI, 1979 p. 132).

O desafio é imenso a considerar-se o que está proposto no documento final da CONAE, qual seja, a “universalização da educação básica de qualidade para todos/as, visando à inclusão social” (BRASIL, 2010 p.98). Isso exigirá uma profunda e crítica revisão do que vem sendo a formação inicial e continuada de professores. Afirma o documento:

Há desafios históricos, concernentes à articulação entre formação, profissionalização, valorização, elevação do estatuto socioeconômico e técnico científico dos/das professores/as e a ampliação do controle do exercício profissional, tendo em vista a valorização da profissão e a construção da identidade profissional, que precisam ser enfrentados pelos governos, sistemas de ensino, universidades públicas, Cefet, Ifes, escolas e entidades da área. (BRASIL/CONAE p. 99).

Neste estudo pude identificar que um dos aspectos mais fragilizados nas concepções dos sujeitos é a formação teórica. Ao analisá-las percebe-se que as propostas de formação enfatizam mais a dimensão metodológica que a teórica e a epistemológica. Assim, de acordo com o documento final da CONAE, isso será enfrentado com a “realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento. (BRASIL/CONAE, 2010 p. 81).

Diante dos desafios, o documento propõe o “Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as”. (idem p. 80).

A considerar-se o texto da CONAE, está-se continuando o que propõe a LDBEN, o que defende o Banco Mundial e as propostas de formação da SEDUC/MT. Ou seja, a formação teórica para discutir a prática e o retorno à prática (ação/reflexão/ação).

Ainda que não seja possível o controle da sociedade política (do Estado) é preciso fortalecer a escola (a sociedade civil) e o professor para que este possa reconstruir sua visão de mundo, suas orientações utópicas, aquelas que “transcendendo a realidade, tendem a se

transformarem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem das coisas que prevaleça no momento” (MANNHEIM, 1976 p. 216).

Nesse sentido, o trabalho docente e a escola poderiam vir a assumir a tarefa de elaborar e difundir uma concepção de mundo de acordo com os interesses dos menos favorecidos que, como se sabe, não constitui os princípios para a escola na sociedade capitalista.

Finalizando, as análises e as confrontações que desenvolvi levam-me a perceber que a perspectiva de formação política do professor que as propostas analisadas proporcionam, não possibilita a intervenção na realidade da educação, nem tampouco contribuem para a construção de outro modelo de sociedade.

Os entrevistados do segmento sindical se mostram um pouco mais críticos na avaliação das políticas públicas e dos seus programas em função da prática de militância, proporcionada pelos movimentos de luta. Esses movimentos contra as políticas se inscrevem muito mais numa ideologia de defesa da categoria que na análise pragmática das propostas e dos seus efeitos na melhoria do desempenho dos alunos.

Em relação aos entrevistados do CEFAPRO de Cáceres, os discursos apontam ora para uma resistência aos modelos propostos, claramente advindos da formação acadêmica recebida, ora para uma adesão indiferente quanto aos resultados esperados. Ou seja, os dados desse grupo não apresentam uma confiabilidade no CEFAPRO enquanto promotor da formação verticalizada.

Para os coordenadores pedagógicos entrevistados, os professores apenas participam dos programas de formação continuada visando a obtenção de certificação. Segundo esse grupo, os professores apenas reivindicam condições de infraestrutura, salário, isto é, não há interesse na formação teórica. Nota-se que essa avaliação dos professores é efeito causado pelas políticas neoliberais, pois para estas, o professor é sempre o desmotivado, o desinteressado, etc. No entanto, a causa é justamente o sentimento de impotência frente às conquistas dos objetivos propostos.

Por outro lado, há um aspecto positivo nas iniciativas de formação continuada promovidas pelo Estado - MEC, SEDUC/MT. Através da instalação dos Centros de Formação, especialmente, os professores têm a possibilidade de se reunir coletivamente por áreas do conhecimento, e não, de maneira fragmentada. Nesse sentido, a Escola poderia se

fortalecer enquanto espaço na consolidação da formação docente, provocando mudanças de atitudes, de posturas de visão de mundo que levam tempo considerável, pois se trata de mudança de cultura.

Vale ressaltar que os Centros foram criados a pouco mais de dez anos e já contribuiu na interlocução entre a Escola e a SEDUC-MT na implantação, por exemplo, do Projeto Sala de professor.

No que se refere aos CEFAPROs, vale destacar a oportunidade de constituir um quadro de professores formadores que, qualificados em nível de pós-graduação *stricto sensu*, seja de mestrado ou de doutorado, contribuíram com a formação teórica mais sólida dos demais professores que atuam nas salas de aula. Dessa maneira, a qualificação em serviço poderia aproximar a relação teoria e prática, tão distante da práxis pedagógica.

Resta, porém, transformar o espaço ‘concedido’ para “discutir políticas sociais, combater a naturalização da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das ideias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social.” (SILVA: 2002 p. 170)

Ao finalizar este trabalho, quero registrar que não desejo colocar um ponto final nesta reflexão, pois as análises aqui apresentadas podem ter outros diferentes olhares. Parto do pressuposto de que, no terreno das concepções, a principal característica é o inacabado. Sendo assim, que estas considerações sejam motivadoras de possíveis reflexões sobre formulação e implementação de projetos e programas na formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? : **ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. – 9 ed. – São Paulo: Cortez; Campinas. SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

APLLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. [Tradução Vinícius Figueira]. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARALDI, Ivete Maria. **Matemática na escola: que ciência é esta?** Bauru: EDUSC, 1999(Cadernos de Divulgação Cultural; 66)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEIRED, José Luis Bendicho. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. 1. Reimpressão. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 121-132.

BOGDAN, R. e BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. [Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista]. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Tradução de Reynaldo Bairão]. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação – CONAE. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação diretrizes e estratégias de ação, MEC, Brasília,2010. Disponível em:
http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, MEC.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Gestão de Aprendizagem** Escolar – GESTAR I. Guia Geral do GESTAR. Brasília: Fundescola/ MEC, 2006

BUTTIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. Tradução de Luis Sérgio Henriques. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade** - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39 - 49..

CAMARGO, Silvio César. Adorno e Pós-modernidade em Fredric Jameson. Barbarói, **Santa Cruz do Sul**, n. 30, jan./jul. 2009. 114 – 138.

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra hegemonia na América Latina. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. In COUTINHO, Carlos Nelson & TEIXEIRA, Andréa de Paula. (orgs). **Ler Gramsci entender a realidade**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 51-66

CHARLOT, Bernard, Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Livia De. [et al]. **O Brasil e as políticas educacionais**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Socialismo e democracia: a atualidade de Gramsci. In: AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. 1. Reimpressão. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p.. 15 – 36.

EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir. – 8. ed. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Petrópolis: Zahar, 1968.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania; uma questão para a educação**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. [Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin]. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Coleção Educação e Comunicação, vol.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: Escola S. A. SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILLI, Pablo. (orgs). Brasília: CNTE, 1996. p.75-105)

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO Gaudêncio (orgs) – São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLASCO, 2001. p.89-124

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**: tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. [Tradução Carlos Nelson Coutinho]. 3. ed. .Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Concepção dialética da história**. [Tradução de Carlos Nelson Coutinho]. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cartas do Cárcere**. [Seleção e tradução Noênio Spínola]. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume I. [edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume II. [edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. **Cadernos do Cárceres**. Volume III. [edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000c.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania; uma questão para a educação**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

LARANGEIRAS, Sonia M. G. Faz sentido falar em classes sociais? *In*: Natureza, história e cultura. **Cadernos de Sociologia da UFRGS**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1993. p. 85-98. (Edição Especial).

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: Reformas sem projeto. Revista **ADUSP**. Maio 2005 p. 46-50. Disponível em <http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf> Acesso em 24/01/2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*. PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. – 2. Ed. São Paulo: Cortez,2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986 (Coleção Temas Básicos de educação e ensino)

LUKÁCS, György. A consciência de classe. [Tradução Dirceu Lindoso]. *In*: VELHO, Otávio Guilherme C. A. et. al.. **Estrutura de classes e estratificação social**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. P. 1 a 60.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. [Tradução Sérgio Magalhães Santeiro]. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahr Editores, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. [Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira]. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. [tradução Paulo Cezar Castanheira]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MILIBAND, Ralph. **O Estado na sociedade capitalista**. [Tradução de Fanny Tabak]. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

Ministério da Educação. Programa gestão da aprendizagem escolar, **Guia Geral**. Brasília, 2007.37, mar. 1999, p.7-32.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Educação. Porto Alegre: PUC-RS, V22, n.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. [Tradução Laura Teixeira Motta]. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. – 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**, 4, Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995. – (Coleção educação contemporânea).

SARTORI, Giovanni. Comparación y método comparativo In. SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leandro (orgs.). **La comparaciones en las ciencias sociales**. Madrid: Alianza Editorial, 1994. p. 29 - 49.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SIMIONATO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci. In. AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci e a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 37 - 64.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TOMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. p. 195-227.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Baco Mundial. In: TOMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. [Tradução de Gentil Avelino Titton]. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Cartas a uma jovem socióloga**. [Tradução de Júlio César Montenegro]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Poderemos viver juntos?:** iguais e diferentes. [Tradução Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves]. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM SUJEITOS DA PESQUISA

I – A Sociedade

1 – Como você vê as relações sociais na sociedade atual? As desigualdades sociais, culturais e políticas. As causas das desigualdades. Ainda faz sentido falar em classes sociais?

II – O Estado

2 – Como você vê o papel do Estado, a relação entre o Estado e as instituições sociais principalmente, do sindicato e da escola? O Estado proporciona condições, espaços democráticos de decisões participativas? Como você vê a escola, é um espaço de decisões e de negociação que está sendo ocupado? Como esta sendo essa ocupação? Situações que evidenciam a participação e a tomada de decisões.

III – A escola

3 – Qual o papel da escola na sociedade em que vivemos? A escola pode proporcionar mudanças sociais melhorar a vida em sociedade? Quais mudanças? Como?

IV – A formação docente

4 – Como você vê a atuação docente na educação? Na formulação de proposta de formação docente e de educação. Na tomada de decisão.

5 - Como são formuladas as propostas de formação? Elas chegam prontas nas escolas? Como é a participação dos professores na formação continuada?

6 – No que se refere ao trabalho docente o que precisa melhorar para produzir mudanças na educação? Qual formação, valorização, questão salarial?

7 – Como você analisa a proposta de formação docente da SEDUC implementada pelo CEFAPRO? Atende aos anseios dos professores?

8 – A participação na mobilização nas atividades do sindicato possibilita formação? Qual formação, os objetivos, a justificativa que sustenta essa formação? A formação sindical (SINTEP) e projeto de sociedade.

V – Democracia

8 – Em sua opinião, o que é uma sociedade democrática? Vivemos em uma sociedade democrática? Que fatores evidenciam a resposta afirmativa ou negativa?

9 – Quais características devem ter a educação para a construção da sociedade democrática?

10 – O que é ser cidadão? Como a escola pode preparar para a cidadania? Qual formação especificamente? Qual visão de mundo? Ter acesso a quais valores?

ANEXO A – PROJETO SALA DE PROFESSOR



**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

PROJETO SALA DE PROFESSOR

DEZEMBRO – 2006

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Blairo Borges Maggi

Governador

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Ana Carla Luz Borges Leal Muniz

Secretária de Estado de Educação

Marta Maria Pontin Darsie

Secretária Adjunta de Política Educacional

Noi Borges Scheffer

Secretário Adjunto de Gestão Administrativa e Financeira

Mônica Agripina Botelho de Oliveira

Superintendente de Formação e dos Profissionais da Educação Básica

Zilda Fernandes

Superintendente Adjunta de Gestão da Formação dos Profissionais da Educação Básica

Elaboração

Prof^ª.Ms. Aidê Fátima de Campos
 Prof^ª. Esp. Ana Paula Gomes de Moraes
 Prof^ª. Esp. Lúcia Ida Oliveira F. Pereira
 Prof. Esp. José Romildo Magalhães
 Prof^ª. Dr^ª. Marta Maria Pontin Darsie
 Prof^ª.Esp. Sebastiana Pereira Menezes
 Prof^ª Esp. Zileide Lucinda dos Santos

Colaboração

Prof^ª. Esp. Aparecida B. Dias de Carvalho
 Prof^ª. Esp. Aidir A. Arruda
 Prof^ª. Daisy Pacheco Primo
 Prof^ª.Esp. Eliane Eduarda Tartari
 Prof^ª. Esp. Eunice Nunes Dias
 Prof^ª Esp. Elzira B. Malhado
 Prof^ª Esp. João Carlos Medeiros
 Prof. Esp. José Eurípides Couto Sales
 Prof^ª. Esp. Luciene Sampaio Pacheco Ferreira
 Prof^ª Esp. Maria Aparecida Vaz de Souza Nolasco
 Prof^ª. Maria Dolores Freitas Grossi
 Prof^ª. Esp. Mônica Agripina Botelho
 Prof. Natalino Neres Santana
 Prof^ª Esp. Osvana Maria Grisólia Cassiano
 Prof^ª Ms. Simone Zanelatti
 Prof^ª. Ms. Zilda Fernandes

