



Organizadoras
ANTÔNIA ÂNGELA DE LIMA
GISLENE FARIAS DE OLIVEIRA

UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA REALIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE - CE



ANTÔNIA ÂNGELA DE LIMA

Assistente Social pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. Mestrando em Educação pela Absolute Christian University (Reconhecimento pela Universidade Aberta do Brasil em Maio de 2022). Doutoranda em Ciências da Educação pela Absolute Christian University. xaviercremona@outlook.com.



ATHENA DE ALBUQUERQUE FARIAS

Advogada formada pelo Centro Universitário dos Guararapes - UNIFG (2015). Especialista em Direito Processual do Trabalho pela Faculdades Integradas de Cruzeiro - SP (2016). Mestrado em Sustainable Development pela Università degli Studi di Milano, Milão, Itália. athena.farias@gmail.com.



CARLOS MENDES DE LIMA JUNIOR

Possui graduação em Teologia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo. Graduação em Filosofia pelo Instituto Salesiano de Filosofia. Especialização em Formação Humana - Counseling/Aconselhamento pela Faculdade Educacional de Ponta Grossa, Especialização em Pedagogia Salesiana pela Faculdade Salesiana do Nordeste e mestrado em Educação com menção em gestão escolar pela Universidad de Santiago de Chile (2015). Atualmente é Gestor administrativo do Colégio Salesiano São João Bosco. carlosjrddb@yahoo.com.br.



ELIZABETE TÁVORA FRANCELINO

Mestre em Ciência da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alta Douro-UTAD-Portugal (2016). Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática (Fa7). Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2008), Psicopedagogia-Fac. Metropolitana. Mestranda em Pedagogia Sistêmica-CUDEC(2020). Graduanda Psicologia FIC. Professora da Rede Estadual de Ensino-SEDUC-CE. Áreas de interesse: Pedagogia Sistêmica, Competências Sócio-Emocionais, Direitos Humanos, Constelação Familiar. Participa do Programa Movimentos Sistêmicos na EEFM João Mattos, Programa Guardiões da Vida-SEDUC-Ce. francelinotavora@gmail.com.



GISLENE FARIAS DE OLIVEIRA

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e Pós doutorado pela Faculdade de Medicina do ABC – São Paulo. Docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Cariri – UFCA. gislenefarias@gmail.com.



MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT- Lisboa/Portugal; - Revalidação pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduação em História pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-PE - FAFOPA. Especialização em: Metodologia do Ensino Superior(AEDA); Psicopedagogia em Educação (Leão Sampaio); História e sociologia (URCA). Educação contextualizada no semiárido (UESPI); Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior(AEDA); Atualmente: é Secretária Adjunta da secretaria municipal de educação da cidade de Simões - PI; Professora do Centro de Educação Municipal de simões-PI. grace.artur@hotmail.com.



Organizadoras
ANTÔNIA ÂNGELA DE LIMA
GISLENE FARIAS DE OLIVEIRA

UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA REALIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE - CE



INSTITUTO PERSONA DE EDUCAÇÃO

Copyright © 2022 by **Antônia Ângela de Lima & Gislene Farias de Oliveira**

Todos os direitos reservados. Vedada a produção, distribuição, comercialização ou cessão sem autorização do autor. Os direitos desta obra não foram cedidos.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Capa e Diagramação
Andreza de Souza

Jaboatão dos Guararapes -PE

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Coordenação: Prof^ª. Dra. Gislene Farias de Oliveira, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;

Membros:

Professor Dr. Cícero Cruz Macêdo, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil; Professor Dr. Hermes Melo Teixeira Batista, Faculdade de Medicina do Juazeiro do Norte, CE, Brasil; Professor Dr. Hidemburgo Gonçalves Rocha, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil; Professora Ms. Cláudia Maria de Moura Pierre, Universidade Regional do Cariri - URCA/CE, Brasil; Professora Dra. Francinete Alves de Oliveira Giffoni, Universidade Federal do Ceará - UFC/CE, Brasil; Professora Dra. Gislene Farias de Oliveira, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil; Professora Dra. Jadcely Rodrigues Vieira, Universidade Estadual de campina Grande - UEPB/PB, Brasil; Professora Dra. Núbia Ferreira Almeida, Universidade Regional do Cariri - URCA/CE, Brasil; Professora Dra. Patrícia Nunes Fonseca, Universidade Federal da Paraíba - UFPB/PB, Brasil;

INSTITUTO PERSONA DE EDUCAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha Catalográfica

S586f

Uma análise sobre a política de formação continuada a partir da realidade de Juazeiro do Norte - CE. / Antônia Ângela de Lima, Gislene Farias de Oliveira. 1. ed. - Recife: Inoveprimer, 2022.

105 p.: il.

Contém bibliografia p. 93-98 (bibliografia localizada)

Anexos p. 99-104

ISBN 978-65-87229-53-9

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7750750>

1. Educação. 2. Formação continuada - Professor. 3. Orientação educacional de pessoal - Professor. I. Lima, Antônia Ângela de Lima. II. Oliveira, Gislene Farias de. Título.

37 CDU (1999)

Fabiana Belo - CRB-4/1463

Inove Primer – Recife-PE

Projeto Gráfico: *Andreza de Souza*

Fone: (81) 3039.3959 / 9.86903427

inoveprimer@gmail.com

www.inoveprimer.com.br

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	11
1.1 A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	18
CAPÍTULO 2	25
2.1 ASPECTOS RELEVANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	26
2.2 Uma reflexão sobre a teoria e a prática da formação docente: aspectos desuperação	30
2.2.1 <i>A atuação prática e histórica como condição de formação de um educador reflexivo a partir da aquisição do conhecimento e não da transmissão de informações.....</i>	<i>31</i>
2.3 A auto reflexão da atividade Pedagógica: a condição essencial do conhecimento reflexivo dos futuros educadores	36
2.4 A contribuição do pragmatismo de Dewey na construção de um educador reflexivo	39
CAPÍTULO 3	43
3.1 INSERINDO O TEMA LEGAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	43
3.2 A formação continuada na perspectiva da economia e das políticas sociais	47
3.3 O Projeto de Lei de nº 7180/2014 que propõe o “Projeto Escola sem partido”: um retrocesso ao conservadorismo da educação no Brasil ..	52
CAPÍTULO 4	57
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	57
4.2 Objeto da pesquisa	59
4.3 Tipo de estudo	59
4.4 Cenário do estudo	60
4.5 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	62
4.6 Análise dos dados	63
4.7 Aspectos éticos da pesquisa	63
CAPÍTULO 5	65
5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES	65

5.2 Caracterização	66
5.3 Toponímia	66
5.4 Emancipação	67
5.5 Geografia.....	67
5.6 Clima	68
5.7 Educação	68
5.8 Análise e discussão dos dados da pesquisa	70
5.8.1 Com relação à faixa etária dos professores pesquisados	75
5.8.2 Com relação ao gênero dos professores pesquisados.....	76
5.8.3 Com relação ao pigmento da pele dos professores pesquisados.....	77
5.8.4 Quanto ao vínculo empregatício com o município	78
5.8.5 Índices percentuais com relação à formação do professor pesquisado.	79
5.8.6 Quanto ao curso da graduação do professor pesquisado.....	80
5.8.7 Índices percentuais quanto à especialização dos professores entrevistados.....	81
5.8.8 Índices percentuais quanto ao curso de mestrado dos professores pesquisados.....	82
5.8.9 Índices percentuais quanto ao tempo de atividade dos professores pesquisados.....	84
5.8.10 Índices percentuais quanto a leituras de livros e materiais didáticos relativos à sua formação acadêmica.....	85
5.8.11 Índices percentuais quanto a compreensão dos professores pesquisados da importância da formação continuada gerar conhecimento aos docentes.....	86
5.8.12 Índices percentuais quanto a percepção do professor se a formação continuada agrega conhecimento à sua formação acadêmica.....	88
5.8.13 Índices percentuais quanto a percepção do professor de ser relevante os estudos teóricos nas formações.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS	99
ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	101

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido uma preocupação constante desde há muito tempo. Autores diversos discutem sobre sua importância no sentido de afirmá-la tão relevante quanto a formação inicial onde se dá a aquisição dos conhecimentos acadêmicos. Neste sentido, esta pesquisa tem a finalidade de desenvolver uma análise sobre a política e formação continuada a partir da realidade de Juazeiro do Norte – CE, onde foi feita pesquisa de campo entre os professores da Rede Municipal de Ensino que, a partir de suas perspectivas, teceram um quadro sobre esta questão na realidade pesquisada.

Para atingir o objetivo proposto se pauta em três pressupostos básicos: no Primeiro capítulo desenvolve uma análise sobre o percurso histórico da formação continuada no Brasil onde vai se constatar que esta preocupação reside entre os educadores desde a década de 1960. O capítulo também evidencia que a realidade existencial que deve ser considerada na formação continuada de professores também constituiu uma preocupação desde aquela década. Neste sentido, o capítulo deixa claro que a formação continuada no Brasil sempre se preocupou em considerar a realidade histórica de professores e alunos uma vez que, é sobre esta realidade que os professores atuam e que seus alunos vivem. É preocupação também deste capítulo fazer uma análise sobre a evolução deste conceito na tentativa de evidenciar que à medida que o conceito evoluía se ampliava a área de atuação da formação continuada dos professores no Brasil.

No segundo capítulo analisa-se a importância da formação continuada de professores a partir da análise dos acadêmicos que defendem um posicionamento conservador e das análises dos acadêmicos que defendem um posicionamento do professor mais progressista, ou seja, com base na reflexão e atuação na realidade histórica. Com relação aos autores que defendem um posicionamento conservador, se evidencia a imagem daquele professor que transmite

conhecimentos, sem considerar o meio em que ele próprio e seus alunos estão inseridos. A educação, portanto, com base na atuação desses professores, não passa de uma mera transmissão de informações. No tocante aos autores que defendem um posicionamento progressista, ou seja, de um professor que a partir do que aprendeu na formação inicial, aplica este conhecimento na realidade histórica com a finalidade de transformá-lo, os autores entendem a importância desse procedimento, uma vez que, na medida em que se atua na realidade histórica professores e alunos transformam a realidade e a si mesmos. Neste sentido, o capítulo chama a atenção para o desenvolvimento da capacidade do educador de se auto administrar no sentido de perceber que sua ação na realidade histórica está sendo ou não positiva. É na capacidade da autorreflexão que professores e alunos vão se descobrindo capazes de adquirir conhecimento e, ao mesmo tempo, serem autores de uma intervenção na realidade onde estão inseridos. Por fim, este capítulo faz alusão a Dewey que defende a ideia de ser estabelecida uma parceria entre a filosofia e a ciência no sentido de que o conhecimento seja construído com a finalidade de banir da sociedade a metodologia conservadora que reduz o aprendiz a um receptáculo de informações, sem que sobre estas possa atuar na intenção de questionar seu sentido.

O terceiro capítulo analisa a formação continuada na perspectiva da legislação vigente no Brasil. A partir da análise do Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência para os anos de 2014 a 2024 que tratam da formação inicial dos professores como também de sua formação continuada, especificamente nas metas 15 e 16 do referido documento, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, como também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quando enaltece os modelos de formação docente a partir da experiência prática, conforme se vê estabelecido na estratégia 15.3 do referido documento, chega-se a conclusão que, muito embora a legislação vigente defenda a o modelo de um professor atuante na realidade histórica a partir de sua formação continuada, deixa, nas entrelinhas dos mesmos documentos

a intenção de ideologia dominantes que usaa formação continuada de professores como uma transação mercadológica com a finalidade de manter o *status quo* do regime neoliberal. O capítulo faz ainda referência ao Projeto de Lei nº 7180/2014 que pretende instalar no Brasil a “Escola sem Partido” com a finalidade de que professores, em suas formações continuadas, sejam impedidos de atuar na história sob o pretexto ideológico de que estão fazendo políticapartidária.

O estudo de caso realizado no Município de Juazeiro do Norte deixa claro nas respostas colhidas dos professores pesquisados que a grande maioria deles têm consciência da importância da formação continuada de professores a partir de uma intervenção na realidade histórica em que estão inseridos a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. No entanto, não têm ainda a percepção de que, a partir da legislação vigente há o interesse de se usar essa formação continuada de forma camuflada, com a intenção de se manter a ideologia dominante na formação deles próprios, de seus alunos e da comunidade onde a escola está inserida. A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, quanto a abordagem se caracteriza como quantitativa uma vez que se pauta em amostras colhidas em pesquisa de campo e que representam um retrato da população analisada com objetividade; Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória uma vez tem por objetivo manter uma proximidade com a realidade analisada com a finalidade de torna-lo mais evidente, claro, transparente a fim de que se tenha as condições de se elaborar hipóteses sobre o mesmo. Quanto aos procedimentos a pesquisa se caracteriza como bibliográfica uma vez que se pautou num amplo levantamento de referências teóricas, inclusive já analisadas por autores que tiveram esta mesma preocupação. A pesquisa busca responder o seguinte problema: a formação continuada de professores, com base no que determina a legislação brasileira sobre essa formação, atende aos objetivos que se propõe atender visto que tende a manter o *status quo* da ideologia neoliberal?

Considerando que se constatou que a legislação brasileira com relação à formação continuada no Brasil deixa mesmo nas entrelinhas

da lei esta preocupação, constatou-se que os objetivos da formação continuada no Brasil atendam seus objetivos de forma parcial uma vez que a grande maioria dos professores ainda não perceberam esta segunda intenção no texto legal a que se fez referência.

CAPÍTULO 1

A análise do percurso histórico sobre a formação continuada no Brasil deve partir do pressuposto que ela subentende um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes que o educador deve se deixar envolver para que possa exercer seu ministério com excelência. Esta, portanto, deve se dar após a formação inicial e sua principal função é assegurar aos alunos um ensino de qualidade a partir dos conhecimentos que vão sendo adquiridos pelo educador no percurso histórico do seutempo.

Geralmente ao se aludir à formação continuada, tem a impressão de que se trata de algo recentemente estabelecido no Brasil. Ledo engano. De acordo com Gatti *et.al.* 2002 e Andaló (2005), a formação continuada de professores se constitui numaprática antiga e que já sofreu modificações no decorrer do seu percurso histórico.

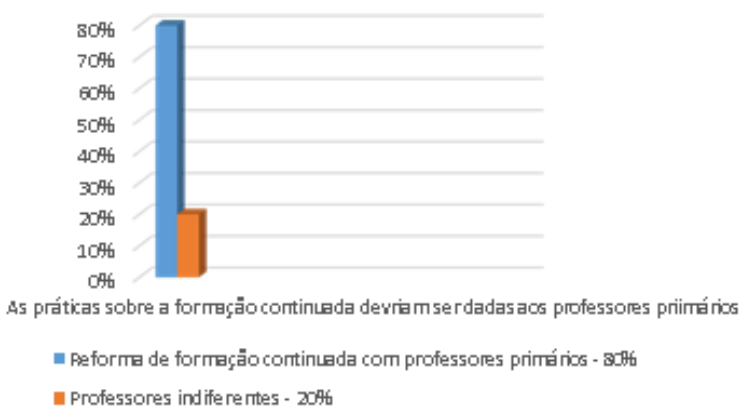
A título de ilustração, vejamos a referência feita por Andaló (2005). O autor afirma em sua obra que as ações mais remotas que se tem notícia sobre a formação continuada no Brasil ocorreram por volta da década de 1960. Esta primeira atividadefoi promovida pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP com o apoioe direção de um órgão da época denominado de Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e teve por finalidade desenvolver um estudosobre o aperfeiçoamento das ações do docente a partir de questionamentos feitos aosprofessores com a finalidade de que estes descrevessem em suas respostas o que pensavam sobre ações daquela natureza.

Naquela primeira experiência foi constatado que os docentes pesquisados consideravam tais atividades como pouco satisfatórias uma vez que pareciam deslocados da realidade e, por esta razão, não atendiam aos anseios da escola. Assimsendo, 80% daqueles educadores propuseram uma reforma no sentido de que os assuntos práticos fossem tratados com os professores das séries iniciais (GRÁFICO 1); 69% daqueles educadores acharam que essas atividades e também as

aulas que eles ministravam deveriam ter por base os problemas reais do cotidiano escolar, ou seja, deveriam partir da própria experiência vivida e da realidade existente na escola (GRÁFICO 2); 42% entenderam que estes cursos de aperfeiçoamento propostos deveriam ser desenvolvidos desde que fossem considerados as sugestões dos docentes uma vez que são estes que vivem a experiência cotidiana na escola com seus alunos (GRÁFICO 3); Por fim, 43% dos educadores acharam que tais ações de aperfeiçoamento da prática docente deveriam ter por base as questões práticas, ou seja, a realidade existencial de cada escola (GRÁFICO 4). (ANDALÓ, 2005)

Gráfico 1 – Primeiro estudo sobre as proposta de formação continuada no Brasil na década de 1960

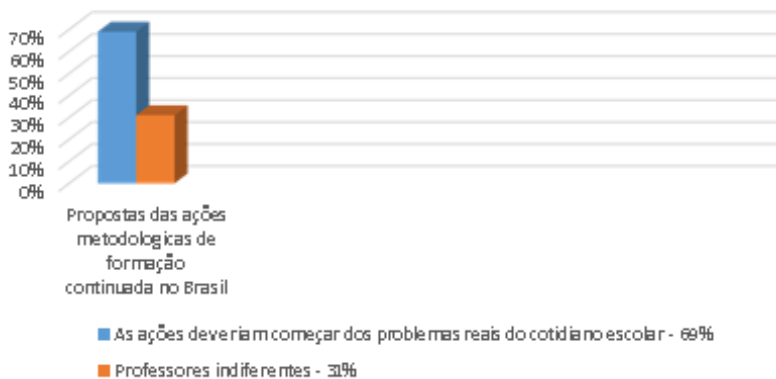
Proposta de ações na formação continuada no Brasil no ano de 1960



Fonte: Andaló (2005)

Gráfico 2 – Proposta da metodologia da formação continuada no Brasil na década de 1960

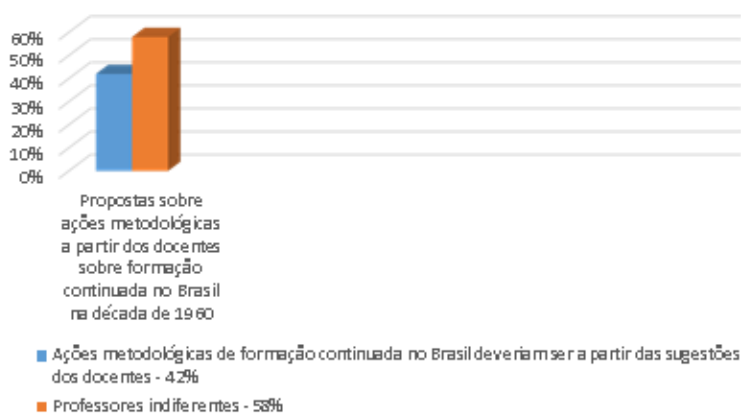
Proposta de metodologia de formação continuada no Brasil na década de 1960



Fonte: Andaló (2005)

Gráfico 3 – Propostas ações metodológicas a partir dos docentes sobre de formação continuada no Brasil na década de 1960.

