

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO ESPAÇO DA ESCOLA: IMPLICAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Joana Paulin Romanowski*

Pura Lucia Oliver Martins**

*Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; Doutora em Educação – USP; Professor titular do Programa de Pós-Graduação – PUCPR. Curitiba, PR [Brasil]
joana.romanowski@pucpr.br

**Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; Doutora em Educação – USP; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCPR. Curitiba, PR [Brasil]
pura.oliver@pucpr.br

Neste trabalho apresentamos os resultados obtidos em investigações sobre a formação continuada de professores do Ensino Médio no espaço da escola com a finalidade de examinar a relação entre os processos de formação e as implicações com a prática pedagógica nesse nível de ensino. A abordagem compreende a formação continuada como inerente ao desenvolvimento profissional no espaço em que se efetiva o trabalho docente. A metodologia é de abordagem qualitativa. As análises apóiam-se na sistematização de Santos (2005) que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimento, do descritivo ao compreensivo, passando pelo explicativo a partir de respostas dos professores, diretores e coordenadores das escolas envolvidas, em questionários e grupo focal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Formação de professores. Formação na escola.

1 Introdução

No atual contexto, a sociedade e os órgãos públicos exigem melhores resultados da educação efetivada pela escola, quer sejam avaliados por exames nacionais quer pelos debates e análises sobre o desempenho escolar em pesquisas e mesmo da comunidade em geral, pois a escolarização constitui-se em condição de inserção social. Desde os anos de 1980, cada vez mais, atribui-se aos professores a responsabilidade de promover a melhoria no processo de escolarização, o que implica em investir na formação docente, tornando-a exigência para o desenvolvimento da escola e dos professores (NÓVOA, 1997).

A formação continuada assume a condição de requisito para o trabalho, visando suprir a inexistência de formação anterior, atualização e aprofundamento profissional (GATTI, 2008; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Torna-se condição para a valorização profissional (CARVALHO, 2005), bem como para a promoção de mudanças na prática educativa (MARCELO, 1999; IMBERNON, 2000), a incorporação de novas tecnologias e inovações na prática pedagógica, (BEHRENS 1998). Em última análise, tem em vista promover a produção de novos conhecimentos, a troca de diferentes saberes, o repensar e o refazer da prática do professor.

Entre as modalidades de formação continuada, Demailly (1992) destaca dois tipos: a formal e a informal. Segundo a autora, a modalidade formal é programática, institucional, como a universitária, a escolar e a contratual; é intencional e abrange a ampliação de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos dos professores. Um dos focos fundamentais dessa modalidade de formação são as disciplinas curriculares e suas metodologias. Nesse tipo incluem-se as que procuram introduzir conhecimentos para promover reformas curriculares, mudanças na organização escolar e a utilização de novas tecnologias. A modalidade formal se efetiva por meio de cursos e programas de formação continuada.

Já a modalidade informal envolve problemas emergentes da prática e é realizada por meio da interação entre professores, investigações assistemáticas e trocas de experiências. Ainda que a formação continuada, em contexto, realizada na escola possa ser formal, isto é, planejada, indicada no calendário escolar, em cursos, palestras e estudos, estas podem, também, envolver interações espontâneas entre professores, estudos e anotações individuais e esporádicas.

Com efeito, as pesquisas e os estudos sobre formação continuada estão na agenda educacional desde os anos de 1980, mas é a partir do final dos anos 1990 que foram ampliados (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999). Uma leitura flutuante no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre trabalhos defendidos no período de 2007 a 2009, com o emprego da palavra-chave “formação continuada de professores” aponta que o tema continua intensificado como objeto de teses e dissertações, inclusive em estudos divulgados em eventos e publicações.

Considerando, especificamente, as teses e dissertações sobre formação continuada de professores, em 2007 foram defendidas 129 pesquisas; em 2008 constam 136 e, em 2009, totalizam 130 trabalhos. Entre os assuntos mais pesquisados sobre o tema, incluem-se a formação na modalidade da educação a distância, a formação para o trabalho docente em áreas específicas do currículo da educação básica como Matemática, Física, Química e, em menor número, as Artes e Educação Física. Em relação às modalidades de ensino, destacam-se as investigações sobre a formação do professor para a educação infantil e, em menor quantidade, os estudos para o ensino superior. A preocupação com a formação do professor alfabetizador, tanto para o ensino de crianças como para jovens e adultos é constante. Igualmente, persiste a preocupação com a formação para uso de tecnologias.

