

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS**

MARIA HOSANA MAGALHÃES VIANA

PROGRAMA MAGISTER CEARÁ
reflexões sobre formação docente

FORTALEZA - CEARÁ
2011

Maria Hosana Magalhães Viana

PROGRAMA MAGISTER CEARÁ
reflexões sobre formação docente

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra

FORTALEZA - CEARÁ
2011

"*Lecturis saltem*"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

V668p

Viana, Maria Hosana Magalhães.

Programa Magister Ceará [manuscrito] : reflexões sobre formação docente / por Maria Hosana Magalhães Viana. – 2011.

178f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza(CE), 04/05/2011.

Orientação: Prof. Dr. José Arimatéa Barros Bezerra.

Inclui bibliografia.

1-CEARÁ.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.PROGRAMA MAGISTER.
2-PROFESSORES – FORMAÇÃO – AVALIAÇÃO – CEARÁ. 3-PROFESSORES – CEARÁ – ATITUDES. 4-EDUCAÇÃO – ESTUDO E ENSINO(SUPERIOR) – CEARÁ. 5-ENSINO SUPERIOR DE CURTA DURAÇÃO – POLÍTICA GOVERNAMENTAL – CEARÁ. 6-ENSINO SUPERIOR E ESTADO – CEARÁ. I-Bezerra, José Arimatéa Barros, orientador. II-Universidade Federal do Ceará.Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas. III-Título.

CDD(22ª ed.) 378.1543098131

75/11

PROGRAMA MAGISTER CEARÁ

Reflexões sobre formação docente

Maria Hosana Magalhães Viana

Dissertação aprovada em: 04/05/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Arimatéa Barros Bezerra - Orientador
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo
Universidade Federal do Ceará – UFC
Membro

Prof. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Membro

Dedico este trabalho a minha adorável irmã Lucy Magalhães Viana Azevedo que, diante tantas adversidades sempre me motivou para ir além da estrada perceptível. E aos meus filhos André Viana Garrido e Bruno Viana Garrido, companheiros dessa estrada, na esperança de construirmos juntos outras razões para continuar caminhando.

A educação para a complexidade não é uma opção. Ela é ao mesmo tempo uma urgência e uma exigência para a profissão de educador e de formador. Numerosos pontos de apoio, obras acessíveis a um público não especializado nos permitem, hoje, descobrir, compartilhar, aprofundar os novos conceitos que emergiram das últimas décadas. Compete tão somente a nós, não consumir essas obras, mas nelas nos inspirarmos para construirmos um novo olhar, procedimentos, conteúdos, práticas pedagógicas realmente educativas, isto é, que nutrem e fazem crescer, porque são coerentes com a nossa realidade complexa.

TROCME-FABRE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda luz emanada para que este sonho se tornasse realidade.

À minha mãe Hosana Magalhães Viana pela presença constante em minha vida, no seu exemplo de amor, luta e coragem.

Ao meu pai Domingos Viana Freires pelas lições de fé e humildade.

À Coordenação do MAPP - Professor Dr. Alcides Gussi, pela competência e dedicação na condução do curso.

Ao Professor Dr. José Arimatéa Barros Bezerra, pela orientação e profissionalismo.

As professoras Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo (UFC) e Maria Socorro Lucena Lima (UECE) - pelas contribuições feitas na qualificação do trabalho.

Aos professores do MAPP pelas oportunidades de aprendizagem e reflexões coletivas.

Aos companheiros do curso pela riqueza da convivência, debates e troca de experiências.

Às amigas do Mestrado Rosiane e Mary Anne pelo carinho e estímulo para que eu continuasse o curso.

Aos profissionais da Secretaria do MAPP, pela dedicação e presteza ao longo de todo percurso.

Aos supervisores, superintendentes e técnicos das CREDE, que prestaram inestimável colaboração ao fornecerem informações e viabilizarem a pesquisa com os professores das regionais;

Aos professores da escola pública que participaram do Programa Magister e colaboraram para tornar possível a realização de um sonho, sonhado por tantos outros companheiros.

À Doutora Marlene pelos ajustes e formatação ao trabalho, acrescentando um pouco de carinho e atenção.

À minha família, por aturar as minhas lamúrias e ausência durante o período do curso.

À minha querida tia Susana Magalhães por sua amizade, carinho e orações.

Aos professores das universidades (UECE, UFC, UVA e URCA) que participaram das entrevistas e colaboraram para a realização da pesquisa, de modo especial, agradeço a professora Ana Iório Dias (UFC) e Eloisa Vidal (UECE).

Aos amigos José Ribamar Moreira Magalhães e George Gomes Ferreira pelo conhecimento da informática, apoio e orientações técnicas ao trabalho.

Aos amigos (as) da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, em especial, Nohemy Rezende Ibanez e Germânia Kelly Furtado pela colaboração na pesquisa e amizade.

À professora Izolda Cela de Arruda Coelho pelo apoio, incentivo e consideração.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa em Avaliação de Políticas Públicas em Educação, tomando como objeto, o estudo do Programa de Formação de Professores em Nível Superior – Magister/Ceará. O trabalho tem por objetivo Avaliar o Magister sob a perspectiva do professor que fez a formação, considerando suas expectativas, desafios, frustrações, dilemas e benefícios, identificando em que medida essas expectativas foram atendidas. A pesquisa foi realizada por meio da Avaliação por triangulação de métodos, com abordagem qualitativa que permite captar aspectos importantes, muitas vezes, não evidentes, de valoração, atitudes, motivações, insatisfação, buscando entender as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos. A primeira etapa foi realizada mediante um estudo exploratório, situado no âmbito dos referenciais norteadores do Programa e legislação, seguida do estudo teórico do temas: formação em serviço, identidade profissional do professor, valorização e profissionalização. A segunda etapa constou de pesquisa de campo, estudo de caso – Magister/Ceará. A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de questionários com os professores cursistas e entrevistas com os coordenadores do Programa da Secretaria da Educação, universidades públicas do Ceará e professores formadores. Não encontramos respostas prontas para nossas questões. Fomos interpretando, investigando e formulando novas interrogações. Assim, podemos perceber o sentimento de angústia, dilemas, frustrações, decepções, entre outros elementos constituintes da subjetividade docente. Por meio da pesquisa, contudo, pudemos também captar a alegria da superação dos problemas, o enfrentamento dos obstáculos e a conclusão do curso superior para aproximadamente 90% dos professores cursistas. Esse processo, no entanto, não veio como reconhecimento de direito ou valorização do profissional, pois, exigiu-se muito dos professores - renúncia, sacrifício, perseverança e determinação para que permanecessem no curso, condição, muitas vezes, injusta para os cursistas, que não tiveram tempo suficiente para problematizar, pesquisar, conhecer, estudar e assimilar. Isso comprometeu a qualidade do curso. Embora não tenha diminuído o grau de satisfação dos professores, pois 96%, dos entrevistados disseram ter alcançados seus objetivos. Enfim, Concluiu-se que o Magister foi mais um programa que contribuiu no aumento do índice de professores com formação superior, mas não garantiu a melhoria da qualidade da educação no Estado.

Palavras-chave: Política Pública de Educação. Formação de Professores. Avaliação de Programa. Magister.

ABSTRACT

It discusses about a research in Valuation of Public Politics in Education, taking as object the study of the Program of Formation of Professors in Higher Level – Magister/Ceará. The work has as object to evaluate the Magister under the perspective of the teacher that participated of the formation, considering his expectative, challenges, frustration, dilemmas, and benefits, identifying the measure of the satisfaction of that expectative. The research was realized doing a valuation by triangulation of methods, with a quantitative boarding that allows catching the important aspects, sometimes, not so evident, of valuation, attitude, motivation, dissatisfaction, looking to understand the relations between the different subjects involved in. The first stage was realized through an exploratory study, situated on the ambit of the directing references of the Program and legislation, followed by the theoretical study of the themes: formation in services, professional identity of the professor, valorization and professionalization. The second stage is constituted by the camp research and study of the case – Magister/Ceará. The data gathering was made through an application of questionnaires with the teachers participants of the course and interviews with the coordinators of the program of Secretary of Education, public universities of Ceará and former teachers. We did not find immediate answers to our questions. We had been interpreting, investigating and formulating new interrogations. Thus, we can apprehend the feelings of anguish, dilemmas, frustrations, disappointment, and other constituent elements of teaching subjective. By the research, however, we could catch the happiness of the problems' overcoming, the confrontation of obstacle and the conclusion of the superior course to approximately 90% of the course participant teachers. This process, however, did not come as reconnaissance of rights and valuation of the professional, because, it demanded too much of the professors – resignation, sacrifice, perseverance and determination to stay on the course, an unfair condition, sometimes, to the participants of the program that hadn't enough time to put in doubt, research, know, study and assimilate. It compromised the quality of the course. Although, it hadn't reduce the rating of the satisfaction of the professors, since 69% of the interviewed said that their objectives had been attained. So, it concludes that Magister was a further program that contributed on the raise of the rating of teachers with higher formation, but it did not guaranteed the quality's improvement of the public education.

Keywords: Public Politic of Education. Formation of Teachers. Valuation of the Program. Magister.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação em Educação
APEOC – Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
APRECE – Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CDTP – Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico
CEB – Câmara de Educação Básica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC – Conselho de Educação do Ceará
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CIE – Conferência Ibero Americana de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPPE – Coordenadoria de Planejamento e Pesquisa Educacional
CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNTELC - Fundação da Televisão do Ceará
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição do Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE – Instituto de Pesquisas e Estratégias Econômicas do Ceará
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAGISTER - Programa de Formação de Professores em Nível Superior
MAPP – Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC – Ministério da Educação
NECAD – Núcleo de Educação Continuada e Distância
ONG – Organização Não Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PEEM- Plano de Expansão do Ensino Médio
PEMCE – Plano de Expansão do Ensino Médio Cearense

PENN – Projeto Escola do Novo Milênio
PLAMETAS – Plano de Metas do Diretor
PMQEB – Programa de Melhoria de Qualidade da Educação Básica
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFA – Programa de Professores da Alfabetização
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação Continuada para Professores
PROMED – Programa de Reforma do Ensino Médio
REM – Reforma do Ensino Médio
RCB – Referenciais Curriculares Básicos
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECITECE – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará
SEDUC – Secretaria da Educação Básica
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SINDSEM - Sindicato dos Servidores Municipais
SINDIUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância
URCA – Universidade Regional do Cariri
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELA

Gráfico 1 – Formação dos professores por universidade	75
Gráfico 2 – Formação dos professores por área do conhecimento	76
Gráfico 3 – Funções docentes com nível superior	82
Gráfico 4 – Rendimento dos alunos do Ensino Fundamental em Matemática e Língua Portuguesa – Período 1995 a 2005.	83
Quadro 1 – Professores que participaram da pesquisa Magister, por CREDE, Município e universidade.	74
Quadro 2 – Perfil docente – Professores com Curso Superior no Estado do Ceará. Período 2001 a 2009	79
Quadro 3 - Distribuição de matrícula dos professores cursistas por universidade	113
Tabela 1 - Número de professor do Programa Magister segundo faixa etária	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – PANORAMA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: <i>tendências e desafios na década de 1990</i>	22
CAPÍTULO 2 - BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA MAGISTER	37
2.1 A trajetória do Programa - na voz do professor	37
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR: <i>considerações e debates</i>	48
3.1 Identidade profissional do professor	48
3.2 Formação docente - Base Legal	56
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS: <i>um olhar sobre a formação docente</i>	67
4.1 Metodologia da pesquisa	72
4.2 Perfil dos professores pesquisados	77
4.3 Expectativas do professor	85
4.4 Dilemas e desafios na voz do professor	102
CAPÍTULO 5 – ESTABELECENDO DIÁLOGO: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADES	111
5.1 Antecedentes Históricos	111
5.2 Trajetória do Magister: <i>negociações e perspectivas</i>	115
5.3 Desafios da formação: <i>articulando acordos e propostas</i>	127
5.4 O olhar das instituições envolvidas	137
CONCLUSÕES	153
REFERÊNCIAS	157
BIBLIOGRAFIA	165
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

O Programa de Formação de Professores em Nível Superior – MAGISTER/CEARÁ foi concebido inicialmente para atender a grande demanda de professores nas áreas específicas de ensino da rede pública estadual. O Programa foi planejado de forma interinstitucional, envolvendo as universidades públicas do Ceará, o Conselho de Educação do Ceará/CEC, a União dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME, Associação dos Prefeitos do Ceará/APRECE, Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará/SINDIUTE, Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará/APEOC, Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia/SECITECE, Secretaria Estadual da Cultura e Desporto/SECULT e, posteriormente, agregou-se ao Programa de Formação, mais 118 prefeituras municipais (CEARÁ, 2000a).

