

# A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

Sônia de Jesus Nunes Bertolo

## Resumo

Este estudo tem como preocupação nuclear analisar os avanços e equívocos da política de formação continuada do município de Belém, a partir da implementação do projeto Escola Cabana. Através da percepção de um grupo de vinte e seis professores, buscou-se compreender as mudanças processadas nas práticas docentes e na cultura organizacional da escola com a introdução da perspectiva de formação centrada na escola. Os professores indicam que, apesar do esforço empreendido pela SEMEC em configurar um processo capaz de romper com as práticas tradicionais de formação, a proposta preserva aspectos do modelo escolar/tradicional. Verificou-se um descompasso entre as intenções expressas nos documentos e as práticas cotidianas de formação, principalmente no que diz respeito às modalidades de formação e aos mecanismos de controle adotados que configuraram um caráter regulador do projeto.

**Palavras-chave:** políticas públicas, formação professores, formação continuada.

## **THE SCHOOL AS THE LOCUS OF PROFESSIONAL EDUCATION: REFLECTIONS ON ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS.**

### Abstract

This study aims at analyzing the advances and the mistakes of the policies on continuing education in Belém after the implementation of a project called Escola Cabana. Taking into consideration the perceptions expressed by twenty six teachers, I tried to understand the changes that took place in the teachers' practices and in the organizational culture of the school after the introduction of the school-centered education. The teachers mention that, despite the effort SEMEC put into a process that should split with traditional teacher education practices, the proposal maintains certain aspects of the traditional school model. I observed that there is a gap between the intentions listed in the documents and the everyday education practices, mainly regarding the modes of education and the control mechanisms used to regulate the project.

**Key-words:** public politics, teacher education, continuing education.

## 1. Introdução

O estudo proposto situa-se no âmbito das políticas públicas de formação de professores, assumindo o projeto Escola Cabana da rede municipal de educação de Belém como objeto de pesquisa. Ao traçarmos considerações sobre o município de Belém, resgataremos as ações de política educacional desenvolvidas pela gestão da administração municipal que assumiu a partir de 1997<sup>1</sup> e que instituiu as bases do Projeto Escola Cabana<sup>2</sup>. No campo da educação, o referido projeto foi implementado em todas as escolas da rede municipal de Belém.

Os princípios orientadores e de referência para construção e desenvolvimento do projeto foram assim definidos: 1) a construção de uma educação de qualidade na perspectiva da inclusão social e 2) a participação popular manifesto pelo compromisso democrático de todos aqueles que fazem escola pública.

A Escola Cabana orientou-se pelas seguintes diretrizes: acesso e permanência com sucesso; gestão democrática, qualidade social e valorização dos trabalhadores da educação. Esta última articulou-se a partir de amplo Programa de Formação Continuada, que é entendido por seus idealizadores como um dos meios de valorização dos trabalhadores em educação. O compromisso com a inclusão social efetiva-se a partir do envolvimento de todos os sujeitos que fazem a ação educativa escolar, constituindo-se num *trabalho coletivo cotidiano*. Neste sentido,

---

<sup>1</sup> O projeto político vencedor do processo eleitoral, no ano de 1996, em Belém foi o da Frente Belém Popular (coligação de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores e com a participação do Partido Comunista do Brasil, do Partido Socialista do Brasil, do Partido Popular Socialista e do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados)

<sup>2</sup> O projeto diz-se inspirar nos ideais do Movimento Cabano. A Revolução Cabana ou Cabanagem (1835-1840) integrou o movimento nativista vivenciado no Brasil como forma de resistência ao processo de colonização imposta pelos portugueses. No Pará, a Cabanagem teve início em 7 de janeiro de 1835, estendendo-se até o ano de 1840, constituindo-se na primeira revolução da América Latina em que o povo assumiu o poder. A luta regional caracterizou-se num ideal de liberdade e esperança de se alcançar as conquistas sociais e políticas decorrentes da Independência do Brasil (7 de setembro de 1822). O levante transformou-se gradativamente em revolta popular, que envolveu índios, mestiços, africanos escravos e europeus semilivres na luta contra a relação de exploração da população local. Como a maioria dos combatentes eram pessoas humildes, que habitavam em cabanas, foram denominados (de) Cabanos. Daí decorre o nome da revolução que ficou conhecida como Cabanagem. O fim do levante popular culminou com a morte de aproximadamente 30.000 habitantes, correspondentes a 1/4 da população amazônica da época.

entende que a parceria deve ser como uma *teia* que vai-se constituindo através de *Grupos de Ação Educativa* no espaço das salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nas práticas avaliativas, no trabalho com as disciplinas numa perspectiva interdisciplinar.

A diretriz *valorização dos profissionais da educação* desencadeou o programa de formação continuada da SEMEC. Esse programa entende que não há como *implantar uma inovação* sem a participação efetiva dos docentes. No rastro dessa intenção, busca tornar a escola “um espaço privilegiado de construção do conhecimento” (BELÉM, 1997 p. 17).

Apresentado como uma alternativa metodológica e política às práticas tradicionais de formação continuada dos professores, o projeto Escola Cabana informa, em seus enunciados discursivos, que superou o modelo que privilegiava a reciclagem e o acúmulo de cursos e conhecimentos para desenvolver uma proposta articulada de forma contínua e sistemática, tendo como *lôcus* privilegiado a escola, onde se busca discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas capazes de superar as dificuldades de forma participativa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, busquei compreender os principais traços da política de formação continuada de professores do município de Belém a partir da percepção de vinte e seis professores envolvidos na dinâmica de formação institucional. Na tentativa de compreender como a proposta de formação continuada do projeto Escola Cabana ganha materialidade na ação educativa escolar, elegeu-se uma escola da rede municipal de educação de Belém. A intenção é verificar como, na singularidade de sua história e dinâmica cotidiana, os professores que lá exercem suas atividades profissionais analisam os propósitos formativos do referido projeto.

O Centro de Referência em Educação Ambiental - Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”<sup>3</sup> - foi a escola selecionada para os fins deste estudo.

Localizada na Ilha de Caratateua<sup>4</sup>, região periférica situada a 30 km do centro urbano de Belém, a Escola Bosque vincula-se ao Distrito

---

<sup>3</sup> O nome da escola homenageia o professor Eidorfe Moreira, ilustre educador paraense, já falecido, que com ampla formação na área das humanidades (geografia e filosofia) se notabilizou na história a educação paraense através de sua vasta obra acadêmica e contribuição na criação de diversos cursos superiores.