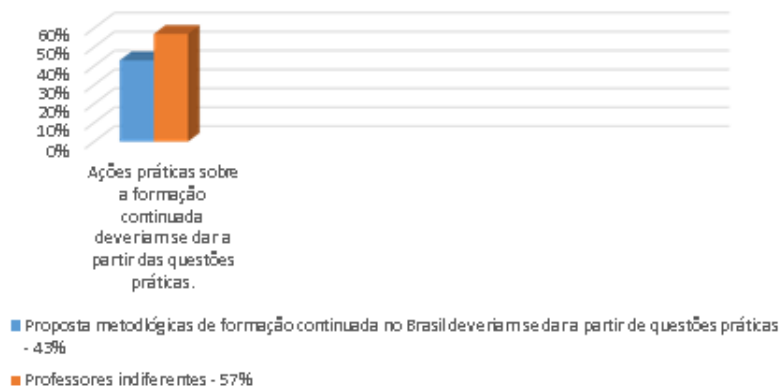
Propostas sobre ações metodológicas a partir dos docentes sobre formação continuada no Brasil na década de 1960



Fonte: Andaló (2005)

Gráfico 4 – Propostas metodológicas a partir de ações práticas sobre formação continuada no Brasil na década de 1960

Propostas de ações metodológicas a partir de ações práticas sobre formação continuada no Brasil na década de 1960



Fonte: Andalo (2005)

Pelo que se extrai do fragmento do autor em questão, desde há 60 anos atrás, este problema da formação continuada no Brasil sempre foi envolvida por controvérsias uma vez que, como demonstrado na pesquisa acima referida, os pontos de vista com relação a esta ação divergem naquilo que deveria ser seu objetivo, sua fundamentação e sua prática.

Para que melhor se entenda o percurso histórico da formação continuada no Brasil, necessário se faz primeiramente esclarecer que nos últimos 50 anos o Brasil viveu três momentos políticos bem distintos e a formação continuada passou por eles e por eles foi influenciada. De acordo com Silva & Frade (2007) esses três momentos são: a ditadura militar, o movimento da redemocratização social e os movimentos globalizantes da cultura e da economia. Entender esses três momentos, segundo as autoras, é primordial uma vez que eles

influenciaram significativamente a formação continuada de professores no Brasil.

O primeiro momento político de muita ênfase nos últimos 50 anos foi o Regime Militar que fechou as instituições democráticas nas propostas de formação dos educadores e, a partir de então, deu-se total ênfase aos princípios que norteavam a racionalidade técnica, a hierarquização das funções, a burocratização das escolas que, por sua vez, repercutiu diretamente nas funções de planejamento das unidades de ensino no Brasil. (PEDROSO, 2008)

Neste sentido, conforme ainda Pedrosa (2008), a formação continuada de professores no Regime militar, dada a uma total inversão de valores e de ações, teve que ser totalmente reformulada e sofreu, conseqüentemente, uma significativa expansão como é de praxe acontecer com aquilo que se apresenta como novo. Assim, deu-se o advento da modernização social o que exigiu formação de novos recursos humanos próprios para atender as exigências do governo militar que entendiam que as escolas deveriam formar trabalhadores técnicos, e este tipo de formação se constituiu como o principal objetivo da educação nos idos daqueles anos.

Com o advento da redemocratização social, seu deus, nos idos dos anos 80, a abertura política e, em consequência disso, se intensificaram os movimentos em prol da educação democrática, do avanço científico e tecnológico, o investimento em pesquisa que resultaram no desenvolvimento de um novo momento histórico no país. Assim sendo, estabeleceu-se na década de 1980 a reconquista dos direitos políticos de tantos brasileiros que os havia perdido e ou se exilado fora do país, consolidando-se, assim, uma reconstrução de uma nova forma de a educação acontecer no Brasil a partir de uma participação mais efetiva dos professores nos rumos da educação brasileira. (FERREIRA, 2007)

O que também se constatou a partir da redemocratização social no Brasil a partir da década de 80 é que as questões puramente técnicas, tão bem quistas e defendidas pelos militares, deixaram de ser

prioridade e, em seu lugar, constituiu-se uma nova forma de fazer educação a partir do contexto sócio histórico do educador. A partir de então a formação do professor tinha por base a realidade social onde o educador estava inserido. Com esta nova concepção, a formação continuada de professores no Brasil passou a acontecer com a finalidade de responder os questionamentos advindos dos professores, fazendo com que o aprendizado constante deles se desse a partir de sua atuação política e de sua prática docente dentro da realidade social em que se encontrava inserida a escola. (SILVA & FRADE,2007)

Deu-se também na década de 80, um salto de qualidade no que se refere à formação continuada de professores no Brasil, mesmo que sob fortes controvérsias. Num sentido totalmente oposto, Ribas (2000) entende que a formação continuada de professores, oferecida pelos órgãos do Estado na década de 80, ficou desconectada da realidade e, portanto, sem efeito prático pela ausência de uma política séria sobre a capacitação dos professores, uma vez que são descontínuas, ou seja, não se aproveita nada dos governos anteriores e começa-se sempre tudo novamente, descontinuamente.

A década de 1990 trouxe consigo os desafios da globalização, da cultura e da economia atrelada a um desenvolvimento tecnológico vertiginosamente ascendente, o que exigiu dos professores respostas e posicionamentos que atendessem a essas novas demandas. Deu-se, a partir de então, a construção de novos movimentos de associações acadêmicas que passaram a reivindicar que a formação inicial e continuada dos professores se desse nas universidades e de forma presencial. No entanto, Silva & Frade (2007) entendem que de forma presencial ou não, as práticas de formação inicial ou continuada tendem a desvincular-se da realidade uma vez que não abordam os problemas enfrentados na escola e até nas secretarias de educação, revelando uma total separação com a realidade social existente. Além do mais, é importante considerar que aquilo que as universidades julgam essencial na formação inicial ou continuada dos professores, sem sempre se constitui uma necessidade das escolas no processo de formação de seus educadores.

Cabe aqui salientar aqueles índices que o estudo de Andaló (2005) fez referência no início deste capítulo, quando afirmou que 69% dos educadores que fizeram parte daquele estudo realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, acharam que essas atividades e também as aulas que eles ministravam deveriam ter por base os problemas reais do cotidiano escolar, ou seja, deveriam partir da própria experiência vivida e da realidade existente na escola. Fazendo-se um contraponto com o que pensam os autores Silva & Andrade (2007), na década de 1990, portanto, 30 anos depois, o problema reaparece, o que significa dizer que muito pouco se progrediu em trinta anos de caminhada.

O que se consolidou de fato nos anos 90, no que tange a formação continuada de professores, foi a compreensão de que as ações de treinamento ou de encontros dos quais os professores participavam com a finalidade de construir seus conhecimentos continuamente, se mostraram insuficientes para garantir a melhoria da qualidade da educação uma vez que aconteciam desvinculadas da realidade existencial dos educadores. O que se propunha era que essa construção contínua do saber se desse na realidade existencial e histórica do educador, a partir de sua práxis no local de trabalho, ou seja, através de uma ação e reflexão de suas atividades na sua realidade existencial. (MEDIANO, 2002)

Uma crítica veementemente forte com relação a esta proposta parte de Soares (2008) que revela em sua obra que as políticas educacionais desenvolvida no decorrer da década de 90 colocaram o professor como epicentro da construção do saber, o que fez surgir, num movimento oposto, um esvaziamento de conteúdos e de teorias essenciais para esse conhecimento contínuo se desse. Para a autora, esse empobrecimento de conteúdo se deu devido ao enaltecimento das práticas e competências dos educadores em detrimento da formação teórica e científica, o que resultou num profissional politicamente competente, no entanto, tecnicamente inoperante porque adaptado.

1.1A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

O que se constatou no breve contexto histórico em que se deu a formação continuada no Brasil, foi um contínuo processo de mudanças nas ações que envolveram esta política educacional, uma vez que sempre mantiveram vínculo muito próximo com a realidade econômica, política e social de cada época. Daí se perceber que inicialmente essa política conhecida como treino de destrezas e técnicas educacionais foi ao longo do tempo sendo substituída por aprendizagem contínua. De uma forma ou de outra, todas as nomenclaturas dadas a esta política educacional em nada acresceram ou depreciaram o entendimento de que ela sempre se fez importante para o desenvolvimento profissional do docente, da escola e da sociedade. Assim, a depender de cada momento histórico, as concepções e finalidades da formação continuada de professores foi sofrendo modificações com a finalidade de melhor se adaptar a cada realidade. Para comprovar esta compreensão, Andaló (2005), faz referência a um artigo escrito no ano de 1972, de autoria de Gatti, Mello e Bernardes que, ao fazerem referência a esta política educacional, usaram no texto termos como “reciclagem” e “treinamento” no sentido de aquisição de habilidades para a capacitação do exercício de suas funções pedagógicas.

Outra autora que também faz referência a essa evolução histórica de nomenclaturas para se referir a política de formação continuada de professores é Marin (2005) que identificou em seus estudos o uso dos seguintes termos para se referir a essa política educacional: educação continuada, formação contínua, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, educação permanente, dentre outros.

A autora referenda o autor acima subscrito quando diz que, quando o termo “reciclagem” foi utilizado para se referir a essa política tinha a intenção de se referir a mudanças radicais que conduzissem o educador ao exercício de novas funções, ou seja, o foco

deste termo sempre esteve voltado para uma formação continuada, porém de forma rápida e esporádica. O termo “treinamento”, por sua vez, aludia ao desenvolvimento de uma capacidade do educador para realizar determinada ação através de uma nova formatação de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” trazia em seu bojo o objetivo de se buscar a perfeição ou de dar acabamento àquilo que ainda não tinha sido concluído. Já a palavra “capacitação” conotava o desenvolvimento de uma habilidade de se tornar capaz, apto. Os demais termos, ou seja, educação permanente, educação continuada ou formação contínua sempre aludiram a aquisição de conhecimentos por parte dos profissionais de educação com a finalidade de que pudessem em seus ambientes de trabalho, contribuir para a construção de um saber contínuo.

Constata-se, assim, que a cada nomenclatura surgida no percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil, dava-se a evolução e a abrangência desta política em função de cada momento histórico.

É interessante também notar que neste percurso histórico surgiu, a partir dos anos 90, expressões que quiseram designar o perfil do educador de cada época. Neste sentido, Schön (2007) afirma que a partir da década de 90, apareceu a figura do professor-reflexivo, enquanto que Zeichner (2008) afirma ter surgido a figura do professor-pesquisador. Percebe-se, assim que no percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil, aparecem novas terminologias que definem a realidade histórica de cada época, o que faz desse tema uma questão polêmica porque envolto em um intenso debate de parte a parte.

Outra questão que merece destaque no que se refere a formação continuada de professores no Brasil é abordada por Ribas (2000) ao afirmar que as diferentes concepções sobre este tema implicam em tendências diversas. Uma dessas tendências, segundo a autora, é o desenvolvimento de sistemas de ensino que tomam por referência uma formação elaborada pelos órgãos públicos com base em políticas governamentais vigentes em cada momento histórico a

partir do que cada equipe técnica julgar conveniente para os professores e escolas, no entanto, sem considerar as concepções e interesses dos educadores, o que revela um contra senso irreparável.

Nas palavras da própria autora, tem-se:

[...] O desvio torna-se evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pelas necessidades dos profissionais e/ou do ensino. (RIBAS, 2000 p. 40)

A autora chama ainda a atenção para que se compreenda que as tendências assumidas em torno da formação continuada de professores no Brasil sempre resultaram de percepções de mundo, de uma antropologia histórica, de uma visão educacional de cada momento, da realidade escolar como também do ensino ali vivenciado de acordo com o que rezavam os currículos de cada época. A contradição desta concepção histórica viu-se, por exemplo, estabelecida na década de 70, quando os militares desenvolveram uma tendência de formação continuada de professores com base na racionalidade técnica, extirpando radicalmente desta política educacional a dimensão da realidade social como as subjetividades de cada pessoa e suas concepções de mundo, transformando essa tendência numa simples teoria empírica. Neste sentido, a autora se opõe radicalmente a esta tendência que se pauta na racionalidade técnica e defende a formação continuada do professor com base numa tendência reflexiva, ou seja, a partir de sua atuação na história em que vive.

Num sentido oposto, Duarte (2003) revela que a desvalorização do saber teórico se faz presente desde a década de 90 nos escritos e estudos de diversos autores que em muito contribuíram para uma reformulação radical na formação continuada de professores. Schön (2007), por sua vez, evidencia em seus estudos, o relevante o

conhecimento tácito, ou seja, advindo das experiências históricas vividas pelos professores e relega ao segundo plano o conhecimento escolar, teórico, no que tange ao processo ensino-aprendizagem dos alunos de cada época.

Na concepção de Soares (2008) o conhecimento proposto por Schön (2007), criou a figura histórica do professor-reflexivo, ou seja, construiu-se a imagem daquele professor que produz conhecimento com base na observação dos fatos havidos no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, no comportamento dos alunos, o que o induz a elaboração de uma resposta imediata para responder tal observação.

O conhecimento, portanto, na perspectiva do professor reflexivo advém de sua atuação na história quando provocando pelos acontecimentos que o rodeiam.

Há de se considerar que, a partir desta concepção que tem no professor reflexivo a construção do conhecimento pela atuação do educador na realidade histórica, constata-se que uma de suas principais características é o enaltecimento da subjetividade no educador no seu trabalho. (FACCCI, 2004) Essa autora reconhece a importância dessa tendência porque combateu de forma radical a racionalidade técnica estruturada na década de 70 pelos militares, no entanto, traz em suas concepções básicas uma série de limitações, dentre as quais destacam-se: primeiro, essa tendência não específica de forma clara em que momento dessa formação do professor com base na sua atuação histórica, os conhecimentos teóricos que fundamentarão sua prática devem se dar e que conhecimentos são esses; segundo, a autora entende que o simples fato de dar voz à subjetividade do educador não é suficiente para que o conhecimento seja construído sem que antes estes reflitam sobre as condições econômicas, políticas e sociais da realidade em que estão atuando e quais tipos de respostas a realidade social onde eles estão inseridos exigem que eles tenham essa ou aquela postura; e terceiro, existem fortes evidências de que os conhecimentos advindos da atuação do professor no seu ambiente de trabalho nabusca de se construir um conhecimento reflexivo, sejam reconhecidas como conhecimento

apenas as concepções subjetivas do professor, o que significaria produzir um conhecimento sem nenhuma conexão com a realidade histórica. (FACCCI, 2004)

Outro conceito que merece especial atenção surgido na evolução histórica da formação continuada de professores é a figura do professor pesquisador. De acordo com Soares (2008), tanto a figura do professor reflexivo como do professor pesquisador não é distinta em seus conceitos uma vez que apontam para uma mesma compreensão: a de que a formação e o trabalho dos educadores devem ter como pano de fundo uma análise de sua atuação na realidade em que atuam.

A principal crítica feita pela pesquisadora a essa concepção é a de que o conhecimento construído com base na figura do professor pesquisador é totalmente desprovido de conhecimentos teóricos, ou seja, é totalmente esvaziado de conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos uma vez que se baseia apenas nos saberes nascidos de sua experiência histórica e no meio onde atuam, o que significaria que tais saberes servem apenas para dar respostas às demandas do cotidiano.

Assim sendo, ao professor reflexivo cabe a tarefa de refletir sobre sua atuação histórica, e ao professor pesquisador cabe a tarefa de produzir conhecimento com base nesta atuação, no entanto, totalmente desprovido de conhecimento teórico e científico. (SOARES, 2008)

Dickel (2008), por sua vez, na tentativa de dirimir essa contenda entre aqueles que defendem e aqueles que condenam tal metodologia, afirma que a produção de conhecimento com base na perspectiva do professor pesquisador não deixa de ser promissora desde que não se limite apenas à análise de sua prática pedagógica cotidiana. Segundo o autor, é essencial que os educadores tenham uma visão ampla e abrangente sobre sua ação educativa a partir do contexto político e social onde está inserido, mas sem deixar à margem a ampliação do domínio do seu saber teórico, científico e acadêmico.

O que se abstrai do surgimento dessas duas figuras que centram a construção do conhecimento com base na figura do professor reflexivo e do professor pesquisador é que ambos os modelos concentram suas ações na subjetividade e na individualidade do professor e marginaliza os aspectos objetivos e coletivos que o conhecimento exige.

Com base em toda essa discussão em que se refletiu sobre os apoios e críticas em torno destas duas figuras e de suas atuações, fica estabelecido que a concepção de formação continuada do professor continua tendo relevância dentro do processo, no entanto, é preciso que se der realce à construção do conhecimento científico sem desmerecer as dimensões sócio-históricas dessa formação que se dá no cotidiano de cada educador. Somente assim seriam dadas as condições para que a formação continuada de professores no Brasil ocorra com base no pleno domínio da realidade histórica dos professores, mas também com a aquisição de conhecimentos teóricos científicos, o que permitiria aos educadores uma consciência crítica que lhes dariam as condições de transformação da escola, da educação e da sociedade onde se inserem.

Como se viu desde o início desta reflexão, os estudos em torno de formação continuada de professores no Brasil não são recentes, e desde que se tem notícia sobre ela, muitas controvérsias orbitam no seu entorno. Fica, assim, estabelecido que as causas dessas controvérsias residem em muitas lacunas que não foram preenchidas ao decorrer de seu contexto histórico e que precisam ser analisadas e estudadas com critério mais profundo.

Não se sabe ao certo, mas talvez esses vazios ocasionadores de tantos conflitos em torno da formação continuada de professores residam justamente na descontinuidade das políticas governamentais que nunca souberam retirar do passado aquilo que poderia ser aproveitado no futuro, resultando desta prática um contínuo recomeçar com base em cada momento histórico vivido. Espera-se, nos capítulos seguintes, que sejam encontradas setas que apontem

caminhos na superação de tais ações educacionais que envolvem a formação continuada de professores no Brasil.

CAPÍTULO 2

Como se viu estabelecido no primeiro capítulo, a formação continuada de professores no Brasil constitui uma preocupação que já tem quase 80 anos uma vez que se discute este tema desde 1960. A metodologia que este processo envolve, como foi visto, está envolto em muitas controvérsias e autores se dividem na compreensão de como essa formação deve se dar de forma a atender àquilo que se constitui seu objetivo: um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes que o educador deve se deixar envolver para que possa exercer seu ministério com excelência.