Bel. Maria Edna Lucia de Oliveira
Técnico: Ataíde Conceição de Arruda
Técnica: Azenil de Paula
Técnico: Agemiro Ires dos Santos
Técnica: Benedita Dias de Moura
Técnica: Dirce Bacarji
Técnica: Dirce Maria de Paula
Técnico: João Lucindo Souza
Técnica: Maria Tereza Beernardes Leão
Técnica: Mirian Tidori I. Dornelles
Técnica: Silvia Jacinta Ritter Pimenta

Consultoria

Prof^ª. Ms. Renata Ramos Corrêa Taguchi (*in memorian*)

Organização

Prof^ª. Ms. Aidê Fátima de Campos
Prof^ª. Ms. Aparecida Maria de Paula B. da Silva
Prof^ª. Ms. Ema Marta Dunck Cintra
Prof. Esp. José Romildo Magalhães
Prof^ª. Dr^ª. Marta Maria Pontin Darsie
Prof. Ms. Suelme Fernandes Evangelista

Revisora Ortográfica

Doralice Jacomazi

SUMÁRIO

I - APRESENTAÇÃO	00
II - JUSTIFICATIVA	00
III - OBJETIVOS	00
IV - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	00
V - METODOLOGIA	00
VI - DIMENSÕES DO PROJETO	00
VII - ADESÃO AO PROJETO	00
VIII - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	00
IX - ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA	00
X - BIBLIOGRAFIA	00

APRESENTAÇÃO

O Projeto “Sala de Professor” constitui-se em um trabalho voltado à formação continuada, que tem como objetivos: fortalecer a Escola enquanto espaço de formação por meio da organização de grupos de estudos para a construção de um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público.

Este projeto “Sala de Professor” se coloca no contexto das novas tendências do pensamento em Educação, isso porque os professores estarão sendo mobilizados para refletir sobre e na sua ação pedagógica, tornando-se protagonistas do processo de mudança da prática educativa.

Dessa forma, fortalecer a escola como *locus* de formação significa proporcionar ao professor um espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. Os grupos de estudos possibilitam aos professores vivenciarem momentos de reflexão e abertura para trocas de experiências e debates, tematizando sua prática e buscando soluções de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa colaborativa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida.

Nesse contexto, a Seduc, através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação - SUFP, atende às expectativas da Comunidade Escolar, garantindo, não só aos professores a oportunidade de se inserir em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também, aos que vêm participando dele, a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e/ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola.

Isso significa que este projeto atenderá não somente aos anseios da escola, como também da sociedade que reivindica uma Educação responsável, democrática e de qualidade, que passa inevitavelmente pela formação de seus professores.

Tal formação tem como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos professores e está embasada no desenvolvimento de habilidades e competências na arte de

ensinar e aprender. Assim o professor constrói progressivamente suas competências a partir de sua prática e de uma teorização da sua experiência. Competências decorrentes do exercício de uma prática que mostre: "... resultado de uma escola viva feita em cima de um conteúdo estabelecido a cada momento segundo um projeto de sociedade e de crescimento das pessoas na sua realidade relacionada à realidade humana global" (GANDIN, p.137).

Pretende-se, neste momento, trabalhar o contexto do professor e as expectativas deste, provocando assim tomadas de decisões, mudanças de posturas e de valores, possibilitando-lhes ressignificar suas ações e representações. Será tomada como uma das referências teóricas a oferta de condições para uma formação continuada a partir de, através de e para a prática.

Do exposto, observar-se que a formação de professores é um dos pilares da política Seduc e envolve as ações da várias superintendências, assim como os Centros de Formação e Atualização do Professor e a unidades escolares da rede pública de ensino, na tentativa de somar esforços, razão pela qual tem investido em uma política sistemática de formação profissional.

II - JUSTIFICATIVA

Mediante as mudanças em curso e as exigências educacionais contemporâneas, constata-se que a educação desde que, respeitando o saber básico construído, adquirido pela experiência humana, requer atualização permanente em relação às transformações que ocorrem na sociedade.

Investir, portanto, na formação continuada é prioridade para o desenvolvimento do espírito científico, possibilitando ao professor uma relação homem-linguagem, proporcionando-lhe uma visão diferenciada de mundo.

Atualmente a formação continuada dos professores é considerada um eixo norteador imprescindível para a socialização profissional em uma determinada práxis contextualizada. Esta última tem sido desenvolvida de forma mais abrangente, aglutinando componentes como cultura, respeito às diferenças, ao contexto, conhecimento disciplinar, ética, competência metodológica e didática.

Nessa compreensão a formação continuada passa a ser vista como uma forma de aprendizagem permanente e processual. Aprendizagem esta, legitimada a partir da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais significativas e contínuas.

A proposta de formação continuada dos professores da rede está pautada em dois pontos fundamentais: o da garantia de uma escola enquanto espaço de transformações educativas permanentes e do desenvolvimento de formação dos professores.

A formação continuada concebe a escola como um espaço educativo propulsor de mudanças. Um processo formativo que seja capaz de efetivar as bases da autonomia escolar; no qual o professor reconheça as características do seu contexto de trabalho tanto profissional como pessoal e nele atue de maneira a provocar mudanças.

Uma das mudanças que surge como perspectiva inicial para a formação é a possibilidade de integração de grupos de professores profissionais que, embora desenvolvam experiências de ensino e aprendizagem muito próximas, estão isolados cada qual em seus afazeres formando subgrupos nas escolas quando se trata de programa de autoformação profissional.

Posturas assim ocasionam nas escolas inúmeras situações que não contribuem para construções coletivas, tomada de decisões comuns e de interesse da maioria. Sem falar da dificuldade de intercâmbio de idéias e de acompanhamento por parte dos setores que têm a responsabilidade de orientar nos momentos que necessitam de assessoria.

Acredita-se numa formação respaldada na experiência profissional dos docentes, fomentando uma postura crítico-reflexiva, que oportunize aos professores atuar de forma autônoma, mas integrada, bem como desenvolver a ação de autoformação coletiva por meio da interlocução com os colegas. A formação continuada de professores parte da prática adquirida na sala de aula, porém fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas.

O ponto emergente da formação será o entendimento de que para haver inovação é preciso professores que promovam transformações, atitudes e ações pedagógicas, refletindo no processo de ensino e aprendizagem.