<sup>4</sup> A origem etimológica do nome da Ilha de Caratateua provém do Tupi-guarani, cujo significado é “batata grande”.

Administrativo do Outeiro (DAOUT)<sup>5</sup> que, do ponto de vista geográfico, integra uma área de 31,65 km<sup>2</sup> e conta com uma população de 15.797 habitantes, conforme os dados do último Censo. Do ponto de vista socioeconômico, a população residente na ilha é de baixa condição socioeconômica e o perfil dos moradores liga-se ao emprego informal movido por atividades de venda de alimentos na praia e outros pequenos comércios que movimentam as atividades econômicas da ilha.

A escola foi projetada em meio a uma grande área verde de 120.000 m<sup>2</sup>, cujo terreno foi doado pela associação dos moradores da ilha para a prefeitura de Belém. Temm uma arquitetura bastante peculiar, posto que possui diversos ambientes e espaços pedagógicos (auditório, arte-educação, sala de informática, sala de recursos, sala de leitura e educação física), ligados por trilhas e distribuídos numa grande área verde. Funciona em três turnos (manhã, tarde e noite). A escola mantém 1.347alunos para um grupo de 57 professores distribuídos entre os diferentes níveis de ensino.

## **2. A Diversidade de Formação e Experiência Profissional dos Professores**

Os professores sujeitos da pesquisa compunham um grupo bastante heterogêneo em termos de formação, de faixa etária, de jornada de trabalho, de atuação profissional e de experiência docente (Quadro nº1).

---

<sup>5</sup> Com a instituição do Plano Diretor em 1994, o município de Belém passou a ser organizar administrativamente em oito distritos que integram bairros e ilhas, assim distribuídos: a) Distrito Administrativo de Belém (DABEL), b) Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), c) Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT), d) Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), e) Distrito Administrativo do Bengui (DABEN), f) Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), g) Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT) e, h) Distrito Administrativo do Guamá (D'AGUA).

QUADRO N° 1 Formação e Experiência Profissional dos Professores

<b>Formação</b>	<b>N° de professores (N=26)</b>	<b>Professores %</b>
Magistério (nível médio)	15	58%
Magistério Superior (Licenciatura Plena)	26	100%
Pós-Graduação (lato sensu)	14	54%
Pós-Graduação (stricto sensu)	01	4%
<b>Sexo</b>		
Masculino	05	19%
Feminino	21	81%
<b>Grupo Etário</b>		
Menos de 30 anos	05	19%
De 30 a 40 anos	14	54%
Mais de 40 anos	07	27%
<b>Carga Horária de Trabalho</b>		
40 horas semanais	17	65%
Mais de 40 horas semanais	09	53%
<b>Renda</b>		
Menos de 5 salários	02	8%
De 5 a 10 salários	23	88%
Mais de 10 salários	01	4%
<b>Atuação Profissional</b>		
Educação Infantil	04	15%
Ciclo Básico I e II	10	38%
Ciclo Básico III e IV	08	31%
Educação de Jovens e Adultos	01	4%
Horários de Trabalho Pedagógico	02	8%
Coordenador Pedagógico	01	4%
<b>Experiência Docente</b>		
Até 4 anos	05	19%
de 5 a 10 anos	14	54%
de 11 a 23 anos	07	27%

Fonte: Informações obtidas nas entrevistas com os professores.

Do grupo de entrevistados, todos possuem formação em nível superior e uma parcela significativa da amostra considerada (54%) também possui pós-graduação *lato sensu*. Ressalta-se, também, que há um predomínio de professores com mais de trinta anos (54%) e com mais de cinco anos de experiência no magistério (81%). A variável idade cronológica dos entrevistados nem sempre apresenta correlação direta nem homogênea com as diferentes etapas do ciclo profissional dos professores. Assim, entrevistamos professores de idades diferentes e experiências profissionais diferenciadas: o mais novo tem a idade de 27

anos e quatro anos de experiência no magistério; já as mais velhas (duas professoras) têm 50 anos, sendo que uma acumula uma experiência de apenas oito anos no magistério e a outra de vinte anos.

Os professores entrevistados foram formados em diferentes cursos de Licenciatura Plena, sendo que oito professores possuem Licenciatura Plena em Educação Básica, seis em Pedagogia, três em Matemática, dois em Geografia e um para cada um dos seguintes cursos: História, Educação física, Educação especial, Biologia, Letras, Sociologia e Psicologia.

O grupo diversifica-se também quanto à atuação profissional, muito embora a maioria do grupo (17 professores) concentre suas atividades profissionais exclusivamente na rede municipal de ensino de Belém, oito professores dividem a jornada de trabalho entre as redes estadual e municipal e um professor, além de desenvolver suas atividades na rede estadual e municipal, atua também na rede privada.

A faixa salarial predominante dos professores entrevistados (23 professores) fica em torno de cinco a dez salários, podendo ser considerada um patamar elevado, se comparada com a média salarial nacional, que fica em torno de três e meio, e a média da região norte, que se situa em torno de um e meio salários mínimos. Há de se considerar que essa faixa salarial é uma especificidade da escola onde desenvolvemos a pesquisa, posto que ela é única escola da rede municipal de Belém onde os professores recebem um adicional de 80% no salário, em função da dedicação exclusiva à atividade docente.

Quanto à variável da experiência docente, aglutinaram-se falas de professores em diferentes fases da carreira do magistério, assim retratados: professores com experiência variando até quatro anos; de cinco a dez anos; de onze a vinte e três anos. Essa variável passou a ter relevância central no trabalho à medida que passamos a considerar a relação existente entre a formação e o ciclo de vida profissional dos professores. A inspiração para tal classificação deu-se a partir do contato com o trabalho de Huberman (1992), que esquematizou o ciclo de vida dos professores em cinco etapas assim configuradas: a) a entrada na carreira, que reúne professores com até quatro anos de experiência; b) a estabilização, com professores cuja experiência varia entre 10 a 12 anos de magistério; c) a diversificação, com professores com 23 a 24 anos de experiência e d) a fase final da carreira, que inclui os professores com mais de vinte e cinco anos de magistério.

Ao se discutir o processo de formação continuada e os mecanismos envolvidos na construção do desenvolvimento profissional dos professores, considerou-se relevante focalizar a carreira docente como um dos componentes do processo de valorização do professor. Sob essa

ótica, o ciclo de vida profissional dos professores é entendido enquanto um ponto de partida para melhor se compreender o “destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino” (Op. Cit. p.34).