Ressalte-se, ainda, que foram localizados temas como a inclusão e a diversidade, a formação do professor para a educação ambiental e, com menor

intensidade, os estudos para a formação do professor reflexivo. Este tema foi recorrente nas pesquisas do final da década de 1990 e início do século XXI.

No interesse específico, deste artigo, cabe destacar que a formação do professor para o Ensino Médio está expressa em poucos estudos. No período de 1987 a 2009 são produzidos apenas 11 trabalhos, mesmo considerando como palavras-chave a “formação do professor para o segundo grau” nos anos anteriores à aprovação da Lei 9394/96, que alterou a denominação “segundo grau” para Ensino Médio.

Cabe, ainda, registrar que para a elaboração deste texto incluem-se considerações sobre o Ensino Médio e a composição e a argumentação a respeito da formação continuada do professor, no espaço escolar, tomando como referência estudos vinculados ao nosso grupo de pesquisa, a de Gomes (2006), que focaliza, especificamente, a formação do professor do Ensino Médio e, a de Fávero (2008), a de professores do Ensino Fundamental e Médio. Esses estudos são de abordagem qualitativa e o levantamento de dados foi feito por intermédio de questionários e de grupo focal, respeitando procedimentos recomendados na literatura para esse tipo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; GATTI, 2005).

Ressalta-se que as análises realizadas, neste texto, apóiam-se na sistematização de Santos (2005) que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimento, quais sejam, descritivo, explicativo e compreensivo.

2 Programas de formação continuada realizados nas escolas

Foram investigados os programas de formação continuada de professores realizados em três escolas, localizadas no Estado do Paraná, sendo duas particulares, confessionais (da rede católica e da rede cenecista) e uma públi-

ca. São escolas de grande porte que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio e desenvolvem programas de formação continuada de professores.

Na escola de orientação católica, o programa de formação continuada de professores é permanente e intrínseco ao projeto de educação da rede mantenedora. São produzidos documentos orientadores de longa data, definindo os princípios pedagógicos orientação da prática pedagógica. As reuniões de planejamento são semanais, organizadas por modalidades de ensino em ciclos e em área de conhecimento. Há reuniões específicas para estudos e discussões desses princípios orientadores, sistematicamente. A carga horária dos professores inclui duas horas de estudo e reunião por semana. Cada núcleo escolar produz seu projeto de ensino e explicita os métodos de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Isso é feito por meio de planejamento participativo no qual cada “[...] profissional deveria construir sua ação reflexiva e prática a partir da ciência com a qual trabalhava [...]” (FAVERO, 2008, p. 55).

Nessa escola, numa primeira fase, os documentos de estudo apoiaram-se na Pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1984) e, posteriormente, na Teoria da Complexidade (MORIN, 2000; SANTOS, 1990). O processo considera o tempo como fundamental na elaboração das propostas e sua implementação, de seis a sete anos. Vários estudos incluem leituras de livros de embasamento da proposta por todos os professores e pela equipe pedagógica.

Para a elaboração da proposta pedagógica da escola foram dois anos de estudos e seminários, escrita e reescrita dos textos propositivos, que se desenvolveram nas reuniões semanais de professores e em dois seminários de aprofundamento, realizados anualmente.

Na escola da rede cenequista, consta como proposta de formação continuada a realização de palestras e de cursos, no início do semestre letivo e, eventualmente, no decorrer do período. Para a programação desses momentos é feito um levantamento, ao final do ano letivo, quando “[...] é enviado

um questionário para todos os profissionais, respondido via internet [...]” (GOMES, 2006, p. 88) para indicar temas de interesse dos professores. Os temas, geralmente, versam sobre questões pedagógicas como organização do planejamento, disciplina escolar e outros.

Além disso, são realizadas reuniões pedagógicas com os coordenadores e diretores da escola para encaminhamentos a serem realizados no decorrer dos bimestres. A maioria dos professores apontou não participar da organização da formação continuada.

Na escola da rede pública, a formação continuada é formalmente definida por programas e políticas determinadas por Portarias e Resoluções do sistema público de educação, que se aplica ao conjunto dos professores da rede. O programa de capacitação inclui cursos e eventos. Os professores se inscrevem de acordo com seus interesses e, se o curso ou evento for realizado em outra cidade, há auxílio por meio de bolsas para subsidiar as despesas com viagem, alimentação e hospedagem. Ressalta-se que no sistema público de ensino a formação continuada está atrelada à promoção na carreira.