Esta pesquisa tem o objetivo de avaliar o Programa Magister/Ceará, sob a perspectiva do professor que fez a formação, considerando suas expectativas, desafios, frustrações, dilemas e benefícios, analisando o percurso de implantação do Magister, meta, concepção, fundamentos teóricos e estratégias institucionais para implementação do curso.

Na década de 1990, a Secretaria da Educação do Ceará enfrentava uma série de desafios no campo da educação básica, entre os quais, a falta de professor habilitado para assumir as disciplinas específicas, a necessidade de reforma do ensino médio, a iminência da ampliação da matrícula escolar, a ausência de escolas diferenciadas, as exigências das políticas nacionais, entre outros problemas. Como resolver esses desafios e melhorar a qualidade do ensino na rede pública de ensino? Essa era uma das questões que o Programa Magister se dispôs a resolver.

No que se refere ao acesso ao ensino fundamental e médio, o Estado do Ceará havia avançado consideravelmente, mas isso não foi suficiente para garantir a qualidade e a melhoria da aprendizagem dos alunos. De 1995 a 2000, a matrícula¹ no ensino médio no Ceará cresceu 99%. No entanto, a responsabilidade do Estado, não terminava apenas com a ampliação da oferta da matrícula. O caso era muito mais complexo, pois o desafio do Estado seria garantir a inclusão e uma educação básica de qualidade para todos, que assegurasse o a

¹ CEARÁ. SEDUC. Plano decenal a educação básica do novo milênio. 2001. A matrícula do ensino médio, no período de 1995 e 2000, cresceu no Brasil 52,4%, no Nordeste 68% e no Ceará cresceu 99%. Incluiu-se nesse percentual de matrícula do Ceará, o Projeto “Tempo de Avançar”, destinado a jovens e adultos, utilizando a tecnologia do Telecurso 2.000 da Fundação Roberto Marinho.

política “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (CEARÁ, 2001)². Política inspirada na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) – aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), em 1990, com o objetivo proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. Isso implicava em providências urgentes, com ações mais abrangentes de política social para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar.

A questão relacionada à qualidade da educação estava diretamente ligada ao grande índice³ de professores sem a qualificação necessária para atender às demandas do sistema de ensino do Estado do Ceará. Dessa forma, foi concebido o Programa Magister, ajustando-se às discussões acadêmicas sobre formação docente da época e as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), para atender apenas a carência de professores da rede pública estadual e, em seguida, ampliou as negociações com as prefeituras municipais do Estado.

Essas recomendações da LDB, antes mesmo do Magister, motivaram uma procura desenfreada, por parte dos professores, pelos cursos de formação em nível superior, na maioria das vezes, cursos de pedagogia em regime especial, de forma aligeirada, com proposta curricular inadequada para o desenvolvimento da formação profissional (VIDAL, 2008).

Às discussões provocaram uma nova perspectiva crítica com propostas de superação das tendências tradicionais e tecnicistas, até então apresentadas nos programas do sistema educacional. A preocupação com a qualificação do professor e com a renovação dos métodos de ensino foi ganhando corpo e, cada vez mais, foi se ampliando o espaço de debate no mercado de trabalho e em diferentes segmentos da sociedade. A formação dos professores, pouco a pouco, foi conquistando maior significado e se configurando como política pública de valorização e profissionalização. Aumentavam as responsabilidades do trabalho do professor e ampliaram-se as exigências da sociedade, movidas por novos dilemas da contemporaneidade. Desta forma, acrescentou-se ao trabalho docente outras demandas de

² A UNESCO no Brasil – Todos pela Educação – acordo firmado entre a UNESCO e o Ministério da Educação. O Brasil só será verdadeiramente independente quando todos os seus cidadãos tiverem acesso a uma Educação de qualidade. Partindo dessa ideia, representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais e gestores públicos se uniram no movimento Todos Pela Educação: uma aliança que tem como objetivo garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da Independência do País. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/#>. Acesso Em: 22.12.2010.

³ Diagnóstico realizado pela SEDUC, que constatou que 12.448 professores da rede pública de ensino não possuíam a habilitação necessária para ensinar nas áreas específicas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio.

aprendizagens, exigindo das instituições formadoras mais organização e planejamento para adaptação às mudanças, inovações, criatividade, flexibilidade e, assim, criar uma relação contextualizada e efetiva entre a teoria e a prática (NUNES e ALBUQUERQUE, 2006).

A questão fundamental do Programa Magister era: como atender a demanda de formação por curso superior aos professores da rede, integrando as novas exigências à função específica da escola e ao mesmo tempo manter as salas de aula funcionando, sem prejuízo para os alunos? Realizar cursos de formação em serviço - sob que condições? Foi a partir dessas questões que procuramos ouvir o professor beneficiado pelo Programa para entender se as suas expectativas foram correspondidas e, acrescentar na investigação a opinião dos coordenadores do Programa junto a SEDUC e representantes das universidades envolvidas.

Para compreender melhor essas questões, aprofundamos um pouco as bases teóricas que inspiraram o Programa, sendo necessário analisá-las, inicialmente, no âmbito das políticas da educação nacional. A educação formal adquiriu ainda maior força e visibilidade no Brasil, no conjunto de ações implementadas no sistema educacional, que envolve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LBDEM (BRASIL, 1996a); criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF (1998); Políticas Nacionais de Avaliação (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/ANRESC e Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM); Plano Nacional de Educação/PNE (2001); mudanças curriculares e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1996), entre outras ações e políticas voltados para a educação, de forma direta ou indiretamente ligados à formação docente (BRASIL, 1999a).

No Ceará, podemos citar algumas ações importantes que, de certo modo, envolvem as questões da formação docente. Entre elas se destacam: a Política de Formação dos Educadores do Estado – versão preliminar (1999a), o Plano Decenal da Educação Básica do Novo Milênio (2001); Sistema de Avaliação da Educação/SPAECE (2000e); os Referenciais Curriculares Básicos da Educação – RCBEM (2000f), Congresso Estadual - Educação Básica do Novo Milênio (2002); Programa Magister Ceará (2000a), entre outras ações e pesquisas que tratam sobre o desenvolvimento profissional docente no Estado.

Esses programas trazem em seu contexto o discurso de formulação coletiva da escola do novo milênio, presentes nos debates políticos e acadêmicos da década de 1990. Entre os fatores apontados para garantir a qualidade da escola, destaca-se a valorização do

magistério. O Programa Magister Ceará possibilitou a 4.202 professores da rede pública de ensino a realização de uma licenciatura e ter o nível superior (CEARÁ, 2000a).

Este processo não tem donos, têm sócios. E sócios são todos aqueles que acreditam neste processo e estão engajados na construção da escola pública, democrática, de qualidade e com sustentabilidade. Os primeiros sócios são aqueles que constituem a Comunidade Escolar: alunos, professores, pais, servidores e outras pessoas que fazem a escola acontecer. Sempre que nos referimos aos sócios indispensáveis estamos pensando nestes companheiros de caminhada. Merecem destaque o Núcleo Gestor, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Mas os sócios não se esgotam em nível escolar. Tem um segundo elo com sociedade é o Município, responsável pela manutenção e desenvolvimento da educação infantil e corresponsável pelo ensino fundamental. O terceiro elo é o formado pela Secretaria da Educação Básica e pelos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), presentes nas 21 regiões administrativas, responsáveis pela coordenação macro do Projeto de Educação Básica do Ceará. O quarto elo é formado por Organizações Governamentais e Não Governamentais que atuam diretamente na área da educação ou que desempenham um papel estratégico na construção da escola pública. (CEARÁ, 2002, p.2).

A dificuldade de compreensão da proposta da escola do novo milênio não ter dono, apenas sócios, é uma visão contraditória, numa sociedade que valoriza profundamente o poder e comprometida com a visão ideológica de cada administrador, que, se tratando da área da educação, tem vários segmentos, em diferentes instâncias da gestão. Essa concepção teve muitas interpretações e poderá causar problemas. No caso do Programa Magister, concebido nessa mesma gestão de governo, os diretores das escolas e professores não foram convidados para fazer parte do seu planejamento e concepção, apenas obedeceram a uma sequência de fatos estabelecidos pela SEDUC.

Para Nunes e Albuquerque (2006), o contorno histórico esboçado nas propostas dos programas e diretrizes amplia a complexidade de questões em torno da formação e profissionalização, tornando a temática mais abrangente. Para essas autoras isso implica o entendimento de que a formação não pode ser analisada de forma única e simplista. Desta forma, acreditamos que há consenso sobre a importância da formação docente e da valorização profissional, porém, há muitos desafios a serem vencidos de forma a conceber melhor essa política de formação, apontando-nos para a necessidade de se estreitar o diálogo, repensar as relações e definir os papéis do Estado, sociedade e educação.

O cenário da atual educação é impulsionado por valores do sistema capitalista, repleto de contradições e injustiças sociais. Os professores exercem um importante papel no processo de transformação da ordem social que, segundo dados desta investigação, enfrentam

grandes desafios. Conviver com as diferenças ideológicas, as desigualdades sociais, a crescente precarização das condições de trabalho, a violência na escola, a carência familiar, a falta de valorização do profissional, o baixo salário, o estresse e outros fatores, podem constituir situações de descontentamento dos professores e gestores escolares, transformando os sonhos em “*fardo pesado*” que se enfrenta no cotidiano escolar.