III - OBJETIVOS:

GERAL:

- ❖ Construir o Projeto de Formação Continuada da Escola articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar.
- ❖ Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos professores, a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho, por meio da organização de Grupos de Estudos, construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem.

ESPECÍFICOS:

- ❖ Articular os Programas e Projetos de Formação desenvolvidos em parceria com o MEC/Seduc, instituições de ensino superior e com os já existentes na escola para o aprofundamento nos estudos e reflexões da ação pedagógica na e sobre a prática do professor.
- ❖ Possibilitar ao professor a cultura de gerenciar sua formação, num processo contínuo, individual e coletivo.
- ❖ Dinamizar modalidades de ações entre as escolas, como debates, cursos e oficinas de formação, seminários, palestras, painéis e workshops a partir do projeto de formação construído pela escola.
- ❖ Fomentar a utilização de novas tecnologias no ensino-aprendizagem.
- ❖ Estimular, incentivar e subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução entre os professores de projetos pedagógicos de investigação sobre e da realidade educativa do sistema de ensino e do fazer pedagógico.
- ❖ Desencadear o processo de reflexão dos professores e gestores na e sobre suas práticas.

IV – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é um lugar de aprendizagem profissional por ser uma instituição que congrega pessoas que trabalham com um objetivo comum: prover condições e meios para propiciar e facilitar aprendizagem de alunos, professores, gestores, de quem nela e com ela se acham envolvidos. É a instituição onde e de onde mudanças podem ocorrer. É a escola o local de aprendizagem docente por excelência.

Pela natureza de sua função, ela é um ambiente educativo, é um lugar onde se realizam atividades e reuniões pedagógicas, lugar de intercâmbio não só de saberes, conhecimentos, mas também de significados e não saberes; lugar de partilhar e compartilhar culturas, sabedorias e práticas; lugar de construção de conhecimentos junto aos alunos - sejam crianças, jovens ou adultos. Por isso, o potencial formativo da escola é imensurável. Nessa perspectiva e com essa convicção, o Projeto Sala de Professor foi pensado para ter seu lócus exatamente no lugar apropriado: unidade escolar.

Christov (2001, p.10) afirma que:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construimos sobre ela precisam ser ampliados sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Nessa direção, entende-se que se constitui função dos seus gestores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares ‘sensibilizar seus professores, em sua formação, não apenas inicial, como também continuada’; tornando-se mediadores junto aos parceiros na formação continuada interna e externamente buscando meios de oferta de formação continuada junto à Seduc e às instituições formadoras para seus professores.

Um projeto de formação continuada requer:

- ❖ Um contexto de atuação que considere: a escola, o município, o país, a sociedade...;

- ❖ A compreensão de que a escola não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para as mudanças;
- ❖ Condições para a viabilização de suas ações que podem ser resumidas em três grandes aspectos: decisão política, recursos financeiros e tempo e espaço escolar.

O sucesso de um projeto de formação continuada requer ainda, como eixo fundamental, a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula com “a transposição prática” e para a construção da autonomia intelectual dos participantes.

“**Sala de Professor**” fundamenta-se em uma educação científica e humanística, no desenvolvimento de uma cultura de formação e no fortalecimento da consciência profissional, em que o professor coloca-se no processo de construção de uma escola inclusiva, sendo o aluno sujeito principal da prática pedagógica do professor.

O Projeto visa transformar a escola em *locus* de formação, de integração de outros programas em razão de que organiza e planeja espaço e tempo que possibilitem condições de os professores estudarem e refletirem, aprofundando seus conhecimentos teórico-metodológicos e busquem soluções para necessidades específicas de suas práticas, do cotidiano de suas escolas e da busca de sua profissionalização.

Este Projeto proporciona uma formação continuada com base na experiência profissional dos professores, experiência esta que constitui a matéria-prima para e da formação. Formação que estimule uma postura crítico-reflexiva, que possibilite aos atores os meios de um pensamento autônomo e que facilite os processos de autoformação participada e de novas construções e reconstruções.

Este projeto terá como fundamentos básicos os seguintes princípios:

- ❖ **Tematização da prática pedagógica:** Considerar as representações que o professor possui sobre a prática docente, os conhecimentos já construídos e em desenvolvimento e, principalmente, as posições diferenciadas sobre o fazer pedagógico.
- ❖ **Considerar o contexto em que se dá a prática pedagógica:** Possibilitar ao professor definir-se por uma orientação metodológica que não envolva apenas aprender como se faz

uma atividade, mas também como estruturar toda uma lógica de processo de conhecimento na ação que vai se desenvolver através de uma estratégia educativa, que permita ao professor criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação através de modelos prontos e acabados, elaborados externamente.

❖ **Considerar a escola como espaço de relações, contradições de saberes:** O processo de continuidade na formação profissional e pessoal do professor não pode estar desarticulado das escolas e de seus projetos. Portanto, o processo educativo deve estar articulado aos projetos da escola, apoiando-os e subsidiando seu desenvolvimento e implementação.

❖ **Trabalho coletivo:** Incentivar o professor a desenvolver a cultura de cooperação.

❖ **Estimular o professor a se constituir leitor e escritor:** Desenvolver uma cultura pedagógica em que o professor seja incentivado a registrar sua reflexão por escrito, discutir e analisar coletivamente sua ação docente, reorganizar a ação docente, experienciando-a reflexivamente, ajudando-os a assumirem, com responsabilidade, a própria formação continuada.

❖ **Profissional capaz de gerenciar a sua própria formação:** Criar momentos de formação e investigação para que o professor possa refletir sobre sua ação docente.

V - METODOLOGIA

Pretende-se fazer acompanhamento das ações e atividades em desenvolvimento, reorganizar/redimensionar grupos de estudos, fazendo integrar-se neles participantes de outros programas e/ou subgrupos de programas e projetos que tenham afinidade entre si.

A operacionalização das ações deste projeto se efetivará com o estabelecimento de parceria entre Seduc-Cefapro-Escola, cabendo aos parceiros, assessores técnicos da Seduc, formadores dos Cefapros, coordenadores pedagógicos das escolas juntamente com os professores das unidades escolares, o gerenciamento da formação continuada, tornando-se co-participante em propor, elaborar, reelaborar, executar, intervir, quando necessário, socializar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada, oportunizando o crescimento e a qualificação constante do profissional docente.

