

A ESCOLA PÚBLICA E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES: ESPAÇOS E CONCEPÇÕES EXPLÍCITAS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Oséias Santos de Oliveira¹
Clarice Zientarski²
Sueli Menezes Pereira³

RESUMO

O artigo trata dos processos de formação continuada de professores na escola pública e discute a formação como compromisso da instituição e de seus profissionais nos espaços determinados legalmente. O enfoque da discussão perpassa pelos resultados de análises realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa, vinculado ao GEPGE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da UFSM/RS sob o título “A Construção da Autonomia, da Qualidade e da Democracia na Escola Municipal nos Diferentes Espaços da Gestão Escolar”. Para o desenvolvimento deste trabalho, tomou-se como referência uma escola municipal, localizada na Região Central do Rio Grande do Sul, quando, através de pesquisa qualitativa e dos documentos que dão sustentação às práticas de gestão desenvolvidas no ano de 2009, buscou-se uma aproximação entre o momento vivido pela sociedade e pela educação conforme constatado, onde se percebe uma contradição entre as atuais políticas públicas que incluem a escola e seus professores como parceiros nas tarefas de formação.

Palavras-chave: formação continuada; professores; escola pública.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da formação continuada de professores no momento atual, em que o cenário mundial apresenta-se como um

1 Doutorando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Professor na UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba, lotado no Departamento de Educação. E-mail: oseiasol@yahoo.com.br

2 Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br

3 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Coordenadora do GEPGE – *Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional*. E-mail: sueli@ce.ufsm.br

universo múltiplo e complexo, caracterizado por uma crescente internacionalização da produção, do mercado, do trabalho e da cultura. Este breve estudo apresenta alguns esforços no intuito de provocar discussões e questionamentos sobre a formação de professores no contexto neoliberal em que se vive.

Para tanto, nos valem os resultados de estudos realizados ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "A Construção da Autonomia, da Qualidade e da Democracia na Escola Municipal nos Diferentes Espaços da Gestão Escolar" desenvolvido na rede municipal da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, desde janeiro de 2008, que tem por propósito conhecer os espaços possíveis e as ações de construção da autonomia escolar. Neste sentido, os professores, como responsáveis primeiros pela gestão da escola devem compreender politicamente o seu papel social de modo a ocupar os espaços possíveis determinados legalmente, enquanto práticas de gestão escolar coerentes com uma organização para a formação cidadã, o que demanda a necessidade de formação continuada em serviço como um compromisso da instituição e de seus profissionais.

Para elucidar a prática das políticas de formação continuada na rede escolar em estudo, tomou-se como referência a realidade de uma escola, da qual foram analisados os documentos que dão sustentação às práticas educativas e propostas defendidas pela instituição: o Projeto Político-Pedagógico, o PDE/Escola – Plano de Desenvolvimento da Educação/Escola e as atas de reuniões pedagógicas ocorridas ao longo do ano de 2008 e, nestes documentos, a política de formação continuada de seus profissionais, utilizando-se uma abordagem de caráter qualitativo.

A escolha desta escola deveu-se ao fato de, em 2007, apresentar o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - entre as escolas públicas no município de Santa Maria/RS. Na referida avaliação, o índice de desempenho total da rede municipal ficou na marca de 4,2 pontos para os Anos Iniciais e em 3,8 pontos para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Na escola em questão, o IDEB é de 5,4 nos anos iniciais e de 5,0 nos anos finais em uma escala de 0 a 10. Apesar da escola se salientar frente à realidade da rede municipal, ainda não atingiu o IDEB 6,0, índice mínimo considerado pelo Governo e pelos organismos

internacionais como um padrão aceitável e que atende em parte às exigências de uma educação de qualidade.

Isto se justifica pela própria realidade das escolas de educação básica através dos dados apontados em organismos nacionais e internacionais, configurando o fracasso da educação no país, o que faz da escola uma instituição coadjuvante da exclusão social. Efetivamente, estes são fatos que não podem ser ignorados pelo Estado em conjunto com a sociedade, um compromisso coletivo no qual se inclui, obrigatoriamente, a escola através de seus profissionais e, neste contexto, a necessidade de um maior compromisso dos professores com a qualidade da educação que ali se produz.