É preciso entender, no entanto, que a formação docente não dá conta de resolver nem os problemas relacionados à profissionalização, tampouco, os problemas da sociedade. Nesse sentido, Franco (2008) nos chama a atenção sobre as implicações da prática educativa que vem sendo desenvolvida nos processos de formação. A autora nos remete a reflexão que, dependendo das circunstâncias e dos interesses de determinados programas, poderá impedir o professor de receber seus ingredientes e fertilizantes necessários a sua atuação. Em sua experiência como formadora e pesquisadora, assume:

Percebi, trilhando os complexos caminhos de formadora de docentes, que há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, este perde o acesso às suas circunstâncias. Percebi nesse processo que a prática é sempre mais do que aquilo que se supõe à primeira vista e sempre menos inteligível do que seria necessário considerar. Percebi ainda que os sentidos que as concepções tecnicistas foram atribuindo à prática foram sempre bem vindos na estrutura de uma sociedade capitalista, pragmatista, muito distante dos sentidos de prática expressos por Marx; e assim, a prática de formação, a prática pedagógica, foi se estruturando também de forma tecnicista, no pressuposto de que não há um sujeito que possa criar e transformar suas circunstâncias, mas no pressuposto de que esse sujeito, independentemente do que pensa e sinta, precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado o ideal por algumas esferas de decisão anteriores. O sentido de formação prática, que historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar o seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. (FRANCO, 2008, p. 111).

O sentido de superar a prática tecnicista estava presente na proposta da política de formação dos professores do Ceará, que se apresentava como um projeto democrático e inovador no desenvolvimento da vertente da Política do Estado “Educação de Qualidade para Todos” (1990), conforme citado anteriormente. Nessa conferência, foram instituídos os princípios pedagógicos definidos como os “Quatro Pilares da Educação” que o Ceará também aderiu: aprender a conhecer (aprender a aprender), aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O Programa Magister representava a implementação desta Política Educacional, com ênfase na formação inicial em serviço, propondo-se a desenvolver uma ação comprometida com o sucesso dos professores alunos, a partir dos saberes de suas experiências, assegurando uma boa atuação profissional, numa linha de ação interinstitucional articulada com as universidades públicas do Ceará, que, segundo o documento do Magister, tinha um elevado significado na construção da escola pública democrática e de qualidade (CEARÁ, 2000b).

A análise dos dados desta pesquisa, entretanto, não apresenta resultados tão otimistas e, alguns, são até mesmo contraditórios, que comprometeram os objetivos previstos na referido programa de formação dos professores cearenses, reforçando assim, a preocupação de Franco, citada anteriormente.

Para Franco (2008), o propósito da formação que permeou os processos formativos no Brasil, não teve intenção de libertar o sujeito para que ele perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência, mas no pretexto de que “esse sujeito, independentemente do que pensa e sinta, precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado o ideal por algumas esferas de decisão anteriores” (2008, p. 111).

A investigação realizada sobre o Magister pode constatar que esse pressuposto, em que alguns tomaram as decisões e outros cumpriram as tarefas, independentemente do que se “pensa e sinta”, é, infelizmente, um fato real. O professor cursista do Programa Magister teve que realizar muitas atribuições, idealizadas por outras esferas de decisões, sem que fossem considerados seus desejos, expectativas ou necessidades.

Desta forma, o trabalho que se segue foi desenvolvido com suporte nas discussões sobre políticas públicas voltadas para a área da educação, com ênfase na formação e valorização do professor. No capítulo 1, fazemos breve contextualização do panorama da política de formação no Brasil na década de 1990, focalizando as tendências que influenciaram os programas e políticas educacionais nesse período, destacando a importância da revolução tecnológica e os efeitos da mídia que contribuíram para as mudanças na educação.

No capítulo 2, procedemos a um breve relato do histórico do Magister, dando ênfase à história e memórias do professor sobre o Programa. Apresentamos a proposta do Programa de Formação de professores em nível superior, suas concepções e objetivos. E,

também, uma abordagem da nossa opção por avaliar políticas de formação de professores, justificada pela nossa identificação com o tema e experiência no assunto, por ter feito parte do Núcleo de Formação do Educador na época da elaboração da proposta do Programa. Dessa forma, optamos por registrar os ecos dos professores, seus dilemas, desafios, perspectivas e limites, como também, os benefícios recebidos pelo Magister.

No capítulo 3, abordamos a fundamentação teórica sobre as políticas de formação e valorização profissional do professor, trazendo uma revisão de literatura que sustenta as discussões de políticas públicas na área educação, utilizando texto de autores e pesquisadores que tratam dessa temática. Essa abordagem é constituída com base nos estudos de Albuquerque e Nunes (2006); Imbernón (2009); Chauí (2003); Minayo (2005); Nóvoa (1991, 1992, 1995); Gadotti (2002) Pimenta (2002, 2004, 2005, 2010); Santos (2003, 2008, 2010), entre outros autores.

Ainda no capítulo 3, apresentamos também a fundamentação legal que embasa as práticas educativas, em especial a Lei de Diretrizes e Base, que dispõe sobre diretrizes gerais e níveis mínimos de habilitação requeridos para o exercício da docência na Educação Básica (BRASIL, 1996a), dentre os quais o Magister se estruturou. Dessa forma, abordamos, ainda, os principais movimentos históricos que tratam sobre a formação e valorização profissional, incluindo no debate as contribuições da CONAE (BRASIL, 2010), entre outros importantes movimentos históricos.

No Capítulo 4, realizamos a análise dos dados, onde há uma sistematização dos resultados, promovendo uma discussão em torno desses resultados, de modo que os administradores de políticas educacionais possam identificar de que maneira esta pesquisa pode trazer contribuições na formulação de outras políticas públicas de formação de professores, considerando ser este um processo constante na busca de melhoria da qualidade da educação. Neste capítulo, exibimos, ainda, o perfil do professor pesquisado e mostramos o caminho percorrido para a realização da pesquisa do Programa Magister, no qual são traçadas as estratégias de ação e a metodologia utilizada a partir da abordagem qualitativa. Entre outros autores, são utilizadas as teorias de Ala-Harja e Helgason (2000), Silva (2008) e Minayo (2005). Para esses, os resultados não se apresentam como dados “verdades absolutas”, mas é permitido agir como elemento mediador entre a produção de consenso e os interessados.

Ao considerar o principal objetivo da avaliação do Magister, destacamos, mais à frente, depoimentos sobre as expectativas e desafios dos professores beneficiados pelo

Programa como uma das principais linhas de ação da pesquisa. Essas perceptivas, em sua essência, estão permeadas de valores e sentimentos que evidenciam crenças e desejos, saberes e dúvidas que influenciaram a natureza desta pesquisa.

No capítulo 5 – Estabelecendo o Diálogo entre a Secretaria da Educação e as Universidades, procuramos realizar uma discussão sobre as considerações dos representantes dessas instituições que assumiram a formação do Magister e outros atores, entrelaçando ideias e concepções, ressaltando os desafios do processo de articulação e da negociação. Nas discussões que antecederam a formação do Magister, foram definidos por essas instituições os acordos para a elaboração da proposta coletiva, os cursos ofertados foram realizados por área de conhecimento (Linguagens e Códigos - LC, Ciências da Natureza e da Matemática - CNM e Ciências Humanas – CH). Nessa trajetória de negociação, cada universidade definiu sua proposta pedagógica e o espaço de atuação. Neste capítulo, procedemos a uma avaliação do Programa Magister, feita sob o olhar das instituições envolvidas e responsáveis pela implantação e execução do Programa. Para os coordenadores e representantes das universidades, essa trajetória foi permeada de dissonâncias, angústias e dilemas, mas que deixou grandes lições.

A parceria realizada entre a SEDUC e universidades no campo da política de formação foi algo extremamente significativo, apontada como uma experiência exemplar nos debates nacionais.

CAPÍTULO 1 - PANORAMA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NO CEARÁ: *tendências e desafios na década de 1990*

A evolução da educação, a partir do século XX, passa por grandes mudanças e a revolução tecnológica e efeitos da mídia contribuíram para essas transformações na sociedade e na educação. Ao longo dos últimos anos, a formação dos professores tornou-se alvo de debates. Ao mesmo tempo, a escola é convidada a repensar o seu projeto social, seja na busca de humanizar os processos acelerados da tecnologia, seja na tentativa de contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para atuarem no mundo global.

À educação cabe o importante papel de enfrentamento desse desafio, procurando compreender a ambivalência da Modernidade e a necessidade de políticas públicas educacionais capazes de atender as demandas do sistema educacional (NUNES, 2007).

Dowbor (2001) chama atenção para identificarmos o imenso potencial que as tecnologias de informação e comunicação abrem ao conhecimento. Para ele, a educação não pode funcionar sem se articular às potencialidades que extrapolam a sala de aula. O autor nos adverte, porém, para os perigos que se apresentam, pois a tecnologia só será importante se soubermos utilizá-la.

As transformações que hoje varrem o planeta vão muito além de uma simples mudança de tecnologias de comunicação e informação. Evidentemente, essas tecnologias, desempenham um importante papel. A educação não é uma área em si mesma, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão precisa incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia, é a própria concepção do ensino que tem de repensar os seus caminhos. Tradicionalmente, a educação foi sempre um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o, e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos, para que possa “vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe. Esta inserção vantajosa, por sua vez, asseguraria o reconhecimento e o “sucesso”. Este paradigma, gerou outra visão, mais contestadora, que tenta assegurar à educação uma autonomia que lhe permita centrar-se nos valores humanos, na formação do cidadão, na visão crítica e criativa. Livre do domínio das relações com o mundo econômico, livre dos moldes que este mundo lhe quer impor. Sem os instrumentos técnicos para ser competente na linha profissionalizante, e frágil demais para ser transformadora, a educação realmente existente termina por constituir um universo relativamente ilhado dos processos de transformação econômica e social. (DOWBOR, 2001 p. 2 -6).

Para esse autor, a utilização das tecnologias que estão impactando o universo social são mais que problemas de ordem técnica, são educacionais. Sendo necessário elevar o

patamar de qualidade da educação, de modo que, possa desenvolver ações para superação dos problemas, em variadas frentes. Para Dowbor (2001), a educação não pode fugir da responsabilidade social, deve abrir espaço para o conhecimento mais dinâmico e científico. A evolução da área tecnológica envolve praticamente todos os setores da atividade humana - economia, política, cultura e a própria organização do tecido social. O sistema educacional não pode ficar alheio a esta evolução.

Segundo Dowbor (2001), todo o acervo de conhecimento da humanidade passou para uma base que é, para todos os efeitos práticos, infinitamente pequenos, e que se desloca na velocidade da luz. O conhecimento deixou de ser matéria para se tornar apenas um "fluido" de "maleabilidade ilimitada" (p. 5).

Para este autor, o mundo atual constitui-se um desafio ao mundo da educação e, ao mesmo tempo, uma oportunidade. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de "autoridades", e sim do crescente e insustentável "saco cheio" dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e nos jornais, com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola (DOWBOR, 2001, p. 5).