É importante ressaltar que o Projeto Sala de Professor terá na unidade escolar seus sujeitos e sua matéria-prima — os professores que ali atuam e a prática destes, por esta razão é na unidade escolar o locus onde serão buscadas as práticas a partir das quais serão tematizadas, confrontando-se teorias construídas ou a construir. Sejam quais forem as atividades que ali se desenvolvam — elas terão como fonte os estudos, as discussões nascidas e, desenvolvidas e avaliadas inicialmente do processo de compartilhamento entre os pares — professores coordenadores pedagógicos, gestores e professores formandos em serviço, e outros. A Formação Continuada inclui os estudos coletivos dos quais podem ocorrer necessidades de cursos pontuais sobre certos temas, seminários, painéis, mesas-redondas, murais, projeção de filmes com tematização deles, produção de vídeos, etc., momentos em que se buscará articulação e cooperação com universidades e instituições de formação de profissionais para educação e ensino.

Não se poderá, porém, perder de vista que Formação Continuada não é um curso. É ação contínua e permanente de estudos entre professores coordenadores pedagógicos e professores, docentes, gestores e outros em serviço no âmbito da escola ou fora dela.

O principal desafio do Projeto consiste no estudo coletivo compartilhado dos professores da e na escola, sob a liderança de um de seus pares — professor coordenador pedagógico, professor das áreas de conhecimento que em determinados momentos partilha com o coordenador pedagógico seu papel. Este se torna um co-coordenador pedagógico especializado na área de conhecimento e/ou disciplina. Esta experiência pode ser ampliada para o trabalho integrado entre as escolas.

O professor coordenador pedagógico e ou o professor coordenador das áreas de conhecimento ou disciplina não se constituirão professores no grupo ou do grupo de parceiros, mas um estimulador, incentivador dos estudos, para que os colegas não se desanimem.

O Projeto Sala de Professor adotará as seguintes estratégias:

❖ **A identificação, explicitação e confrontação de práticas profissionais.** Os professores coordenadores pedagógicos e os professores desenvolvem conscientes ou não uma prática profissional. Reunidos e compartilhando uns com os outros suas formas de trabalhar, terão oportunidade de expor, explicitar e confrontar suas práticas com a dos colegas. A partir daí

buscar leituras, estudos e reflexões que lhes evidencie a maneira como agem para mudança de suas ações quando necessário.

❖ **A explanação e publicação das aprendizagens realizadas durante as sessões de estudos compartilhados e coletivos.** Nessa estratégia, os professores coordenadores pedagógicos e/ou os professores coordenadores por área e/ou disciplina e professores formandos tomam consciência, identificam e detectam suas aprendizagens, auxiliam-se e encorajam-se recíproca e permanentemente em relação aos objetivos fixados para a formação, instigam os professores formandos a se posicionarem em relação a eles e a explicitarem, expõem sua conduta de aprendizagem. Nisso há oportunidade de começar a investigar e a sistematizar a questão básica “como” os professores aprendem e “como” eles se formam em serviço.

Este método auxilia os professores em formação a se conscientizarem de suas teorias, de suas representações, de seus esquemas de ação e de suas rotinas. Permite ainda encaminharem, de imediato, o processo de formação e recolherem informações para formulação de hipóteses, aprimorar ou pôr em xeque as estratégias de formação.

❖ **Ligação entre o objeto da formação e a prática profissional.** Essa estratégia permite projetar o saber prático dos professores para desenvolverem um produto pertinente e adequado para cada turma. Os formadores — professores coordenadores pedagógicos e professores docente, combinam muitos papéis. Uma alternância formação–prática.

❖ **Pesquisa-Ação-Formação.** A formação é a oportunidade de experimentar estratégias obtidas em parte dos modelos e das teorias explicitados. Ela constitui o material de base sobre as condições favoráveis a uma articulação entre formação e prática. A ação consiste na elaboração, execução e avaliação de material para ser usado em sala, consistindo-se em desenvolver a ferramenta educativa, em experimentá-la nas salas de aula de modo a poder depurá-la e adaptá-la aos contextos para os quais foi concebida.

Os professores que participarem no Projeto terão grande parte da formação presencial, compartilhando-se coletivamente estudos que se darão em equipe e outra parte a distância, mediante produções escritas e interlocução com parceiros de outras unidades escolares, além de possíveis momentos esporádicos de cursos para aprofundamento e/ou esclarecimento de temáticas cuja discussão inicial pode ter-se originado na unidade escolar; seminários

temáticos com origem e finalidade semelhante ao anterior; painéis, quadros-murais e, até mesmo oficinas e mostras de produções de professores e dos alunos destes, decorrentes do processo de transposição para a prática.

Atividades desconexas dos objetivos e finalidades do projeto inseridas no Projeto Político-Pedagógico da escola não podem ser consideradas de Formação Continuada, pois a principal característica desta é que as iniciativas e ações pedagógicas surjam, tomem corpo, se desenvolvam resultantes de estudos compartilhados e coletivos de grupo de professores em transposição prática nas salas de aula com os alunos de cada docente integrante e participante do Programa Sala de Professor.

VI - DIMENSÕES DO PROJETO

O Projeto deve privilegiar o pensar sobre a dimensão legal, a técnico-científica, a dimensão da formação continuada, a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, a dimensão dos saberes para ensinar, a dimensão crítica-reflexiva e, a dimensão avaliativa.

❖ **A dimensão legal e técnico-científica** é uma necessidade para formação do professor coordenador pedagógico e do professor docente. O conhecimento mínimo de diretrizes legais que embasam as ações do professor coordenador pedagógico e dão garantia aos professores docentes de conhecerem as diretrizes curriculares nacionais, de se manterem informados e de participarem de formação continuada em suas unidades escolares ou em outras instituições.

Quanto à dimensão técnico-científica lembramos que o domínio do conteúdo não se restringe mais ao conhecimento consistente de uma área específica, mas requer que esse conhecer se articule com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar.

❖ **A dimensão da formação continuada:** O profissional formado a partir da compreensão explicitada acima deve ter possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica.

A formação continuada como um processo complexo é multi-determinada, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência, a criação e a dialética.

❖ **A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico:** a cada dia torna-se inaceitável, inadmissível e ineficaz a realização na e pela escola de qualquer trabalho isolado.

É em prol de um projeto coletivo de escola, com objetivos claros de formação do aluno e do cidadão, que professores gestores e outros profissionais da Educação devem-se congrega para um trabalho significativo junto com os alunos. Trabalhar em cooperação, integradamente, considerar as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade, é uma ação que nasce de processos de formação intencional.