Esta é uma prerrogativa apresentada pela legislação educacional brasileira, quando trata da formação de professores como um dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, sendo considerada como precária por vários estudiosos da temática (OLIVEIRA, 2003; SHIROMA, 2003; BARRETO, 2003).

Em meio às polêmicas que envolvem a qualidade de ensino, portanto, se salienta a questão da formação de professores. Nesta problemática, verifica-se a influência das propostas dos organismos internacionais que acabam conduzindo às políticas educacionais e determinando as metas, as condições e as perspectivas para o desenvolvimento profissional dos educadores, diante das mudanças e dos fatos vividos na atualidade.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O princípio fundador do neoliberalismo, que exerce sua influência sobre o Brasil, postula menos Estado e mais mercado na organização da economia e da sociedade. Ou seja, trata-se de substituir, o quanto possível, um ordenador e gestor econômico-social demasiado explícito, pesadamente burocrático, voluntarista, pouco eficiente e em crise por outro, invisível, descomplicado, impessoal, de maior eficácia e mundialmente triunfante (ALBUQUERQUE, 1995).

Essa substituição, com efeito, passou, em larga medida, a ser defendida e realizada no Brasil das últimas décadas, através da desregulamentação econômica e social, da ampla e abrupta

liberalização comercial, da flexibilização do mercado de trabalho e da pregação pela liberdade de sindicalização. Este quadro evolui mediante a desestatização promovida em grande escala, pela qual o Estado já privatizou o controle de quase todo o capital estatal aplicado em atividades diretamente produtivas e vem concedendo à iniciativa privada, nacional ou estrangeira, a exploração de serviços públicos (em energia, transportes, comunicações, etc.) que apontam, subliminarmente, o mercado como a solução.

O neoliberalismo derivado do liberalismo econômico, político e social é um sistema de crenças e convicções aceitas sem discussões, que formam um corpo de sua doutrina ou corpo de ideias nas quais ele se fundamenta, constituindo uma ideologia (Cunha, 1979) e defende o individualismo, a liberdade e a propriedade.

O neoliberalismo, que se transformou em modelo capitalista para ultrapassar a crise dos anos 1970, é uma prática político-econômica baseada nas ideias dos pensadores monetaristas (representados principalmente por Milton Friedman, dos EUA, e Friedrich August Von Hayek, da Grã Bretanha), sendo que a sua instalação e consolidação alteraram tanto as condições econômicas e sociais dos países envolvidos, quanto às características jurídico-institucionais, de modo a fortalecer a liberdade de mercado.

Em resposta à própria crise do capital vivida na década de 70, iniciou-se um processo de "reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação" (ANTUNES, 1999, p. 31). O neoliberalismo veio defender a necessidade de reduzir o aparelho estatal, nomeadamente o papel assistencial do Estado, com a privatização, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor privativo estatal como única forma de garantir a estabilidade e o crescimento econômico.

A economia mundial globalizada, fundamentada na hegemonia da sociedade de mercado, com a continuidade de organização de mercados comuns, tem sido implementada pelas políticas neoliberais (SANTOS, 2002) e continua a ser aprofundada na atual crise econômica e financeira imposta pelo capitalismo, embora neste momento (especialmente entre 2007-2009), esteja havendo certa intervenção do Estado na economia, o que pode ser observado, em nível mundial, no salvamento de grandes conglomerados industriais.

Este processo, que é parte do fenômeno da globalização, vem acompanhado de toda uma retórica neoliberal e neoconservadora com profundas consequências para a educação, assim como asseguram pensadores como Gentili e Silva, (1994), Frigotto, (1995a e 1995b). As propostas neoliberais passaram a ser impostas pelas economias centrais e aceitas pelos países periféricos em consequência da internacionalização da economia. No caso do Brasil foi o que aconteceu, embora, a ofensiva conservadora neoliberal esteja associada aos projetos educacionais que começaram a ser implantados desde o regime militar que permaneceu no poder durante 20 anos (1964-1984).

O que diminuiu consideravelmente no Brasil com a ascensão do neoliberalismo foi o investimento público em áreas como a educação, a saúde e a segurança social, reorientado para a criação de condições de investimento e de garantias aos investimentos privados. As economias, ao mesmo tempo em que se tornaram mais competitivas e projetaram o país em nível internacional, contribuíram para o crescimento da desigualdade e da injustiça social, com a consequente diminuição dos direitos sociais dos cidadãos.

A educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar de acordo com a sua semelhança, passa ainda, a estar atrelada à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa (MARRACH, 1996).

Por outro lado, como afirma Gentili (2000), ao mesmo tempo, os governos neoliberais centralizam certas funções, as quais não são transferidas aos municípios, aos governos estaduais, muito menos, aos próprios professores ou à comunidade, que são: a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil); a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais estabelecer os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional; associada à questão anterior a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILI, 2000).

É, pois, neste contexto de privatização e minimização do papel do Estado que a legislação brasileira reformula as regras para a

educação e, com ela as políticas de formação de professores, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), um processo polêmico que ignorou a trajetória de reflexão e discussão da própria área de educação, representada por suas entidades, consolidando um projeto educacional de cunho neoliberal, em que um Estado mínimo se desobriga de sua responsabilidade histórica ao mesmo tempo em que pactua com o *aligeiramento* e barateamento da formação das novas gerações.

Nesta perspectiva, torna-se necessário analisar o processo de formação inicial e continuada do professor no contexto escolar sem ignorar que este faz parte do mundo globalizado, em que sua ação, ainda que com características limitadas, por conta das políticas e das influências dos organismos internacionais, tem um papel fundamental no entendimento de formação.

Frente às imposições do modelo neoliberal, a questão da centralidade do professor como profissional, ainda é um fator de fundamental importância, embora se revista de uma nova ótica, na qual se verifica a contribuição deste profissional para a eficácia e eficiência do projeto social que serve a este modelo. Conforme argumenta Pimenta (2005, p. 40), a transposição do lugar desta centralidade da ação docente, em outro tempo desencadeada a partir do processo de democratização da própria sociedade, com forte aspiração de um modelo pautado na social-democracia, atualmente passa por um período de resignificação frente aos interesses do capital.

Dentre as diretrizes que envolvem a formação de professores, verifica-se a forte influência das propostas dos organismos internacionais que conduzem às políticas educacionais e determinam as metas, as condições e as perspectivas para a educação, em especial nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil. Estes organismos, entre eles, a UNESCO – Organização das Ações Unidas para a Educação, o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, o BM – Banco Mundial e o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, constituem-se em canais por onde ecoa o ideário neoliberal e têm a tarefa prioritária de incentivar e de forçar a adequação das nações aos interesses desta nova ordem econômica que se firma através de reestruturação nas bases de produção e de sustentação do capital.

Ao analisar a questão da formação dos professores brasileiros, Dias-da-Silva (2005) percebe que esta tendência de internacionalização, presente nas atuais políticas públicas, sugere a inclusão das escolas básicas e de seus professores como parceiros nas tarefas de formação. Esta ação pode ser vista a partir de dois enfoques na concepção do autor referido:

[...] um processo de dupla mão: tanto as instituições formadoras reconhecem a força da escola como locus de formação docente, quanto contribuem para a transformação das escolas. Ao legitimar a idéia de que escolas básicas e seus professores devam ser parceiros nas tarefas de formação, a legislação brasileira – talvez pela primeira vez – reconhece a avaliação, a experiência e o julgamento dos professores como enriquecedores dos processos de formação inicial (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 392).

Assim, Pimenta (2005) posiciona-se referindo que, no caso brasileiro, as propostas governamentais para a formação de professores, muitas vezes são rebuscadas por conceitos que ficam apenas restritos à retórica e não promovem uma significativa alteração da realidade. Dentre estes discursos, prevalecem exemplos clássicos como:

[...] por exemplo, do conceito de professor reflexivo, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. Ou são efetivamente implantados, como as políticas de *formação contínua*, mas fragmentadas como vimos. Ou ainda as reformas na *formação inicial* que estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar esta formação, e mesmo da desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e dos sistemas (PIMENTA, 2005, p. 40,41).

Newton Duarte (2004, p.68), ao tratar sobre os cursos de formação de professores reafirma o pensamento de Pimenta ao dizer que a formação do *professor reflexivo* é uma expressão eufemística que resulta, na realidade, em brutal *aligeiramento* da formação teórica do educador, ao transformar os cursos em vitrines articuladas sobre o cotidiano escolar. Desta forma, assinala o autor, instala-se uma “mentalidade pragmática, centrada no hoje, no aqui e no agora”.