Viu-se, no decorrer deste tempo histórico as várias nomenclaturas que este sistema de formação recebeu, como também se viu que existem contendas no que se refere a postura do professor que, ao assumir uma atitude reflexiva e histórica, esqueceu de se alimentar dos conhecimentos teóricos e acadêmicos, o que rende críticas de muitos estudiosos que classificam estes educadores como totalmente desprovido de conhecimentos teóricos, ou seja, sua formação continuada é totalmente esvaziada de conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos uma vez que se baseia apenas nos saberes nascidos de sua experiência histórica e no meio onde atuam. (SOARES, 2008)

É com base nessa premissa que se dá início a esta segunda parte da reflexão que envolve o tema sobre as políticas de formação continuada no Brasil. Dessa forma, discute-se agora, mesmo que sob críticas muito contundentes, a importância dessa formação, chamando a atenção para as reflexões que esta política envolve, mas também para os desafios que precisam ser superados.

2.1 ASPECTOS RELEVANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Sabe-se que, na formação inicial, o professor se capacita de todos os saberes necessários para que tenha as condições ideais para conduzir sua sala de aula. No entanto, a realidade não é estanque, ou seja, inerte, imóvel, imutável. A realidade histórica de cada situação social muda constantemente e isso se aplica também para a sala de aula que vai se transformando continuamente, porque sofre influência da realidade histórica em que está inserida. Isto significa entender que o professor também tem se transformar continuamente para atender essas demandas mutáveis do tempo, daí se falar da importância de sua formação continuada uma vez que, por ela, ele vai ressignificando a realidade e se adaptando à cada situação histórica. (DELORS, 2003)

Esta concepção do autor vê-se confirmada no fragmento por ele mesmo escrito:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Pelo que se lê no fragmento acima referido, o autor deixa transparecido que a importância da formação continuada de professores é muito mais relevante do que aquela formação inicial e acadêmica recebida na formação inicial. Ele fundamenta esta compreensão afirmando que a formação contínua dos professores não deve necessariamente se dar no sistema educativo, mas também na convivência com a realidade histórica, social e econômica do meio, desde que baseada num conhecimento teórico e científico para que não deixe de ser conhecimento e se transforme em convulsão social.

No transcorrer de sua obra, o autor ainda deixa claro que ao se ater sobre o professor e sua atuação em sala de aula, recorre-se às competências pedagógicas diversas, por sinal, muito importantes, mas também a qualidades diversas de cunho subjetivo como autonomia, ponderação e humildade. Essas posturas, resultarão, segundo o autor, na melhoria da qualidade e da motivação dos educadores, mesmo porque, esta deveria constituir na preocupação de todos os países. (DELORS, 2003) A afirmação do autor conduz ao entendimento que os professores, para bem realizarem suas atividades no seu cotidiano, deve descobrir novas metodologias e novos formatos para se trabalhar os conteúdos obedecendo a mutação histórica de todos os momentos e de todas as realidades.

Discorre nesta mesma linha de raciocínio Freire (2006) ao entender que a formação contínua e permanente dos professores só ocorre quando este educador é capaz de refletir criticamente sobre sua práxis, ou seja, quando este professor é capaz de olhar para si mesmo e consegue enxergar suas limitações, seus fracassos, mas também seus sucessos e faz desses avanços e recuos a ferramenta ideal para o seu crescimento pessoal. Entende-se, assim, com base no que pensa o autor, que o professor para atingir sua meta no sentido de construir uma educação de qualidade, tem que ter a coragem de sair do seu comodismo, de desenvolver uma práxis que tem fundamento na repetição eterna do mesmo, e construam novos procedimentos, novas ações a partir da realidade histórica e social da escola e de seus alunos.

A reflexão desenvolvida por Freire (2006) conduz a uma compreensão de uma atitude reflexiva constante que deve habitar ou orbitar no entorno do educador. Na medida em que o professor se capacita do potencial de perceber as razões por que ele é o que, as motivações porque ele procede como procede, ele se capacita à condição do desenvolvimento de si mesmo, do auto promover-se, do auto capacitar-se uma vez que ele desenvolve potencialidades que o conduzem para além de si mesmo na perspectiva de atingir o outro que é o seu aluno. Na medida em que o educador percebe que sua

prática é ineficaz e inoperante e se torna capaz de perceber isto por si só, ele se capacita a mudar o eixo de sua conduta e a criação de novas práticas mais eficazes e otimizantes.

Na medida em que o professor vai tomando essa consciência vai também percebendo que eles, enquanto sujeitos formadores de opinião e formação, vão também internalizando sua importância dentro do processo de aprendizagem e conhecimento. Ao mesmo tempo, vão sendo motivados por eles mesmos para que exerçam com muito mais propriedade as atividades que são de sua competência.

No outro extremo desse raciocínio, a sociedade, os alunos, as famílias vão também percebendo a importância do educador dentro desta realidade de formação, resultando na compreensão estabelecida por Soares & Pinto (2001) ao afirmar que o professor, na medida em que este movimento cinético ocorre, vai assumindo a condição de incentivador, mediador, facilitador da aquisição dos conhecimentos adquiridos por seus alunos e, uma vez inspirados neles, os alunos vão também entendendo que eles próprios também são capazes de, por si mesmos, construir seus próprios conhecimentos, resultando numa cadeia interminável de ação e reação na construção do conhecimento que se perpetua na história.

Na compreensão de Rodrigues, Lima e Viana (2017), na medida em que o professor sabe que seu conhecimento não é um saber acabado, totalizado, mas em construção, e que seus alunos, apesar de sua condição de aprendizes, trazem na sua história uma bagagem ampla de conhecimentos adquiridos em sua realidade histórica, ele vai descobrindo que esses saberes de seus alunos precisam ser explorados e, na medida em que isso acontece, esses conhecimentos vão sendo aperfeiçoados num movimento recíproco entre aluno e professor. É na flexibilização do educador que se vão tomando forma as ações pedagógicas e as práticas metodológicas na construção do conhecimento.

Uma vez inserido neste raciocínio do autor acima referido, onde o conhecimento se dá pela capacidade de o educador se adaptar a

cada situação histórica de seus alunos, cria-se uma situação complicada uma vez que, diante de uma sociedade globalizada, impregnada de muitas informações instantâneas que os alunos absorvem com uma facilidade enorme em função das redes sociais, seriam criadas possibilidades incontáveis de situações que o educador teria que enfrentar no sentido de converter essas informações em fonte de conhecimento.

É com base nesta realidade que Pereira (2011, p. 69) reflete:

A docência, se constitui uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

O fragmento do autor reporta a adjetivações que revelam a complexidade da ação de educar em função da diversidade de probabilidades deste conhecimento se dar. Daí, se entender, conforme Rodrigues, Lima e Viana (2017), que por ser um processo difícil, tem que acontecer de forma saudável a fim de que não sejam prejudicados nem alunos nem professores. Assim, pela utilização de ferramentas do cotidiano dos alunos, que se chamou anteriormente de conhecimento prévio do aluno, pode-se construir meios e possibilidades que tornem esse processo mais suave, ao invés de se recorrer a aprendizagem pelo método tradicional. É a isso que se chama formação continuada do professor, ou seja, o desenvolvimento de capacidade de se adaptar a cada realidade e fazer desta adaptação uma possibilidade do conhecimento se dar.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Delors (2003) entendem que, ao mesmo tempo em que o professor se sente provocado a construir essas pontes onde o conhecimento possa

transitar entre professor e aluno, ele, enquanto educador, também se sentirá incentivado pela necessidade que terá de atualizar seus conhecimentos e competências com base naquele conhecimento prévio que cada aluno traz consigo para a sala de aula. Deste modo, ao mesmo tempo em que cria as condições de o conhecimento se dar, a sua vida profissional vai se construindo continuamente no processo constante de evolução que os obriga a aperfeiçoar sua arte de ensinar e se beneficiar das mais diversas e pujantes experiências nascidas da vida econômica, social e cultural, inseridas em cada momento histórico e sobejamente à disposição no conhecimento prévio de seus alunos.

Constata-se, assim, diante de toda esta gama de informações e raciocínios oferecidos pelos autores em seus comentários e fragmentos, que o professor, se quiser evoluir no sentido de dar conhecimento aos outros e a si mesmo, devem viver uma formação contínua que se dá pela interação entre seu conhecimento adquirido em sua formação inicial e o conhecimento que se dá pela abertura que se tem de aceitar as informações advindas da realidade histórica onde seus alunos e a escola estão inseridos.

2.2 UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS DESUPERAÇÃO

Inúmeros são os pesquisadores e acadêmicos que, diante da realidade conflitante estabelecida no entendimento de educação como uma mera “transmissão de informações” ou “aquisição do conhecimento”, concebe que, na maioria dos casos, o ensino se dá como transmissão de informações revelando a predileção por um modelo conservador de educação e, por conta disso, se rebelam contra este procedimento afirmando que o ensinar docente e o aprender discente deve transcender o saber tradicional nos níveis pedagógicos e epistemológicos com a finalidade de evoluir a prática pedagógica como também otimizar seus resultados.

Dentre os acadêmicos que já se debruçaram sobre esta questão, pode-se citar Dewey (1979), Grillo (2006), Pimenta (2005) Ghedin (2005), dentre outros. Todos eles abordam este problema da superação do modelo tradicional e conservador de formação docente a partir de suas perspectivas conceituais, no entanto, todos eles concordam que o ensinar do docente e o aprender discente devem ser reformulados no sentido de superar o modelo que se limita a mera transmissão de conteúdo, com o fim de se formar um educador reflexivo, atuante na história e no tempo, até que venha a se tornar um autodidata.

É com base neste cenário conflitivo de concepções que se busca refletir sobre a teoria e a prática da formação docente, buscando detectar os desafios que vêm se aprofundando no Brasil quando se conflituam concepções de ordem tradicional que defende uma formação com base na teoria e na academia, e uma formação reflexiva e histórica com base na realidade histórica de cada época, que se dá de forma continuada depois da formação inicial dos educadores.

2.2.1 A atuação prática e histórica como condição de formação de um educador reflexivo a partir da aquisição do conhecimento e não da transmissão de informações

Ghedin (2005), um dos autores citados sobre o tema, é um dos tantos que se rebela veementemente contra esta forma tradicional de se formar o docente. Neste sentido, chega a afirmar de forma categórica:

[...] o caminho da reflexão é o caminho pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação". (GHEDIN, 2005 P. 148)

O que o autor quer, de fato dizer é que, para se formar educadores reflexivos, estes terão que ser, necessariamente alunos

pesquisadores, questionadores da realidade, seres históricos capazes de correlacionar o que se aprende na sua formação com o que se vivencia na realidade histórica do seu tempo. Para Ghedin, portanto, essa é a condição necessária para a formação de professores reflexivos.

Neste sentido, Ghedin (2005) se coloca frontalmente contra a proposta tradicional que se pauta na mera transmissão de informações, uma vez que entende a educação justamente no oposto deste entendimento, ou seja, a formação de um profissional reflexivo, passa necessariamente por uma formação cuja educação promova o desenvolvimento do pensamento e não simples recepção de informações previamente estabelecidas.

Neste sentido, a construção de alunos docentes intelectuais requer o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, raciocinar, questionar, criticar, analisar, argumentar e, a partir destas ações produzir o conhecimento. Estabelece-se, portanto, a condição de que, para se alcançar tal intento, é necessária a experiência de duas condições básicas dentro deste processo: primeiro que o aluno candidato a docente seja valorizado em suas experiências subjetivas; e segundo, que seus questionamentos e problematizações diante da realidade histórica em que está inserido, sejam priorizadas e levadas em consideração dentro do processo de aprendizagem. (BECHI, 2012)

Estabelece-se, assim, a concepção de que o embate de ideias, o confronto de concepções e o estabelecimento da dúvida, fortalece o conhecimento histórico do aluno e o capacita paulatinamente a se tornar um profissional reflexivo e atuante.

Desse modo, o processo pedagógico construído a partir de uma atividade reflexiva, questionadora e argumentativa promove o desejo pela pesquisa, por outras teorias, por pensamentos que divirjam daquilo que tradicionalmente se propõe. Nesta perspectiva, Ghedin, reflete:

A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das

informações e dos conhecimentos produzidos por outros”. (GHEDIN 2005, p. 146)

O autor, neste fragmento, alude a um novo elemento dentro deste processo dedesenvolvimento da educação: a globalização, que se dá pela inserção das novastecnologias de informação disseminadas no mundo a partir de meados do século XX.Como se sabe, a internet veio diminuir distâncias entre pessoas e informações que se disseminam quase que instantaneamente. Estabelece-se, assim, dentro deste desafio de superação do modelo tradicional de ensino baseado na simples transmissão de informações, um outro não menos importante: a necessidade de se desenvolver ascondições necessárias para a construção de uma nova plataforma educacional a partir desta nova realidade que as tecnologias de informação proporcionam. (BECHI, 2012)Essa preocupação é pertinente por uma razão simples: a escola não pode continuar atuando neste formato rudimentar de ensinar com base na meratransmissão de informações sob pena de se tornar uma instituição ultrapassada, que não atende mais as necessidades de um mundo globalizado, correndo o risco de vir a desaparecer por conta de sua inoperância. (BECHI, 2012)

Apesar de se detectar entre alguns teóricos essa preocupação com a realidade de globalização em função da era virtual que se vive na atualidade, Pimenta (2005) alerta para o cuidado que se deve ter, de não se usar a ferramenta tecnológica para propagar o modelo tradicional de conduzir o ensino pela mera transmissão de informações, sob o pretexto de se estar inserindo no mundo globalizado. Se assim ocorrer, segundo o autor, a educação do futuro se limitaria a colocar crianças e jovens diante de telas virtuais transmitindo informações, o que significaria entender que os professores seriam substituídos por programas virtuais que, a bem da verdade, perpetuaria o mesmo formato ultrapassado de transmissão de informações.

Se for lançado um olhar clínico sobre esta realidade, se perceberá que, quando se remete ao modelo tradicional de formação, a

terminologia usada para se referir a este formato é “transmissão de informação” e, quando se refere à superação deste modelo, com vista a construir um docente reflexivo, crítico, histórico, subversivo no sentido de questionar a realidade posta, a expressão utilizada é “transmissão de conhecimento”. Diante desta dubiedade de conceitos, convém estabelecer uma distinção entre “informação” e “conhecimento”.

Uma distinção muito clara e evidente pode ser vista em Ghedin (2005) quando entende que a informação só pode ser adquirida se transmitida de algum meio ou instrumento, que é o que propõe o modelo tradicional de ensino; o conhecimento, por sua vez, só poderá ser adquirido mediante uma ação reflexiva do sujeito que se dispõe a aprender. Infere-se, portanto, que a informação é um ato objetivo, ou seja, é destinado ao sujeito independente de sua percepção ou seu juízo sobre aquela informação. O conhecimento, por outro lado, é uma ação subjetiva, ou seja, para o conhecimento se dar, depende da ação reflexiva do sujeito ao questionar, criticar ou se insurgir sobre a informação que lhe é dada.

Constata-se, portanto, uma distinção clara entre os dois conceitos: a informação pode ser acessada mediante qualquer meio de comunicação, inclusive pela ação de educadores docentes que não instigam seus alunos ao conhecimento, esm, à pura e simples recepção de informações; o conhecimento, contrariamente, é resultado de uma ação reflexiva do sujeito diante da informação que recebe, ou seja, o sujeito atua, reflete, analisa, diseca a informação recebida, e sobre esta análise constrói o conhecimento. Daí ser inconcebível que o conhecimento seja confundido com uma mera recepção de informação. (BECHI, 2012)

Nas palavras de Pimenta (2005), pode-se afirmar que

Conhecer é mais que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, identificar as diferenças destas na produção da informação,

contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade [...] (PIMENTA 2005, p. 39).

Neste sentido, a escola, para superar este modelo ultrapassado de pensar o conhecimento como simples transmissão de informações, e se colocar diante de um mundo dinâmico, atuante, histórico e globalizado, precisa que suas práticas de ensino e suas concepções metodológicas estejam amparadas por ações que resultem na formação de cidadãos autônomos, reflexivos, sujeitos de si e da realidade histórica em que estão inseridos.

Daí se entender a importância da historicidade do aluno, a relevância da sua experiência dentro deste processo. Uma educação que se pauta na formação de um sujeito reflexivo tem que considerar a realidade existencial dos aprendizes, sua experiência de vida, seus conceitos sobre a realidade, mesmo porque, um conhecimento pautado exclusivamente na memorização de conteúdos e na ação do professor, totalmente descontextualizado da realidade histórica de seus alunos, de suas necessidades e vivências, não desperta nos aprendizes o desejo de se conhecer, e tudo se transforma numa mera transmissão de informações.

Daí se constatar também a importância do papel do professor dentro deste processo. Se ele não tem essa formação que correlaciona os conteúdos com a historicidade de seus alunos, conseqüentemente esta formação se dará dentro dos moldes do tradicionalismo conservador, o que significa afirmar que o conhecimento baseado na mera transmissão de informação se perpetuará até que alguém consiga pensar e agir diferente. (CHIZZOTTI, 2011)

2.3 A AUTOREFLEXÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: A CONDIÇÃO ESSENCIAL DO CONHECIMENTO REFLEXIVO DOS FUTUROS EDUCADORES

Ao se buscar a superação do modelo tradicional, onde a educação se dá pela transmissão de informações, por um formato baseado na atuação reflexiva do aluno sobre a informação recebida com a finalidade de produzir conhecimento, pode-se, senão houver uma auto vigilância das ações do educando e do educador, se incorrer no mesmo erro do formato tradicional, ou seja, o de conformar-se com uma metodologia entendida como ideal e uniforme, como se ela se aplicasse a todas as realidades históricas de todos os tempos. Esta ação não é considerada salutar uma vez que o educador deve sempre questionar sua prática pedagógica no sentido de detectar problemas e buscar suas consequentes superações.

Nas palavras de Chizzotti (2011 p. 19),

Um professor que reflita sobre sua atividade é sempre um crítico nato de sua prática, mas pode adensar sua acuidade crítica com a recolha de informações mais consistentes e alcançar maior fundamentação para reorientar sua atividade docente.

A reflexão feita pelo autor acima referido aponta para a compreensão de que a superação mesma dos desafios advindos desta busca de ser formar cidadãos reflexivos, só acontecerá de fato, na medida em que os educadores adotarem uma postura reflexiva sobre sua própria prática pedagógica. Se há conformação com o que se aprendeu na faculdade, mesmo que dentro dos moldes de superação do conservadorismo educacional, corre-se o risco de se incorrer no mesmo erro conservador.