Conforme adverte Huberman, o ciclo de vida dos professores não pode ser compreendido de modo linear e monolítico e, sim, como tendências gerais que se manifestam ao longo da trajetória docente. Partindo dessa compreensão, buscou-se envolver na pesquisa professores em diferentes estágios do ciclo de vida profissional, muito embora não tenha sido possível abranger toda a classificação de Huberman, visto que o professor com maior tempo de serviço na escola selecionada tem vinte e três anos de experiência no magistério. Assim, para efeito deste estudo, assumiu-se como referência de análise apenas três das etapas referidas por Huberman: *início de carreira*, professores com até quatro anos de experiência no magistério (5 professores); *estabilização*, com até 10 anos de experiência (14 professores) e a *diversificação*, com até 23 anos de experiência no magistério (7 professores).

Importa destacar, considerando os objetivos desta pesquisa, que o estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores é um campo heterogêneo, marcado por múltiplas variáveis. Registra-se, também, que a complexidade em torno do tema permite reconhecer que as aspirações, desejos, expectativas e problemas dos professores, em termos da formação continuada, variam segundo o momento de vida pessoal e profissional e que grande parte dos projetos de formação continuada de professores, inclusive o de Belém, desconsideram esse fato.

Ao se selecionar as falas, agrupando-as em unidades temáticas, optou-se por um tipo de organização das informações que enfatizou, primeiramente, uma análise global por categorias e em função da frequência das falas para, posteriormente, analisá-las em função da experiência no magistério, seguindo o mesmo esquema de categorização temática e frequência.

As sistematizações produzidas orientaram-se pelos seguintes critérios: percepções sobre formação continuada, as relações pedagógicas constituídas entre agente formador e formando, tipo de autonomia concedida às escolas e a legitimidade do agente formador, modelo e fundamentos dos planos de formação e a coerência do plano com as estratégias de mudanças.

Os depoimentos dos professores foram provocados por um roteiro bastante flexível que girava em torno de questões pertinentes ao processo de formação continuada a que são submetidos na rede municipal de educação de Belém. Dentre os questionamentos iniciais,

solicitávamos que falassem sobre o processo de formação e informassem quais as contribuições desse processo no aperfeiçoamento de suas práticas profissionais, conforme se pode atestar nas considerações apresentadas a seguir.

### 3. Modalidades de Formação Continuada

No relato sobre as experiências formativas desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino de Belém, verifica-se que há uma tendência nos discursos produzidos pelos vinte e seis docentes entrevistados em estabelecer uma nítida diferenciação nas estratégias de formação do projeto Escola Cabana. Assim, segundo a percepção dos professores, independentemente de sua localização dentro do ciclo de vida profissional, afirmou-se que a sistemática de formação do projeto Escola Cabana envolve quatro modalidades, assim representadas: momentos de formação gerais, momentos de formação distritais, momentos de formação nas escolas (denominadas (de) Horas Pedagógicas) e os cursos promovidos pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED).

Ao se referirem aos Encontros Gerais de formação, promovidos pela COED, observa-se uma posição unificada entre os entrevistados, cujo conteúdo expressa uma visão extremamente negativa desse processo que, na visão dos docentes, não atende as especificidades das escolas. O depoimento a seguir é bastante expressivo da crítica estabelecida pelos professores em relação à política de formação continuada da SEMEC:

Eu penso assim: as escolas integram o sistema municipal, mas elas ficam localizadas em diferentes pontos da cidade, ou seja, em realidades diferenciadas. Então quando eles fazem uma proposta, eles querem uma proposta geral para todos e a gente não pode descartar que as nossas necessidades são específicas.

Foram inúmeras as críticas formuladas pelos professores quanto à formação oferecida pela SEMEC. No depoimento abaixo, questiona-se a legitimidade e a competência daqueles que se encarregam pela política de formação continuada do projeto Escola Cabana.

Eu acho que tem um problema fundamental na rede, tipo assim: para alguns cargos na SEMEC foram indicadas pessoas mais por questões políticas do que pela competência no sentido administrativo do cargo. Competências pedagógicas, nesse sentido. Então são mais cargos de confiança do que cargos por competência.

Nos relatos dos vinte e seis professores, fica evidenciado o pouco interesse em participar das ações de formação continuada promovidas pela SEMEC. Dentre as razões para tamanho desinteresse pela formação, são identificados problemas de diversas ordens, que vão de conteúdos inadequados, passando pelas estratégias pouco estimulantes e pelo papel desempenhado pelos agentes formadores e, finalmente, pelo distanciamento entre as temáticas abordadas e os interesses dos professores.

Quando se passa a detalhar as representações dos professores em relação à formação continuada do projeto Escola Cabana, considerando os diferentes estágios do ciclo de vida profissional dos professores, observa-se que o conteúdo das críticas altera-se em função do maior tempo de experiência no magistério. Assim, dentre os posicionamentos considerados negativos no que diz respeito às estratégias e quanto ao papel desempenhado pelos técnicos, constata-se que eles advêm mais fortemente dos professores em fase de estabilização na carreira, ou seja, com até dez anos de experiência, agrupamento que em nossa pesquisa constituem-se em maioria (14 professores). Os professores desse ciclo assim se manifestam: “as pessoas que são responsáveis por essas formações não trazem coisas novas”; “às vezes vem como se fosse uma imposição, vem de cima para baixo”; “as formações que estão sendo dadas pela SEMEC estão sendo muito fracas, elas precisam ser mais atualizadas”; “as formações apesar de serem sistemáticas, pois há encontros mensais e formações semanais na escola, elas não têm um caráter contínuo de aprofundamento dos temas propostos”.

A fase denominada (de) estabilização revela o momento de identificação profissional que, em geral, acontece por um período de 4 a 6 anos de carreira. A marca fundamental deste momento do ciclo de vida do professor é a libertação ou emancipação, ou seja, é o momento em que o docente adquire maior confiança, autonomia, desenvolve um estilo próprio de ensinar, é mais flexível na gestão da turma como também já consegue relativizar os insucessos da atuação profissional.