❖ **A dimensão dos saberes para ensinar:** essa dimensão abrange diferentes ângulos, dentre eles o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos – sua origem social, suas experiências e conhecimentos prévios, sua capacidade de aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades —, o conhecimento sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos (os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar), o conhecimento sobre os aspectos afetivos e emocionais, o conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional.

❖ **A dimensão crítico-reflexiva:** “o desenvolvimento de reflexão meta-cognitiva, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de auto-regulação deste funcionamento”(GATTI, 1997) é fundamental **para** e **em** qualquer processo formativo. Perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las, modificá-las em função da percepção e avaliação são questões importantes e sensíveis na formação do professor, que exigem do formador – coordenador pedagógico ou outro – e do formando – docente em formação em serviço, disponibilidade e compromisso.

❖ **A dimensão avaliativa:** articulando e interpenetrando todas essas dimensões da formação, uma outra se destaca: a avaliativa do professor coordenador pedagógico e do

professor formando em serviço em relação à sua prática pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha. Dessa forma, é indispensável que o professor desenvolva habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhe propostas e soluções para as questões detectadas.

Sobre essas dimensões pelas quais podem e devem ser formados os professores para que sejam sempre e cada vez mais envolvidos e comprometidos, com seu fazer de ensinar, inúmeros questionamentos surgem.

Neste Projeto, pretende-se levar em conta: a quem se dirige e quais as necessidades dos que dele participam; em que medida os estudos influenciarão ou influenciam os professores coordenadores pedagógicos, e professores a quem o Projeto é destinado; como os estudos realizados serão ou são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas e nas salas de aula dos professores integrantes dele; e em que medida o sistema usufrui e se desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, aplicadas — transpostas para a prática.

Pretende-se ainda que o Projeto possibilite investigar a maneira “como” os professores coordenadores pedagógicos – formadores – e professores docentes – formandos em serviço — aprendem.

Não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas também que condições eles possuem, em sua escola, para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas. O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção para as inovações são fatores que podem ou não facilitar ou mesmo impedir a inclusão de novas práticas em sala de aula em decorrência de ações formadoras. A presença desses elementos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem tanto por parte do professor coordenador pedagógico – formador – com os professores docentes – formandos em serviço quanto destes junto a seus alunos.

❖ As práticas dos professores, assim, mantêm articulação com as formas de organização do mundo escolar, uma vez que essas formas de organização ganham visibilidade nos campos do planejamento curricular, da avaliação, das interações de professores e alunos.

VII - ADESÃO AO PROJETO

A adesão ao Projeto é por escola e o Projeto Político-Pedagógico norteará as normatizações e competências de cada um dos envolvidos.

A execução desse processo se dá através de Grupos de Estudos e sua implantação ocorre de maneira gradativa, em três fases:

1ª fase: Contato oficial com as escolas e municípios, para apresentação do Programa e sua adesão. Esta fase acontece nos pólos dos Centros de Formação e Atualização dos Professores – Cefapros (são atualmente 13 no estado de mt), juntamente com a coordenação da Seduc-SDF

2ª fase: Capacitação dos Coordenadores Pedagógicos para gerenciarem os trabalhos de formação no coletivo da escola, com 40 horas. Esta fase é de responsabilidade dos formadores dos Cefapros e da Seduc-SUFP.

3ª fase: Organização dos Grupos de Estudos na escola.

Esta fase compreende duas etapas:

1ª etapa - Grupos de Estudos envolvendo professores de todas as áreas do conhecimento, com objetivo de elaborar o projeto de Formação Continuada da escola, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, garantindo recursos através do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, em consonância com a Política de Formação da Seduc, a partir de estudos de estratégias metodológicas, legislação e avaliação pertinente.

O projeto deverá contemplar a interface e a interlocução teórico-metodológica dos programas e projetos de formação continuada existentes e disponibilizados pela escola, garantindo, assim, a somatória dos saberes adquiridos na prática do professor, a aquisição e aplicação de bases teóricas.

Mensalmente, após as 40 horas iniciais de Formação para os coordenadores pedagógicos, haverá reunião de estudos para e entre coordenadores pedagógicos, sob mediação da assessoria técnica da Seduc e formadores dos Cefapros.

2ª etapa - Subdivisão dos Grupos por área de conhecimento, fundamentado no desenvolvimento de competências e habilidades para a prática docente. Nesta etapa, o grupo estará na responsabilidade de um coordenador de grupo, que será identificado pelos seus parceiros.

VIII - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Adesão:

- ❖ Adesão por escola.

Profissionais envolvidos:

- ❖ Docentes do Sistema Público de Ensino do Estado de Mato Grosso: professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Processo de implantação:

- ❖ 2003 e 2004, inicialmente nos municípios que não desenvolvem Programas de Formação e municípios que trabalham com a TV Escola/Programa Salto para o Futuro.
- ❖ 2005 e 2006, realizando visitas de sensibilização para a adesão das outras escolas ao projeto. Esta etapa está a cargo dos Cefapros, da equipe técnica da Seduc, e dos coordenadores pedagógicos das escolas.
- ❖ 2007 a 2010, implantação nas demais unidades escolares e implementação nas escolas onde o projeto está implantado.

Periodicidade dos Encontros:

- ❖ Segue um cronograma de encontros, elaborado em conjunto com o coletivo da escola e aprovado pela Assessoria Pedagógica e Cefapro.

O Grupo se reúne na hora-atividade.

- ❖ Os encontros podem ser de 4 horas semanais, 8 horas quinzenais ou 16 horas mensais, conforme definição do corpo de professores da escola.

Local:

Nas escolas e Cefapros

Coordenadores do Programa:

SUFP - Assessoria de Formação Continuada em parceria com a SUEC - Gerência de Políticas Curriculares/Ensino Fundamental/Ensino Médio e EJA.

Recursos Financeiros:

- ❖ Recursos disponibilizados do PDE, conforme a Instrução Normativa nº. 001/2003 Seduc, art. 4º, parágrafo 5º, alínea I, que dispõe de no mínimo de 45% para o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas.
- ❖ Recursos a serem canalizados e disponibilizados para cobrir despesas com diárias, passagens terrestres dos assessores técnicos da Seduc para orientação e acompanhamento do programa nos doze pólos educacionais — Cefapros, materiais de consumo e tecnológicos.
- ❖ Recursos a serem disponibilizados para cobrir despesas com combustível para deslocamento dos assessores técnicos da Seduc no acompanhamento das escolas estaduais.