Nesta perspectiva, Saviani (1997, p22-23), alerta para a aversão que acaba sendo criada em relação ao saber “clássico”, uma aversão ao esforço necessário ao estudo do clássico, à teoria (que é considerada inútil) e coloca-se como importante a valorização do banal, do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica e raciocínio. A afirmação do autor permite-nos uma aproximação com a escola objeto desta investigação, quando nos documentos norteadores do trabalho e do cotidiano escolar, como Projeto Político-Pedagógico, PDE Escola e mesmo em atas de reuniões pedagógicas, não há referência aos estudos teóricos, concepções pedagógicas ou metodológicas que sustentem as práticas desenvolvidas na escola.

3 ESPAÇOS E CONCEPÇÕES DE PROCESSOS FORMATIVOS: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico configura-se como o resultado de decisões coletivas que identifica a escola em seus propósitos visando à formação para a cidadania. Neste sentido, espaços e intenções são revelados nos documentos norteadores das ações educativas, que, por serem fruto de decisões coletivas necessariamente passam pela discussão e pelo planejamento dos diferentes sujeitos que compõe a escola. Nesta análise, buscou-se conhecer a realidade de uma escola pública municipal, situada na região central do Rio Grande do Sul, para verificar como esta explicita documentalmente seu processo de formação de professores de modo a melhorar as práticas educativas e seus resultados.

A discussão sobre uma escola de qualidade implica em uma estrutura didático pedagógica com “maior peso na condução dos objetivos educacionais e de seu entrelaçamento com as determinações de ordem administrativa” (PARO, 2007, p.11).

Para isto, torna-se necessário uma maior compreensão da idéia de qualidade, que, no entendimento de Paro (2007, p. 15), “depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação” que passa a ser compreendida

como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social (PARO, 2007, p. 16).

Nesse sentido é impossível tratar sobre a escola sem considerar a ligação que se estabelece entre educação e sociedade, nem ignorar as questões que buscam apreender a função social da educação na produção e reprodução das relações sociais, pois a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade. O papel e a função que a educação desempenha visam o ser humano, considerando-o como ser concreto e histórico, que em sociedade relaciona-se com outros seres vivos. Nesta perspectiva, considera-se a escola pública como um

[...] lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resiste tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2007, 18,19).

De modo a efetivar uma prática coerente com o sentido atribuído à escola pública, Pereira (2008) considera que o Projeto Político-Pedagógico tem o compromisso de se constituir como uma decisão que leve educando e educador a relacionar vida e trabalho como objetos de atenção da ação pedagógica. Sendo este o compromisso primeiro da comunidade educacional envolvida no processo de gestão escolar, mesma deverá ser capaz de construir uma instituição que atenda às necessidades sociais, fazendo da escola um *locus* de formação humana, do qual todos fazem parte.

Esta posição é referendada por Sousa e Corrêa (2002, p. 51), quando afirmam que,

esse projeto constitui-se, então, em elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um valor de articulador dessa mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva de transformação do fazer de seus atores.

Cada vez mais em nome da inclusão social, da valorização dos saberes docentes e, da importância do cotidiano escolar mediando a formação docente, vive-se um processo de desprofissionalização dos professores. Neste sentido, ocorre um deslocamento do foco formativo, anteriormente centrado no conhecimento e que passa, nesta nova perspectiva a valorizar técnicas, métodos e modismos, revelando a infiltração, no pensamento pedagógico da epistemologia implícita do ideário neoliberal. Diante desta afirmação, constata-se que o PPP da escola prioriza autores que não apresentam uma análise crítica da sociedade capitalista sob a égide do neoliberalismo como sistema excludente e a serviço da ordem social vigente. Autores, como por exemplo, Perrenoud e Morin são citados na fundamentação dos projetos da escola, para tratar de questões relativas à sala de aula e relações do cotidiano, sem considerar aspectos macros da sociedade e da própria organização escolar, bem como o teor dessas teorias nesse contexto.