Atualmente esses programas abrangem as modalidades de educação a distância, com oferta de cursos e palestras; formação continuada que inclui a realização de semana pedagógica na escola, formação de grupos de estudos; programa de desenvolvimento profissional (PDE) que, segundo dados disponíveis, “[...] é uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas” (GOMES, 2006). Nesse programa, os participantes se comprometem a apresentar como resultado, a produção de conhecimento e a promoção de mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Para tanto desenvolvem uma proposta de pesquisa, sob a orientação de um dos professores formadores, e de intervenção na escola. É condição para o Nível III, da carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

3 O que dizem os professores sobre sua formação continuada

Nas pesquisas realizadas foram consideradas todas as oportunidades de formação continuada proporcionadas no ambiente escolar e nos estudos realizados por professores. Assim, para encaminhar nossa reflexão, serão apresentadas manifestações escritas de professores registradas em questionários e manifestações orais obtidos durante a participação destes em grupo focal.

O objetivo central é analisar a formação continuada vivida pelos professores do Ensino Médio, a partir da escola como espaço de formação, verificando a relação entre os processos de formação, a prática docente e o desenvolvimento profissional.

Nos depoimentos foram consideradas todas as atividades formadoras oportunizadas pelas redes de ensino, quais sejam grupos de estudo, cursos, simpósios, debates, palestras e semanas pedagógicas, seminários.

Na escola em que os professores participam como autores da proposta, na qual o programa de formação continuada de professores é permanente e intrínseco ao projeto de educação da rede mantenedora verifica-se um comprometimento destes com a proposta da escola e a busca permanente de desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira a expressar os princípios fundamentais que norteiam seu projeto pedagógico. Para os professores dessa escola a formação continuada “[...] é eficaz no sentido de que agrega conhecimento e experiência [...]”, destaca-se a dimensão do coletivo e da representatividade dos professores no processo: “A ‘representatividade’ (dos professores) quanto à eleição de um supervisor de área me parece um ponto forte em termos de cultura da escola”. É recorrente a preocupação com a relação entre teoria e prática: “[...] acho que estamos preparados teoricamente, mas a prática diária complica, é preciso buscar sempre novos meios, novas estratégias, para dar conta do trabalho”.

Entre os tempos e espaços coletivos com maior número de indicação pelos participantes das pesquisas está o Conselho de Classe e os encontros semanais, nas escolas nas quais ocorrem. Na escola pública os encontros não são semanais.

O quadro geral, em relação aos programas de formação continuada de professores, no interior das escolas: (i) Desmotivação para com os encontros de formação continuada oportunizados pelas escolas: “[...] tenho participado, porém, não chegam a superar minhas expectativas”; (ii) Os poucos espaços de formação: “[...] outrora eram mais frequentes, hoje são esporádicos”; ou “[...] via internet e cursos esporádicos”; “[...] a oferta de cursos é muito restrita, principalmente os específicos em minha área (Física)”; (iii) O caráter de mero treinamento ou reciclagem: “[...] cursos para a utilização do material didático”; e “[...] na Rede Pública, na área de informática (uso)”; (iv) Alguns cursos são realizados via internet: “via internet”. (v) A falta de tempo do professor, em função do número de escolas nas quais trabalha se torna uma limitação ao desenvolvimento do docente: “[...] às vezes o horário dessa programação coincide com aula em outra escola. Nesse caso não participo”.

As atividades de formação realizadas na escola: “[...] na escola há maior interação entre os professores e troca de experiências” e “[...] vive-se uma reflexão sobre a prática pedagógica”, pois “[...] as discussões na escola estão mais próximas da realidade da sala de aula.” O espaço escolar, segundo os participantes “[...] na escola há maior interação entre os professores e troca de experiências” e “[...] vive-se uma reflexão sobre a prática pedagógica”, pois “[...] as discussões na escola estão mais próximas da realidade da sala de aula.” Alguns que consideram o afastamento do cotidiano escolar como possibilidade de compreensão ampliada e diferenciada, como aponta esta resposta: “O fato de nos encontrarmos em ambientes diferentes, com professores de realidades sociais, econômicas e culturais diferentes, proporciona uma aprendizagem ímpar.”

As atividades formadoras e a interação com o desenvolvimento profissional do professor: “[...] há muita falação teórica e pouco contextualizada.” Ou, ainda, argumentos apontados como “[...] poucos dos cursos que realizei abordaram a minha área de ensino (língua estrangeira), portanto, há certa desvalorização para esta área.” Entre os coordenadores/diretores “[...] os encontros sempre renovam e trazem reflexões importantes”; “[...] procuro participar dos programas ofertados pela ‘rede’ com vistas a ampliar o meu conhecimento.” No entanto, alguns dizem que “[...] muitas vezes os assuntos já estão saturados.” E “[...] as propostas dos programas nem sempre condizem com a realidade.” Depoimento de um dos diretores, “[...] incentivo e apoio, mas não participo.”