Ações**1º momento - (3ª fase, 1ª etapa):**

- ❖ Discutir a proposta pedagógica da escola e o PDE.
- ❖ Metodologia de formação de professores investigativa, projeto de trabalho e/ou ação pedagógica sobre um tema de interesse local, que propicie a interação escola-comunidade.
- ❖ Registro da formação: relatórios, fotografias e filmagens.
- ❖ Estabelecer critérios de avaliação do processo de formação profissional em desenvolvimento e da proposta de formação continuada em ação.
- ❖ Criar conjuntamente critérios e instrumentos de avaliação da política de Formação da Seduc\MEC.

2º momento – (3ª fase, 2ª etapa):

- ❖ Apresentar metodologia, procedimentos, ações consensuais entre os parceiros, segundo os quais o trabalho de formação se encaminhará.
- ❖ Construir conjuntamente, mediante discussão do assunto, contrato didático para o grupo participante.
- ❖ Elaborar pautas de estudos que atendam às expectativas dos parceiros.
- ❖ Utilizar pautas de estudos elaboradas.
- ❖ Elaborar seqüências didáticas que poderão ser utilizadas, bem como sistemática de prática pedagógica exitosa experienciada em outros momentos e grupos de estudos de Formação Continuada ou vivenciada em sala de aula com alunos de segmentos e graus diversos.
- ❖ Incentivar diariamente a prática de leitura literária entre os participantes dos grupos de estudos.
- ❖ Estudar, refletir e discutir os objetivos de Formação Continuada.
- ❖ Estimular os participantes a fazerem registro reflexivo de sua prática docente, organizando-o em documento (caderno de registro, relatório, caderno volante e outros).
- ❖ Propor e oportunizar escrita, leitura espontânea de textos com divulgação entre os parceiros (à escolha dos envolvidos no processo) que possibilitarão o desenvolvimento das competências: leitora, escritora, trabalho em equipe e gerenciamento de auto-formação.
- ❖ Elaborar seqüências didáticas para estudos, ensino e aprendizagem pautando-se em teóricos que tratam desse assunto.
- ❖ Praticar a competência de elaborar textos objetivos e reflexivos sobre seqüências didáticas, planos, programas e projetos técnicos, didáticos e pedagógicos analisados, embasando-se em teóricos.
- ❖ Incentivar e propor análise e escolha de programas de vídeo para estudo, diversão e outros.
- ❖ Promover estudo, discussão e tematização de programas de vídeo.

- ❖ Praticar e fazer seleção de textos de legislação para constituírem objeto de reflexão e discussão nos grupos de estudos com professores em formação, elegendo procedimentos e metodologias adequadas ao assunto.
- ❖ Incentivar, praticar e realizar nos grupos de estudos tematização de prática (Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana / Ensino Fundamental de Nove Anos / Ensino Médio / Educação de Jovens e Adultos).
- ❖ Incentivar e vivenciar emprego de estratégias metodológicas que dêem vida à sala de aula tornando os momentos de estudos e discussões agradáveis e acolhedores.
- ❖ Aprofundar estudos e discussões sobre: Planejamento, Avaliação e Registro (instrumento de trabalho de professores para a organização e sistematização da sua prática pedagógica).

IX - ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA

Escola:

- ❖ Elaborar a proposta pedagógica de Formação Continuada, embasada no Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Escolar e no Regimento Escolar.
- ❖ Incorporar a estrutura do Projeto de Formação Continuada à realidade de sua escola.
- ❖ Identificar e valorizar lideranças técnicas e pedagógicas locais, seguindo critérios estabelecidos no Projeto de Formação Continuada, capazes de coordenar o desenvolvimento das ações de formação de professores na rede pública de ensino.
- ❖ Assegurar a operacionalização do Projeto, através do PDE, garantindo as condições de materiais e de infra-estrutura necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos.
- ❖ Assegurar, através do PDE, ações de articulação com outras unidades escolares.
- ❖ Fornecer ao Cefapro as informações necessárias para a construção do diagnóstico, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do Projeto;
- ❖ Disponibilizar material didático-pedagógico para a realização dos encontros.
- ❖ Certificar os professores, de acordo com a carga horária de participação de cada um, nos encontros chancelado pelo Cefapro.

Coordenador Pedagógico:

- ❖ Assumir compromisso coletivo com algumas normas e finalidades claras e definidas por todos.
- ❖ Planejar, em colaboração, as questões colocadas pelos seus pares.
- ❖ Promover a direção positiva na iniciativa e na manutenção de melhoria: a capacidade de explicitar e resolver os problemas que surgem.
- ❖ Otimizar a utilização do tempo de aprendizagem.
- ❖ Explicitar a pauta do encontro no início deste e garantir a existência do material necessário.
- ❖ Explicitar e sistematizar os conhecimentos prévios dos professores, por meio das estratégias metodológicas, para criação de um repertório cumulativo dos conteúdos de cada segmento presentes nos referenciais teóricos estudados.
- ❖ Explicitar as diferentes representações de criança/jovem/adulto no ensino aprendizagem educacional e conteúdos específicos presentes nas falas, nos registros escritos, lidos e/ou relatados: como tradução das práticas pedagógicas dos professores.
- ❖ Auxiliar a criação de uma cultura de reflexão pedagógica coletiva por meio de escrita e de leitura literária: orientar momentos de leitura e coletar material por escrito para leituras individuais ou coletivas posterior.
- ❖ Receber e analisar relatórios dos professores, dar devolutivas criando situações de trabalho que ajudem o grupo a avançar em questões detectadas.
- ❖ Fazer relatório trimestral e enviá-lo à Coordenação do Pólo/Cefapro.
- ❖ Reunir-se sistematicamente com o Grupo de Estudo, segundo um calendário elaborado em conjunto, para discutir o andamento do trabalho na escola.
- ❖ Assegurar o registro do encontro através do caderno volante, produzido pelos cursistas.

- ❖ Elaborar relatório mensal com base no caderno volante, enviando na 3ª semana de cada mês subsequente ao encontro para o Cefapro.
- ❖ Orientar as ações do grupo: leitura dos registros dos professores, compartilhar a análise do trabalho desenvolvido nos grupos de estudos e discutir propostas de intervenção, organização de pauta de reuniões, comentários reflexivos de alguns registros, atendimento às demandas das escolas.
- ❖ Manter articulação Escola/Cefapro.
- ❖ Comparecer às reuniões bimestrais, no pólo, de coordenadores de grupo para avaliação, estudo e planejamento do trabalho no Estado.
- ❖ Aplicar, semestralmente, relatórios instrucionais e pedagógicos qualitativos para o acompanhamento e avaliação de política de formação continuada enviando ao Cefapro.