Para Jimenez (2007, p.63), o ponto central é como relacionar o advento dos avanços tecnológicos ao papel da educação nos processos de formação e conquista da cidadania, superando a prática tradicional por um saber dinâmico. Vivemos numa sociedade desigual, autoritária, contraditória, marcada por injustiças sociais. Vivemos banidos por uma tempestade de problemas, como o desemprego, a violência, a corrupção, a miséria, a solidão, o estresse, o medo, a angústia, as guerras e a morte banalizada, tudo isso convivendo com o progresso espetacular do avanço tecnológico de todos os tempos, o que no sentido real deveria abrir fantásticas possibilidades para toda a humanidade. Mas quem tem acesso a esse progresso?

Nesse panorama histórico, o Brasil caracteriza-se como um país com frágeis políticas sociais e fortes contradições, pois possui inúmeras ações emergenciais que sofrem descontinuidade, dependendo da ideologia política e concepção de cada governo. No campo das contradições, o país possui uma das maiores desigualdades, convivendo com as mais altas concentrações de terra e renda do mundo. Ante essas transformações tecnológicas, a educação permanece ainda distante do desenvolvimento, presa ao desafio que tem de enfrentar, fruto de

longos anos da ausência de políticas públicas efetivas e do reflexo de tantas desigualdades sociais.

As pesquisas do SAEB (2007) apontam que as estruturas e instalações das escolas públicas têm melhorado, mas a qualidade da educação básica continua sendo um grande desafio. É preciso investir na formação docente e repensar um novo projeto de sociedade que possibilite ultrapassar os limites e que possa fazer da educação um instrumento para superar a situação na qual estamos imersos, pois não haverá atividade individual desvinculada do processo social (MARTINS, 2008).

Para este autor, as políticas desenhadas para a educação, ao longo dos anos 1990, têm enfatizado a necessidade de se redimensionar as prioridades e eixos da educação, objetivando o atendimento das demandas do mundo do trabalho.

Todo discurso político tende para o cenário da escola, com a necessidade de maior adaptação às mudanças, inovação, criatividade, humanização, habilidade de trabalho com as novas tecnologias de comunicação, a cooperação e capacidade para solucionar problemas que precisam ser enfrentados. Martins (2008) afirma que esse cenário assinala, também, que a estrutura vigente nos sistemas de ensino reflete o modelo das sociedades industriais transposto para os países em desenvolvimento, cuja concepção está mais ligada ao crepúsculo do século XIX, do que, efetivamente, ao seu nascimento.

A educação encontra-se no centro da discussão acerca da importância que a escolaridade adquiriu face aos atributos requisitados pela globalização da economia, da política e da cultura e diante da complexidade de que se reveste o mundo do trabalho. Os temas que aparecem com insistência nas diretrizes para as reformas do ensino – descentralização; autonomia das instituições escolares; flexibilidade dos programas de currículo; liberdade de escolha de instituições docentes; participação dos atores escolares nos órgãos colegiados –, encontram correspondência no conceito de descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada empresa em função do processo de desterritorialização das unidades de produção, de montagem, e/ou de administração, e finalmente, na flexibilidade da organização produtiva para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores. (MARTINS, 2006, p. 2 - 3).

Supostamente, a sociedade teria outras demandas educacionais prioritárias. Para a autora, a escola não pode ser vista apenas como uma prestadora de serviços, ou mercadoria, há outras prioridades básicas, como a definição de políticas para a educação e valorização dos profissionais do magistério. As agendas políticas de governos inserem em suas propostas promessas de compromissos com a educação, com intenções de adquirir recursos com os

organismos internacionais financiadores. Dentre outras questões, assumem responsabilidades, como a garantia de aprendizagem das camadas majoritárias que frequentam a escola pública, a erradicação do analfabetismo e a melhoria dos baixos rendimentos escolares, garantindo a formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, a maioria desses compromissos fica apenas no papel.

A Secretaria da Educação do Ceará assume o compromisso com a Reforma da Educação para o Novo Milênio, um dos temas citados no documento preparatório do Congresso Estadual da Educação Básica⁴ (CEARÁ, 2001). O Estado se comprometia com o eixo do Protagonismo Docente - Uma estratégia na busca da Valorização do Magistério.

O Protagonismo Docente recoloca o papel do professor como um ator indispensável na construção das mudanças por que passa a Educação Básica. Evidencia-se em um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e competências para construir conhecimento pedagógico e compreender os processos de produção do conhecimento nas ciências, bem como para a tomada de decisões. Tratar sobre protagonismo docente no cenário da Educação Básica do Ceará significa criar oportunidades para o aperfeiçoamento de sua subjetividade humana, de seu desenvolvimento cultural e das demais dimensões de sua profissionalização, tais como: o desempenho docente, o compromisso ético com o sucesso do aluno, a participação ativa no projeto político pedagógico da escola, o relacionamento com alunos e com a comunidade, e a atuação política como membro de uma categoria profissional. (CEARÁ, 2001, p.3).

O professor é um importante agente de transformação social e agente da cidadania, que na prática, quer ser ouvido, reconhecido e respeitado, recuperando o caminho da valorização e dignidade, que se traduz, numa renumeração mais justa e melhores condições de trabalho.

A realidade da educação brasileira ainda tem um longo caminho a percorrer. A CONAE⁵ (BRASIL, 2010b) apresenta no seu relatório final, um dado bastante preocupante,

⁴ O Congresso Estadual é, pois, um momento de convergência deste conjunto de reflexões / ações / compromissos que deverão gerar o Plano Estadual de Educação Básica para a próxima década. Focos Temáticos: Educação e Desenvolvimento Infantil: Agenda Zero a 5 anos – Ceará; Ensino Fundamental: O Processo de Alfabetização e o Fortalecimento da Qualidade da Educação Básica; Ensino Médio: Construindo a Escola Jovem Cearense; Educação Especial: Integração e Inclusão com Responsabilidade; Educação Escolar Indígena: O Reconhecimento da Diversidade Sócio-Cultural; Educação de Jovens e Adultos: Superando o Paradigma de Ensino Supletivo; Protagonismo Docente: Uma estratégia na busca da Valorização do Magistério; Gestão Democrática da Escola Pública: uma identidade em construção; Financiamento da Educação Básica e Educação Ambiental.

⁵ Conferência Nacional da Educação (CONAE) foi realizada no período de 28/03 a 01/04 de 2010, Brasília-DF. Esse movimento contou com a intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes profissionais da educação, pais de estudantes. A CONAE teve como objetivo maior a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade, especialmente das entidades representativas do setor educacional.

de que existem 14 milhões de pessoas analfabetas no Brasil, numa população de 185.712.713⁶ milhões de pessoas. Na área rural, essas taxas de analfabetismo são três vezes maiores do que na área zona urbana. E os indicadores de analfabetismo também são bem maiores na raça negra.

Este panorama deixa um reflexo negativo no campo da educação, evidenciando que as instituições formadoras não estão cumprindo sua função social. A escola tem ampliado o acesso do aluno, mas não garante o ensino dos conhecimentos básicos necessários à convivência e a sobrevivência em sociedade. Com efeito, cabe destacar o entendimento de que a educação é constituída das relações sociais e deixa grandes lacunas a serem preenchidas, segundo a concepção do relatório oficial da Conferência Nacional da Educação (BRASIL, 2010).

A concepção de educação, além de ampliar espaços de aprendizagens, sinaliza para a importância de que tal processo de formação se dê de forma contínua ao longo da vida. Assim, para se concretizar como direito humano inalienável do cidadão, em consonância com o artigo 1º da LDB, a práxis social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, atendendo as demandas de forma diferenciada, sempre que justificada sua necessidade. Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTQTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. As instituições educativas situam-se como espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço {...}. A qualidade da educação básica e superior é um fenômeno também complexo e abrangente, de múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e muito menos pode ser apreendido sem tais insumos. (BRASIL, 2010b, p. 44 - 46).

É necessária, entretanto, a ampliação de investimentos para alavancar a valorização do magistério, levando aos professores subsídios teórico-metodológicos para atuarem na educação básica; pensar na formulação de programa de formação dos profissionais da educação como forma estratégica para a implementação das mudanças que se deseja alcançar. Moreira e Candau (2003) evidenciam que a educação escolar ainda é trabalhada

⁶ Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010.

numa visão homogeneizada e padronizada, sem considerar a diversidade, o pluralismo cultural e sem o reconhecimento dos diferentes sujeitos presentes no processo educacional, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da autonomia e do respeito para a promoção e valorização da diversidade.

Para esses autores, o que está em questão é a óptica da monocultural da educação, os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os indígenas, os afro descendentes, os povos tradicionais, os *rappers*, os *funkeiros*, são excluídos, pois, ao penetrarem o universo escolar, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. Para a autora, desigualdade brasileira é resultado das múltiplas e complexas relações e tem como principal causa a heterogeneidade da educação, escolas que se caracterizam em diferentes padrões de qualidade para atender diferentes pessoas.

Essa configuração das escolas se expressa em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores, como por estudantes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas buscas. Nesse sentido, a escola mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento de conflitos e diálogo entre diferentes culturas. Esta perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160).

Moreira e Candau (2003) nos remetem, então, a uma importante discussão que deve ser trabalhada com maior profundidade no cotidiano da escola. Diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e às diferenças sociais.

No início do século XXI, surgem esperanças, acreditando-se que os avanços das tecnologias pudessem resolver os problemas da humanidade e diminuir as desigualdades sociais. Uma década depois, pode-se reconhecer que os problemas são mais complexos do que se imagina. As injustiças, as desigualdades, a violação dos direitos e a impunidade estão cada vez mais presentes na sociedade, revelando-nos, que ainda há grandes dificuldades, desmontando a falsa esperança de que os problemas sociais estavam ligados a simples

utilização das técnicas. Esses desafios, segundo Dowbor (2001), passam por uma dimensão política, cultural, econômica e educacional.

As políticas sociais não conseguem reduzir o enorme abismo entre pobres e ricos e as tecnologias, às vezes, ampliam esse distanciamento. No âmbito da legislação, no entanto, os avanços socioeducacionais são considerados grandes, em essencial, na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que dá ênfase aos direitos sociais, assegurando: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”⁷ (BRASIL, 1988. CF. Capítulo II, art. 6º).

A Constituição Federal assegura os direitos sociais, isso é inquestionável, mas não define, com clareza, entretanto, quem assume a execução desses direitos e quais as estratégias políticas para atendê-los. Desta forma, a luta pelo reconhecimento de direitos é uma conquista permanente e a educação precisa enfrentar mais esse desafio, vencer o preconceito e encontrar caminhos para a conquista da tão desejada igualdade e justiça social.

Sob a lógica da justiça e da emancipação, acredita-se que a educação possa ser um caminho para aproximar as pessoas dos seus direitos, como cidadão. Mudar a realidade que está posta exige conhecimento, compromisso e determinação, pois a marca do preconceito e da discriminação, ainda está contida na desigualdade de acesso à cultura, ao trabalho, à educação, às posições sociais e aos baixos salários da população. Isto mostra a responsabilidade de ampliar o diálogo e o entendimento dessas relações na sociedade (CARVALHO, 2009).

Para que possa se efetivar alguma mudança, a autora promove a seguinte reflexão:

Exige pensar o momento que vivemos na civilização do capital, demarcando novas formas de domínio e novas expressões de resistência e luta. Faz necessário e, mesmo, imprescindível, desvendar o atual contexto de crises e mudanças em curso. Coloca em pauta a análise das potencialidades e limites da Democracia. Impõem discutir a questão social em suas manifestações peculiares no presente, sobretudo, as vulnerabilizações, desmontes e tensões que atingem o mundo do trabalho. (CARVALHO, 2009, p. 1 - 2).