A participação dos professores na organização e indicação de temas, assuntos a serem trabalhados nos programas de formação continuada: coordenadores/diretores afirmaram que sim, como por exemplo, “[...] uma questão de melhorar a didática e a competência do profissional”. E “[...] ambas (rede e escola) buscam refletir sobre os problemas educacionais e buscam melhorias”. Depoimento de professores indicando a falta de participação: “Principalmente na Escola Pública em que trabalho, este tipo de atividade (consulta) é bem raro acontecer” e “Gostaria que me consultassem mais, pois é com o compartilhamento de idéias e experiências na minha área de atuação, que poderemos alcançar junto aos estudantes os nossos objetivos.” Um segundo depoimento: “Só participamos dos grupos de estudos, pois o material já vem elaborado e com muitas falhas por sinal”; “Raramente se é solicitado para propor determinados assuntos a serem estudados. Na maioria das vezes, chega-se e se fica sabendo do que trata a atividade do grupo de estudo. Quando muito, recebe-se um texto para ser lido e esse texto, é claro, na maioria das vezes, não é lido”.

Indicação de temas e conteúdos a serem abordados nos programas de formação continuada: “discutir aspectos didático-pedagógicos” reafirmada pelos os coordenadores/diretores; a possibilidade de “[...] refletir sobre o uso

das novas tecnologias na educação”; a promoção do “[...] desenvolvimento das capacidades de identificar problemas do cotidiano escolar, buscar soluções e formas de corrigir distorções existentes, avaliar os processos e resultados, bem como comunicar os efeitos das decisões e ações tomadas, num processo de participação democrática”; e diz um depoimento “[...] avaliar o dia a dia do professor num processo de ação/reflexão/ação, tendo por eixo a melhoria do processo ensino e aprendizagem, o domínio do saber, a transformação da informação em conhecimento e o desenvolvimento do aluno em um cidadão crítico e comprometido com as mudanças sociais”. Ainda “[...] refletir sobre as dificuldades vividas pelos docentes no cotidiano escolar, nas relações com os alunos do Ensino Médio”.

No grupo de coordenadores/diretores, apareceu ainda “[...] formar uma verdadeira equipe de trabalho, voltada para a aprendizagem dos alunos”. Para os dois grupos, também há questões para além do cotidiano escolar a serem consideradas, como expressam “[...] discutir as diretrizes do Ensino Médio no Brasil e relacioná-las com a realidade local”.

O Ensino Médio como foco: a) “Se acontecessem com frequência, com certeza, contribuiriam para este desenvolvimento”; b) “Parcialmente! Muitas paradas ocorrem para tratar de assuntos gerais e não específicos do Ensino Médio”. Um segundo depoimento: “Não existe uma preocupação específica relacionada ao Ensino Médio.” E mais: “[...] a oferta de cursos é restrita, principalmente os específicos da minha área.” Em relação aos temas que professores e coordenadores/diretores propõem a serem abordados em programas de formação continuada, destacam-se: (i) lidar com a falta de interesse, disciplina¹ e agressividade dos alunos e (ii) conhecimentos sobre estratégias e recursos didáticos e do uso das tecnologias.

Há divergência entre professores e dirigentes quanto aos aspectos comunicacionais e de conhecimentos. Enquanto professores consideram que formas de ensino e como organizar o planejamento são de menor importância, esses elementos são considerados relevantes pelos dirigentes. Por seu

1 Em pesquisa realizada por Romanowski, Wachowicz e Martins (2005) sobre os temas que mais são pesquisados nas monografias de conclusão de cursos de pós-graduação, especialização, foi registrado que muitos professores desenvolvem estudos sobre a disciplina escolar.

turno, professores consideram irrelevante conhecer os itens específicos sobre a organização curricular do Ensino Médio enquanto dirigentes destacam sua importância. Sobre esses indicadores o quadro detalha a importância de indicações pelos dois grupos.

Atividades culturais dos professores: em relação a essas atividades realizadas pelos professores, foram destacadas, em primeiro lugar, assistem a programas televisão; com menor número, leitura de jornais e de revistas, ouvir música. Em poucos casos foram citadas: a pesquisa de temas das aulas, leitura de livros e frequência em bibliotecas. A leitura de livros é indicada em função do estudo de literatura pelos professores de língua portuguesa.