Considerando a visão de Imbernón, "a educação democrática precisa de outras instâncias de socialização que ampliem seus valores. Para tanto, é necessária uma reestruturação das instituições educativas" (2000, p. 18). Neste meio, os educadores necessariamente devem desenvolver suas "capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e da interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação" (Ibidem).

Ainda destacamos que nos documentos legais da escola, que se coloca como instituição democrática e pautada pelos princípios de que "a participação é coletiva, em função do planejamento também ser coletivo, por sua vez a responsabilidade é de todos" (PPP, 2008, p. 15), não há qualquer referência ao processo de formação continuada

de seus professores e nem de sua participação na tomada de decisões que ocorrem no interior da escola. Ora, se no ambiente educativo os profissionais que atuam no ensino não têm sequer a possibilidade de realizar um processo formativo, que hoje já é garantido na legislação como uma prática necessária para aprimorar seus conhecimentos e consequente qualificação profissional, de que forma esta escola pode auto se declarar democrática e participativa?

As políticas de formação continuada de professores não podem ser concebidas como mera atualização teórica ou didática, mas precisam ser pensadas a partir da possibilidade de criar espaços de participação e reflexão sobre a sua própria realidade de modo a transformá-la. Se a perspectiva da escola é ampliar o espaço democrático e a formação para a cidadania, os professores, comprometidos nesta construção, precisam de alternativas de formação inicial e continuada que contribuam com o enfrentamento dos entraves que dificultam as mudanças e que abram caminhos para a autonomia dos sujeitos envolvidos na educação.

Torna-se necessário, para que isto se efetive, que os educadores reconheçam o contexto econômico, social e político em que estão inseridos e que são fortemente influenciados pelo neoliberalismo, pois “o extremo individualismo que este modelo propõe não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social” (BIANCHETTI, 1999, p. 113). Conhecer as imposições deste modelo que ora se apresenta é condição fundamental para que sejam encontradas alternativas para uma educação comprometida com a democracia e com a formação de sujeitos autônomos. Deste modo, questionamos a ausência destas propostas na pauta de discussões e na elaboração dos documentos da escola analisada, quando se verifica apenas uma tímida alusão ao momento atual e a dominação neoliberal sem que haja nenhum encaminhamento prático a ser desenvolvido na dinâmica administrativo-pedagógica da escola.

Assim a escola preconiza que:

No momento atual, estamos observando uma série de mudanças em todos os campos da sociedade e conseqüentemente na educação. A luta pela melhoria da qualidade da educação é antiga, porém, frente ao neoliberalismo, o capitalismo favorece as desigualdades sociais, cabe a escola enfrentar os desafios impostos

frente as novas exigências da sociedade, caracterizada pelo avanço acelerado da revolução econômica, política, científica e tecnológica, resgatando o social, oferecendo uma educação pública, democrática e de qualidade (PPP, 2008, p. 28).

Para compreender a questão da educação, conforme este posicionamento mencionado pela escola, faz-se necessário perceber algumas transformações que afetam em proporção elevada a sociedade, provocando inúmeras mudanças desafiadoras para a escola e para todos que convivem em seu cotidiano (ALMEIDA, 2006). É cada vez mais evidente a necessidade de ter professores qualificados profissionalmente e que possam compreender essas transformações sociais que recaem no contexto escolar e que não podem ser mais ignoradas como se não afetassem a educação. Veiga (2006) assinala que a formação entendida na dimensão social deve ser um direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e deve partir da esfera da política pública. Neste enfoque, deve-se assumir um projeto de formação de professor mais completo, focado nas reais necessidades educacionais da sociedade e da própria escola sem descuidar da formação do professor como sujeito.

Por outro lado, não fica dúvida de que a falta dos conteúdos sobre política educacional para aqueles que fazem à educação no *chão da escola* traz uma situação de alheamento diante da multiplicidade de fatores como: inadequada formação, precárias condições de exercício da profissão, falta de reflexão sistemática, ideologia permeada no meio social e postura acrítica diante dos problemas (PARO, 2001).

O PPP da escola em estudo, ao tratar do trabalho docente, apresenta apenas algumas obrigações que já estão presentes na LDB 9394/96, quando em seus artigos apresenta como incumbência dos professores: a participação, elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino bem como a colaboração com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Assim, a escola busca justificar a necessidade de construção de "uma gestão democrática, a qual deve colaborar para que o indivíduo torne-se um cidadão participativo, responsável e crítico, atuante na sociedade" (PPP, 2008, p. 29).