Para Carvalho (2009), as políticas educacionais pautam-se na busca de um equilíbrio entre as necessidades de eficiência econômica e os requisitos da equidade, que se

⁷ Redação modificada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010.

viram fortalecidos com os processos de democratização política de vários países da América Latina. A alternativa possível para as sociedades desiguais é a alteração da distribuição de recursos e serviços, de forma a reduzir as desigualdades persistentes.

Gajardo (2000, p.38) cita dois importantes eixos das políticas educacionais dos anos 1990, que aparecem em vários países latino-americanos em busca de uma combinação entre equidade e qualidade e o investimento no aperfeiçoamento dos professores. Para o autor, essa década foi bastante promissora, pois não faltaram programas que interferiam diretamente com o trabalho docente e as linhas priorizadas foram a oferta de estabilidade trabalhista, incentivos (remuneração por desempenho, prêmios a excelência), capacitação e aperfeiçoamento.

Com efeito, Verdério e Borges (2010) apontam as condições dos países da América Latina, em especial, no Brasil, nas reformas da década de 1990.

A posição internacional da América Latina como região periférica do capitalismo mundial a constituiu como um conjunto de países que pensam seu desenvolvimento como resposta à divisão internacional do trabalho. Assim, na perspectiva de um desenvolvimento autônomo, de ampliação do acesso dos benefícios a amplas camadas sociais, da construção de alternativas protagônicas, pode-se afirmar que a América Latina vem, historicamente, sofrendo com a falta de diretrizes capazes de, de fato, orientar seu desenvolvimento. O contexto aqui analisado é fruto de uma sociedade heterogênea, determinada, além das questões econômicas postas pelo seu posicionamento na configuração do capitalismo internacional, também por questões antropológicas e sociais de sua formação societal. {...} As reformas da década de 1990, se firmaram no sentido de aprimorar o que já vinha sendo feito, a partir do receituário do Consenso de Washington. Neste período, as reformas educativas assumiram o caráter de ordem do dia nas agências nacionais. Cada país, de forma distinta ou similar, assumiu os desafios da superação, ou da amenização das fragilidades de seus sistemas educativos, impulsionados de forma concreta seja pela participação como signatários de protocolos e acordos de caráter multilaterais, ou pelos incentivos dos organismos internacionais de financiamento. (VERDÉRIO; BORGES, 2010, p. 3).

As reformas educacionais, com suporte nesse entendimento, são aplicadas com vistas a dinamizar o aparato dos sistemas educativos para o alcance do desenvolvimento local, tendo como base o emprego da educação e do conhecimento como instrumentos da transformação produtiva com equidade, superando, assim, o relativo isolamento do sistema de educação e de aquisição de conhecimentos científicos, abrindo-os às exigências sociais. Desta forma, assegurava o acesso universal aos códigos de modernidade, juntamente com o redimensionamento dos processos de administração dos sistemas educativos (GAJARDO, 2000).

No percurso de mudanças das últimas décadas, os efeitos do trabalho docente passaram a ser objeto de debates políticos, apontando os impasses com que se defrontam as políticas de formação para a educação no Brasil. Neste contexto de transformações e qualificação docente, houve elevada expectativa em torno dos resultados de aprendizagem dos alunos, o que não se confirmou nos dados da pesquisa do SAEB⁸. Isso explica, talvez, os impasses que conduzem à compreensão do sistema educacional e das questões: de formação em serviço, ensino superior, demanda da educação e construção da identidade docente.

No Ceará, as instituições de ensino superior tiveram papel determinante nos avanços da política e formação profissional dos docentes, uma vez que foram as grandes responsáveis pela oferta dos cursos de Pedagogia e licenciaturas específicas, como por exemplo, o Programa Magister, as licenciaturas breves e o curso de Pedagogia em regime especial.

No que se refere aos percentuais de funções docentes com nível superior atuando nas séries terminais do ensino fundamental, no período 1995 – 2005, o Brasil cresceu 15, 8%, o Nordeste cresceu 33,5% e o Estado do Ceará cresceu 86,2%. Para Vidal (2008), esse é um dado bastante significativo e demonstra o esforço do Estado na qualificação em nível superior dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (rede municipal e estadual). Vale salientar que tal empreendimento – formação de professores, foi realizado pelos municípios, com recursos provenientes do FUNDEF⁹, uma vez que, neste período, o processo de municipalização desta etapa de ensino ocorreu de forma acelerada e em grande intensidade. Os recursos do FUNDEF são destinados ao desenvolvimento do ensino fundamental e associados à valorização do magistério, por meio de pagamento de salários, planos de carreira e formação em serviço (VIDAL, 2008).

Este resultado promissor de qualificação docente no Ceará ensejou a boas expectativas em torno da aprendizagem dos alunos. Esperava-se que houvesse uma relação direta entre a formação docente e o rendimento escolar dos alunos, o que não correspondeu na prática, segundo resultados do SAEB (BRASIL, 2007a).

⁸ No SAEB, o desempenho escolar é definido como os resultados obtidos pelos alunos do ensino fundamental e médio nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. São representados em uma escala de desempenho que descreve competências e habilidades que os alunos são capazes de demonstrar, em cada nível. Essa escala possibilita identificar o percentual de alunos que já construiu as competências e as habilidades desejáveis para cada uma das séries avaliadas, quantos ainda estão em processo, quantos estão abaixo do nível que seria desejável para a série e quantos estão acima do nível que seria esperado (BRASIL. MEC/INEP, 2002c).

⁹ BRASIL, 2007. Em 06 de dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica/FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, em 2007.

Foi nessa década, que o debate sobre formação e valorização do magistério teve maior centralidade no Brasil e no Mundo, talvez em nenhum outro momento histórico tenha recebido tanta ênfase. Isso foi motivado pelas múltiplas teorizações que possibilitaram o repensar das práticas formativas, assim, trouxeram novos paradigmas que influenciaram o ideário reformista da educação brasileira, presente no texto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incentivando a formulação de novas políticas de preparação docente (BRASIL, 1996a).

Vale ressaltar que os movimentos sociais também foram importantes aliados para fortalecer o sentido da profissionalização, pois provocaram melhorias na área da educação e ressituararam o professor como sujeito do trabalho e protagonista na conquista da identidade profissional (NUNES, 2004).

Nesse contexto, Nóvoa (1992) traz uma grande contribuição no debate de formação docente e na conquista da identidade do professor reflexivo. Nessa perspectiva, o autor aponta três processos essenciais à valorização profissional: o desenvolvimento pessoal, que se refere à produção da vida do professor; o desenvolvimento institucional, relativo aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, concernente aos investimentos da instituição para a consecução dos objetivos e metas estabelecidas, todas devendo ser tratadas de forma integrada.

Com base nesses processos, surgem outros paradigmas da formação docente indissociável da formação integrada, condição de trabalho, salário, gestão, currículo.

No início dos anos 1990 tivemos contato com a contribuição de autores e de pesquisas que nos possibilitaram repensar as práticas formativas, possibilitando avanços e ampliações, porém, com novas dúvidas e indagações. Nessa época, foi difundido no Brasil o livro “Os professores e sua formação”, organizado por Antonio Nóvoa (1997), que apresenta textos de vários autores, tais como, Donald Schön, Carlos Marcelo Garcia, Thomas S. Popekewitz, Angel Perez Gomes. Esses autores e outros, como Edgar Morin, Gimeno Sacristán, César Coll, Maurice Tardiff, Philipp Perrenoud, Bernard Charlot, tiveram uma influência significativa na produção teórica sobre formação docente. (MARTINS, 2009, p. 3 - 4).

A educação é, cada vez mais, desafiada a ajustar-se a esta realidade e a conviver com os problemas na sala de aula. Se por um lado estes estudiosos têm trazido grande contribuição para a educação e para a formação docente, de outra parte, trazem dúvidas e questionamentos. Desse modo, Jimenez (2007) traz uma importante reflexão sobre os

discursos que proclamam os diferentes paradigmas e indicam que esses mais se harmonizam de que se contrariam. Todos parecem adotar o mesmo ponto de partida, cada um a seu modo, como base de sua *raison d'être*¹⁰, o advento da sociedade da informação - pelo avanço tecnológico; e o mesmo ponto de chegada – o papel da atividade educacional nos processos de conquista da cidadania. Para esta autora, o ajuste a esta ordem é, por conseguinte, o limite da crítica. Ou seja, “São recomendadas reflexões pontuais, mas não transcendam o nível das manifestações cotidianas, não se ocupem do desvelamento dos determinantes reais, pois, à realidade como ela é, cumpre apenas adaptarmo-nos e nada mais” (JIMENEZ, 2007, p.72).

Então, o que caracteriza a função da escola e define a formação dos profissionais da educação?

Nessa abrangência, cabe distinguir a conceituação dos termos trabalhadores e profissionais da educação, por vezes, considerados como sinônimas. O termo: trabalhadores da educação se constituem como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação. A formação dos profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo da formação inicial e continuada, como direito dos profissionais da educação e dever do Estado. (BRASIL. CONAE, 2010b. p.77-78).

Nessa concepção, é preciso considerar os professores em sua função, como aprendizes permanentes que desenvolvem atividades de grande valor social. Quem valoriza, no entanto, essa função? É preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho, carreira e salário, desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa forma, é preciso superar a visão equivocada de que o professor como um técnico que ensina e depende apenas de boa vontade e treinamento (BRASIL, 1999).

Os programas de formação devem afastar os professores de métodos tradicionais e receituários tecnicistas da década de 1970/1980; devem afastar do seu enquadramento em uma lógica formal, para incorporar a formação numa perspectiva crítico- reflexiva. Esses programas não de se configurar como política de valorização do desenvolvimento. Desta forma, cabe ao Estado avançar no desenvolvimento profissional e no enfrentamento da ideia

¹⁰ *Raison d'être*: razão de ser.

de que esse desafio não se dará em separado do processo pessoal e institucional. Assim, há de compreender a ambivalência da Modernidade e a necessidade de formular políticas públicas educacionais capazes de atender as demandas do sistema. À escola cabe a possibilidade de pautar sua prática baseada numa ética que tenha como princípio o respeito, a democracia e a convivência saudável (NUNES, 2005).

O quadro atual da formação inicial e continuada no Brasil não é satisfatório. As formações pautam-se pela continuidade de programas de caráter compensatório e descontinuidade das políticas públicas. No sentido de resolver o déficit de professores habilitados, o MEC fez intervenção e ampliou a matrícula dos cursos de graduação, a maior parte dos quais se encontrava no setor privado, cursos realizados em regime especial ou a distância, correspondendo a 74,1% das matrículas em cursos presenciais (BRASIL, 2007a). Tais instituições existem, em geral, em situação precária em termos da proposta acadêmica dos cursos, da qualificação/titulação do corpo docente, e da melhoria das bibliotecas. Vale salientar, com base nos dados do censo da educação superior, que a maior parte dos professores no Brasil é, pois, formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno, em virtude do menor custo de oferta e pela necessidade de se manter no trabalho (BRASIL, 2007a).