4 **Formação continuada em contexto e a prática pedagógica**

Em diferentes estudos a formação continuada em contexto, isto é, a formação realizada no espaço da escola em que a experiência é tomada como conteúdo é ponto de partida para o processo formativo. Esse processo formativo inclui, igualmente, os debates e interações coletivas entre os professores, em que o foco é a prática docente. Consequentemente, a finalidade dessa formação é contribuir com a melhoria da prática pedagógica e com o desenvolvimento profissional do professor.

Com efeito, Marin (2002) ressalta que a formação continuada de professores realizada na escola é um processo que possibilita transformar esse espaço em oportunidades de troca e de reconstrução de novos conhecimentos entre os professores. Assim, os professores, ao realizarem a análise coletiva rigorosa de seu trabalho elaboram conhecimentos em *continuum*, sem que exista um ponto que possa finalizar esse processo. Segundo a autora, esta formação toma por base o princípio da educabilidade humana em que os professores apropriam-se dos próprios processos de formação e de interação entre

as dimensões pessoais e profissionais. Assim, o processo assume significado e sentido promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que concomitantemente, transformam suas práticas e transformam a escola.

Para Nóvoa (2002, p. 62) o espaço da escola é intrinsecamente relacionado à formação contínua dos professores, pois segundo ele, o desenvolvimento pessoal do professor, o profissional e o organizacional da escola são componentes da profissão docente. Desse modo, o contexto da escola consiste em um ambiente educativo, de professores e de alunos.

Ressalta-se que Canário (1998) vai além nas ponderações sobre o espaço da escola como inerente à formação do professor ao considerar a escola lugar do trabalho docente em que se efetiva o ensino. A escola é o local em que se concretiza o trabalhador e o seu trabalho e que torna concreto o ensino ao produzir os resultados. Dito de outro modo, a ação docente materializa o trabalho do professor. No fazer o ensino, o professor coloca o conhecimento, seu objeto de trabalho, em movimento e opera com o aluno a transformação do não saber em saber. E, ao transformar o aluno, também, transforma a si mesmo. No entanto, esse processo não se efetiva como transformação, se não for desvelada a intencionalidade e a natureza do objeto no conjunto das relações sociais. Com efeito, a intenção e seus resultantes instituem e são instituídos na e com a escola.

Assim, considerando os dados levantados com os professores nas pesquisas focalizadas neste texto, verifica-se que a formação continuada realizada na escola se apresenta de forma descontínua e reforça o modelo acadêmico, vivenciado pelos professores, ao centrar as propostas de formação na transmissão de conhecimentos, sem levar em consideração as necessidades dos professores e as especificidades da prática docente.

Vale destacar, que professores e dirigentes são unânimes em ressaltar a dicotomia existente entre a formação inicial (tanto no curso de Pedagogia como nos cursos de licenciatura das áreas do conhecimento trabalhadas no Ensino Médio) e a prática profissional. Apontam que a formação inicial não

prepara o professor para lidar, por exemplo, com questões como falta de interesse, apatia, agressividade, rebeldia e alienação. Questões tão presentes no universo das escolas de Ensino Médio. Observam que a formação inicial de professores, via de regra, centra-se na transmissão de conteúdos acadêmicos distantes do cotidiano escolar. E, a formação continuada reforça esse modelo, muito embora a tendência das propostas de formação continuada por vezes incida sobre a prática, como foco do processo formativo.

Com efeito, nas duas últimas décadas a perspectiva de considerar a reflexão sobre a prática para a formação dos professores foi intensificada com a propagação do modelo de formação baseado nos princípios da ação-reflexão-ação. As proposições nesta direção foram amplamente difundidas, especialmente os estudos com base em Schön (1992, 2000), Zeichner (1992), Pérez Gomes (1992). Os dois primeiros, ao indicar que a tomada de consciência do saber tácito, seguida de exame e crítica, e as proposições de melhoria acabam por transformar este saber. E, Pérez Gomes (1992) ao defender a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência; um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, que possibilitam ir além de um processo psicológico individual, alcançando a compreensão das relações que envolvem essa experiência.

Argumentações sobre o reducionismo do conceito de reflexão sobre a ação foram focalizadas em estudos de Libâneo (2002) ao apontar a centralidade da reflexão numa perspectiva linear, dicotômica e pragmática, vinculada às políticas neoliberais. Também em Imbernón (2010, p. 21) ao dizer que “[...] cria-se uma ilusão de mudança: a ilusão de que se avança por caminhos mais progressistas [...]”, quando se realiza uma defesa da prática apenas no discurso.