Professor participante

- ❖ Reivindicar a formação que lhe seja proveitosa e que tenha aplicabilidade em seu ambiente de realização profissional, em consonância com os perfis institucional e setorial definidos.
- ❖ Participar com assiduidade e pontualidade na formação oferecida, de forma a maximizar a absorção de contribuições para seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- ❖ Assumir, quando convidado, responsabilidade de liderança e/ou coordenação de atividades em projetos ou ações que tenham relação com os conteúdos desenvolvidos na formação, de maneira a efetivar a aplicação e disseminação das contribuições assimiladas.
- ❖ Elaborar relatórios, quando solicitados pelo coordenador, bem como efetuar avaliação do atendimento de formação recebida.
- ❖ Participar das socializações para trocas de experiências.

Cefapros:

- ❖ Oferecer condições necessárias para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores por meio de assessoria técnico-pedagógica e materiais pautados nas concepções teóricas e metodológicas inovadoras.

- ❖ Planejar e executar a formação dos coordenadores pedagógicos, juntamente com a Seduc-SUFP.
- ❖ Acompanhar sistematicamente (presencial e ou a distancia) o desenvolvimento da Formação Continuada nas escolas.
- ❖ Aplicar avaliação da Formação Continuada semestralmente em todos os grupos de estudos do pólo.
- ❖ Receber os planos de trabalhos das escolas.
- ❖ Elaborar plano de trabalho baseado nos planos das escolas e em conjunto com coordenadores, montar cronograma de reunião semestral com estes e enviá-lo à Coordenação Central-SUFP.
- ❖ Assessorar o trabalho do coordenador, incentivando a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente.
- ❖ Receber e analisar relatórios dos coordenadores de grupo, dar devolutivas dos relatórios recebidos e criar situações de trabalho que ajudem o coordenador a avançar em questões detectadas no grupo.
- ❖ Fazer relatório trimestral e enviá-lo à Coordenação Central-SUFP.
- ❖ Prestar assessoria pedagógica e metodológica aos Grupos de Estudos.
- ❖ Orientar as ações dos coordenadores de grupo: elaboração de subsídios teóricos- práticos, leitura dos registros dos professores; compartilhar a análise do trabalho desenvolvido nos grupos de estudos e discutir propostas de intervenção, organização de pauta de reuniões, comentário reflexivo de registros, atendimento às demandas das escolas.
- ❖ Manter a articulação Seduc-Cefapro-Escola.
- ❖ Sistematizar os relatórios instrucionais e pedagógicos quantitativos e qualitativos para o acompanhamento e avaliação da Política de Formação Continuada, enviá-los para a Coordenação Central-SUFP.
- ❖ Chancelar os certificados de participação dos encontros de formação.

Seduc-SUFP:

- ❖ Contratar consultorias, sendo as externas para tratar e aprofundar questões sobre dimensão teórica e prática da educação e ensino e também sobre tema que se fizer necessário.
- ❖ Elaborar o Plano de formação continuada a partir do Plano de formação do Cefapro.
- ❖ Acompanhar o desenvolvimento da formação continuada nos pólos e se possível nos municípios.
- ❖ Elaborar instrumento de avaliação instrucional e pedagógico qualitativos para acompanhamento e avaliação de política de formação continuada.
- ❖ Avaliar o desenvolvimento da formação como também de reação, de aprendizagem, de aplicação e de resultado nos grupos e nos pólos.
- ❖ Analisar, sistematizar e tabular os dados da avaliação.
- ❖ Elaborar e divulgar semestralmente o relatório da formação no Estado por pólos.
- ❖ Oferecer condições necessárias para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores por meio de assessoria técnico-pedagógica e materiais pautados nas concepções da Política de Governo para a Educação.
- ❖ Atender às demandas das escolas, na medida do possível.
- ❖ Organizar as pautas das reuniões bimestrais nos pólos, com base nos relatórios do pólo.
- ❖ Receber e analisar o relatório do Cefapro e enviar devolutivas.
- ❖ Disponibilizar recursos financeiros para cobrir despesas de alimentação, estadias e transporte no deslocamento de técnicos da SUFP e formadores dos Cefapros no acompanhamento das escolas estaduais.

X - BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRUNO, E. B. G. et alii. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRASÍLIA. **Referências para Formação de Professores / SEF / MEC**. Brasília, 1999.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana**. 2000. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

CRISTOV, L. H. S. **Educação Continuada: Função Essencial do Coordenador Pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2001.

FERNANDES, J. E. **A reorganização curricular: algumas reflexões**. In: Caderno: Currículo. SINTEP-MT. Ano I, nº 01, maio/98.

GANDIN, D. A “proposta pedagógica” e outras ferramentas. Conteúdo preestabelecido, um câncer calado e devastador. *In*: Gandin, D. e Gandin, L. A. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. EUB, S.L. Barcelona, 1995.

GATTI, B. e LAPEIZ, S. **A implantação do projeto de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus no período noturno: avaliação do primeiro ano**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985, mimeo.

GUIMARÃES, A. A. MATE, C. H. e BRUNO, E. B. G. et alii. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Havia una nueva cultura profesional**. GRAÓ. Barcelona, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e nova qualidade educacional. Apontamentos para um balanço crítico. In: **Educativa – Revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás**. Goiânia: Editora da UCG, v.3, dez. dez. 2000.

MATO GROSSO. **Agenda da Educação do Governo Blairo Maggi**. MT/ 2002.

_____. **Instrução Normativa – Nº 001/2003 – GS/ SEDUC/ MT**.

_____. **Diretrizes Educacionais / MT – LOPEB**. LC; Nº 50 – 01/10/98, alterada pela LC Nº 104 – 22/01/02.

_____. **Resolução Nº 262 / 02 – CEE/MT**.

_____. **SEDUC – Linhas Políticas da Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso**. Cuiabá – MT, 2002.

_____. **Conselho Estadual de Mato Grosso**. Revista Batáru.

MEC. **A Dimensão Pedagógica dos Parâmetros em Ação Elaboração**. Gisele Ways Kop. Julho 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, S. P. **Telas que ensinam. Mídia e aprendizagem: do cinema ao computador**. São Paulo: Editora Alínea, 1998.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. Diálogo com la práctica docente. **Cuadernos de pedagogia**. Barcelona: R.B.A. Revistas, nº 252, p. 8-16, nov. 1996.

_____. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competência na formação do professor. In: **FDE. Idéias 30: Sistema de Avaliação Educacional**. São Paulo, 1998.

- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTLET, M. e CHARLIER, É. (orgs.) **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RODRIGUES, Â. e ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, 1993.
- SHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1997.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.