Daí se inferir que o educador reflexivo ultrapassa os próprios limites do termo que o define, tornando-se, além de educador, um pesquisador de si mesmo. É neste movimento dialético de buscar sempre superar a si mesmo e pela interação de sua prática com as experiências de seus alunos, que o professor e o aluno reflexivos vão se formando continuamente na história. Portanto, é um movimento constante, que se perpetua cotidianamente, uma vez que cada realidade é única, os alunos são únicos, o meio em que estão inseridos é único e, portanto, cada ação pedagógica é única uma vez que só se presta para aquela realidade em que se está atuando. (CHIZZOTTI, 2011)

Nesta perspectiva, a formação de professores reflexivos aponta, necessariamente, para a percepção de uma nova prática de se conceber teoria e prática pedagógica. Esta metodologia proposta por Chizzotti (2011) vem radicalmente de encontro à prática proposta pela racionalidade técnica que reduz a atividade do educador a uma ação instrumental que manipula um conjunto de saberes com a finalidade de solucionar problemas diversos. (FÁVERO & TONIETO, 2010)

A metodologia tecnicista, portanto, limita a atuação do professor a um método uniforme de ensino, direcionado a todos os alunos, ignorando a realidade histórica decada em, suas experiências de vida e sua reflexão crítica sobre o conteúdo proposto. Esta ação é justamente o oposto do que propõe o modelo de formação do educador reflexivo que orienta que o educador seja crítico de sua própria ação pedagógica coma finalidade de promover alterações e ajustamentos práticos, e os alunos interfiram criticamente, com base em sua própria experiência de vida, sobre o conteúdo posto.

A ação reflexiva do educador sobre sua própria ação é o que torna sua prática objeto de sua análise. Esta ação implica, simultaneamente, na interação de três saberes: os saberes construídos no decurso da formação acadêmica, os saberes adquiridos no decorrer de sua atividade profissional e os saberes que definem a atuação pedagógica do educador. Deste modo, dominar apenas o saber acadêmico emensprezar o saber que permeia sua ação pedagógica ou

sua atividade profissional, vai deixar o processo manco e, portanto, inoperante. (BECHI, 2012)

Confirma este raciocínio as palavras de Grillo (2006) ao afirmar:

[...] nenhum conteúdo de ensino é por si só formador. O conhecimento de algo não garante ao professor uma competência pedagógica, pois esta não reside nos recursos (conhecimentos e capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. (GRILLO, 2006 p. 64)

Entende-se, assim, que o conhecimento e a formação de educadores a partir de bases epistemológicas reflexivas deve se dar pela interação entre teoria e prática. Mas essa limitação não encerra o problema do processo ensino e aprendizagem de educadores. Além disso, é preciso também que, ao se fazer um ajustamento sobre sua prática pedagógica a partir da análise do seu agir, é preciso que também se pergunte sobre o melhor método a ser utilizado uma vez que há de se respeitar a melhor forma do seu aluno aprender. O aluno, portanto, também faz parte desse processo.

Deste modo, constata-se que essas competências não são adquiridas no processo formativo, mas na ação pedagógica do seu dia a dia, na sua formação continuada, desde que haja comprometimento em romper com o modelo conservador e tradicional, o que requer dedicação e empenho com a transformação de um modelo ultrapassado por um formato baseado na construção de um educador reflexivo e histórico.

2.4 A CONTRIBUIÇÃO DO PRAGMATISMO DE DEWEY¹ NA CONSTRUÇÃO DE UM EDUCADOR REFLEXIVO

Por se tratar de um filósofo, várias são as obras em que John Dewey defende a parceria que deve ser estabelecida entre a filosofia e a ciência no sentido de que o conhecimento seja construído com a finalidade de banir da sociedade a metodologia conservadora que reduz o aprendiz a um receptáculo de informações, sem que sobre estas possa atuar na intenção de questionar seu sentido.

Como o objetivo desta pesquisa é desenvolver uma análise sobre a teoria a formação continuada do docente, buscando detectar os desafios que estão no seu entorno, vai se debruçar especificamente sobre as obra denominada “experiência e educação”² e “Democracia e educação”³ que no bojo de sua ideia central busca afirmar que

[...] é de vital importância que a educação não se restrinja à transmissão do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante possam ser integrados à sua vida como cidadão, como pessoa. [...]Essa ligação entre ensino e prática cotidiana foi sua grande contribuição para a escola filosófica do pragmatismo. (Disponível em

https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey#Filosofia_da_Educa%C3%A7%C3%A3o

A contribuição de John Dewey para esta pesquisa é, portanto, fundamental, uma vez que seu pensamento aponta para uma prática como condição do conhecimento. Daí se aludir ao pragmatismo de Dewey que inspirou a construção de uma ideia de uma educação nova

¹ Dewey foi um dos principais representantes da corrente pragmatista, inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josian Royce e William James. Ele também escreveu extensivamente sobre pedagogia, onde é uma referência no campo da educação moderna.

² A primeira edição do livro Experiência e Educação de John Dewey foi publicada em 1938.

³ A primeira edição do livro Democracia e Educação de John Dewey foi publicada em 1916.

a partir de uma nova escola progressista, em contraposição à escola tradicional existente.

De acordo com Dewey (1979 p. 05), “o surto do que chama de educação nova e escola progressista é resultado do descontentamento com a escola tradicional”, ou seja, a proposição deste novo conceito nasce de sua reação ao modelo de escola existente, portanto, sua proposta é a prova fundamental de sua tese que afirma que o conhecimento se dá pela ação pragmática do sujeito sobre uma realidade histórica.

Desta forma, Dewey desenvolve sua crítica ao modelo tradicional de educação em seu livro “Experiência e educação” ao reagir criticamente sobre o modelo de escola tradicional fundamentado em esquemas de imposição padronizados de conhecimentos e métodos.

Bechi (2012 p. 7), ao analisar o pensamento de Dewey, assim se refere no tocante a este tema:

Na escola tradicional, o ato do ensinar e de aprender resume-se ao momento da aula expositiva, ao passo que no modelo pragmático deweyano o processo de ensino e aprendizagem não se limita à simples exposição e memorização de conteúdo: visa ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico dos educandos.

O cerne do pensamento de Dewey é afirmar que o conhecimento só se dá pela interferência do sujeito na realidade histórica. A partir da concepção de Dewey, o conhecimento deixa de ser conteúdo que se colocava no receptáculo de memorização dos alunos, e se torna resultado de uma interferência direta do sujeito neste conteúdo, dissecando-o exaustivamente, com a intenção de retirar dele todo o suprasumo de conhecimentos resultantes desta experiência.

Sua compreensão do processo do conhecimento, é, portanto, o oposto daquilo que propõe a educação tradicional que, ao invés de provocar o conhecimento pela ação do aprendiz, inibe o desenvolvimento de faculdades e potencialidades existentes no espírito

dos alunos, essenciais para a construção de um novo conhecimento e, conseqüentemente, de uma nova realidade social. (BECHI, 2012)

Nesta perspectiva, nas palavras de Dewey, a educação progressiva sai dos limites do arcabouço tradicional de educação e se esforça por

[...] modelar as experiências dos jovens de modo que, em vez de reproduzirem os hábitos dominantes, venham a adquirir hábitos melhores, reconstruídos pela sua ação histórica, de modo que a futura sociedade adulta seja mais perfeita que as sociedades atuais. (DEWEY 1959, p. 85)

Transpondo a proposta de Dewey para o objetivo desta pesquisa, vemos que, conforme Bechi (2012),

[...] o professor reflexivo assume a função de criar estratégias pedagógicas que instiguem os alunos a serem agentes produtores de conhecimentos. Mas, para isso, ele precisa superar o modelo de ensino centrado na transmissão de informações. (BECHI, 2012, p. 33)

Deste modo, Consta-se a necessidade de que o educador reflexivo se deixe seduzir por práticas educativas que fomentem o desenvolvimento do espírito reflexivo pela sua ação na realidade existente, de modo a resultar em pressupostos metodológicos compatíveis ao desenvolvimento de experiências educativas de forma que produzam a capacidade de pensar, refletir, analisar a realidade, resultando daí produção de conhecimentos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Dewey em “Democracia e educação” é categórico ao afirmar:

[...] os conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, um peso esmagador para o espírito. Como simulam os verdadeiros conhecimentos, segregam o veneno do preconceito, e são poderosos obstáculos para o ulterior desenvolvimento da inteligência. (DEWEY, 1959, p. 67)

Deste modo, resta configurado que, para Dewey, o desenvolvimento das capacidades do espírito humano que provocam o conhecimento tem íntima relação com atividades que suscitem a reflexão. Portanto, a metodologia tradicional que defende o conhecimento como limitada ao desenvolvimento de técnicas de leitura, ao ouvir ou ao reproduzir aquilo que foi lido ou ouvido, nada mais são do que transmissão de informações já conhecidas e, portanto, estéreis de conhecimento, porque não resultantes da ação reflexiva do sujeito.

Em última análise, o que Dewey propõe é que para se promover uma educação progressiva, fundamentada na experiência e na prática de educadores e educandos, necessário se faz que haja uma substituição do “repetir” ou “reproduzir” teorias, pelo “fazer”, “elaborar” “construir” novos conceitos, novos conhecimentos, com base na sua atuação na história. (BECHI, 2012)

Neste sentido, nas palavras do próprio Dewey, constata-se:

[...] todos os métodos educacionais devem dar aos alunos alguma coisa para fazer e não alguma coisa para aprender; porque o ato de fazer é de tal natureza transformador que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resultar em aprendizagem. (DEWEY, 1959, p. 169)

Conclui-se, assim, a partir da proposta pragmática de Dewey, que a fase inicial do conhecimento reside na capacidade de pensar, e esta, nasce da atividade prática do aprendiz ao agir sobre a realidade existencial. Somente a partir deste caminho inicial se dá o conhecimento revolucionário, que se sobrepõe à mera transmissão de conteúdo, retirando o sujeito da condição de mero receptáculo de informações, para transformá-los em indivíduos sujeitos de sua própria história.

CAPÍTULO 3

3.1 INSERINDO O TEMA LEGAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

É farto o material à disposição de estudiosos e pesquisadores sobre a formação continuada no Brasil, como uma ferramenta que potencializa o professor a atuar com efetividade na sua ação pedagógica. No entanto, a preocupação central deste capítulo, é se ater sobre a legislação vigente no sentido de saber o que especificamente ela diz e quais seus determinantes sobre esta questão.

Neste sentido, se debruça sobre as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação – PNE, que se encontra anexo à Lei nº 13.005¹, aprovada no ano de 2014 (BRASIL, 2014), que tem por finalidade legislar sobre a educação nacional até 2024, em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), além de farto material disponível no sítio do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

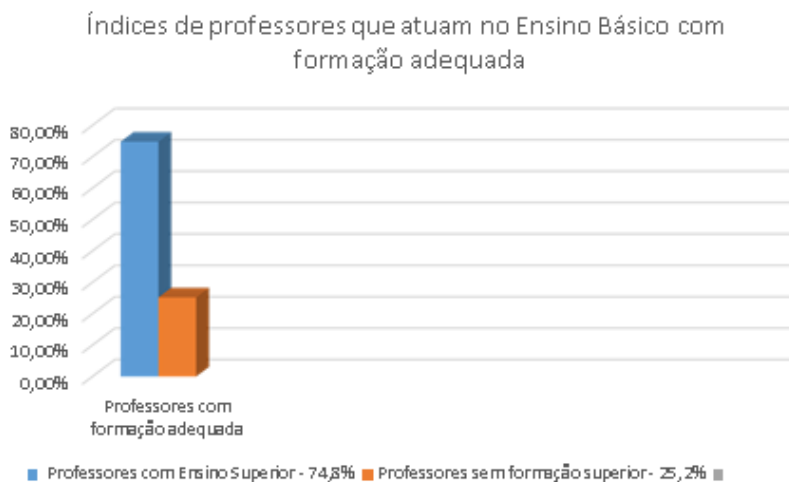
A primeira contradição daquilo que determina a legislação vigente no Brasil sobre os professores da Educação Básica se encontra na sua atuação considerando a sua formação. Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE², dos 74,8% dos professores que exercem suas atividades na Educação Básica e que possuem curso superior (GRÁFICO 5), apenas 32,8% lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental

¹ Lei nº 13.004 de 25 de junho de 2014 que “Aprova Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em out./2020.

² Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Todos pela Educação). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>>. Acesso: out./2020.

(GRÁFICO 6) e 48,3% que atuam no Ensino Médio estão aptos pela sua formação a lecionarem na área em que atuam (GRÁFICO 7). Este quadro significa dizer que, a partir de uma visão global do Brasil, 25,2% dos professores que atuam na Educação Básica, não têm ensino superior, 67,2% dos que têm formação superior, não lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e 51,7% dos que atuam no Ensino Médio, não têm licenciatura para lecionarem nas disciplinas que atuam. Todo este quadro vai de encontro ao que determina a legislação a que se fez referência que afirma que é exigida do professor a formação específica para a área em que atuam além de lhes garantir a formação continuada. (MAGALHÃES & AZEVEDO, 2015)

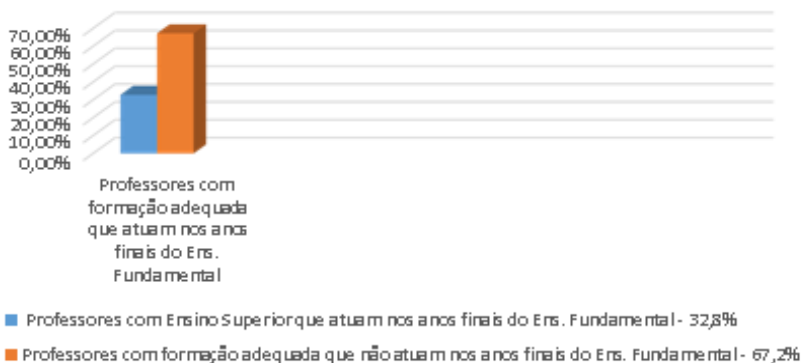
Gráfico 5 – Índices de professores que atuam no Ensino Básico com formação Adequada



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Todos pela Educação). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores> Acesso em out./2020.

Gráfico 6 – Índices de professores com formação adequada que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental

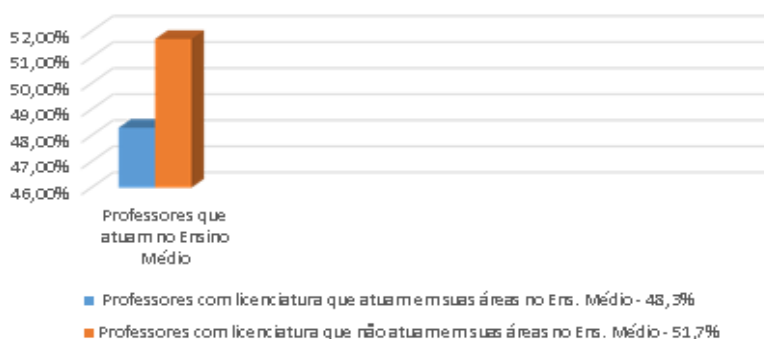
Índices de professores com formação adequada que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Todos pela Educação). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>> Acesso em out./2020.

Gráfico 7 – Índices de professores com licenciatura nas áreas que atuam no Ensino Médio

Índices de professores com licenciatura em suas áreas que atuam no Ensino Médio



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Todos pela Educação). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>> Acesso em out./2020.

Como se vê nos dados fornecidos pelo Observatório do Plano Nacional de Educação -PNE, muito do que determina essa legislação não se cumpre, confirmando-se, assim, a inobservância da lei. Além do mais, no tocante especificamente à formação continuada, faz alusão a Leher (2014) que afirma que a educação continuada que é garantida pela legislação brasileira aos professores tem que trazer no seu bojo o conceito de complemento ou atualização da formação do professor sem que, contudo, negue-se a relevância da formação inicial que confere ao professor os conhecimentos científicos que vai dar respaldo a todas as suas ações pedagógicas.

No entanto, de acordo com Motta (2009), a formação continuada no Brasil vem se dando numa perspectiva comercial, isto é, mercadológica, uma vez que coloca o professor na condição de um capacitador do aluno para o mercado de trabalho a partir de modelos preestabelecidos e na perspectiva de um novo desenvolvimentismo.

Compactua com esta mesma convicção, Neves (2005) que já dizia em seus escritos que a partir deste novo formato de formação continuada no Brasil, estabeleceu-se a pedagogia da hegemonia uma vez amparado pelo aparelho escolar e os meios de comunicação de massa que veiculam a ideia de um novo homem requerido pelo neoliberalismo da terceira via³ dos autodidatas da economia brasileira.

Conforme ainda Neves (2005), as reformas sofridas pela educação brasileira no início do século XXI, têm a finalidade de se construir na realidade educacional brasileira, intelectuais urbanos, com a especialidade de se tornarem dirigente, administradores do ponto de vista técnico, para que desta forma, se criem as condições de se ampliar a competitividade e a produtividade do capital na

³ A política da Terceira Via busca um novo relacionamento entre indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações. (GIDDENS, 2001, p. 75) Dentre os dogmas citados por Giddens (1999), está o da substituição da expressão “Estado do Bem-Estar” por “Sociedade do Bem-Estar”, em que as parcerias do Estado com empresas, “sobretudo do setor (ou serviços)”, o desobrigam de pagar benefícios conquistados com anos de lutas pelos trabalhadores: o salário desemprego, a saúde e a educação pública gratuitas.

perspectiva daquilo que afirmava Marx: o capitalismo nada mais é do que a exploração do homem pelo homem.

Em assim sendo, em conformidade com o que estabelece o pensamento dos dois autores acima referidos, como também a inobservância daquilo que determina a legislação brasileira no tocante à formação inicial e continuada do professor, como também as condições de formação com que exercem sua profissão, os educadores brasileiros vêm perdendo a cada dia sua autonomia no sentido de criar sentido de reflexão, criação, inovação dentro do processo ensino-aprendizagem em que estão inseridos a partir da realidade de seus alunos como também da deles próprios.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA ECONOMIA E DAS POLÍTICAS SOCIAIS

As ações legislativas em torno da formação de professores são objeto das diversas reformas da educação e que estão materializadas em documentos vários que legislam sobre a Educação Nacional. Dentre esses documentos faz-se referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que nos artigos que vão do 61 ao 65 trata dos profissionais de educação, definindo mudanças relevantes na formação inicial desses profissionais quando salienta que essa formação se dê através de cursos reconhecidos pelo MEC de forma que sejam reconhecidas as atividades destes profissionais nas instituições de ensino conforme estabelecido no parágrafo único do Art. 61 desta lei:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

– a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

De acordo com Kuenzer (2009), a forma como a lei é descrita em documento oficial do Governo Federal, revela a precarização da formação do professor uma vez que o reduz a um mero executor de tarefas na medida em que sua formação se faz refém do “exercício de suas atividades”, do desenvolvimento de “competências” para o trabalho e da “capacitação” para o serviço. Estas terminologias usadas no documento referido, reduz o educador a um instrumento utilitário na medida em que condiciona a formação do professor à sua capacidade de administrar de práticas pedagógicas.