Esta situação amplia-se, cada vez mais, e compromete o panorama da educação superior no Brasil com o aumento acelerado de instituições privadas. Segundo dados do Educacenso¹¹ 2009 (BRASIL, 2009e), em média, são criados quatro cursos por dia, resultando em 1.490 a cada ano. O levantamento foi feito com base em dados fornecidos pelas 1.637 instituições do País, das quais 1.442 são privadas e apenas 195 públicas.

Quanto ao número de vagas, a discrepância entre os dois setores também é absurda. São 1.477.733 alunos nas universidades particulares e apenas 295.354 nas públicas. É preciso não apenas avaliar a qualidade da formação nos institutos de ensino superior no que diz respeito às licenciaturas, mas, também, avaliar a efetividade na prática docente, ou seja, na melhoria do desempenho dos professores e de outro, ampliar e fortalecer a formação nas instituições públicas de ensino (BRASIL, 2009a).

¹¹ O Censo Escolar da Educação Básica passou por transformações em 2007, quando foi implantado o Educacenso, sistema eletrônico de coleta de dados. O grau de detalhamento permite a elaboração de políticas eficientes de médio e longo prazo com o objetivo de se otimizar o sistema educacional.

Segundo dados do relatório da UNESCO (2001), a valorização e qualificação dos professores fazem parte das metas fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, compromissos adotados em Dakar, no Senegal (2001), por todos os Estados-Membros da UNESCO, incluindo o Brasil. Conforme esse documento, os Estados-Membros se comprometeram a aprimorar as ações que visem à qualidade da educação e assegurar sua excelência, de forma que todos possam alcançar resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis especialmente, em se tratando da alfabetização, operações numéricas e habilidades essenciais para a vida. Segundo o documento, é preciso melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida (UNESCO, 2001).

Vasconcelos e Amorim (2008), ao abordarem a problemática profissional, apresentam uma discussão sobre a docência no ensino superior como um desafio a ser vencido na sociedade contemporânea, pois, além de má remuneração, a profissão do professor emerge no contexto de desvalorização.

Chauí (2003) defende o argumento de que a universidade pública não pode ser vista pelo Estado apenas do ponto de vista de gasto público, mas por uma nova perspectiva, como investimento social e político cujos efeitos não se pode mensurar. Isso só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço, para assegurar a concretude dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação.

Para Chauí (2003), a relação democrática entre Estado e universidade pública depende do ponto de vista de como se considera o núcleo da República.

Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização desse fundo significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” –, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. A reversão também depende de que levemos a sério a idéia de formação. O que significa exatamente a formação? Uma relação com o tempo: no sentido antropológico é introduzir alguém a sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituíste. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentada na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal

maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, problema, dificuldade. (CHAUÍ, 2003, p. 12 - 13).

A autora nos chama atenção para analisarmos a situação de forma crítica, porque não se pode confundir a educação com formas de reciclagem ou treinamento para atender às exigências de mercado de trabalho e produzir mão de obra. A formação é algo complexo, não se tratado de aquisição de técnicas ou de adestramento para atender certas finalidades das empresas.

Nessa perspectiva, Chauí (2003, p. 7) diz que a instituição (escola ou universidade) tem a sociedade como sua referência normativa e valorativa, não podendo submeter-se ao advento do sistema capitalista. E acrescenta a reflexão:

A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas, competindo entre si.

Em meio a esta fragmentação, a revolução tecnológica surge com a responsabilidade pelas profundas transformações ocorrentes no mundo do trabalho desde o advento da Revolução Industrial, caminhando como a forma do processo produtivo pelo taylorismo e fordismo até o toyotismo contemporâneo - complementa a educadora Jimenez (2007, p. 65).

As propostas de reformas produzidas nas instituições devem considerar e incorporar as opiniões dos professores que assumem no dia a dia o desafio de educar crianças e jovens, favorecendo-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo a enfrentar as exigências da sociedade atual. Não haverá reforma educacional sem considerar o professor como seu sujeito ativo.

A Conferência Nacional de Educação (BRASIL. CONAE, 2010b) confere destaque especial às políticas públicas de educação e chama atenção dos estados e municípios para que assumam as responsabilidades deliberadas nessa ocasião. As agendas políticas devem considerar as necessidades do sistema educacional e garantir a valorização e formação dos profissionais da educação, implantando a institucionalização das diretrizes nacionais.

Considerando a legislação vigente, as necessidades das instituições e sistemas de ensino e, ainda, a garantia de um padrão de qualidade na formação dos/das que atuam na educação básica e superior, é fundamental a institucionalização de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, garantindo o cumprimento das leis: nº. 9.394/96¹², nº. 12.014/09¹³ e nº. 11.301/2006¹⁴. Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. Acrescente-se a esse grupo de ações, o acesso via concurso público. Para melhor análise da política nacional de formação e valorização de todos/as os/as profissionais da educação, pode-se desmembrá-la em dois campos específicos de reflexões, programas e ações: um voltado para a formação de profissionais da educação e, outro, para a sua valorização. Importante ressaltar que, mesmo com essa separação, que é apenas didática, garante-se a indissociabilidade das duas facetas, por meio de sua articulação interna. Vale destacar a necessidade de focalizar determinadas ações de formação e de valorização quando voltadas para os/as profissionais do magistério, e aquelas que se desenvolvem junto aos demais profissionais da educação, mesmo que basicamente se assentem sobre as mesmas premissas, princípios e concepções. (BRASIL, 2010b, p. 80).

À vista dessas reflexões, no que se refere à profissionalização que integra tanto a formação quanto à valorização dos profissionais do magistério, tem havido inúmeras discussões no Brasil, desencadeando novas políticas públicas. Nesse âmbito, a CONAE (BRASIL, 2010b) apresentou uma série de considerações, que deixam explícitos dois eixos indissociáveis da política: formação e valorização profissional. Acreditamos que as discussões sobre a formação docente anunciam outros caminhos sobre a temática, tendo como um dos seus aspectos a questão dos saberes que configuram a prática docente. Para tanto, deve levar em conta esses dois eixos.

Assim, o que nos preocupa é saber se em nome da dicotomia teoria-prática e da valorização dos saberes docentes, a própria área de educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização ou proletarização dos serviços, apostando que sua formação seja essencialmente “prática” – negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares, nos alerta Dias-da-Silva (2009; p. 390).

Para refletirmos sobre esses campos das políticas de formação do Estado do Ceará, faremos a seguir um breve histórico do Programa Magister no Ceará.

¹² Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 1996.

¹³ A Lei nº. 12.014 de 06 de agosto de 1996. Altera o art. 61 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 28/12/2010.

¹⁴ Lei 11.301 de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/11301.htm>. Acesso em 28/12/2010.

CAPÍTULO 2 - BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA MAGISTER

2.1 A trajetória do Programa - na voz do professor

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. {...} A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 55).

No sentido de recuperar a trajetória do Magister no Ceará, e “reconstruir com ideias de hoje as experiências do passado” dando aos professores o direito a voz, esta pesquisa resgatou a opinião dos professores beneficiados pelo Magister por considerá-los os principais sujeitos do processo de formação desse Programa. Portanto, a nossa opção pelo estudo do Programa Magister se deu por termos feito parte do Núcleo de Formação de Educadores, no período da execução do Magister, participando das discussões para a implantação desse Programa.

O Programa de Formação em Nível Superior - Magister está vinculado à Política Estadual de Formação Docente, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Programa Magister foi desenvolvido no período de 2000 a 2004¹⁵, em parceria com quatro universidades públicas - Universidade Federal do Ceará/UFC, Universidade Estadual do Ceará/UECE; Universidade do Vale do Acaraú/UVA e Universidade Regional do Cariri/URCA. O Programa tinha como objetivo:

- Habilitar, em nível superior, professores da rede pública de ensino, em exercício, para atuarem na Educação Básica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio);
- Desenvolver um processo de formação de professores, inicial e em serviço, para a Educação Básica, nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e

¹⁵ Devido ao não-cumprimento do acordo financeiro, por parte de algumas prefeituras convenentes, o Programa da UECE sofreu duas paralisações – a primeira durante os meses de julho a setembro de 2002 e a segunda de julho a dezembro de 2003. Depois das negociações dos débitos com os convenentes, a UECE, juntamente com a SEDUC, está propondo o retorno às aulas para 05.01.2004 (UECE. Relatório, 12 de novembro de 2004).

Matemática e Ciências Humanas, numa dimensão crítico-reflexiva, qualificando-os para o exercício da docência em disciplinas específicas em cada área¹⁶.

- Desenvolver uma dinâmica curricular que articule e integre a formação acadêmica com a formação em serviço, incorporando a pesquisa no espaço da sala de aula como processo contínuo e permanente de interação teórico-prática.

- Desenvolver um processo de formação que aborde o conhecimento de forma integrada, numa perspectiva multi e interdisciplinar, buscando assegurar a aquisição de competências e habilidades consideradas básicas para o exercício qualificado da profissão. (CEARÁ, 1999a, p. 4).

A Política de Formação Docente do Ceará se configurou, inicialmente, por meio da Secretaria da Educação do Estado, pelas demandas do sistema de ensino do Estado e pela urgente necessidade de melhorar a qualidade dos serviços da educação escolar; além de outro importante fator, o cumprimento das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que dispõe sobre diretrizes gerais e níveis mínimos de habilitação requeridos para o exercício da docência na Educação Básica (BRASIL, 1996a, art. 62 a 66).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério¹⁷.

Os estudos e pesquisas no Brasil e no Estado do Ceará, na década de 1990, apontavam grandes desafios sobre a qualidade do ensino público e da formação dos professores. Assim, fundamentava a proposta do Magister - “Necessário é reconhecer que não se pode fazer educação e ensino sem profissionais devidamente preparados para este trabalho, em qualquer modalidade que se opte por desenvolver ensino” (GATTI, 1997, p. 57).

¹⁶ BRASIL, 2005. O Ministério de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001(...) Resolve: Art. 1º Reconhecer, unicamente para efeito de registro de diplomas dos alunos concludentes até o segundo semestre de 2004, o curso de Linguagens e Códigos, licenciatura, habilitações em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira e em Arte e Educação Física, integrante do “Curso Magister – Programa de Formação, em nível superior, de professores em nível médio em serviço”, ministrado pela Universidade Federal do Ceará, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, mantida pela União. D.O.U – 26 de agosto de 2005. (Semelhante a este Decreto foi contemplado as demais áreas e as outras universidades que participaram do programa Magister Ceará).

¹⁷ Incluído pela Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, 2009d.

A esta afirmação é reforçada pelo Ministério da Educação, nos Referenciais para Formação de Professores.

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. A sociedade vem colocando em discussão a concepção de educação e a sua relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural. (BRASIL, 1999, p. 16).