O contato com os professores que se encontram nessa fase possibilitou a percepção de que estes se sentem mais à vontade para falar e expressar a crítica ao projeto de formação da Escola Cabana, justamente pelo grau de independência conquistada na trajetória profissional, fato este que confere ao docente maior liberdade e segurança em relação ao trabalho que desenvolve. Huberman fala do sentimento de emancipação que caracteriza esta fase, posto que os professores, nesse momento, firmam-se perante os colegas mais experientes e em frente às autoridades constituídas. Talvez amparados pela consolidação pedagó-

gica em relação ao ensino, os professores entrevistados situados nessa fase foram os que melhor conseguiram apontar as lacunas do projeto Escola Cabana em termos da política de formação continuada de professores.

Apesar de em menor número (dois entrevistados), os professores situados na fase antecedente, ou seja, no início de carreira, também externam seu descontentamento e senso crítico em relação ao papel do técnico na condução da formação continuada da rede municipal de Belém. Seus relatos dizem: “(...) na rede existe um erro de condução, onde o técnico tem pouca leitura do que eles estão falando”; “Às vezes o técnico vai defender a Escola Cabana e usa toda uma concepção para defender o governo e vários tipos de coisas que você tem que separar”.

Ainda em relação às representações dos professores entrevistados em relação à formação continuada, observa-se uma tendência entre os professores em início de carreira em fixarem suas críticas no conteúdo da formação a que são submetidos. Esses tipos de posicionamento sintonizam-se com as principais características que conformam essa fase do ciclo de vida profissional. Segundo Huberman, essa fase demarca-se nos três primeiros anos de ensino e liga-se aos estágios de sobrevivência (choque com o real) e descoberta (entusiasmo inicial) decorrentes da confrontação com as situações de sala de aula.

O aspecto da sobrevivência, que se traduz em situações de confronto com as situações diárias da atividade docente, acaba por revelar atitudes de preocupação dos professores com o seu próprio trabalho. Essa característica é percebida entre os professores entrevistados que se encontram no início de carreira:

Quando nós ingressamos na rede e começamos a participar da formação aqui na escola, foi aqui que se deparou com aquilo que eu chamo de conflito. Por que a gente começou a ter acesso a algumas idéias, com teorias novas e começamos a fazer uma análise da nossa formação e a coisa não era como deveria ser.

Quando eu fui para a prática eu vi que a coisa era diferente porque eu não tinha muito tempo para dar uma aula mais planejada. Então isso aí foi uma coisa que eu senti, eu gostaria que tivesse esse tempo para preparar da melhor forma.

(...) Então eu optei por me enquadrar no que tem de melhor. Para isso, eu tive que correr atrás. Isso foi importante para mim, como contribuição isso foi importantíssimo.

Já o aspecto da descoberta, vivido nos momentos iniciais de inserção no magistério, traduz-se no entusiasmo inicial decorrente, dentre outras questões, do sentimento de pertencimento a uma corporação profissional e da responsabilidade gerada pela função. Os aspectos da sobrevivência e da descoberta são vividos simultaneamente, mas oportunizam experiências diferenciadas, embora se admita que “o segundo aspecto permite agüentar o primeiro” (Op. Cit. p. 39). Nos discursos produzidos pelos professores em início de carreira, também se identificam reflexos desse entusiasmo inicial.

Um avanço que eu acho que eu tive foi o despreendimento do conteúdo, a gente fica com medo, principalmente o professor de matemática, fica com medo. Mas a gente tem também a crítica dos colegas, internamente na escola ou fora da escola.

Os professores em fase de diversificação revelam, em seus depoimentos, uma variedade maior de aspectos por eles considerados negativos na formação continuada desenvolvida na forma de Encontros Gerais da SEMEC, como: as estratégias pouco estimulantes, os conteúdos inadequados, o forte clima de pressão por parte dos gestores para a participação nos encontros, o despreparo político e pedagógico dos formadores e a homogeneização do conteúdo concebido e desenvolvido que não levam em consideração as diferentes fases do desenvolvimento profissional do professor.

A fase anunciada por Huberman como sendo o tempo da diversificação caracteriza-se, principalmente, por ser um momento do ciclo de vida profissional em que “os percursos individuais parecem divergir mais” (p. 41). Isso se explica porque, neste momento, o professor já conquistou autonomia suficiente que lhe permita experimentar e diversificar, diferentemente das fases antecedentes, marcadas pela insegurança. Esta é uma fase em que o docente lança-se a novos desafios, é mais dinâmico e encontra-se mais motivado para operacionalizar atividades coletivas.

Um dado importante em nossa pesquisa, no que diz respeito aos professores que se encontram na fase da diversificação, é que estes, pelo acúmulo de experiência docente (mais de doze anos) no magistério municipal, puderam acompanhar o projeto Escola Cabana desde sua implementação e traçar parâmetros avaliativos sobre experiências de formação continuada vividas em outros momentos e propostas de gestão municipal. O fato de terem acompanhado toda a trajetória do projeto, aliado à sua condição de estabilização no magistério, possibilitou uma crítica mais aguda e consistente em relação aos aspectos institucionais

da política de formação continuada da SEMEC. Essas características, segundo Huberman, são próprias das pessoas estabilizadas profissionalmente, posto que “estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (p. 41). Nas falas desses docentes, muito frequentemente, percebeu-se uma reação por vezes ambígua que, no entanto, revela um grupo muito coeso e motivado em termos de conquistas e em buscas de novos desafios.

A formação tem contribuído, mas em alguns momentos, pela vivência que se tem, alguns momentos de encontro já são mais para estar relembando. Alguns momentos têm sido repetitivos, não tem muitas novidades.

Eu vejo que uma certa preocupação da rede em estar promovendo essas formações, agora sempre há e eu vejo que seja de um modo geral um reclame que é o seguinte: a gente sempre espera uma coisa e o que a gente espera nunca chega.

Ao se analisar o papel conferido aos professores no Projeto Escola Cabana, identificou-se que o envolvimento desses profissionais é fundamental no processo de construção de uma escola pública cidadã. Daí por que eles são vistos como “elementos chave para a democratização do saber historicamente acumulado” (BELÉM, 1997 p, 29).

Para tanto, a política de formação continuada optou por trabalhar com o educador a partir de seu *lôcus* de atuação. Ou seja, a Escola Cabana assumiu como estratégia à formação centrada a escola, a qual se corporificou a partir de dois mecanismos principais: o primeiro consistiu em construir a autonomia intelectual e política dos profissionais da educação - nessa direção, o projeto opõe-se “à lógica neoliberal de adequação da educação ao mercado, com suas regras e práticas (BELÉM, 1999 p, 72); o segundo fomentou um processo de ação-reflexão-ação que privilegiou as necessidades concretas da escola. É nesse contexto que emerge o plano de formação ancorado no princípio de que “a formação deve abrir os olhos, conceituar os fenômenos centrais em sala de aula, dentro de um contexto, sejam eles individuais ou coletivos, pois um processo ativo vale mais que um teórico” (Idem, p. 82).