Segundo ainda a autora, essa nova forma de formação dos professores no Brasil contribui para a instituição da nova ordem mundial onde os modelos de educação se diferenciam de forma a atender as demandas intelectuais de cada país. Essas demandas, por sua vez, se encontram subordinadas às configurações ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais de cada nação, de forma que se estabeleça uma correlação de forças entre o que se propõe e o que se quer produzir na formação dos professores. (KUENZER, 2009)

A análise desenvolvida pela autora acima referida conduz à compreensão desenvolvida por Freire (2006) quando afirma que a educação de qualidade, no sentido de afirmá-la como uma educação emancipatória, onde alunos e professores são sujeitos de si próprios e de sua autonomia, se encontra comprometida uma vez que esta formação se encontra refém de interesses econômicos da política neoliberal. Perde-se, assim, as condições para uma formação libertadora onde professores e alunos não têm mais a condição do desenvolvimento de suas subjetividades, de suas representações de mundo, de construir suas argumentações a partir da sua própria história.

Outro documento legislativo que segue essa mesma linha de raciocínio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNE. (BRASIL, 2001) Este documento estabelece um novo perfil do docente, colocando-o na condição de desenvolver competências a partir de cursos que enaltecem a prática, a técnica em detrimento da teoria. Inverte-se, assim a lógica da formação onde o conhecimento se presta ao serviço da ideologia neoliberal. Conforme se vê no próprio texto do documento,

[...] evidencia-se a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas [...]. (BRASIL, 2001, p.30-31)

Há de também fazer referência ao Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência para os anos de 2014 a 2024 que tratam da formação inicial dos professores como também de sua formação continuada, especificamente nas metas 15 e 16 do referido documento. No texto dessas metas corrobora-se com o que se vê estabelecido nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, como também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quando enaltece os modelos de formação docente a partir da experiência prática, conforme se vê estabelecido na estratégia 15.3 do referido documento. Assimsendo, estabelece-se a superioridade da experiência e desvirtua-se os conhecimentos da área de atuação dos futuros professores. (BRASIL, 2014)

Esses modelos de formação inicial e formação continuada estabelecidas nas metas 16 e 16 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNE, desenvolvem um processo de mercantilização da formação do professor para o trabalho docente, (PICCININI et. al., 2014) como também,

[...] abrem caminho para que novas diretrizes curriculares sejam postuladas a partir de antigas, e de novas, interesses expressos no Plano. A definição de áreas prioritárias para os investimentos e processos de formação, por exemplo, permite antever tensões e embates sobre o sentido da formação para o trabalho docente. (PICCININI, 2014 p. 1586)

Com base em todo o texto escrito nas leis já descritas sobre a formação inicial como a formação continuada dos professores no Brasil, o que chama a atenção de qualquer pessoa que lance um olhar mais acurado sobre o que se propõe e o que de fato se vive, é o paradoxo estabelecido entre o que determina a lei e o que é vivenciado; entre o que tem sido divulgado como condição para que se dê uma formação para uma educação de qualidade dos futuros professores e o que se estabelece nos programas de formação continuada divulgadas nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação e Cultura – MEC⁴, a saber: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

É com base nesta gama de programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC que Gatti (2008) afirma que a grande maioria desses programas de formação continuada de professores do governo Federal foram desvirtuados de sua finalidade inicial e assumiram a feição de programas compensatórios, de gratificação, o que contradiz o seu objetivo inicial que era aprimorar a capacidade cognitiva dos profissionais de forma a lhes garantir eficiência e aptidão em suas áreas de atuação.

⁴ Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>. Acesso em out./2020.

Compactua com este mesmo sentimento Evangelista & Shiroma (2004) quando afirmam que as políticas de profissionalização dos professores e gestores, a partir da legislação vigente no Brasil, se for considerado formato de sua implantação, não objetiva a qualificação desses profissionais de ensino no quadro do magistério, mas contrariamente, o estabelecimento de sua ignorância cognitiva, implicando, necessariamente, no seu pragmatismo, o que só resulta na sua incapacidade de intervir de forma consciente na história.

Neste sentido, as políticas de formação e profissionalização dos professores no Brasil, conduz àquilo que Gramsci (1991) escreveu 30 anos atrás, quando se reportou ao conceito de dualidade escolar na medida em que se discutiu sobre uma escola interessada e uma escola desinteressada; quando se refletiu sobre a escola como instrumento de formação de intelectuais e sobre a função do educador como um organismo vivo dentro da sociedade com o fim de erradicar as contradições econômicas e políticas da sociedade onde está inserido.

A dualidade escolar a que Gramsci (1991) faz referência se concretiza quando se percebe a coexistência de projetos de formação inicial e continuada de professores com finalidades exclusivas para que possam atingir classes sociais distintas, cujo fim último é a manutenção da ordem social hegemônica onde os educadores se tornam ferramentas manipuladoras e reprodutoras da atividade educacional subserviente. (MAGALHÃES, 2008)

Uma vez diante desse tecido estrutural que versa sobre a formação inicial e continuada de professores na sociedade atual, cuja finalidade é manter o status quo pela intervenção inconsciente dos educadores, convém, por fim, fazer referência ao Projeto de Lei nº 7180/2014 que propôs a construção de uma “Escola sem partido” cuja finalidade última desse projeto é impedir que professores e alunos atuem na sociedade com a finalidade de transformá-la, mas sim, de manter a hegemonia social da ideologia de neoliberalismo.

3.3 O PROJETO DE LEI DE Nº 7180/2014 QUE PROPÕE O “PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO”:UM RETROCESSO AO CONSERVADORISMO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para entender o Projeto de Lei nº 7180/2014 que propõe o “Escola sem partido” e que representa uma volta ao modelo tradicional de educação, só que legalizado por força de lei, convém discorrer um breve histórico que motivaram essa proposta.

A proposta que defende a “Escola sem partido” existe desde 2003, e foi criado por membros da sociedade civil. Seu principal defensor é o advogado Miguel Nagib⁵, coordenador do movimento. Segundo Nagib, o principal objetivo da proposta é reagir a práticas no ensino brasileiro, consideradas pelo movimento como ilegais, dentre elas a doutrinação política e ideológica em sala de aula, como também a usurpação do direito dos pais dos alunos de atuarem sobre a educação moral e religiosa de seus filhos.

Dentre as ações propostas pelo movimento, chama a atenção a proposta de sefixar um cartaz nas salas de aula de todas as escolas do país onde deverão estar escritos, a partir das diretrizes do movimento, os direitos e deveres dos professores à luz do que propõe as diretrizes do “Escola sem partido”. Constata-se, assim, que os defensores do movimento criticam uma doutrinação política e impõem outra ainda mais agravante: amordaçar o pensamento e a ação de alunos e educadores.

⁵Miguel Francisco Urbano Nagib, conhecido por ser fundador e líder do movimento Escola sem partido, fundado em 2003, e idealizador do texto que originou diversos projetos de lei homônimos.

Conforme Nagib, ao se discutir nas aulas de Filosofia ou Sociologia, por exemplo, as questões sociais, religiosas, sexuais, econômicas ou qualquer outro temade cunho sociológico, o professor está induzindo os alunos a um determinado movimento político, se beneficiando, portanto, da condição de professores que ocupam. Nas palavras do próprio Nagib,

[...] A partir do momento em que o professor se aproveita dessa circunstância não para falar de forma parcial equilibrada, mas para promover as suas próprias preferências, ele está violando a liberdade de consciência e de crença dos alunos [...]. (disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/20/escola-sem-partido-entenda-o-que-e-o-movimento-que-divide-opinioes.htm?cmpid=copiaecola>>)

Contradiz esse entendimento do Nagib, a doutora em educação e também pesquisadora da fundação Carlos Chagas, Sandra Umbeaum, que afirma que este movimento propõe uma escola sem discussão e sem cidadania, violando gravemente o que está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que faz o seguinte questionamento:

[...] Como é que se desenvolve um pensamento crítico se não discutindo política, filosofia, sociologia, história? Você não vai discutir política partidária, mas vai discutir a política num sentido amplo, de organização e composição da sociedade [...]. (Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/20/escola-sem-partido-entenda-o-que-e-o-movimento-que-divide-opinioes.htm?cmpid=copiaecola>>)

Por influência do então deputado Flávio Bolsonaro, o movimento foi transformado em Projeto de Lei sob o nº 7180/2014 e hoje, tramita no Congresso Nacional, sob forte influência do governo do Jair Bolsonaro, pai do Flávio Bolsonaro, hoje, Senador da República.

O Projeto de Lei, de parte a parte, tem ganho apoio e também muita resistência, uma vez que vai de encontro as conquistas educacionais feitas nos últimos anos. Segundo o grupo que rejeita o projeto, a nomenclatura correta não seria “Escola semPartido” mas sim, “Escola da mordança” uma vez que a politização da juventude brasileira estaria sendo ameaçada. (CRUZ, *et. al.*, 2017)

Daniel Cara, por sua vez, Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, assim se coloca diante do referido documento:

Além de não assumir sua mensagem conservadora, camuflada em suposto pluralismo, o Escola Sem Partido quer evitar um pensamento crítico. Quer uma escola medíocre. Afirma uma ideologia pautada em um fundamentalismo cristão evitado até pelo Papa Francisco, diante das possibilidades de um papado que sucedeu o ultraconservador Bento XVI. [...] (Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/20/escola-sem-partido-entenda-o-que-e-o-movimento-que-divide-opinioes.htm?cmpid=copiaecola>>)

Na dimensão acadêmica da pedagogia, o referido Projeto de Lei, segundo Paulo Freire (1987), contradiz a proposta de uma educação libertadora que não pode acontecer a partir de informação de conceitos bancários da ação docente, mesmo porque, os alunos não são recipientes vazios, uma vez que trazem consigo uma bagagem histórica que tem que ser considerada na sua formação.

Toda esta discussão, muito atual na realidade brasileira, põe em cheque a formação do educador brasileiro uma vez que contradiz radicalmente a proposta de formação de um educador reflexivo, que age criticamente diante da realidade, que analisa os fatos, que considera o potencial histórico dos alunos, que faz da prática e da análise desta prática, a condição para se construir um professor atuante e transformador da realidade.

Neste sentido, a proposta suscitada no Projeto de Lei nº 7180/2014, que defende a “Escola sem Partido” se constitui na negação do que propõe esta pesquisa, uma vez que defende uma escola alienada, subserviente, apática à realidade social dos alunos, que ignora a bagagem histórica e a realidade dos formandos, que resultará na formação de um exército de educadores ideologicamente alienados.

Na realidade, o que o Projeto de Lei nº 7180/2014 propõe é justamente aquilo que eles acusam estar acontecendo, ou seja, o estabelecimento de uma escola ideologizada, com doutrinação política à direita, que nega aos alunos uma formação moral e ética a partir da realidade histórica de que fazem parte.

Confirma-se, assim, que a proposta de uma educação baseada no pragmatismo, na prática, na dissecação da realidade histórica proposta por Dewey no segundo capítulo, está sob forte ameaça de sucumbir se o Projeto de Lei nº 7180/2014 for aprovado e sancionado, fazendo surgir, em seu lugar, uma escola totalmente à margem da análise crítica e totalmente alienada da realidade social vigente.

CAPÍTULO 4

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa científica, seja ela de qualquer natureza, expressa o resultado de uma análise minuciosa feita com o objetivo de resolver uma questão colocada a partir de dados científicos. Neste sentido, Lehfeld (2001) ao se referir à pesquisa científica a define como um processo inquisitório a partir de procedimentos sistêmicos e intensos com a finalidade de descobrir hermeneuticamente quais fatos estão envolvidos naquela realidade analisada.

Com a finalidade de fazer uma análise sobre a política de formação continuada a partir da realidade de Juazeiro do Norte – CE, esta pesquisa quanto a abordagem se caracteriza como quantitativa uma vez que se pauta em amostras colhidas em pesquisa de campo e que representam um retrato da população analisada com objetividade. Na compreensão de Fonseca (2002),

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Este mesmo raciocínio vê-se estabelecido no pensamento de Polit, Becker e Hungler (2004) Por entenderem que a pesquisa quantitativa se fundamenta no positivismo lógico, se pauta num pensamento dedutivo, nas regras da lógica e em dados mensuráveis que podem ser observados na realidade humana.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória uma vez tempor objetivo manter uma proximidade com a realidade analisada com a finalidade de torna-lo mais evidente, claro, transparente a fim de que se tenha as condições de se elaborar hipóteses sobre o mesmo. De acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória envolve uma série de procedimentos, dentre eles, um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que viveram ou vivem a realidade analisada e analisa experiências semelhantes a que a pesquisa tem a finalidade de pesquisar. Neste sentido, o referido autor ressalta: a pesquisa exploratória pode ser classificada de bibliográfica ou como um estudo de caso.

Quanto aos procedimentos a pesquisa se caracteriza como bibliográfica uma vez que se pautou num amplo levantamento de referências teóricas, inclusive já analisadas autores que tiveram a preocupação de também analisar o mesmo problema. De acordo com Fonseca (2002 p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

4.2 OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objeto a análise sobre a política de formação continuada a partir da realidade de Juazeiro do Norte – CE. Para atingir o objeto proposto, tomou por base as informações colhidas por educadores de Juazeiro do Norte – CE., de diversas escolas públicas do estado e do município, que responderam a um questionário disponibilizado nas redes sociais em função da pandemia de COVID-19 não permitir a aglomeração de pessoas.

As respostas colhidas neste estudo de campo dão a exata dimensão da visão que os educadores do município de Juazeiro têm com relação à sua formação inicial como também à formação continuada, uma vez que demonstram seus anseios, suas dúvidas, suas limitações e suas vontades de superar os desafios encontrados no decorrer desse processo.

4.3 TIPO DE ESTUDO

O formato básico para o desenvolvimento desta pesquisa é do tipo bibliográfico e quantitativo. Bibliográfico porque partiu de análises feitas por acadêmicos e estudiosos que tiveram a preocupação de analisar casos semelhantes ao do que esta pesquisa trata. Neste sentido, a pesquisa recorreu a estes estudos para, a partir deles, construir as teses de sua defesa. Quantitativo porque recorreu a dados colhidos na realidade estudada. As informações colhidas serviram de base para uma análise mais profunda entre o que se constatou na pesquisa bibliográfica e o que se vê de fato na realidade histórica analisada.

4.4 CENÁRIO DO ESTUDO

Fig. 1 – Vista panorâmica de Juazeiro do Norte - CE



Fonte: Acervo de imagens da Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte Ceará - CEHistórico¹

Nos idos de 1827, o padre Pedro Ribeiro de Carvalho construiu uma capela num local denominado Tabuleiro Grande, localizado na estrada real que ligava Crato a Missão Velha, à margem direita do rio Batateira. Essa capela foi erguida em frente a um frondoso juazeiro. Está a origem do nome Juazeiro do Norte. Juazeiro é palavra tupi-portuguêsa: jua ou iu-à e "fruto de espinho" (em virtude da grande quantidade de espinhos que defendem os ramos da árvore), mais o sufixo eiro.

A pequena capela foi consagrada a Nossa Senhora das Dores, padroeira do município, a quem o padre doou as suas terras e onze

¹ Fonte: Juazeiro do Norte (CE). Prefeitura. 2020. Disponível em <<http://www.juazeiro.ce.gov.br>>:. Acesso em out./2020.

escravos. O povoado não teve grande desenvolvimento até que a 11 de abril de 1872 lá chegou o padre Cícero Romão Batista, como sucessor do padre Pedro Ferreira de Melo. A cidade tem na figura do Padre Cícero Romão Batista um marco na construção da religiosidade, da cultura do seu povo e acontecimentos políticos do Cariri.

Quando o sacerdote chegou em abril de 1872, cavalcando num jumento, era apenas um arraial com algumas poucas casas de tijolos e uma rústica capela. Recentemente, Juazeiro comemorou a passagem de 100 anos da sua emancipação política como a terceira cidade do Ceará após deixar de ser um mero povoado pertencente ao Crato.

Tudo começou durante uma missa em março de 1889 quando Padre Cícero ministrava a comunhão aos fiéis. Ao colocar a hóstia na boca da beata Maria de Araújo, esta se transformou em sangue. O fato se repetiu por diversas vezes durante cerca de dois anos, sendo logo atribuído pelos fiéis como um milagre. Levas de católicos passaram a visitar o povoado em busca dos conselhos e da benção do “Padim Ciço”. O vilarejo foi crescendo com a abertura de novas ruas e a construção de casas tudo no entorno da fé popular. Surgiram os pequenos negócios com melhores perspectivas e o Padre Cícero sempre aconselhando: “em cada casa um santuário e em cada quintal uma oficina”. Os espaços sagrado e econômico se entrelaçaram com o trabalho e a fé caminhando juntos a ponto de servir como alicerce para o desenvolvimento de Juazeiro.

Gentílico: juazeirense Formação Administrativa

Distrito criado com a denominação de Núcleo de Juazeiro, pelo Ato de 30-07- 1858, e por Lei Municipal n.º 49, de 12-11-1911, subordinado ao município de Crato. Elevado à categoria de vila com a denominação de Juazeiro, pela Lei Estadual n.º 1.028, de 02-07-1911, desmembrado Crato.

Sede no atual distrito de Juazeiro ex-Núcleo de Juazeiro. Constituído do distrito sede. Instalado em 04-10-1911 Pela Lei

Municipal n.º 51, de 12-11-1911, é criado o distrito de Horto e anexado a vila de Juazeiro. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, vila de Juazeiro é constituído de 2 distritos: Juazeiro e Horto. Elevado à condição de cidade com a denominação de Juazeiro, pela Lei Estadual n.º 1.178, de 23-07-1914.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município aparece constituído do distrito sede. Não figurando o distrito de Horto. Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, o município aparece constituído de 2 distritos: Juazeiro e Cidade. Pela Lei Estadual n.º 448, de 20-12-1938, o distrito de Cidade foi extinto, sendo seu território anexado ao novo distrito de Padre Cícero. Sob o mesmo Decreto são criados os distritos de Marrocos e Padre Cícero e anexado ao município de Juazeiro.

No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município é constituído de 3 distritos: Juazeiro, Marrocos e Padre Cícero. Pelo Decreto Estadual n.º 1.114, de 30-12-1943, retificado em virtude do parecer de 14-06-1946 do Conselho Nacional de Geografia, o município de Juazeiro passou a denominar-se Juazeiro do Norte. Em divisão territorial datada de 1-VII-1960 o município é constituído de 3 distritos: Juazeiro do Norte (ex-Juazeiro), Marrocos e Padre Cícero. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007.