Desse modo, verifica-se que há um discurso segundo o qual, a prática deve ser considerada no processo de formação, mas ela continua ausente. Nos depoimentos dos professores investigados, esta crítica se manifesta, pois a cen-

tralidade da formação generalista, desenvolvida nos cursos de curta duração, genéricos, sem a participação dos docentes, para indicar suas dificuldades, mantém o professor desinteressado nos processos de formação.

A formação centrada na escola, segundo Imbernón (2000, p. 79) surgiu como modelo de formação na década de 1990, como possibilidade de “[...] recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação de professores”. No entanto, como estão registrados nos depoimentos dos professores, os processos de formação na escola são descontínuos e pontuais, e elencam fragmentos da ação. Estes não incluem as relações entre a escola e a sociedade e o contexto sociohistórico que efetivam.

É sabido que a compreensão das relações no espaço da escola requer descobrir as novas determinações históricas que as determinam. Não se

[...] limita à busca da melhor técnica, da melhor metodologia [...] a mudança nas formas de relação social coloca possibilidades infinitas de realização do ensino uma vez que ultrapassa a relação linear entre conteúdo-forma e pontua uma perspectiva de conteúdo-forma numa relação de causalidade complexa [...] (MARTINS, 1998, p. 168).

Cabe ressaltar que, na escola em que os professores participam como autores da proposta, em que a formação continuada é programática, isto é, (i) todas as semanas são realizadas reuniões por série e por área; (ii) participação em seminários semestrais para o aprofundamento de estudos e compreensão dos fundamentos que norteiam a proposta pedagógica da escola; quando a formação é contínua realizada ao longo de vários anos, verifica-se nos relatos sobre a prática pedagógica desses professores, indícios de estratégias e atividades em uma nova perspectiva, em compreensão dos pressupostos do projeto da escola, conforme pesquisa realizada por Guidini (2010).

5 Formação continuada do professor do Ensino Médio

Ao indicarmos formação continuada do professor do Ensino Médio está em jogo o entendimento de que pode haver especificidade diferenciada para cada modalidade de ensino. Destarte, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Tecnológica, a Educação de Jovens e Adultos, a educação indígena, e as diferentes modalidades que categorizam a educação na atualidade, teriam uma especificidade a exigir formação especializada do professor. Esse debate perpassa o conjunto das diferentes profissões. Ressalte-se que, estamos longe de advogar este princípio da especialização como norteador para o desenvolvimento profissional. No entanto, considerando o foco e os propósitos do presente texto, é necessário examinar a formação continuada no contexto do Ensino Médio.

Um primeiro ponto remete para o exame da expansão do Ensino Médio no Brasil. Constam no Censo da Educação Básica de 2009, 8 milhões e 300 mil matrículas, aproximadamente, nesse nível de ensino. Se, considerarmos que o número de matrículas no ensino fundamental perfaz 32 milhões de matrículas, aproximadamente, a universalização do Ensino Médio é uma meta distante.

Em relação às finalidades do Ensino Médio, ressalta-se a ambiguidade em que ocorreu a institucionalização deste nível de ensino no Brasil. Na década de 1940, esse ensino optou pela dualização: o profissionalizante e os “científico” e “clássico”. Os cursos profissionalizantes, notadamente o Normal Colegial e o Comercial, destinavam-se à formação profissional, enquanto o científico destinava-se à formação e preparo para as ciências. No vigor da Lei 5.692/71, foi instituída a “profissionalização universal e compulsória” para todo o Ensino Médio, denominado na época de 2º Grau.

Para Kuenzer (2001) o Ensino Médio, antes da reforma de 1971, era destinado ao preparo intelectual e à compreensão das ciências dos futuros universitários. Com aquela Lei 5.691/72, a reforma procedeu a uma viragem

de 180º graus, ao definir como prioridade a formação profissional para atender as demandas do projeto desenvolvimentista que foi instaurado na sociedade brasileira naquele momento histórico.

No entanto, a formação profissional não se efetivou, pois as escolas tinham poucos equipamentos para a instalação dos cursos profissionalizantes e não havia professores formados para tal. Com exceção dos cursos Normal, Técnico Contábil e das Escolas Técnicas já existentes, poucos centros politécnicos foram instalados. Em decorrência, acentuou-se o sistema de ensino dualista: de um lado os cursos denominados profissionalizantes, mas com um currículo semelhante ao antigo científico. Estes, ofertados, principalmente, nas redes de ensino privado, favorecendo o acesso ao ensino superior dos estratos sociais com maior acesso econômico e cultural. Por outro lado, os cursos profissionalizantes fragmentados, sem identidade definida, destinados aos filhos dos trabalhadores, com oferta na rede pública de ensino.