Foi nesse campo de discussão e no debate de novos paradigmas e concepções de educação que se fomentou a proposta do Programa Magister no Ceará, como elo de implementação da Política de Formação dos Educadores. Conforme o levantamento da SEDUC, o contingente de docente, sem a formação necessária, atuando nas séries finais do ensino fundamental era de 12.848 professores. O Programa se propôs a alcançar a meta de habilitar, em nível superior, 100% desses professores (CEARÁ, 1999). Meta ousada e desafiadora, no entanto, o Magister atendeu apenas a uma demanda de 4.202 professores, que corresponde, aproximadamente, a 33% da meta inicial, naquela ocasião.

Por exigência das agências financiadoras do Programa (CEARÁ 2008b), algumas pesquisas de avaliação do Programa já haviam sido realizadas pela SEDUC, do ponto de vista de impactos dos resultados e alcance das metas estabelecidas sob o olhar institucional. Sentimos o desejo de ir à busca de outros sentidos, motivada para a escuta dos professores, sujeitos de direito que viveram toda complexidade do processo. Na busca desse sentido, optamos pelo registro dos ecos dos professores, ouvindo seus dilemas, decepções, desafios, perspectivas e limites, como também, seus benefícios.

Para compreender melhor o que relatamos, vamos discutir sobre o contexto da sociedade contemporânea em tempos de globalização da economia e dependente da mão de obra qualificada. As tecnologias da informação e comunicação não apenas contribuem para o aumento da produtividade, mas também servem de incubadoras de novos serviços em que a educação assume lugar de destaque. A situação se configura em razão do processo de internacionalização da economia e da supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos, o que contribui para a constituição de valores e sentimentos, como o individualismo, a intolerância, a violência. A economia baseada no conhecimento exige cada

vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação e como condição de empregabilidade (SANTOS, 2002).

Na contraposição, vale salientar o surgimento de uma perspectiva crítica da realidade que, em toda sua complexidade, fez com que a educação enxergasse outros rumos, além da globalização. O discurso do compromisso político do professor o faz despertar para outras dimensões do ato pedagógico, que percebe a sociedade em sua complexidade heterogênea e pluricultural. Isso já não permite que a formação dos professores seja feita mediante treinamentos e programas contingentes e fragmentados.

As políticas educacionais no âmbito da formação de professores, caracterizam-se pela criação dos institutos superiores da educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação docente, alterando a concepção e o caráter docente dos cursos de licenciaturas. Tais cursos são realizados, muitas vezes, em caráter de licenciatura breve, em regime especial e a distância, como forma de atender massivamente as demandas do sistema de ensino, emergentes do Estado, sem maior preocupação com a qualidade.

Na década de 70/80, o professor foi transformado em simples transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações. Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a transmissão desse conteúdo. A ênfase era dada no treinamento técnico do professor que acabou prejudicando sua formação profissional. Este aprendeu como fazer, mas não aprendeu para que fazer. {...} Ser sujeito de experiência não é somente ser sujeito de informação, de opinião, do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer, pois, o real sentido de experiência se fundamenta no diálogo, que permite que haja transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar, para enxergar neste a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento. Este conhecimento sempre virá a somar na formação humana, jamais podendo defini-la. (ROMUALDO; MAGALHÃES, 2005, p. 3 - 4).

As práticas pedagógicas atuais já não comportam mais os modelos contingenciais e acríticos, os quais não atendem às necessidades do sistema educacional, não permitem a reflexão, nem a problematização. Para Romualdo e Magalhães (2009), esses modelos de formação, organizados, muitas vezes, pelo ensino à distância, utilizando as tecnologias de informações e comunicações que não estão respondendo às necessidades educacionais. Essas experiências partem das dimensões práticas do trabalho dos professores e, na maioria das vezes, reduzem as possibilidades de mediação pedagógica necessária ao ensino e aprendizagem, razão pela qual, não se sustentam quando se confrontam com as condições de

produção da vida material e na organização da escola, que demandam outras habilidades dos seus educadores.

Para se desenvolver uma formação adequada do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações. Nos últimos anos, a formação docente tem passado por uma revisão crítica substancial, uma vez que muito se tem questionado sobre o papel da educação na sociedade e a falta de clareza sobre a função do educador. {...} Todo problema requer contextualização, a questão não pode ser analisado de modo parcial, isoladamente, mas numa perspectiva global, relacionando-se o aspecto em questão com o contexto. A problematização elimina a memorização e a repetição mecânica dos conhecimentos e faz com que o aluno ou educador perceba a realidade dos fatos de forma mais aprofundada. (ROMUALDO E MAGALHÃES, 2005, p.9).

Desta forma, a análise crítica da situação do sistema educacional no Ceará aponta que ainda há uma série de desafios a serem vencidos, mas é fundamental que o professor tenha condições de se desenvolver profissionalmente para poder assumir o comando de seu trabalho, com seriedade e autonomia.

A Política de Formação Docente do Estado (CEARÁ, 1999a) foi elaborada de acordo com as recomendações da LDBEN e submetida aos debates no âmbito acadêmico do Estado, embora tenha tido repercussão nacional. Essa política subsidiou a elaboração do Programa Magister e o colocou em execução sem ouviu os gestores das escolas, e sem organizar horários específicos nas agendas do professores interessados nos cursos. Também, não respeitou as especificidades e demandas formativas de cada região em que o Programa Magister foi implementado.

A proposta do Programa Magister foi elaborada, entre outros fatores, para garantir a implantação dessa política, organizada com amparo nos três eixos distintos:

- I) Programa de Formação Inicial em Serviço, com desdobramento em Formação em Nível Médio Magistério, para professores dos sistemas municipais de ensino e Formação em Nível Superior destinada aos docentes dos sistemas estadual e municipal;
- II) Programa de Complementação Pedagógica para Bacharéis em exercício da função docente na escola pública cearense;
- III) Programa de Formação Contínua, extensivo, também, aos professores dos sistemas de ensino da rede estadual e municipal. (CEARÁ, 1999a, p. 7).

Os três campos estavam voltados para a formação docente no âmbito do magistério, e nenhum privilegiava a formação para os gestores escolares. O Programa Magister foi elaborado com base no primeiro eixo – “Programa de Formação Inicial em Serviço - Formação em Nível Superior destinada aos docentes dos sistemas estadual e municipal” (CEARA, 1999a), sob a coordenação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, em parceria com as universidades públicas cearenses, numa ação articulada com o Conselho de Educação do Ceará, Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará, União Nacional dos Dirigentes Municipais e 118 prefeituras municipais de educação.

Os cursos estão voltados para o atendimento ao desafio da formação em serviço, discutindo-se a teoria/prática educativa numa dimensão reflexiva. O currículo desses cursos, nas suas bases conceitual e metodológica, viabiliza um processo de formação que propiciará uma análise da cultura docente e do contexto social contribuindo para possíveis transformações nas escolas onde atuam os professores. Justifica-se a criação desses cursos, salientando o valor político-social que a proposta representa para a área da educação básica, contribuindo para a elevação da qualificação em nível superior dos professores do Estado do Ceará, promovendo a melhoria da qualidade do ensino. (UECE, 2003, p.4).

A análise dos documentos referentes ao Magister da SEDUC e dos projetos pedagógicos realizados pelas universidades foi fundamental para o conhecimento da proposta inicial do Programa e realizar a sua crítica. As propostas analisadas (das quatro universidades públicas do Ceará) estavam configuradas no sentido de atuar na formação e melhorar a qualidade do ensino, tendo como questão estratégica a profissionalização e a valorização do professor. A literatura, de modo geral, aponta claramente a formação docente como um processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política. Reconhecer e respeitar os professores, portanto, significa valorizar os saberes docentes, mas não implica perpetuar as trajetórias equivocadas vividas durante os processos formativos. “As análises sobre a precariedade de capital cultural de nossos professores não pode implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos” (DIAS-DA-SILVA, 2005).

As práticas formativas não podem ficar fora das agendas governamentais e dos seus compromissos políticos, pois necessitam de cuidados urgentes. Se, de fato, tencionamos práticas mais eficazes de formação, devemos considerar a realidade concreta, as necessidades de ações efetivas que atendam as demandas formativas específicas de cada região e o desenvolvimento permanente dos profissionais da educação.

Neste sentido, as universidades têm um papel fundamental, não porque seja a única instância responsável pela formação docente, mas por ser “a instituição que desenvolve a prática educativa, investigativa, planejada e sistemática e o lócus onde a sociedade melhor visualiza a produção de conhecimento científico” (URCA, 2002, p. 6).

No Brasil, surgiram inúmeras propostas de formação docente, incentivadas pelo MEC e por organismos internacionais, de modo a acelerar o processo que leva à qualificação do professor, embora que não se venha garantindo a melhoria da educação escolar, conforme pesquisas do SAEB (BRASIL, 2007a).

A experiência do Programa Magister também foi vivenciada em outros estados, como Rio Grande do Norte e Santa Catarina, entre outras experiências semelhantes.

Apesar do empenho das instituições formadoras e do avanço das experiências formativas realizadas conjuntamente no Estado do Ceará, as pesquisas apontam enorme distância entre as metas do Programa, o perfil de saída do professor, incluindo a sua atuação na sala de aula e a grande demanda nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática, o que nos remete a uma reflexão sobre esta problemática.

Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente. Tais mudanças exigem dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta. Entretanto, não se pode desconsiderar que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. (BRASIL, 1999, p. 16 e 17).

É necessário se considerar as demandas de curso por região. Em 2007, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um relatório que apresentava um déficit no Brasil de 246 mil professores com licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática. Segundo esse documento, mesmo que o governo liberasse muito recursos em caráter emergencial para contratar docentes para essas disciplinas, não resolveria o problema, em virtude da falta de mão de obra qualificada no mercado.

A escassez ainda foi maior nas disciplinas de Química e Física. Para atender à demanda das escolas públicas, o MEC deveria ter garantido a formação de pelo menos 55,2 mil professores de Química, na década de 90. No entanto, foram licenciados só 13,5 mil. Em Física, a situação ainda é pior. A demanda é a mesma, mas o número de licenciados ficou em apenas 7,2 mil, o equivalente a 13% do necessário. Atualmente, só 9% dos professores de Física que atuam na rede pública

têm formação nessa disciplina. Ou seja, 91% dos docentes têm formação em outra área do conhecimento. Por isso, diz o relatório do CNE, o governo não tem outra saída a não ser adotar medidas emergenciais para os próximos anos. O déficit de 246 mil professores nas escolas públicas de todo o país decorre, basicamente, de falhas de planejamento por parte do MEC e da falta de prioridades em matéria de política educacional. A educação como direito fundamental só existe mesmo no papel. Um questionamento da real situação do país nestes últimos anos pode remeter que o Governo Federal apenas tampou buraco, ou seja, só fez ações de plano imediato. A dificuldade de pensar em longo prazo dá-se do costume brasileiro de dar um jeitinho imediato, de apenas sanar o problema e não analisar como será no futuro¹⁸. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010, p. 2).