4.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados, devido a pandemia de COVID-19 que não permitiu o contato direto com os entrevistados, foi uma entrevista *on line* semi estruturada (ANEXO I) dirigida à professores municipais com perguntas referentes ao tema analisado. A medida que as perguntas eram respondidas estas eram enviadas via redes sociais à autora da pesquisa que, a partir delas

desenvolveu este estudo que será detalhadamente explanado no capítulo denominado Análise e discussão dos resultados.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados colhidos via redes sociais dos pesquisados, foram analisados a partir do confronto relacional estabelecido entre as percepções dos entrevistados sobre o problema estuado, a saber, desenvolver uma análise sobre a política de formação continuada a partir da realidade de Juazeiro do Norte – CE, e o que os acadêmicos e estudiosos, preocupados com esta mesma questão, também já disseram sobre o temareferido, sempre com a intenção de responder o problema central dessa pesquisa: a formação continuada de professores, com base no que determina a legislação brasileira sobre essa formação, atende aos objetivos que se propõe atender visto quetende a manter o status quo da ideologia neo-liberal?

4.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa respeitou a ética profissional dos pesquisados de forma a não exporsua identidade nem o ambiente em que atuam com base na assinatura do Termo de Compromisso dos pesquisados (ANEXO II) da Absolute Christian University – ACU, sob a responsabilidade da autora e do professor orientador.

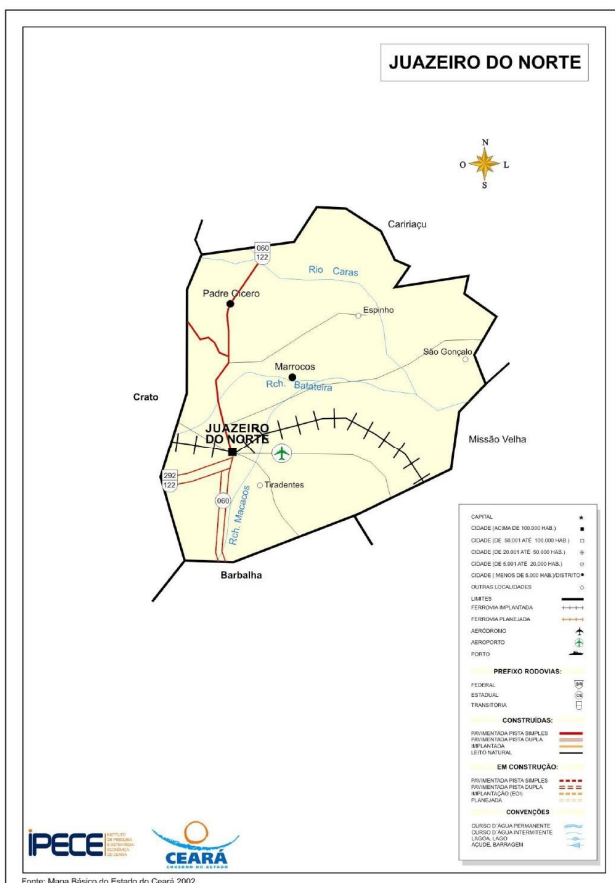
CAPÍTULO 5

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de se ater sobre a análise dos resultados e discussões dos dados coletados em função da pesquisa de campo sobre a política de formação continuada a partir da realidade de Juazeiro do Norte – CE., convém que caracterizemos politicamente o município onde foi realizado o estudo de campo, para que assim, se tenha um quadro mais completo sobre sua realidade político, econômica, social e religiosa.

Fig. 2 – Mapa político de Juazeiro do Norte – CE

Fonte: IPECE, 2002



5.2 CARACTERIZAÇÃO

Juazeiro do Norte é um município brasileiro do estado do Ceará. Localiza-se na Região Metropolitana do Cariri (DOE, 2010), no sul do estado, distante 491 km da capital, Fortaleza a uma altitude de 377 metros acima do nível do mar. Ocupa uma área de 249 km², e população estimada para 1.º de julho de 2020 de 276.264 habitantes, sendo o terceiro mais populoso do Ceará (depois de Fortaleza e Caucaía).

A maior cidade do interior cearense e a 104ª do Brasil. Sendo um dos mais populoso do interior do Nordeste, ocupa o 7º lugar da Região Nordeste em população. A taxa de urbanização é de 95,3%.

Devido à figura de Padre Cícero, é considerado um dos três maiores centros de religiosidade popular do Brasil, juntamente com Aparecida (SP) e Nova Trento (SC). Juazeiro é ainda um grande polo cultural do Brasil, sendo um dos maiores centros de artesanato e cordel do nordeste do país. A cidade tem ainda um dos maiores polos acadêmicos do interior Nordestino e é considerada como uma "Capital regional" sendo reconhecida como a "Metrópole do Cariri".

5.3 TOPONÍMIA

O topônimo "Juazeiro" tem origem na denominação de árvore típica do semiárido brasileiro, cujo nome científico é *Zizyphus Joazeiro*. Juazeiro é uma palavra de origem híbrida (tupi e português): "juá" ou "iu-á" (fruto de espinho) e o sufixo "eiro"

O município adotou o atual nome em 30 de dezembro de 1943, por meio do decreto estadual n° 1.114.

5.4 EMANCIPAÇÃO

Desde o início do século XX, Tabuleiro Grande buscava desvincular-se do Crato, tendo como argumento principal o fato de que o povoado se tornara maior e mais importante que a sede. De fato, Tabuleiro Grande apresentou um crescimento surpreendente, chegando a rivalizar até mesmo com a capital Fortaleza.

O movimento em prol da emancipação ganhou força em 1909, com a chegada do Padre Alencar Peixoto e de José Marrocos, ambos fundaram o jornal "O Rebate", o qual se tornou o principal difusor do projeto. No mesmo ano, houve uma greve geral da população, causando prejuízos à economia do Crato. Em 1910, foi organizada uma passeata pela emancipação, reunindo aproximadamente quinze mil pessoas.

Em 22 de julho de 1911, a emancipação é concedida através da lei nº 1.028, a vila criada passa a se chamar Juazeiro, e Padre Cícero é eleito o primeiro prefeito. A Lei Estadual n.º 1.178, de 23 de julho de 1914, eleva a vila de Juazeiro à categoria de cidade, com a mesma denominação. A denominação "Juazeiro do Norte" só veio com em 30 de dezembro de 1943, por meio do Decreto Estadual nº 1.114.

5.5 GEOGRAFIA

O município exerce forte influência sobre todo Sul do Ceará, sendo um importante centro de compras e serviços regionais. Todo este desenvolvimento resultou em uma grande integração com os municípios vizinhos de Crato e Barbalha. A vegetação predominante é a típica do semiárido, mais especificamente floresta caducifólia espinhosa. Em determinados pontos, existem matas de transição. O nome do município decorre de uma árvore bastante comum na região, o Juazeiro. Ao longo das margens dos rios existe a chamada mata

de galeria, vegetação original caracterizada pela umidade em contraste com regiões adjacentes mais secas.

Na área urbana a vegetação se resume às praças e parques, sendo a principal área verde, o Parque Ecológico das Timbaúbas, uma área voltada para o adensamento de bosques, visando a preservação de importantes mananciais hídricos ali localizados. É também uma área voltada para o lazer, tendo alguns equipamentos como pista de skate, espaço para cooper e anfiteatro.

Com exceção da Serra do Horto e de uma depressão entre os bairros Timbaúbas e Limoeiro, o relevo do município é regular. A área onde a cidade foi erguida se localiza em um vale encravado na Chapada do Araripe.

5.6 CLIMA

A pluviosidade no município é de 1 133 milímetros anuais, com temperaturas que variam, conforme a época do ano e local, de mínimas de aproximadamente 22 °C até máximas de 33 °C. As médias térmicas mensais, no entanto, giram entre 24 °C e 27 °C.

Segundo dados do Instituto Nacional de Meteorologia - INMET, referentes ao período de 1961 a 1970, a menor temperatura registrada em Juazeiro do Norte foi de 11 °C em 17 de agosto de 1962, e a maior atingiu 38,8 °C em 8 de novembro de 1961. Os maiores acumulados de precipitação em 24 horas foram 120,8 mm em 26 de novembro de 1962 e 110,6 mm em 16 de março de 1963. O menor índice de umidade relativa do ar foi de 13%, em 29 de novembro de 1970.

5.7 EDUCAÇÃO

A taxa de alfabetização do município é de 76,9%. Está localizada em Juazeiro do Norte a primeira escola normal rural do

Brasil, o Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, inaugurado em 13 de junho de 1934.

Juazeiro possui também escolas particulares que são referências em toda a região, tendo como destaque o Colégio Salesiano São João Bosco - sendo um dos primeiros do município, aí instalado a pedido do Padre Cícero, o Colégio Objetivo, Colégio Paraíso, Colégio Autêntico, Colégio Êxito, Colégio São Francisco de Assis, entre outros. Destaca-se na rede pública de ensino a Escola de Ensino Fundamental e Médio Presidente Geisel, intitulada de Colégio Polivalente, pelo alto nível de ensino na rede pública em todo o estado e sendo atualmente a terceira escola do país pela rede pública com o melhor ensino básico e infraestrutura.

Seguindo a tradição e o cuidado com os Juazeirenses como o Padre Cícero, o Professor e afilhado Cícero Roberto Bitencourt Calou juntamente com o deputado Federal Mauro Sampaio no ano de 1987/88 lançaram em Brasília uma campanha para recomposição das Escolas Técnicas Federais chamadas UNED, e criaram o projeto que efetivou a escola Federal de Juazeiro do Norte, hoje conhecida como Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, fornecendo cursos gratuitos para os jovens em diversas áreas da ciência e das tecnologias.

Em 18 de julho de 2013, o prefeito Raimundo Antônio de Macêdo fez um pedido a câmara de vereadores para reduzir os salários dos professores, conseguindo a aprovação na redução de 40% do salário destes e causando indignação e protestos na cidade.

Juazeiro do Norte ainda conta com um desenvolvido polo de educação superior, presencial e a distância, o qual se diversifica entre universidades/faculdades públicas e privadas. Na iniciativa pública, tem-se: Universidade Regional do Cariri

- URCA, o antigo campus avançado da Universidade Federal do Ceará, que se transformou na Universidade Federal do Cariri - UFCA, com campus sede na cidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE e a Faculdade de Tecnologia - CENTEC - FATEC.

Na iniciativa privada, destacam-se a Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN, a Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte - FMJ, a Universidade Leão Sampaio - UNILEÃO, a Faculdade Paraíso - FAP, a Universidade Patativa do Assaré - UPA, a Faculdade Maurício de Nassau e, recentemente instalada a Faculdade Pitágoras.

5.8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Como se viu no desenvolver desta pesquisa, o primeiro capítulo tratou de fazer um percurso histórico sobre a formação continuada no Brasil e deixou claro que professores, alunos e entidades governamentais estão nesta luta desde a década de 1960.

Já naquele tempo, assim como hoje, os docentes, pesquisadores e estudiosos consideravam tais atividades como pouco satisfatórias uma vez que pareciam deslocados da realidade e, por esta razão, não atendiam aos anseios da escola. Neste sentido foi feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP, um estudo onde ficou constatado que 80% daqueles educadores propuseram uma reforma no sentido de que os assuntos práticos fossem tratados com os professores das séries iniciais; 69% daqueles educadores acharam que essas atividades e também as aulas que eles ministravam deveriam ter por base os problemas reais do cotidiano escolar, ou seja, deveriam partir da própria experiência vivida e da realidade existente na escola; 42% entenderam que estes cursos de aperfeiçoamento propostos deveriam ser desenvolvidos desde que fossem considerados as sugestões dos docentes uma vez que são estes que vivem a experiência cotidiana na escola com seus alunos; Por fim, 43% dos educadores acharam que tais ações de aperfeiçoamento da prática docente deveriam ter por base as questões práticas, ou seja, a realidade existencial de cada escola. (ANDALÓ, 2005)

Esta realidade constatada em 1960 se repete até os dias atuais numa sequência de décadas, como se querendo afirmar aquilo que afirmou Ribas (2000) quando disse que a formação continuada de professores, oferecida pelos órgãos do Estado na década de 80, ou seja, vinte anos depois daquele estudo, ficou desconectada da realidade e, portanto, sem efeito prático pela ausência de uma política séria sobre a capacitação dos professores, uma vez que são descontínuas, ou seja, não se aproveita nada dos governos anteriores e começa-se sempre tudo novamente, descontinuamente.

Esta análise de dois autores onde vinte anos os separaram em suas realidades históricas, remetem aos três momentos históricos pelos quais o Brasil passou e, conseqüentemente influenciaram na prática educacional de cada período. É o caso, conforme destaca Silva & Frade (2007), da Ditadura Militar, ocorrida em 1964, do movimento de redemocratização do país havido na década de 80 e os movimentos globalizantes da cultura e da economia havidos na década de 90.

Estes três momentos, conforme sinalizou Ribas (2000), representaram muito pouco na formação dos professores porque os avanços foram descontínuos uma vez que nada foi aproveitado do período anterior, e todas as ações eram recomeçadas significando um marcar de passo sem sair do lugar.

No segundo capítulo discutiu-se sobre a importância da formação continuada de professores no sentido de se perceber suas reflexões e desafios. Nesta perspectiva, Delors (2003), chama a atenção para a dimensão histórica da formação, significando entender que o professor se capacita de todos os saberes necessários para que tenha as condições ideais para conduzir sua sala de aula. No entanto, a realidade não é estanque, ou seja, inerte, imóvel, imutável. A realidade histórica de cada situação social muda constantemente e isso se aplica também para a sala de aula que vai se transformando continuamente, porque sofre influência da realidade histórica em que está inserida. Isto significa entender que o professor também tem que se transformar continuamente para atender essas demandas mutáveis do

tempo,daí se falar da importância de sua formação continuada uma vez que, por ela, ele vaiessignificando a realidade e se adaptando à cada situação histórica.

Faz-se, portanto, neste segundo capítulo, uma reflexão sobre a importância daTeoria e da prática na formação do professor tanto em sua fase inicial como em sua fase continuada. A grande maioria dos acadêmicos entendem que tanto a formação inicial como continuada do professor tem que ser reflexiva, isto é, deve se dar com base na realidade histórica de cada tempo, de cada situação, de cada experiência vivida. (SOARES & PINTO, 2001)

Daí se considerar os conhecimentos históricos tanto de professores formadorescomo de professores a serem formados uma vez que, cada um traz eu seu bojo umabagagem de conhecimentos que a própria vida lhes concedeu. Daí, Lima & Viana (2017), afirmarem que na medida em que o professor sabe que seu conhecimento nãoé um saber acabado, totalizado, mas em construção, e que seus alunos, apesar de sua condição de aprendizes, trazem na sua história uma bagagem ampla de conhecimentos adquiridos em sua realidade histórica, ele vai descobrindo que esses saberes de seus alunos precisam ser explorados e, na medida em que isso acontece, esses conhecimentos vão sendo aperfeiçoados num movimento recíproco entre alunoe professor. É na flexibilização do educador que se vão tomando forma as ações pedagógicas e as práticas metodológicas na construção do conhecimento.

Foi observado também neste segundo capítulo a importância da auto reflexão do educador, ou seja, sua capacidade de perceber seus avanços e suas limitações em sua prática cotidiana como condição do conhecimento se dar. Neste sentido, naspalavras de Chizzotti (2011 p. 19),

Um professor que reflita sobre sua atividade é sempre um crítico nato de sua prática, mas pode adensar sua acuidade crítica com a recolha de informações mais

consistentes e alcançar maior fundamentação para reorientar sua atividade docente.

O fragmento do autor aponta para a compreensão de que a superação mesma dos desafios advindos desta busca de ser formar cidadãos reflexivos, só acontecerá de fato, na medida em que os educadores adotarem uma postura reflexiva sobre sua própria prática pedagógica. Se há conformação com o que se aprendeu na faculdade, mesmo que dentro dos moldes de superação do conservadorismo educacional, corre-se o risco de se incorrer no mesmo erro conservador.

Por fim, neste segundo capítulo analisou-se a contribuição de Dewey para a formação de um professor reflexivo a partir de sua formação inicial, mas sobretudo a partir de sua formação continuada.

De acordo com Dewey (1979 p. 05), “o surto do que chama de educação nova e escola progressista é resultado do descontentamento com a escola tradicional”, ou seja, a proposição deste novo conceito nasce de sua reação ao modelo de escola existente, portanto, sua proposta é a prova fundamental de sua tese que afirma que o conhecimento se dá pela ação pragmática do sujeito sobre uma realidade histórica.

Por fim, no terceiro capítulo se dá uma análise em torno da formação continuada de professores com base na legislação vigente no Brasil. O que resumidamente se viu neste capítulo é que os governos, consumidos por uma ideologia neoliberal onde predominam os interesses capitalistas das elites dominantes, constatou-se que a formação continuada de professores assumiu as características de um produto mercadológico e que está sendo usado para manter o status quo das elites do país. Neste sentido, Motta (2009), afirma que a formação continuada no Brasil vem se dando numa perspectiva comercial, isto é, mercadológica, uma vez que coloca o professor na condição de um capacitador do aluno para o mercado de trabalho a partir de modelos preestabelecidos e na perspectiva de um novo desenvolvimentismo.

Dá-se, assim, a precarização da formação do professor no Brasil uma vez que, segundo Kuenzer (2009), considerando a forma como a lei é descrita em documento oficial do Governo Federal no que se refere a educação continuada dos professores, revela a precarização da formação deste uma vez que o reduz a um mero executor de tarefas na medida em que em sua formação se faz refém do “exercício de suas atividades”, do desenvolvimento de “competências” para o trabalho e da “capacitação” para o serviço. Estas terminologias usadas em documentos oficiais do governo, reduz o educador a um instrumento utilitário na medida em que condiciona a formação do professor à sua capacidade de administrar de práticas pedagógicas.

Por último faz referência neste terceiro capítulo a intenção recente de no Brasil querer-se implantar a escola sem partido a partir do Projeto de Lei nº 7180/2014 que sugere uma escola fora da realidade, sem conexão com a realidade histórica, totalmente alienada dos seus princípios básicos de reflexão e ação.

Convenciona-se, com base em toda essa discussão de autores que a formação continuada no Brasil ainda engatilha, aprende a dar seus primeiros passos uma vez que vive dentro de um conflito de ideologias dominantes e dominadas, o que leva ao entendimento que esse processo continua estagnado, sem desenvolvimento, sem progresso uma vez que as forças de ação e reação fazem com que este processo continue parado no tempo e no espaço.

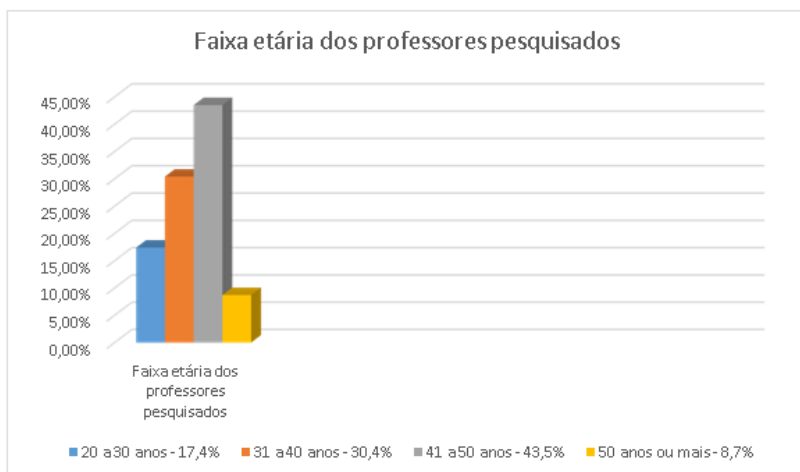
O que dizem os professores de Juazeiro do Norte – CE., sobre a formação continuada?