Com a aprovação da nova Lei 9394/96, retoma-se a busca de uma identidade ao Ensino Médio, “Identidade que será construída com base em um conceito que entenda esse nível de ensino como aquele que contempla a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho” (DOMINGUES et al., 2000). Dessa maneira, a proposição do Ensino Médio como parte da Educação Básica, está em consonância com um novo contexto educacional. Segundo Domingues e colaboradores (2000) a proposta do Ensino Médio trata de “consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Ocorre, porém, que o Ensino Médio tem sido, historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

Reforça essa perspectiva Saviani (2000) ao afirmar que: “[...] as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio não passam de uma peça de retórica com pouco ou nenhum influxo sobre o desenvolvimento do ensino nas escolas.”

Soma-se a esse quadro de indefinições do Ensino Médio o fato de que a formação de professores para esta modalidade de ensino teria por finalidade ampliar e aprofundar conhecimentos científicos e tecnológicos. No entanto, os cursos de formação ofertados, como apontam os depoimentos dos professores, sujeitos das pesquisas, são genéricos e raramente abordam conhecimentos específicos e disciplinares. Além disso, o número de cursos ofertados é pequeno, são cursos descontínuos, muitas vezes centrados em estudos de textos, formação do tipo universitária.

Os dados também indicam que as possibilidades de alargamento e aprofundamento cultural dos professores são restritas, pois não há registro de leituras em revistas científicas, visitas às bibliotecas e livrarias realizadas por todos os professores. O mesmo ocorre em relação às atividades de lazer que se limitam aos programas de televisão. Situação semelhante foi encontrada por Fanfani (2005) no Brasil e em outros países da América latina. Seus estudos revelam que 75% dos professores assistem TV diariamente, em média 40% lêem jornal todos os dias e somente 32% frequentam a biblioteca habitualmente.

Cumprе ressaltar que a maioria dos professores trabalha mais de um turno, ou seja, cumpre uma jornada de trabalho intensa. Nesta mesma direção, a sinopse sobre professores da Educação Básica (2009) indica que do total de 461.542 professores do Ensino Médio, 72.241 professores, 16% aproximadamente, ministram aulas para mais de 10 turmas; 267.771, 48%, atuam em cinco turmas e uma minoria atua em apenas uma turma. Ainda, 242.411, 52,5%, professores trabalham em um turno; mas, 141.269, 31%, trabalham em dois turnos, 31%; e 27.862, em três turnos, 16,5%. Assim, um número significativo de professores tem uma intensa carga diária de trabalho.

Além de, na maioria dos casos, inexistir (i) relação entre os programas de formação oferecidos pelas redes de ensino com os realizados pelas escolas; (ii) não ocorrer a participação do professor, pois esta participação é restrita em estar presente no evento de formação, mas sem envolvimento

direto; (iii) oferta de poucas propostas de formação específica para o Ensino Médio, agrava-se o desenvolvimento profissional dos professores desse nível de ensino, pois as condições objetivas de trabalho desses professores têm implicações para a prática docente. Essas condições não favorecem a formação continuada desses professores no contexto da escola em que atuam. Nos seus relatos, sobressai realização de reuniões na escola com a participação de professores, mas a maioria delas para informações e comunicações de procedimentos burocráticos.

No entanto, cabe registrar que, em relação às demais etapas de ensino da Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental - a formação dos professores se apresenta com maior índice de licenciados em nível superior. Os dados da sinopse estatística do Inep sobre professores da Educação Básica, publicados em 2009, apontam que do total de 461.542 professores de Ensino Médio, 421.468 cursaram formação de nível superior, correspondendo a 91,5 % aproximadamente; 21.896 apresenta formação de nível médio, 4,7%; 17.807, com formação de normal/magistérios de nível médio 3,8%; e 361 com formação de ensino fundamental, índice de 0,08% (201 na região Nordeste). Esses dados estão expressos na Tabela 1. Este seria um dado relevante se a formação de nível superior fosse considerada adequada, conforme indicado anteriormente.

Tabela 1: Nível de formação dos professores de nível médio

Nível de formação	Nº de Professores	Porcentagem
Ensino Superior	421.468	91,4%
Ensino Médio	21.896	4,7%
Normal de nível médio	17.807	3,82%
Ensino Fundamental	361	0,08%
Total	461.542	100%

Fonte: MEC/INEP, Sinopse do professor, 2009.