Com este posicionamento, evidencia-se uma notória transferência de obrigações e imposições aos professores, sem oportunizar a formação, discussão e debate crítico sobre o papel da escola e do seu próprio agir enquanto profissional, fazendo com que estes reajam acriticamente frente sua própria condição docente e aos dilemas educacionais. Trata-se nesse caso, de uma *perda do sentido* do próprio trabalho docente, ocorrendo uma alienação (MARX, 2009), em que o trabalho alienado converte a natureza em algo alheio ao homem e que aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital. A identidade do professor que é construída no jogo de relações sociais no contexto da sociedade mais ampla, na qual se correlacionam a divisão social do trabalho e a distribuição social do conhecimento, acaba se perdendo muitas vezes, junto com a dimensão ético-política de sua profissão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação exposta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 prevê mecanismos de transformação da realidade educacional vivenciada atualmente, contudo, cabe considerar que todos os mecanismos estão impregnados por conceitos e características neoliberais. Diante das questões trazidas no bojo do neoliberalismo, a formação de professores, passa a ser concebida na clara intenção de proporcionar uma nova concepção educacional, afinada com as exigências da mundialização da economia, de modernização e re-organização do Estado.

Ainda que, no discurso, as reformas neoliberais busquem estabelecer processos de integração, acabam por estimular a desintegração através de suas práticas. Quando estabelecem as chamadas políticas de integração, as reformas neoliberais estão atuando tenazmente sobre os mercados mundiais e sobre os modelos sociais que se estabelecem a partir dos blocos econômicos. O intento desta atuação é propiciar a expansão destes mercados e manter a maior interferência possível em todas as esferas da vida social. Quando estabelecidas no contexto social, as ações neoliberais promovem a desintegração atuando essencialmente na destruição das esferas públicas e na minimização dos direitos sociais.

A investigação propiciou uma aproximação entre o momento vivido pela sociedade e pela educação e que se reflete nas escolas, conforme constatado na Escola municipal em foco. Assim como o contexto social se mostra, por vezes, complexo, conturbado e carente de orientações mais específicas sobre que rumos serão necessários para que o homem seja considerado capaz de refletir, posicionar-se criticamente e encontrar alternativas para seus próprios problemas, também na escola esta situação é evidente e preocupa o fato de que inúmeras vezes tais posições não são consideradas como relevantes para a mudança que se espera no âmbito educacional.

Os professores, enquanto agentes de transformação, colocam-se mais a serviço da manutenção da ordem social vigente, sem experimentar, na prática, a construção participativa e coletiva do saber historicamente construído e sem compreender-se no contexto das políticas determinadas pelo capital. Isto fica explícito no caso da escola observada, quando seus documentos orientadores não esclarecem de que forma se dá a participação docente no processo de construção de sua proposta e de seu processo formativo. A ausência deste aspecto tão importante no PPP, evidenciada nas atas de reuniões e no PDE/Escola, revelam uma total desconsideração com a transformação da escola e sua função social através do descomprometimento com a formação dos docentes, não só por suas lideranças, como pelos próprios professores, pois, sem participação, o resultado é a apatia, a desmotivação e a aceitação passiva de determinações emanadas de "cima para baixo", sem que a escola busque alternativas para a sua própria realidade.

Inúmeros desafios permeiam a educação hoje e ainda que estes sejam originários de uma sociedade complexa, não podem se constituir em barreiras para que se encontre na escola um lugar para sonhar, criar e aprender com qualidade e competência. Dentre estes desafios para a efetivação de uma educação de qualidade a questão referente a formação dos profissionais precisa ser constantemente repensada.

Esta realidade tem confundido a escola e seus profissionais que, alheios a uma compreensão do papel do Estado na definição das políticas neoliberais, bem como a organização da escola, ainda distante de práticas participativas para decisões de caráter político-pedagógico, não percebem os entraves ao avanço da escola em uma perspectiva emancipadora o que se reflete na falta de qualquer

referência ao processo de formação continuada de seus professores. Esta questão pode ser compreendida pela distância da escola de um projeto que vise repensar a formação do educador através da percepção que os saberes e aprendizagens, associados à formação política do professor poderão ser um novo rumo à organização de uma escola pública, democrática e de qualidade.