Para se chegar ao que pensam os professores de Juazeiro sobre esta questão, faz-se referência às respostas das por eles diante de vinte questões por eles respondidas sobre este tema. À medida que as respostas forem sendo dadas, faz, automaticamente um comentário e um confronto com aquilo que pensam os acadêmicos.

5.8.1 Com relação à faixa etária dos professores pesquisados

Em um universo de 20 participantes, foram entrevistados professores entre vinte e cinquenta anos. Veja a distribuição etária dos professores entrevistados no gráfico.

Gráfico 8 – Faixa etária dos professores pesquisados



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

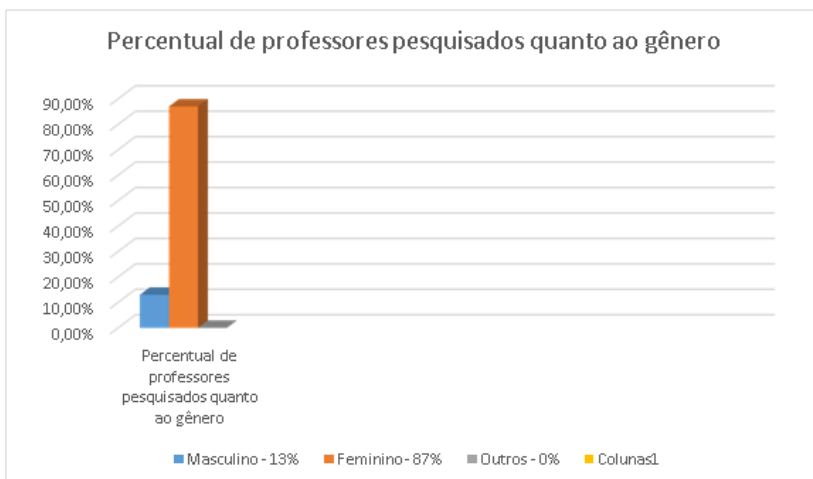
Os dados da pesquisa mostram que a grande maioria dos professores do município de Juazeiro do Norte – CE., se encontra na faixa etária de 41 a 50 anos (43,5%), o que significa dizer que devem ter entre 25 e 30 anos de atividade em sala de aula. O segundo grupo, formado por professores entre 31 e 40 anos (30,4%), são aqueles educadores que devem ter entre 5 e 15 anos de magistério; os professores do terceiro grupo que contam com idade entre 20 e 30 anos (17,4%) são os recém- inseridos no magistério, portanto os menos

inexperientes em sala de aula e o quarto grupo, os educadores com mais de 50 anos (8,7%) certamente estão em fase de aposentadoria.

É importante ressaltar que os professores com mais de 50 anos e os que se encontram entre 41 e 50 são aqueles que foram influenciados pela redemocratização do país, como ressaltou o autor Frade & Silva (2007) e portanto, devem ter sofrido a influência do formato educacional do Regime Militar e da Nova República. Os demais, ou seja, tanto os mais recentes como os que estão em meio à caminhada, são aqueles educadores que são instrumentos do sistema neoliberal que certamente transformou sua formação acadêmica em produto mercadológico à serviço das ideologias dominantes do país.

5.8.2 Com relação ao gênero dos professores pesquisados

Gráfico 9 – Percentual de professores pesquisados quanto ao gênero



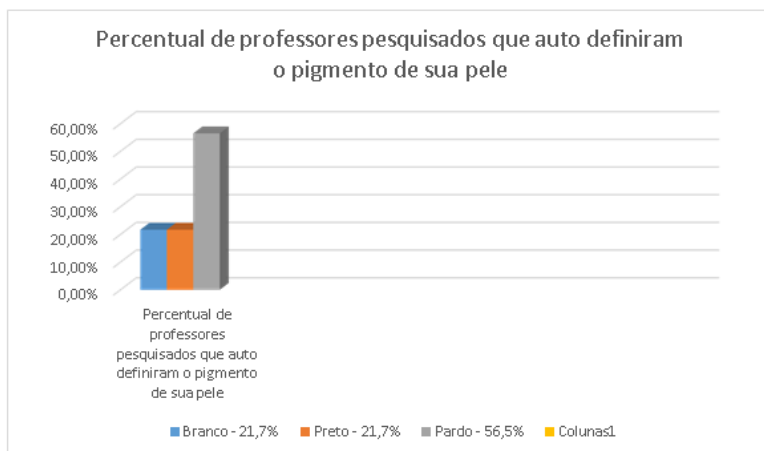
Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

Os acadêmicos aos quais essa pesquisa fez referência em nada discorreu sobre a influência do gênero na formação continuada no Brasil. No entanto, não é demais dizer que o Brasil sempre viveu e no governo atual ainda mais, a marginalização do sexo feminino em detrimento do masculino.

Esta concepção está estereotipada no inconsciente da grande maioria dos brasileiros e, certamente, esse número elevado de 87% de professoras em relação a apenas 13% de professores em Juazeiro do Norte – Ce., certamente revela uma faceta desta ideologia, uma vez que sempre se concebeu que o magistério é coisa de mulheres.

5.8.3 Com relação ao pigmento da pele dos professores pesquisados

Gráfico 10 – Percentual de professores que auto definiram o pigmento de sua pele



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

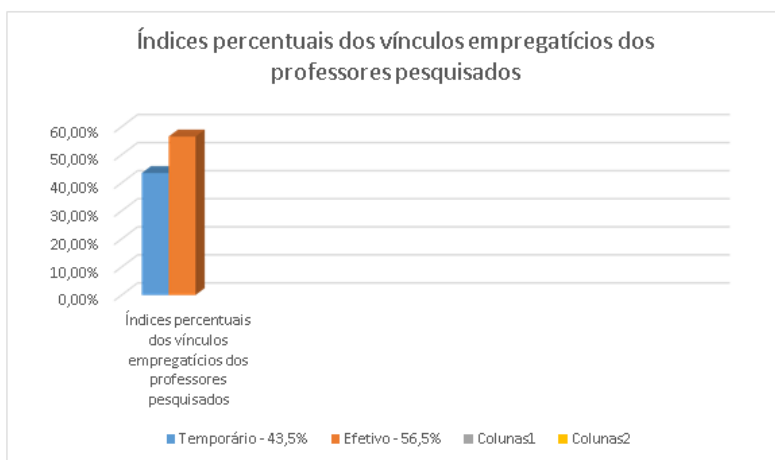
Não se constata entre os autores referenciados na pesquisa nenhuma alusão à cor da pele no que tange a formação continuada de

professores. Não há portanto ao que se aludir. No entanto, é importante dizer que a grande maioria dos professores(56,5%) se auto definiu como pardo, ou seja, aquilo que o IBGE define como pessoas com uma mistura de cores de pele, seja essa miscigenação mulata (descendentes de brancos e negros), cabocla (descendentes de brancos e ameríndios), cafuza (descendentes de negros e indígenas) ou mestiça.

Enquanto isso, 21,7% se definiram como brancos, o mesmo percentual de pessoas que se definiram como pretas. Esses dados revelam uma verdadeira miscigenação cultural entre os educadores juazeirenses, desvelando, assim, que todos se assumem enquanto o que são.

5.8.4 Quanto ao vínculo empregatício com o município

Gráfico 11 – Índices percentuais dos vínculos empregatícios dos professores pesquisados



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

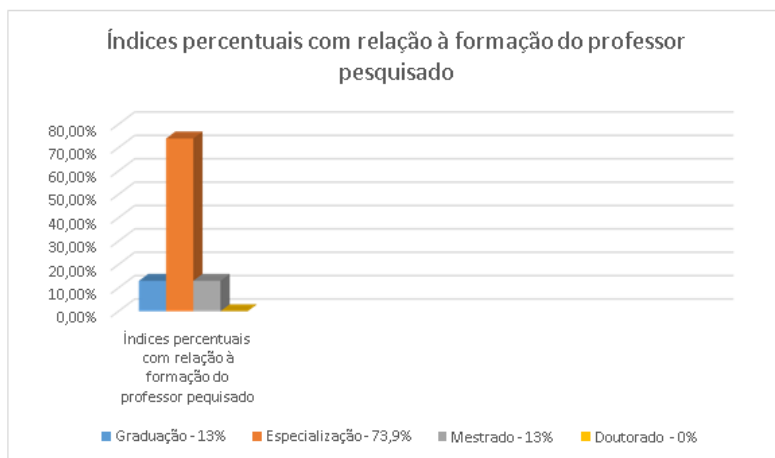
O que a pesquisa mostrou é que a formação continuada de professores no Brasil sofre influência de cada momento histórico e,

por não se considerar os atenuantes de cada momento, esta formação parece descontínua e descompassada.

O vínculo empregatício em si, em nada contribui no resultado final daquilo que os acadêmicos afirmaram, no sentido de dizer que todos, indistintamente, podem assumir a posição de um professor conservador, ou seja, que se reduz ao repasse de conteúdos descontextualizados da história, ou de um professor reflexivo, que atua pedagogicamente com base na sua realidade histórica com a intenção de ser uma ferramenta transformadora desta realidade quase sempre alienante.

5.8.5 Índices percentuais com relação à formação do professor pesquisado.

Gráfico 12 – Índices percentuais com relação à formação do professor pesquisado



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

No que refere à formação dos professores, há de se falar de sua importância porque envolve a formação inicial ou acadêmica e a

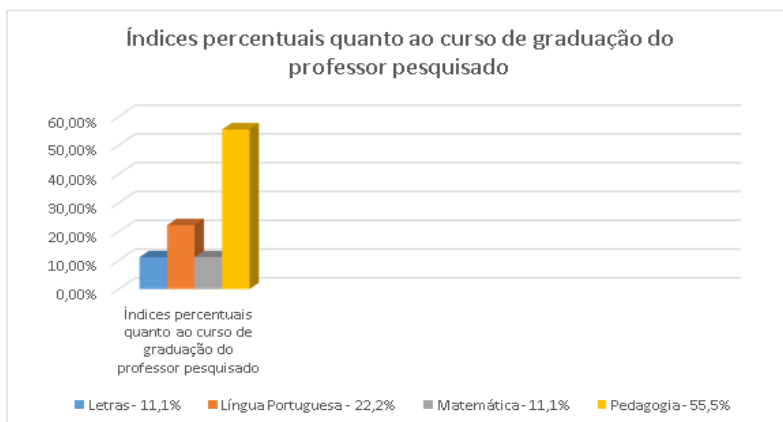
formação continuada que se dá no exercício da profissão. Além do mais, como se viu no desenvolvimento da pesquisa, a formação inicial por si só, não capacita o educador a se tornar um profissional de excelência. Esse nível só é atingido quando na práxis de suas atividades, o professor vai atuando na sua realidade histórica considerando sempre a realidade de seus alunos.

No entanto, quanto mais alto o nível de formação, mais condições terá o educador de atuar na realidade histórica através de sua práxis, não se deixando manipular uma vez que absorveu conhecimento ao longo de sua formação inicial como também de sua formação continuada.

Vê-se pelos percentuais disponibilizados 73,9% dos professores que participaram da pesquisa estagnaram na especialização enquanto que 13% fizeram graduação e 13% mestrado, permanecendo o doutorado como um ponto a ser atingido.

5.8.6 Quanto ao curso da graduação do professor pesquisado

Gráfico 13 – Índices percentuais quanto ao curso de graduação do professor pesquisado



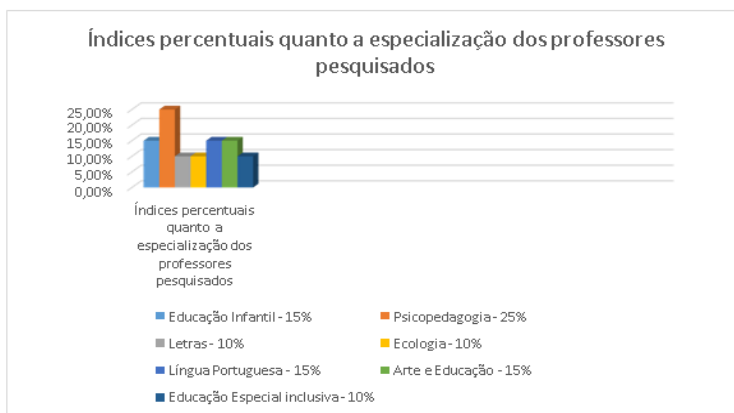
Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

A graduação em si no que diz respeito à formação continuada do professor é irrelevante. O que se deseja, de acordo com Dickel (2008), é que a produção do conhecimento se dê com base na perspectiva do professor pesquisador que não deixade ser promissora desde que não se limite apenas à análise de sua prática pedagógica cotidiana. Segundo o autor, é essencial que os educadores tenham uma visão amplae abrangente sobre sua ação educativa a partir do contexto político e social onde está inserido, mas sem deixar à margem a ampliação do domínio do seu saber teórico, científico e acadêmico.

Nesse sentido, a graduação em si tem seu valor em função do conhecimento adquirido na formação inicial uma vez que se trata de um conhecimento científico e acadêmico. No entanto, esse conhecimento tem que ser confrontado com aquele advindo da realidade histórica tanto do professor como dos alunos uma vez que é desse confronto que se abandona a alienação científica e o ativismo nascido apenasda atuação na realidade.

5.8.7 Índices percentuais quanto à especialização dos professores entrevistados.

Gráfico 14 – Índices percentuais quanto à especialização dos professores entrevistados.



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

Os cursos de especialização feitos pelos educadores são de fundamental importância para a aquisição do conhecimento científico que, por sua vez, também é fundamental para a práxis do educador em sua formação continuada.

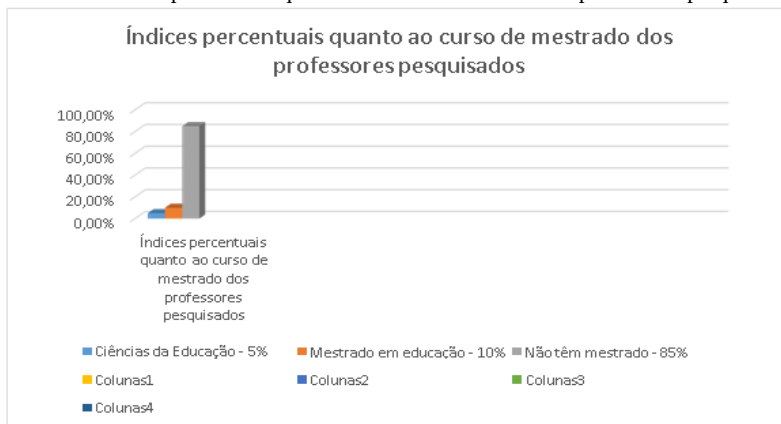
Daí se reportar ao que afirma Delors (2003) quando afirma que

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003 p. 160)

Neste sentido a formação acadêmica é importante, mas para bem realizarem suas atividades no seu cotidiano, deve-se descobrir novas metodologias e novos formatos para se trabalhar os conteúdos obedecendo a mutação histórica de todos os momentos e de todas as realidades.

5.8.8 Índices percentuais quanto ao curso de mestrado dos professores pesquisados.

Gráfico 15 - Índices percentuais quanto ao curso de mestrado dos professores pesquisados



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

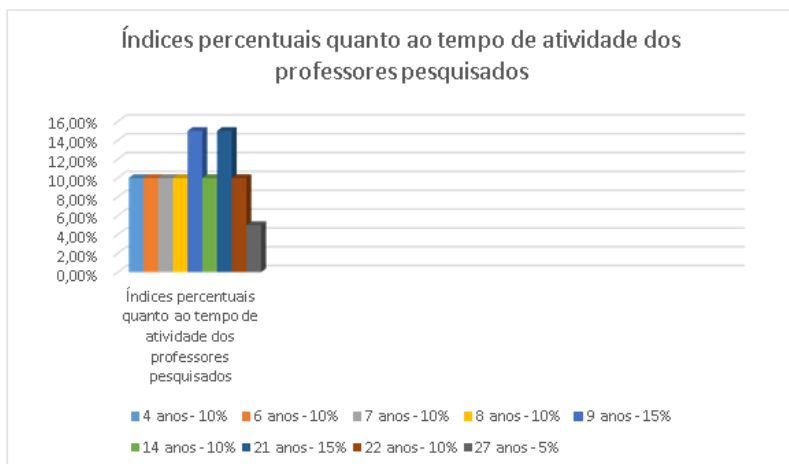
O curso de Mestrado, como o de Especialização ou até mesmo o de graduação têm seu valor em si mesmos desde que haja conexão com a realidade histórica do formando. Ter um mestrado só para enriquecimento do currículo pessoal é quase uma banalidade uma vez que esse conhecimento adquirido não vai impactar em nada na construção ou transformação da realidade histórica onde o educador está inserido.

Neste sentido é que Ribas (2000), ao se referir sobre a importância da formação continuada do professor que se dá após a sua formação acadêmica, afirma que as diferentes concepções sobre este tema implicam em tendências diversas. Uma dessas tendências, segundo a autora, é o desenvolvimento de sistemas de ensino que tomam por referência uma formação elaborada pelos órgãos públicos com base em políticas governamentais vigentes em cada momento histórico a partir do que cada equipe técnica julgar conveniente para os professores e escolas, no entanto, sem considerar as concepções e interesses dos educadores, o que revela um contra senso irreparável.

A formação acadêmica é fundamental, mas perde o sentido se não considerar que ela deve existir em função da formação continuada que se dá na práxis.

5.8.9 Índices percentuais quanto ao tempo de atividade dos professores pesquisados.

Gráfico 16 – Índices percentuais quanto ao tempo de atividade dos professores pesquisados.



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

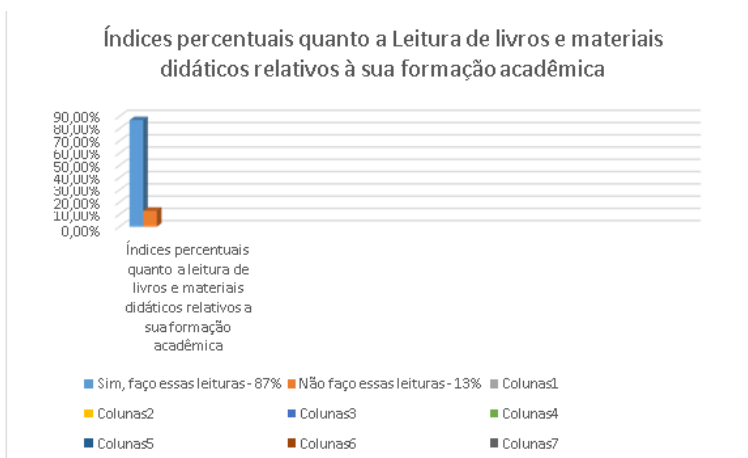
A princípio os professores são levados a crer que o tempo de experiência tem sua relevância na formação continuada dos professores. Essa compreensão é muito relativa uma vez que, o que vai dizer da relevância da experiência do professor em atividade não é o tempo de atuação, e sim, a qualidade de sua formação.