6 Transformação? Mudança? Que formação?

Se no início do século XX, houve um tempo fértil das lutas pela democratização do ensino público, o Ensino Médio era para poucos e destinava-se para formação cultural e científica visando ingresso na universidade, também reservado para poucos. E, para a maioria da população, era legado o acesso ao trabalho, muito cedo, sem formação, quando muito, um curso profissionalizante.

Se nos chamados anos dourados os ginásios e científicos abrem suas portas e a juventude venturosa dos grandes centros urbanos adentra a escola pública e, com galhardia, encontra respaldo para aventura dos clássicos – ainda que grande parte da população continue à margem da escola – conforme consta registrado, em muitos estudos.

Se nos anos de chumbo o Ensino Médio transforma-se em profissionalizante e aparece dentro do pensamento conservador como formador do “capital humano”, foi panacéia para os países subdesenvolvidos, como denuncia Frigotto (2001, p. 68).

Se na esperançosa década de 1980, em que as propostas curriculares trouxeram um alento, mas que se frustram tão logo as políticas neoliberais assumem o direcionamento dos projetos educacionais, tábua de salvação da “empregabilidade”, num plano ultraconservador, como também afirma Frigotto (2001, p. 68).

Se na formação docente, o cenário não se configura diferente, como aponta Moraes e Torriglia (2003, p. 53).

Como se vê, o discurso proclama para o futuro docente brasileiro um leque ambicioso de qualificações e competências. Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores.

Se a formação manifesta-se como uma luta por melhoria da prática pedagógica, por melhor formação e desenvolvimento profissional, mas os cursos e programas, contraditoriamente, são descontínuos, centrados no discurso e, quando incluem a prática, tratam de seu disciplinamento.

Alguns questionamentos podem ser formulados: ao incidir a escola como espaço de formação, não seria ampliar a responsabilidade do próprio professor em promover a si mesmo como profissional e assim eximir os provedores, dos órgãos públicos e das instituições privadas, de seus compromissos?

Ora, o que se vê é uma formação que, quando muito, se assume como melhoria, isto é, já traz definida a finalidade em si mesma de apenas fazer o possível, pois está circunstanciada pelas condições existentes. Concebendo que a qualidade do trabalho é marcada pela sua objetivação, de onde o desenvolvimento do trabalhador cinge-se por sua realização no trabalho, em outras palavras, o desenvolvimento do trabalhador vincula-se às relações na materialidade do contexto em que se efetiva. Se tais condições não se apresentam potencialmente propícias, como indica Lessa (2005, p. 70) “[...] é na qualidade peculiar da objetivação de cada ato humano que se expressa a função social que está na sua origem”. Assim, a questão permanece: O desenvolvimento do professor ultrapassa as condições do contexto em que se realiza o seu trabalho?

HIGH SCHOOL TEACHERS’ ONGOING EDUCATION IN THE SCHOOL AREA: IMPLICATIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

This paper reports the results on investigations of the ongoing high school teacher education in order to examine the relationship between the training processes and the implications in pedagogical practice at this education level. It includes ongoing training as an inherent

professional development in the space of the effective teaching. The research methodology is of a qualitative approach. The analyses rely on the systematization of Santos (2005) who establishes, in didactic terms, different levels of knowledge, from the descriptive level to the comprehensive level, passing by the explanatory level from responses of teachers, principals and coordinators from the schools involved in questionnaires and focal groups.

KEY WORDS: Education in the school area. High school. Teacher education.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação - ANPEd, 22, 1999, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPEd, 1999. 1 CDROM.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.
- CARVALHO, J. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 28 jan./abr. 2005, p. 96-107.
- DEMAILLY, C. L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
- DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n.70, abr. 2000.
- FANFANI, E. T. *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FÁVERO, A. *A formação de formadores: desafio da/na educação básica*. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 82, abr. 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

_____. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, C. C. *A formação continuada do professor do Ensino Médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional*. 2006. 172 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSA, Sérgio. *Para além de Marx? Crítica às teses do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de. *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A.; MARTINS, P. L. O. As possibilidades da pesquisa na formação continuada: que monografias realizam os professores da educação básica? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2005, Aveiro. *Anais*. Aveiro, 2005.

SANTOS, O. J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papius, 1992.

SAVIANI, D. Inserção das respostas à entrevista solicitada por Carmem Lidia. 23/04/2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/bauru.html>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

Recebido em 22 jul. 2010 / Aprovado em 8 dez. 2010

Para referenciar este texto

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada dos professores do ensino médio no espaço da escola: implicações com o desenvolvimento profissional.

EccoS, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 323-346, jul./dez. 2010.