As críticas produzidas pelos entrevistados dão indícios de um dos primeiros pontos de confronto entre os ideais da Escola Cabana, expressos nos documentos produzidos pela SEMEC, e a compreensão dos professores acerca desse processo formativo. O depoimento abaixo indica as contradições presentes no projeto:

Critica-se tanto a formação recebida nas universidades, mas acaba-se reproduzindo o mesmo esquema de formação baseada apenas em teoria, não oportunizando ao professor momentos de reflexão sobre o seu trabalho diário na escola.

Esse posicionamento tende a sublinhar um conflito histórico que acompanha a trajetória da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que se reveste na clássica separação entre currículo teórico, de um lado, e os interesses decorrentes da prática dos docentes em formação, de outro. Os professores entrevistados denunciam que a formação não parte dos seus problemas cotidianos, daí a classificação que fazem da formação como sendo excessivamente teórica e clamam por um tipo de formação que possibilite momentos de troca de experiências.

As críticas dos professores não se limitam às estratégias de condução da formação continuada conduzida pela SEMEC. Elas se desdobram, também, quanto às temáticas focalizadas na formação continuada dos professores que, segundo eles, concentra-se no tema gerador: “a formação propiciada pela rede está um pouco distante de nossa realidade. Ela trabalha com o tema gerador, mas com uma visão um pouco restrita”; “eles querem impor o tema gerador. Então as formações que a gente tem ido é sobre o tema gerador”.

É possível identificar, também, que uma parte significativa dos entrevistados (17 professores) faz ponderações sobre as reais possibilidades de se construir uma proposta de formação continuada na SEMEC que seja capaz de aglutinar interesses coletivos articulados em torno da pessoa do professor, da escola como organização e do docente enquanto profissional (Nóvoa, 1992).

#### **4. A Formação Centrada na Escola**

Quando se passou a examinar a modalidade formativa descrita pelos entrevistados como aquela que se desenvolve no interior da escola, sob a forma de Hora Pedagógica (HP), com o intuito de captar/compreender se e como essa modalidade contribui para a mudança das práticas pedagógicas dos docentes e como ela se desenvolve em termos de medidas e procedimentos adotados para o seu desenvolvimento, identificaram-se dois tipos de manifestações mais frequentes: a primeira delas diz respeito à descrição de como essa estratégia se processa e a segunda se relaciona com as opiniões manifestadas pelos entrevistados em relação às representações que possuem do processo de formação centrado na escola, no que diz respeito ao fazer pedagógico da escola como um todo.

As atitudes dos professores em frente à metodologia adotada pela escola para desencadear as ações de formação continuada no momento da Hora Pedagógica não são referidas de uma única forma. Ao contrário, os professores apresentam diferentes pontos de vista que vão conformando aspectos positivos e negativos em relação à proposta, aspectos esses que se traduzem em diferentes formas de assimilar o processo de formação centrado na escola e que acabam por revelar contradições do projeto Escola Cabana. Essas contradições ligam-se mais diretamente ao nível de envolvimento dos professores nas atividades e na forma de organização instituída, que prescinde de elementos vinculados às trajetórias de escolaridade, formação e experiência profissional, pouco consideradas nesse processo.

Ao se analisar comparativamente os depoimentos dos professores em relação às modalidades de formação continuada desenvolvida pelas SEMEC através dos Encontros Gerais, dos Encontros Distritais e daquela que se desenvolve na escola por intermédio da Hora Pedagógica, vamos verificar novamente vozes unificadas dos docentes ao conferirem a essa última modalidade um maior grau de influência sobre suas práticas e atitudes.

Ao serem indagados sobre como a formação continuada se desenvolve no interior da escola, sob a forma de Hora Pedagógica, os professores manifestaram uma unidade discursiva muito grande ao revelaram que aquela se desenvolve invariavelmente através de estudos de textos - denominação mais utilizada pelos entrevistados - e ou de seminários.

Os depoimentos dos vinte e seis entrevistados atestam que a formação que se desenvolve na escola durante a realização da Hora Pedagógica acontece a partir de textos acadêmicos. Ou seja, o professor fica incumbido de fazer a leitura do texto, que pode ser individual ou coletiva, para, num momento posterior, socializar suas impressões e conclusões no grupo de estudo de que faz parte. Portanto, não se observou nenhum registro, por parte dos professores entrevistados, que indique que a formação continuada desenvolvida nas Horas Pedagógicas assuma variações metodológicas que permitam a prática de acompanhamento e assessoramento ao trabalho de sala de aula, a pesquisa etnográfica e a observação das práticas pedagógicas, muito embora sejam estas as práticas constantemente referenciadas nos diversos documentos produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto Escola Cabana e reafirmado em documento publicado pela SEMEC. No referido documento, afirma-se que: “é na dinâmica de sala de aula de cada educador que detectamos os problemas e retiramos os temas geradores que são discutidos nos encontros de formação” (Belém,

2003:72). Neste documento, também se ratifica que: “Os conteúdos da formação são selecionados a partir do resultado da pesquisa que a equipe pedagógica faz no cotidiano das salas de aula” (Idem, p. 72).

Diversas falas contradizem essas intenções ao focalizarem justamente o inverso dessa realidade, ou seja, a ausência de um acompanhamento mais sistematizado e apoiado em resultados de pesquisa. Para os professores entrevistados, esta é uma das razões da desmotivação para participar da formação continuada. Sobre essa questão, assim se posiciona um dos professores: “a gente percebe que existe um pouco de imprevisto, isso é muito ruim, nesse sentido de despertar o interesse”. E o mesmo professor, ao ser questionado sobre a existência da pesquisa etnográfica como metodologia que possibilita o levantamento dos temas que subsidiam a formação em serviço dos professores da rede municipal, assim se manifesta:

Eu não lembro de ter conversado sobre quais as dificuldades da sala de aula, pelo menos comigo isso nunca ocorreu. Nas HPs a gente trabalha um pouco isso. Eu venho insistindo para a gente trabalhar as HPs a partir das experiências, dificuldades e necessidades da sala de aula. Mas isso é um pouco difícil da gente se encontrar e fazer isso efetivamente. Eu não lembro da gente ter feito isso efetivamente, de forma mais sistemática.