É bem possível que um professor com vários anos de atividade, que deveria, a priori, ter uma experiência revolucionária em sua atividade cotidiana, não passe de um conservador que atua na perpetuação eterna do mesmo em sua práxis, remoendo um tradicionalismo sem fim. Como também pode um professor com pouco tempo de atividade ter em sua práxis a relevância do momento histórico que ele e seus alunos vivem.

Tudo, portanto, é muito relativo e a relevância da práxis do educador não está no seu tempo de atuação, mas na forma como ele atua em sua formação continuada.

5.8.10 Índices percentuais quanto a leituras de livros e materiais didáticos relativos à sua formação acadêmica.

Gráfico 17 – Índices percentuais quanto à leituras de livros e materiais didáticos relativos à sua formação acadêmica.



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

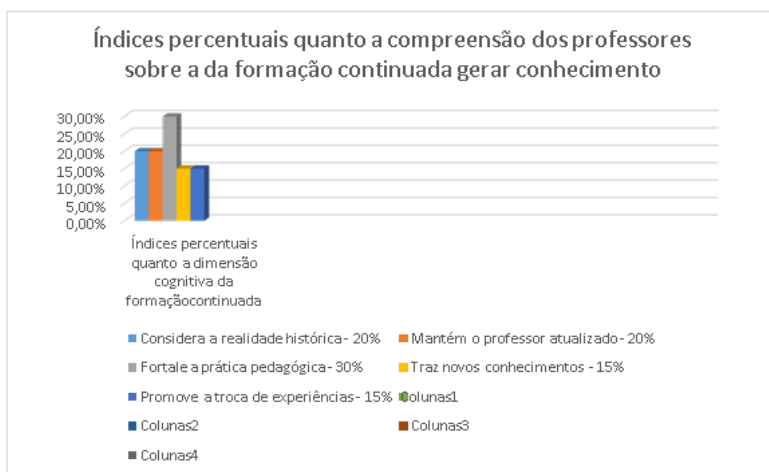
O conhecimento tácito e acadêmico adquirido na formação inicial é de fundamental importância para a práxis do educador. Esse conhecimento se constitui o alicerce sobre o qual o professor vai fundamentar sua ação.

Daí a importância de os professores continuamente estarem se atualizando através de leituras de livros e materiais didáticos que enriqueçam sua formação acadêmica justamente para dar suporte a sua práxis na formação continuada.

No entanto, é importante atentar para o que diz Ghedin (2005) quando afirma que a informação só pode ser adquirida se transmitida de algum meio ou instrumento, que é o que propõe o modelo tradicional de ensino; o conhecimento, por sua vez, só poderá ser adquirido mediante uma ação reflexiva do sujeito que se dispõe a aprender. Infere-se, portanto, que a informação é um ato objetivo, ou seja, é destinado ao sujeito independente de sua percepção ou seu juízo sobre aquela informação. O conhecimento, por outro lado, é uma ação subjetiva, ou seja, para o conhecimento se dar, depende da ação reflexiva do sujeito ao questionar, criticar ou se insurgir sobre a informação que lhe é dada.

5.8.11 Índices percentuais quanto a compreensão dos professores pesquisados da importância da formação continuada gerar conhecimento aos docentes.

Gráfico 18 – Índices percentuais quanto a compreensão dos professores sobre a da formação continuada gerar conhecimentos.



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

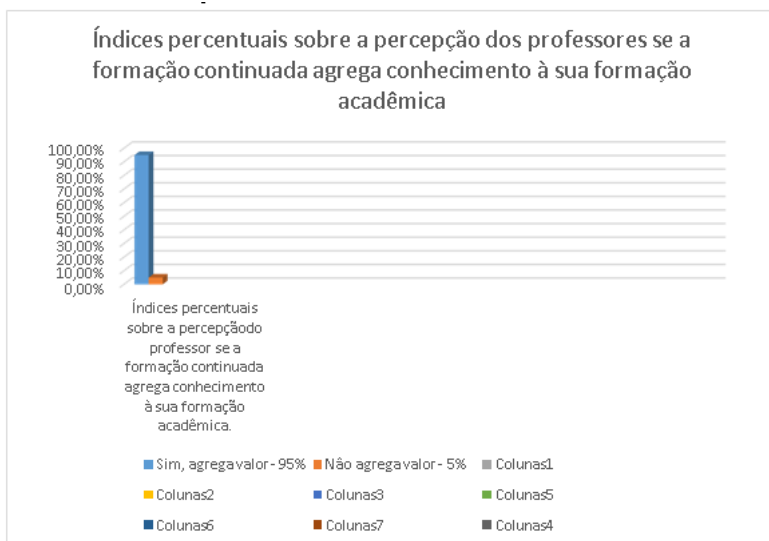
As concepções dos professores pesquisados no que se refere a percepção que eles têm sobre o conhecimento que a formação continuada promove aos professores em função de sua práxis na realidade histórica, chega a ser exatamente aquilo que os autores disseram no decorrer desta pesquisa.

A título de exemplificação veja o que diz Leher (2014) quando afirma que a educação continuada que é garantida pela legislação brasileira aos professores. Só que essa formação tem que trazer no seu bojo o conceito de complemento ou atualização da formação do professor sem que, contudo, negue-se a relevância da formação inicial que confere ao professor os conhecimentos científicos que vai dar respaldo a todas as suas ações pedagógicas.

De um modo geral os professores pesquisados entendem a importância da formação inicial, mas também entendem a relevância da formação continuada que acontece através de sua intervenção na realidade histórica onde atua.

5.8.12 Índices percentuais quanto a percepção do professor se a formação continuada agrega conhecimento à sua formação acadêmica.

Gráfico 19 – Índices percentuais sobre a percepção dos professores se a formação continuada agrega conhecimento à sua formação acadêmica



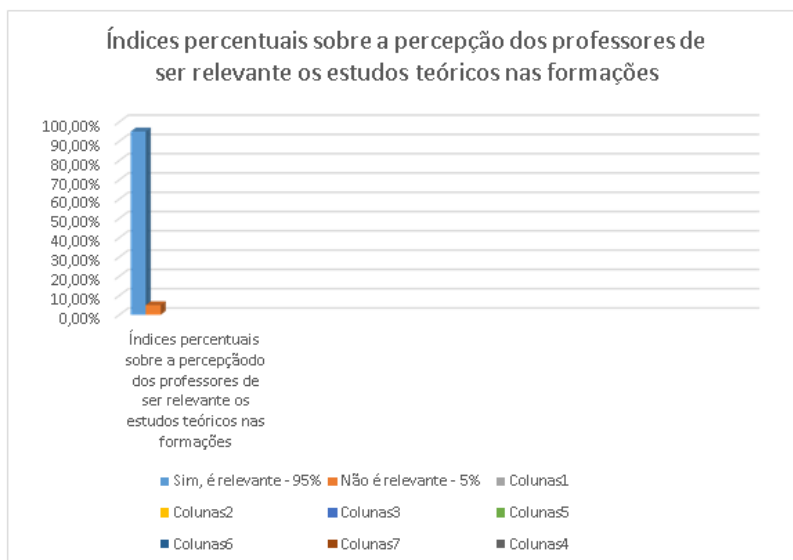
Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

A percepção de 95% dos educadores ao afirmarem que a formação continuada agrega conhecimento à sua formação acadêmica conduz ao raciocínio de Freire (2006) ao afirmar que esta prática conduz a uma compreensão de uma atitude reflexiva constante que deve habitar ou orbitar no entorno do educador. Na medida em que o professor se capacita do potencial de perceber as razões por que ele é o que, das motivações porque ele procede como procede, ele se capacita à condição do desenvolvimento de si mesmo, do auto promover-se, do auto capacitar-se uma vez que ele desenvolve

potencialidades que o conduzem para além de si mesmo na perspectiva de atingir o outro que é o seu aluno. Na medida em que o educador percebe que sua prática é ineficaz e inoperante e se torna capaz de perceber isto por si só, ele se capacita a mudar o eixo de sua conduta e a criação de novas práticas mais eficazes e otimizantes.

5.8.13 Índices percentuais quanto a percepção do professor de ser relevante os estudos teóricos nas formações

Gráfico 20 – Índices percentuais quanto a percepção do professor de ser relevante os estudos teóricos nas formações.



Fonte: Pesquisa semiestruturada feita *on line* via redes sociais

Os dados deste gráfico conduzem a compreensão de que teoria e prática não são realidades antagônicas e conflitantes, mas contrariamente, complementares.

Na medida em que o professor se prende somente aos conhecimentos teóricos ele de certa forma se aliena da realidade existencial uma vez que não a considera como elemento de sua formação.

Por outro lado, se o professor se deixa influenciar somente pela realidade existencial e histórica sem considerar os conhecimentos teóricos e acadêmicos, ele se torna um agitador sem conhecimentos científicos.

Portanto, o professor, assim como pensam 95% dos entrevistados devem se deixar iluminar pela experiência teórica e prática uma vez que somente por estas duas vias se chega ao conhecimento histórico da realidade.

Os resultados das experiências colhidas na pesquisa de campo realizado por este estudo, deixam contundentemente claro que os professores da rede pública municipal de Juazeiro do Norte – CE., tem a clara convicção da relevância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional. Eles entendem que a formação inicial onde se dão os conhecimentos acadêmicos são importantes, no entanto, sem a sustentação prática da formação continuada tendem a se esvaziar.

Falta-lhes, no entanto, o senso crítico daquilo que foi detalhado no capítulo III desta pesquisa onde se afirmou que a legislação vigente usa dessa ferramenta para instrumentalizar a formação docente no sentido de manipular suas ações para que possam perpetuar a ideologia neoliberal das elites do país onde os pobres estão sempre a serviços dos ricos.

Talvez falte nas formações continuadas não só de Juazeiro do Norte – Ce., mas de todo o Brasil, uma discussão teórica e prática em sua formação no sentido de que os professores discutam sobre esta questão e apontem propostas de superação desta ideologia de dominação que se eterniza no país há séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada no Brasil, como se viu estabelecida no desenvolver deste estudo, remonta a década de 1960 e desde lá, tem-se a preocupação de se desenvolver uma prática do professor com base na realidade existencial e no tempo histórico.

A pesquisa mostrou que desde 1960 até os dias atuais o Brasil passou por três momentos políticos e sociais significantes que interferiram de forma relevante no formato de a formação continuada de professores acontecer. Os três períodos relevantes pelos quais o país passou foram o Regime Militar, o movimento da redemocratização e os movimentos da cultura e da economia. No Regime militar deu-se primazia a uma formação tecnicista onde professores eram instruídos a formar trabalhadores técnicos. Esta realidade contribuiu para uma formação com base nesta ideologia. Com o advento da redemocratização, deu-se uma nova vestimenta aos processos educativos e os professores passaram a formar seus alunos com vista a construir um país democrático e soberano. Este novo modelo também contribuiu na formação continuada dos professores daquele tempo histórico e abandonou-se tudo o que foi feito no Regime Militar. Por fim, nos dias atuais, vive-se os movimentos globalizantes da cultura e da economia onde todo o planeta parece uma aldeia global onde todos, independentemente onde se encontrem, se comunicam, trocam ideias e interferem na realidade histórica à distância. Este novo momento também interferiu no novo formato de formação continuada dos professores.

A crítica que se faz, inclusive com registro no capítulo I desta pesquisa, é que, a cada momento histórico criam-se formatos que a estes momentos se adaptem e se esquece de todo o que foi construído no momento anterior. Esquece-se de aproveitar aquilo que seria muito

útil no momento subsequente, constatando-se, assim, que nestes 60 anos desde aquela década até os dias de hoje, muito pouco se avançou com relação a formação continuada no Brasil porque não se deu sequência às construções pedagógicas anteriormente desenvolvidas. Portanto, a educação do Brasil no que se refere a formação continuada nada mais fez do que marcar passo sem que se desse a evolução desta política.

Os desafios que residem na formação continuada de professores no Brasil, mesmo diante de uma nova realidade histórica, continuam atuantes e muito presente na vida dos educadores brasileiros. Cabe, portanto, a cada um deles a aquisição de uma consciência crítica com relação às intenções primeiras e segundas dessa formação para que, em se estabelecendo um novo Momento histórico no Brasil, não se perca o que foi construído nestes últimos 20 anos.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: 5ª ed. Vozes, 2005

BECHI, D. **A reflexão prática docente:** contribuições da teoria pedagógica Deweyana na formação do professor reflexivo. [Artigo científico] XVI Encontro Nacional de didática e Práticas de ensino. UNICAMP – Campinas – São Paulo, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. 2004. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em out./2020.

BRASIL. MEC/CNE/CP. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08/05/2001.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Metodologia do ensino superior:** o ensino com pesquisa. *in*: CASTANHA, Sérgio; CASTANHO, Maria E. (orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, 2011.

CRUZ, J.F. *et. al.* **Escola sem partido:** uma afronta para a educação pública e gratuita. [Artigo científico]. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2017.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. DE A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO CEARÁ nº 121, ano I, série 3» Acesso em out./2020.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 83, 2003.

EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez, 2004, p. 525-545.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: "Paz e Terra", 6ª ed., 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_d_o_oprimido.pdf>. Acesso em set./2020.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na últimadécada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 2002.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade Pessoal**, Oeiras, Celta, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas**. Dissertação. Universidade Federal Fluminense, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica á autonomia da crítica. *in*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRILLO, M. C. Percurso da constituição da docência. *in*: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Prefeitura. 2020. Disponível em <<http://www.juazeiro.ce.gov.br>>: Acesso em out./2020.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 2009.

LEHFELD, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

LEHER, R. *Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R->

Leher-Estrat%3%A9gia-Pol%3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em nov./2020.

MAGALHÃES, L.K.C & AZEVEDO, L.C.S.S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Cad. Cedes. Campinas, v. 35, nº 95. Jan./abr., 2015.

MAGALHÃES, L. K. C. **Formação e trabalho docente**: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação. 2008. 275f. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 5ª. ed., 2005, n. 36.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 4ª ed. v. 21, 2002.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trab. Educ. Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov./fev. 2009.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Orgs.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em:
<http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf>. Acesso em set./2020.

PERFIL BÁSICO MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE. **Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPCE**. Fortaleza, CE., 2005. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2018/09/Juazeiro_do_Norte_2005.pdf> Acesso em set./2020.> Acesso em: set./2020.

PICCININI, C. *et al.* PNE e Trabalho Docente: formação, forma(ta)ção e (con) formação. In: JORNADA DO HISTEDBR E SEMINÁRIO DE DEZEMBRO: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira, 12, 2014, Caxias-Maranhão. **Anais...** Caxias, CESC, 2014. p.1585- 1600. Disponível em: <<http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/anais.html>>. Acesso em set./2020.

PIMENTA, S G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *in*: PIMENTA, Selma G.;GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RODRIGUES, P.M.L.; LIMA, W.S.R.; VIANA, M.A.P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano.**Rev. Saberes docentes em ação**. Vol. 3. Nº 1. Setembro de 2017.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, 3ª ed. v. 3, n. 13, 2007.

SCHÖN, D.A. Educando o praticante reflexivo: em direção a um novo design para o ensino e a aprendizagem nas profissões. Nova York: 5ª ed. Basic books, 2007.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2008.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questionário para os professores do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino da cidade de Juazeiro do Norte-Ce.

Caro(a) professor(a), gostaria muito de saber sua opinião a respeito da formação continuada para os professores, ofertada pela a efetividade do ensino e aprendizagem. Ficarei imensamente agradecida com a sua colaboração.

1. Faixa etária

- () 20 a 30 anos
- () 31 a 40 anos
- () 41 a 50
- () acima de 50 anos

2. Gênero

- () masculino
- () feminino
- () outros

3. Considerando as opções abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

- () Branco
- () Preto
- () Amarelo() Pardo
- () Indígena
- () Outra. Qual? _____

4. Vínculo com o município

- () temporário() efetivo

5. Qual é a sua formação atual?
() graduação. Curso: _____
() especialização. Curso: _____
() mestrado. Curso: _____
() doutorado. Curso: _____

6. Há quanto tempo você leciona?

7. E como docente do município, há quanto tempo?

8. Você exerce a prática de leitura no âmbito da sua formação acadêmica e/ou área de atuação?

- () SIM
() NÃO
() Se SIM, QUAIS:

9. Como a formação continuada contribui para gerar conhecimentos aos docentes?

10. A formação continuada da qual você tem participado, agrega valor desconhecido na formação acadêmica?

- () SIM
() NÃO
() SE SIM, QUAIS? _

11. Participar de formações continuadas permite ao professor crescimento profissional?

() SIM

() NÃO

POR QUÊ?

12. Como a formação continuada favorece na melhoria da prática pedagógica em sala de aula?

13. Na sua Unidade de ensino acontece formação Continuada? Em de que forma ela acontece?

14. O que você sugere para que melhore a qualidade da formação continuada na escola?

15. E quais sugestões você daria, para que melhore a qualidade da formação continuada oferecida pela SEDUC - JN?

16. A formação acadêmica possibilitou melhoria nos seus conhecimentos teóricos/práticos?

() SIM

() NÃO

QUAIS?

17. Após participar das formações continuadas, o que melhorou no seu aprendizado esua didática?

18. Qual a didática você sugere que seja adotada para melhorar a formação continuada?

19. Você acredita ser relevante estudos teóricos nas formações?

() SIM

() NÃO

JUSTIFIQUE:

20. Sugira dois pontos chaves, que não podem faltar nas formações continuadas.

Este livro faz uma análise sobre a política e formação continuada de professores a partir da realidade de Juazeiro do Norte – CE. Disserta inicialmente sobre o percurso histórico da formação continuada no Brasil, evidenciando que esta preocupação é antiga e remonta a década de 1960. Na sequência, trata sobre a importância da formação continuada de professores no Brasil, com base no pensamento de autores conservadores e progressistas quanto a prática do educador na sua formação continuada. Por fim, faz-se referência à formação continuada dos professores na perspectiva da legislação vigente, evidenciando que as leis se pautam na manutenção de uma ideologia neoliberal da educação. Uma obra fundamental para educadores.



InovePrimer
Um passo a frente na sua ideia

ISBN 978-65-87229-53-9



9 786587 122953 9