Neste universo de profissionais, há muitos entraves a serem superados, em especial os que visam reduzir as deficiências na formação inicial e continuada dos professores, com políticas de formação que estejam associadas a melhores condições de trabalho. As relações entre saberes e práticas docentes necessitam ser aproximadas e discutidas, uma vez que os educadores se constituem em sujeitos que utilizam e produzem saberes no desempenho de sua função. Repensar a formação do educador passa pela percepção de que, “nenhuma teoria da transformação social do mundo comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores de história e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção” (FREIRE, 2006, p.129) que, associados à formação política do professor poderão ser um novo rumo para a organização de uma escola pública, democrática e de qualidade.

PUBLIC SCHOOL TEACHERS FORMAT PROCESSING: SPACES AND CONCEPTIONS EXPRESS IN PROJECT POLITICAL PEDAGOGICAL

ABSTRACT

The article deals with the processes of continuing education of teachers in public schools and discusses the formation and commitment of the institution and its professionals in certain areas legally. The focus of the discussion runs through the results of analyzes performed during the development of the research project, linked to GEPGE - Group Study and Research in Public Policy and Educational Management, UFSM / RS under the title “The Construction of Autonomy, Quality and Democracy in the School Hall in Different Areas of the School Management”. For the development of this work was taken as a reference public school, located in the Central Region of Rio Grande do Sul, where, through qualitative research and documents that support the management practices developed in 2009, we sought a rapprochement between the time lived by society and education as found, where there is

a contradiction between the current public policies that include the school and its teachers as partners in training tasks.

Key words: continuing education; teachers; public school.

RESUMEN

El artículo trata de los procesos de educación continua de los maestros en las escuelas públicas y analiza la formación y el compromiso de la institución y sus profesionales en ciertos espacios legales. El foco de la discusión pasa por los resultados de los análisis realizados durante el desarrollo del proyecto de investigación, vinculados a GEPGE - Grupo de Estudio e Investigación en Gestión y Políticas Públicas para la Educación, UFSM / RS bajo el título "La construcción de la autonomía, la calidad y la Democracia en el de las Escuelas Municipales en las diferentes áreas de la Gestión Escolar". Para el desarrollo de este trabajo se tomó como referencia una escuela pública, ubicada en la región central de Rio Grande do Sul, donde, a través de la investigación cualitativa y los documentos que apoyan las prácticas de gestión desarrolladas en el año 2009, se buscó un acercamiento entre el tiempo vivido por la sociedad y la educación tal como se encuentra, donde hay una contradicción entre las políticas públicas actuales que incluyen la escuela y sus profesores como socios en las tareas de entrenamiento.

Palabras clave: educación continua; los profesores; la escuela pública.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R.C.de. 1995. Reconstrução e reforma do Estado. In: VELLOSO, J.P.dos R. & ALBUQUERQUE, R.C.de (coords.). *Governabilidade e reformas*. Rio de Janeiro, José Olympio, p.129-98.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes de professores na escola ciclada*. Recife: ENDIPE, 2006.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. 2ª. São Paulo: Ed. Editora Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v. 56.

BRASIL. *Constituição Federal 1998*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 09 jul. 2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN nº 9.394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm > Acesso em 10 jul. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_formacion_profesores_brasil.pdf> Acesso em 09 jul. 2011.

DUARTE, Newton. *Vigostki e o Aprender a Aprender - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão; crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Gentili, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995b.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In, AZEVEDO, J.C. et al. *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 143-156.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. da (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes. 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. Coleção Questões da Nossa Época; v. 77.

MARRACH, Sonia A; SILVA JR, Celestino A. da; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. Cortez Editora: São Paulo, 1996.

MARX, Karl. *Os Manuscritos econômico-filosóficos*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>>. Acesso em 10/07/2011.

A escola pública e processos... - Oséias Santos de Oliveira et al.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

PARO, Victor Henrique. Políticas Educacionais: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas*. Recife: ENDIPE, 2006.

Recebido em: fevereiro de 2012

Publicado em: março de 2012