Essa metodologia centrada em estudo de textos acadêmicos é alvo de críticas por uma parcela dos entrevistados (14 professores) que a vêem como repetitiva e pouco estimulante, posto que “a discussão fica no plano da teoria e em muitos casos o professor não consegue transpor para a sala de aula essas informações”. Para esse grupo de informantes, esse tipo de atividade orienta-se por uma lógica que supervaloriza a informação, deixando para segundo plano a reflexão sobre a prática e as possibilidades de produção de conhecimento como resultantes do questionamento e da investigação sobre essa prática. O quadro a seguir sintetiza as manifestações dos professores entrevistados.

QUADRO Nº 2 - A Formação Centrada na Escola - a Hora Pedagógica

	Nº de Informantes (26)	Frequência %
<b>Representação positiva</b>		10 38,46%
- temáticas sugeridas pelos docentes	10	
- mais próxima da realidade	5	
- contribui com a prática docente	4	
- é uma conquista	2	
- oportuniza mais tempo para estudo	2	
- possibilita um planejamento coletivo	3	
- possibilita relato de experiência	2	
- possibilita a integração dos docentes	3	
<b>Representação negativa</b>		14 53,84%
- articula-se a partir de textos e não da prática do professor	14	
- ausência de interdisciplinaridade	5	
- é segmentada	8	
- desprovida de assessoramento	9	
- repetitiva	5	
- formação homogênea	7	
- falta de compromisso do docente	3	
- dificuldades de participação em cursos fora da escola	5	
<b>Representação intermediária</b>		2 7,69%
- parte de textos acadêmicos, mas incorpora sugestões dos professores	2	

Nesse item da entrevista, observou-se uma diversidade maior nas respostas apresentadas, fazendo com que a discussão ficasse polarizada entre aqueles que possuem uma representação positiva sobre a HP e os que revelam uma representação negativa dessa atividade, sendo que este último apresenta uma ligeira predominância (14 professores) sobre o primeiro.

Na sistematização dos depoimentos, constataram-se divergências nas opiniões, gerando uma divisão dos entrevistados em três grupos: um grupo em que prevalece uma visão positiva sobre o processo; um outro grupo que ressalta mais os pontos negativos e um terceiro grupo que se coloca numa posição intermediária, ou seja, cria uma situação de equilíbrio entre os posicionamentos, não acentuando nem os pontos positivos nem os negativos.

É importante destacar que o agrupamento dos posicionamentos se deu pela prevalência de opiniões, ou seja, considerou-se como integrantes do grupo que tem uma representação positiva da HP os professores que manifestaram, em seus depoimentos, mais os aspectos

positivos. Isso não significa dizer que esse grupo só vê positividade no processo; eles também registram limites dessa prática, principalmente quando identificam alguns problemas na forma de organização e condução do processo. Os docentes que enfatizaram mais os aspectos negativos também revelaram, ainda que em menor grau, manifestações positivas sobre a HP, em termos de contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Na composição do quadro síntese (Quadro nº 2), em que se registram as manifestações dos professores em relação à HP, levou-se em consideração a utilização de verbetes que, na fala dos entrevistados, indicam *integração, diálogo, participação, regularidade, conquista e envolvimento* para revelar as representações positivas sobre o processo, e dos verbetes evocadores de *desconfiança, preocupação, dificuldades, desarticulação e massificação* como aqueles que reforçam os aspectos negativos da dinâmica de formação centrada na escola, nos moldes de como se processa no projeto Escola Cabana.

O tom positivo nas falas de dez professores entrevistados pode ser resumido nos seguintes aspectos: a) temáticas que são mais próximas dos interesses dos professores; b) diálogo inter-pares que essa modalidade possibilita e c) a contribuição para a prática docente. Estes foram os pontos mais enfocados nas entrevistas. Há também referências à HP como uma conquista dos professores, assim como ao fato de ser um processo que oportuniza ao professor um tempo para o estudo e um planejamento coletivo dentro de cada segmento. Os registros positivos são assim manifestos:

As Horas Pedagógicas têm contribuído bastante, até porque nós mesmos é que sugerimos os temas que a gente quer estar discutindo. No nosso segmento a gente propõe os temas, a gente tem os seminários. Então isso tem acrescentado bastante e os temas que a gente sugere geralmente são para tirar as dúvidas que a gente tem ainda.

Eu acho que o principal ponto positivo dessas formações é a integração do grupo, da equipe de trabalho.

Alguns comentários complementares a esses posicionamentos positivos se observam no relato de um dos entrevistados, quando fala sobre as contribuições da HP em termos da organização dos professores e a influência que essa atividade passa exercer sobre o planejamento das atividades escolares. Diz o entrevistado: “O grupo está mais estruturado em função da HP, tudo aquilo que a gente está discutindo, os textos, a

própria questão do tema gerador. Na realidade a gente acaba discutindo de que forma a gente vai estar preparando as nossas aulas”.

O grupo que destaca mais os aspectos negativos em relação à Hora Pedagógica focaliza aspectos relacionados à forma como ela se organiza e se desenvolve no dia-a-dia da escola, ou seja, as idéias que prevalecem nos depoimentos dos professores dizem respeito: a) à estratégia básica adotada pela equipe que coordena a HP; b) ao alcance da formação em serviço para o desenvolvimento profissional; c) à avaliação de tais processos como desencadeadores de mudanças na cultura organizacional da escola e d) à simetria instituída pela homogeneização do conteúdo desenvolvido nesses momentos de formação. Nos depoimentos dos professores, fica evidenciado que:

Eu acho que o principal problema disso é que na leitura não são sanadas as dúvidas, os encaminhamentos metodológicos. E geralmente, em algumas situações, elas ficam no vazio, mesmo alguns temas sendo pauta de estudo, alguns professores - até por pouco acúmulo de discussões -, não conseguem acompanhar o trabalho.

Quando eu pego um texto sobre a tessitura do conhecimento assim como eu tenho a tarefa de fazer um seminário e expor daqui a dois meses alguma experiência que eu demonstre esse texto na minha prática, por que a gente fica falando o tempo todo do seminário e da teoria. E quando vai haver um seminário que demonstre o que a gente fez com esse texto?

As primeiras reações negativas esboçadas, por parte dos entrevistados (14 professores), em relação à HP, manifestaram-se no momento em que se indagou sobre o conteúdo e a forma dessa ação formativa na escola. Invariavelmente obteve-se como resposta uma descrição do processo que evidencia que essa modalidade formativa vem desenvolvendo-se por intermédio de uma estratégia pedagógica centrada em estudo de textos e seminários e que, segundo o relato dos professores, tornou-se uma atividade obrigatória, rotineira, improvisada, superficial e assistemática. Na visão dos professores:

(...) Esses textos foram lidos e num determinado momento do estudo parecia que o seminário era uma obrigação, não algo prazeroso que pudesse ajudar na prática. Ficou parecendo assim que era algo tipo da universidade, como avaliação e com nota no final. Deu para perceber que algumas pessoas ficavam protelando. Outros não liam o texto aí ficava uma coisa muito monótona.

Então a formação centrada na escola acaba se transformando num slogan, principalmente no nosso caso. A gente tenta contornar nas HPs, pois essas se voltam um pouco mais para os problemas da escola.

As dificuldades das salas de aula não são refletidas diretamente nas HPs, nem são encaminhadas, ou seja, encaminhadas para uma sistemática. Então o que você discute aqui para aqui, na outra HP já tem um outro texto e uma outra discussão diferente e a discussão anterior fica esquecida. Aí você não volta, aí a dificuldade permanece.

As verbalizações dos professores refletem as situações vividas no processo de formação continuada, indicando a ambivalência da proposta da Escola Cabana, que se orienta por uma formação centrada na escola mas mantém regras e dispositivos metodológicos que contrariam a dinâmica de um processo articulado em torno de um movimento de *ação-reflexão-ação* (SCHÖN, 1997) capaz de habituar o docente na prática da investigação sobre o seu fazer pedagógico, posto que, dentro dessa ótica, o fundamental é assegurar momentos de reflexão sobre situações reais da prática pedagógica para posteriormente incentivar o docente a explicitar sua *reflexão sobre a ação*, de forma a superar as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da escola.

Os professores, quando criticam a forma como vem sendo desenvolvida a formação continuada, não o fazem negando ou desconsiderando a teoria em favor da prática. Eles clamam, em seus discursos, por momentos de socialização de experiências bem sucedidas e ou das dificuldades, pela busca de caminhos alternativos, por mecanismos de problematização da prática, por uma nova dinâmica de planejamento escolar na perspectiva de um trabalho interdisciplinar e com foco no dia-a-dia da escola. Até porque, como afirma uma professora: “A intenção é bem vinda, mas ainda não tem uma organização, uma ordenação disso”.

Fica patente, também, que o modo de encaminhar a HP na escola não foi constante ao longo dos anos em que se desenvolve o projeto Escola Cabana. Pela descrição feita pelos entrevistados, observa-se que a única marca permanente se identifica na opção pelo estudo de textos, que foi caracterizada como uma prática recorrente na formação dos professores. As mudanças mais recentes no processo são percebidas pelos entrevistados, com a definição de uma coordenação exercida por um docente que passou a organizar, sistematizar, conduzir e selecionar os textos objetos de estudo da HP.

Pelo que tudo indica, os momentos iniciais que demarcaram a introdução da Hora Pedagógica na escola foram acompanhados por muitas dúvidas por parte dos docentes de como essa atividade aconteceria e em que ela redefiniria as práticas já consolidadas no interior da escola. O depoimento abaixo é revelador dos momentos iniciais de implantação da HP na escola:

Logo que se implementou a Escola Cabana nós fizemos a leitura de um texto de 1950, que na realidade não ia me ajudar em nada. Ou melhor, isso ia me ajudar em termos de formação, mas era uma coisa que não ia me ajudar em sala de aula, eu estou falando no início da implantação da Escola Cabana. Eu creio que era porque o projeto estava se implantando, as pessoas estavam meio perdidas, por que mudou tudo. Era o construtivismo e teve que mudar tudo. No começo da Escola Cabana era um texto aqui e outro acolá e aí surgiu esse texto, mas a gente era obrigada a ler aquilo. Depois foi melhorando um pouco, mas ainda falta valorizar mais a prática do professor, a troca de experiência, que ajuda muito.

A esse depoimento, soma-se uma outra manifestação que resgata o processo de construção da HP e identifica uma série de outros problemas presentes na condução dessa atividade na escola que fizeram com que esta ficasse comprometida por um determinado período. Sintetizando esse momento, assim se expressa um dos professores entrevistados:

A HP tem seus problemas de falta de compromisso de alguns professores. Mas tem um problema que eu acho que é mais grave que é falta de comprometimento da própria escola, como um todo, inclusive da direção, com a HP. Você não direciona a HP, simplesmente os professores estão na escola em HP, o que existe na rede é isso. Aqui na escola nós tivemos problemas com a HP, mas não por causa do professor que não quer fazer, as atividades da escola são muitas, que alguns professores se sentem impossibilitados e isso acabou comprometendo a HP.

As falas dos professores foram-nos mostrando que as atitudes de descontentamento e de desinteresse verbalizadas em relação à HP não se localizam em um único problema. Assim, dentre os aspectos considerados, destacam-se, como restrições, o fato de as HP que se limitarem a estudo de texto e a ausência de dinâmicas facilitadoras, como a implementação de projetos de investigação e de intervenção que visem à

superação das deficiências das práticas pedagógicas, a de maior frequência, seguida pela crítica à segmentação do processo que divide a formação pelos ciclos de atuação profissionais e a ausência de participação ativa do corpo técnico no assessoramento das atividades de formação, no momento de realização das HPs.

#### 4. Considerações Finais

O estudo empírico que realizamos junto a um grupo de vinte e seis professores, de uma escola integrante do sistema municipal de Belém, sugere que a política de formação continuada, na forma como vem sendo desenvolvida pelo projeto Escola Cabana, apresenta fragilidades no que diz respeito às necessidades dos docentes em termos de formação.

Diante de tal constatação, indaga-se: quais as principais críticas dos professores ao processo de formação continuada? De que se ressentem? O que reivindicam? O que sugerem?

Os depoimentos dos docentes, ao serem analisados em relação ao ciclo de vida profissional, revelam posicionamentos bastante variados e com atribuição de valores diferenciados sobre as reais contribuições da HP para a melhoria do trabalho do professor. Assim, pode-se afirmar que tanto os aspectos positivos como os negativos da formação centrada na escola são referidos por todos os professores, independentemente de sua fase de desenvolvimento profissional.

A peculiaridade se observa apenas nos indicadores que conferem maior ou menor positividade ao processo. Se tomarmos o grupo de professores que se situam no *início de carreira*, vamos verificar que, em relação aos professores que se encontram nas fases de *estabilização* e *diversificação*, os primeiros tendem a acentuar como aspecto positivo da HP a contribuição que esta exerce sobre a melhoria da prática docente desses profissionais, assim como destacam como relevantes o fato de a HP ser desenvolvida a partir de temas sugeridos pelos docentes e, em menor proporção, referem-se à integração entre os docentes possibilitada pela HP e o fato de ela significar uma conquista dos professores.

Quanto aos professores em fase de *estabilização* e *diversificação*, verifica-se que estes, diferentemente dos professores de início de carreira, admitem como indicador de maior positividade das HPs o fato de poderem sugerir as temáticas que serão discutidas nas formações continuadas.

Os indicadores que sinalizam os aspectos negativos da HP são identificados em maior escala devido ao fato de o encontro ter como

orientação metodológica o enfoque de estudo de textos, em detrimento das discussões sobre a prática docente. Essa referência é assumida pelos professores em diferentes momentos do ciclo profissional, muito embora se constate que, proporcionalmente, são os professores de início de carreira que mais criticam a forma como se desenvolve a HP. Registram-se como preocupações desse grupo de professores a homogeneidade de temas na formação, a ausência de assessoramento técnico e a fragmentação que marcam esse tipo de formação na escola.

Nos depoimentos, foi possível detectar resultados surpreendentes, ou mesmo inesperados, que aqui poderiam ser configurados como formas alternativas de formação continuada de professores por eles anunciados. Contrários às normas instituídas pela SEMEC, os docentes apelam para outras formas de produzir inovações educacionais, que passam inclusive por um repensar das formas de gestão da formação dos professores e de práticas administrativas das escolas e dos órgãos centrais da rede municipal de ensino.

Assim, ao manifestarem suas críticas em relação à metodologia, ao conteúdo e à relação estabelecida com os agentes formadores no projeto Escola Cabana, os professores, ao longo das entrevistas, foram idealizando uma nova perspectiva de formação continuada que eles julgam mais adequada às suas necessidades. Essa perspectiva inclui várias possibilidades de se pensar a formação dos professores e torna o projeto Escola Cabana mais plural, do ponto de vista metodológico, à medida que incorpora e potencializa os saberes dos profissionais que estão nas escolas.

Os professores expressam o desejo de ver contemplada, no plano de formação continuada da SEMEC, a possibilidade de experimentar momentos de vivências que permitam problematizar situações do cotidiano da escola e a, partir deles, buscar alternativas ou saídas para o seu equacionamento. Este é um dos momentos mais reclamados pelos professores entrevistados, quando analisam a formação continuada do projeto Escola Cabana. Assim, defendem a idéia de que a formação deve se transformar num espaço mais interativo que permita que o professor fale e exercite também a habilidade de escutar os relatos e experiências de seus pares. “(...) que a gente possa se dar o direito de falar e também de ouvir o colega”; “Há uma descrença no trabalho do colega, ainda não tem aquele sentido de ouvir, de prestar a atenção no trabalho do colega, mesmo que de imediato eu não concorde. Está faltando isso enquanto coletivo da escola”.

Além da valorização da experiência docente, os professores se reportam também à necessidade de valorizar a heterogeneidade dos processos formativos. Neste ponto, destacam que o plano de formação

continuada deve estar orientado para o atendimento de diferentes demandas dos professores. Ao evidenciarem esse tipo de preocupação, acabam por revelar uma outra crítica à política de formação continuada da SEMEC em relação aos pressupostos teórico-metodológicos de um modelo centrado na escola, ou seja, os diversos depoimentos evidenciam a existência de uma padronização na formação, unificados em torno dos eixos norteadores do projeto Escola Cabana, mas distantes das necessidades, problemas e buscas dos professores. As falas enfatizam a falta de assistência às necessidades dos professores, com destaque para os que estão em início de carreira: “eu chego à conclusão que essas formações massificam a gente, elas partem do pressuposto de que as nossas necessidades são todas iguais”; “os professores novatos quando chegam na escola ficam totalmente perdidos e não há nenhum auxílio para o professor”; “os professores que chegam ficam com muita dificuldade porque eles pegam o processo encaminhado e não têm um acompanhamento específico para eles, eles ficam literalmente perdidos”; “(...) O planejamento não pode ser distante das escolas, ele tem que vir aqui para levantar as nossas necessidades”; “Uma coisa é não homogeneizar as escolas, por exemplo, aqui nós temos uma realidade que é muito diferente das outras escolas, na verdade cada escola é uma escola”.

As críticas apontadas pelos professores, aliadas às referências teóricas pontuadas ao longo do estudo, são fortes indícios que nos levam a concluir que a concepção de formação continuada do projeto Cabano ainda preserva aspectos do modelo escolar (tradicional) tão fortemente combatido pelo mesmo. Ainda que desenvolva a formação dos professores no interior das escolas, isso não é condição suficiente para assegurar um processo que leve em conta a experiência e o saber docente, posto que valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos. A formação centrada na escola assume como referencial central de seu processo formativo a “reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável” (CANÁRIO, 2000, p. 82).

O projeto Cabano, ao manter situações formais e assimétricas de transferência de informações e conhecimentos, reproduzindo, portanto, as clássicas experiências de formação “em que alguém que sabe transfere sabedoria para alguém que não sabe” (idem. p. 82), não conseguiu fazer emergir, em sua plenitude, um projeto de formação continuada articulado a partir de diferentes vivências e práticas pedagógicas dos docentes, fazendo com que estes pudessem refletir sobre os seus percursos experienciais (pessoal e profissional), como bem expressa Nóvoa (1992).

## REFERÊNCIAS

- BELÉM. Prefeitura Municipal. Projeto político-pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal. *I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém*. Belém:SEMEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos de Educação nº 1*. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Belém: SEMEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. *Secretaria Municipal de Educação*. Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar. Belém, SEMEC, 2003.
- CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação e associações de escola. In: MARIN, Alda (org.) *Educação continuada — reflexões alternativas*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Edit, 1992.
- NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação educacional, 1997.

---



---

Sônia de Jesus Nunes Bertolo é pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e do programa de pós-graduação em educação da UFPA. Atualmente, coordena a Linha de pesquisa currículo e formação de professores no referido programa.  
E-mail: bertolo@ufpa.br

---



---

Artigo recebido em janeiro/2006