Foi na perspectiva de suprir a carência de formação em nível superior, que, em 1988, a SEDUC realizou um levantamento que diagnosticou um grande contingente de professores, havendo constatado que a demanda global por formação em nível superior atingia a 33.434 professores, sendo 12.848 a carência de professores graduados, para atuarem nas séries finais (5ª a 8ª série do ensino fundamental) e uma demanda de 446 para atuarem no ensino médio. Constatou-se, ainda, que a maior carência de professores para essas modalidades de ensino, era para ensinar nas áreas de Física, Química e Matemática. O nível de procura pela oferta dos cursos nessa área, porém, foi menor do que a oferta, como também menor do que a matrícula das demais áreas (CEARÁ, 1999). Este dado representa ainda nos atuais, uma grande demanda nas disciplinas de Matemática, Física e Química, no Estado do Ceará (BRASIL. EDUCACENSO, 2009e).

A proposta do Magister no Ceará acreditou que pudesse resolver o problema, já que a sua meta inicial era qualificar 100% dos professores e na realidade, apenas amenizou, embora tenha ampliado consideravelmente a média de professores com nível superior na rede pública de ensino (municipal e estadual), que atualmente é de 97,4% (resultados do empenho de muitas instituições). A demanda por formação em licenciatura nas áreas específicas, entretanto, é ainda muito alta (demanda do professor polivalente é de 4.272 professores e áreas específicas é de 3.334)¹⁹, totalizando uma demanda atual de 7.606 professores, ou seja, equivale, aproximadamente, a 10% do total de professores das redes estadual e municipal.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício da docência, assegura Garrido (2009), espera-se que o curso de formação inicial – forme o professor. “Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma

¹⁸ Folha de São Paulo, 03 de julho de 2007. Disponível: http://www.azeheb.com.br/novidade_sinterna.php?id=22. Acesso em: 10.04.2010.

¹⁹ BRASIL. INEP. Base de dados do Educacenso 2009. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br>. Acesso em 18.06.2010.

vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (p.18). Para esta autora, a natureza do trabalho docente é muito mais complexa, assim esclarece:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irrem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investir a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (GARRIDO. Org. 2009, p.18).

No sentido de ampliar o diálogo sobre a prática docente e conhecer as expectativas dos professores sobre o Programa Magister – objeto dessa pesquisa foi dedicado parte desse trabalho ao registro de seus desafios, dilemas e o grau de satisfação que trouxe à vida profissional e aos seus “saberes-fazer” docentes.

Reaver a trajetória do Programa Magister, desde o ponto de vista do professor, foi algo motivador e estimulador à pesquisa. Para Bosi (1994), essa busca provoca uma sucessão de etapas na memória, que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra (p.415).

Conhecemos a tendência da mente em remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente. Mal termina a percepção, as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais norteia sua vida. (BOSI, 1994, p. 419).

Com efeito, registra, também, certa frustração no professor, por não ter participado do planejamento e das discussões do Programa Magister, o que demonstraremos a posteriori no Capítulo 4 – análise dos dados, item perspectiva dos professores.

Do ponto de vista do envolvimento do professor, a proposta veio pronta. Depois de submetida ao debate entre SEDUC e institutos do ensino superior, o projeto curricular foi

elaborado sem considerar os conhecimentos e experiências dos cursistas, essencial na constituição de uma proposta democrática, conforme se propôs o Magister.

Desta forma, espera-se que todos os parceiros, em especial as Prefeituras que farão adesão à iniciativa, contribuam com uma ação consciente, decisiva e comprometida com o sucesso dos professores alunos. Estes, por sua vez, realizando os cursos ofertados, certamente, estarão mais integrados e preparados para a construção da escola pública democrática e de qualidade pretendida. Os cursos que integram este Programa estão orientados por uma visão crítico-reflexiva que valoriza a conscientização e a autonomia dos sujeitos, a reflexão teórica como elemento estruturante da ação, a atitude de questionamento inerente à práxis educacional, a contextualização dos fenômenos educativos, o diálogo como instrumento de ação comunicativa e uma visão estético-criativa da educação. (CEARÁ, 2000, p. 04).

Em síntese, as expressões mais fortes que aparecem nos referenciais norteadores do Programa Magister residem, essencialmente, nos seguintes pontos: formação em serviço, atitude questionadora, visão crítico-reflexiva, contextualização das práticas, uso da tecnologia de informação e comunicação, autonomia e interdisciplinaridade. Pontos esses que parecem fundamentais para o trabalho interdisciplinar e coletivo na escola (CEARÁ, 2000b).

Entre outras questões, promoveremos a seguir um debate com alguns autores – estudiosos e pesquisadores no assunto, apresentando diferentes argumentos, ampliando o entendimento sobre as diferentes concepções que envolvem a temática da formação docente, especialmente no que se refere a identidade profissional do professor.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR: *considerações e debates*

3.1 Identidade do Professor

Quem são indivíduos em que o mundo tem uma realidade legítima? De maneira subjetiva, indagamos: que posso eu me tornar em um mundo onde as significações e os limites do sujeito são determinados antes para mim? Quais são as normas constritoras quando começo a me indagar o que eu poderei me tornar? Aonde chego quando eu começo a me tornar um objeto para o qual não há lugar no regime estabelecido da verdade? Não é precisamente isto que se trata do significado o “dessujeitamento” do sujeito no jogo da política da verdade? (BUTLER, 2005, p.76).

Butler (2005) suscita um ponto relevante, que parece comum para os gestores, na elaboração de políticas públicas ou programas educacionais. Podemos constatar esse exemplo com o Programa Magister, que cometeu esse desacerto, tendo deixado de incorporar em sua proposta as opiniões dos professores que assumem a responsabilidade de educar crianças e jovens de todo lugar. “Que posso eu me tornar em um mundo onde as significações e os limites do sujeito são determinados antes para mim?”.

Não é possível considerar os ideais de reformas educacionais defendidas em conferências e debates políticos ou produzidas dentro de gabinetes institucionais, sem agregar desejos, potencialidades e limites dos professores que assumem no dia a dia o desafio de ensinar e aprender. A concretização de uma sociedade solidária, democrática e justa só se estabelecerá com o desenvolvimento de um processo educacional sério e eficaz, que considere a inclusão, em sua essência, daqueles que historicamente foram sendo excluídos.

Mesmo sabendo que a educação é a base de sustentação do desenvolvimento de um país, pouco se faz para promover a inclusão social e o desenvolvimento científico e tecnológico. Não dá para o professor ficar distante enquanto emergem tantas mudanças. Somam-se, cada vez mais, os desafios e dilemas do trabalho docente. É preciso que o processo educacional se apodere de seu tempo, que as metodologias de ensino se transformem para adequar os novos elementos que têm feito parte da vida dos cidadãos do mundo.

São acrescentadas ao trabalho do professor outras responsabilidades, que vão além do processo de ensino e aprendizagem. Cobra-se que ele responda à necessidade da família, que resolva os problemas da indisciplina, que cubra a necessidade de afeto dos estudantes, que prepare os alunos para o enfrentamento da competitividade do mercado de trabalho, que prepare os seus alunos para o uso das novas tecnologias de comunicação e que agregue tudo isso ao projeto político da escola. E, ainda, se exige do professor que seja,

psicólogo, restaurador de identidades, que enfrente as diferenças e desigualdades sociais, que resolva conflitos dentro e fora da sala de aula, que gerencie o currículo escolar diversificado e eficiente (PIMENTA; ANASTÁSIU, 2010).

Pimenta e Anastásiou (2010) acentuam que os estudos recentes apontam outros aspectos a serem incorporados na multidimensionalidade da função docente, e incluem nas discussões outras questões, tais como a globalização, pluriculturalismo, as questões de gênero, raça, diversidade, classes sociais, movimentos religiosos, exclusão social. O que é necessário para que o professor possa enfrentar os desafios da educação contemporânea?

Assim, faz-se necessário que o sistema educacional se fortaleça e se apodere de seu tempo, para não permitir que pessoas continuem sendo excluídas dos processos sociais, sem acesso aos benefícios e serviços. As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para a necessidade de revisão da prática pedagógica, considerando o desenvolvimento de práticas educativas baseadas no contexto histórico vivo e dinâmico. As formações precisam ser voltadas para as mudanças e transformações. Não se pode esperar, porém, que os professores possam enfrentar sozinhos a situação e carregar toda a responsabilidade social na formação dos seus alunos. Tem crescido o entendimento da dimensão política do papel da instituição educacional, assim como sobre o papel do professor de fazer a mediação entre as transformações sociais e os indivíduos. “Formar o profissional da educação exige um investimento competente e crítico nas esferas do conhecimento, da ética e da política” (PIMENTA; ANASTÁSIU, 2010, p. 17).

A identidade profissional docente se constrói, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque são plenas de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre teorias e práticas existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor - confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos. Por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77).

Dessa forma, foi gerado, então o Programa Magister, elaborado nesse âmbito de discussão da teoria e prática, no final da década de 1990. Uma proposta pautada na reflexão

sobre a prática, e a concepção fundamentada na teoria crítico-social da educação, que tinha como finalidade desenvolver um processo de formação que abordasse o conhecimento de forma integrada, numa perspectiva multi e interdisciplinar, buscando assegurar a aquisição de competências e habilidades consideradas básicas para o exercício qualificado da profissão (CEARÁ, 2000b).

Os documentos e relatórios dos IES e da SEDUC sobre o Programa Magister apontam que houve grandes lacunas entre o que foi planejado e a prática realizada. A análise dos dados dessa investigação constatou uma série de dificuldades na implementação do Programa, inviabilizando uma série de ações programadas. Em todas as propostas do curso, era comum o ensino baseado em competências, respaldado no perfil de saída do professor, como se fosse possível mensurar ou nivelar num mesmo perfil profissional mais de quatro mil professores, com diferentes contextos históricos e sociais.

É interessante conhecer o propósito contido no Projeto Político Pedagógico de uma das universidades, que reafirma a intenção da formação do professor.

Os cursos estão voltados para o atendimento ao grande desafio da formação em serviço, discutindo-se teoria prática educativa numa dimensão reflexiva, estruturados na perspectiva de um processo de formação inicial e continuada, criando as condições acadêmicas necessárias ao aprofundamento de estudos em cursos de licenciaturas para a habilitação em áreas específicas. O currículo desses cursos, nas suas bases conceitual e metodológica viabiliza um processo de formação que propiciará uma análise da cultura docente e do contexto social contribuindo para possíveis transformações nas escolas onde atuam os professores-alunos. É um novo paradigma de formação na área da educação, possibilitando o desenvolvimento de atitudes e habilidades específicas, da capacidade de socialização do professor e da sua visão estético-criativa, podendo integrar as diversas modalidades de educação bem como a utilidade de novas tecnologias. Portanto, justifica-se a criação desses cursos, salientando o valor político-social que a proposta representa para a área da educação básica, contribuindo para a elevação da qualificação em nível superior dos professores do Estado do Ceará e promovendo a melhoria da qualidade do ensino. (UECE, 2003, p. 5).

Jimenez (2007) nos chama a atenção para as múltiplas teorizações que envolvem o cenário da formação docente (década de 1990), fundamentada nas ideias de trabalho e práxis. Segundo Jimenez, é preciso ficar atentos aos discursos que proclamam os novos paradigmas da formação por competências²⁰. Para a autora, esses paradigmas somam-se à noção de empregabilidade, da qualidade total e apelos da revolução tecnológica, que

²⁰ Idealizadores dos novos paradigmas: Philippe Perrenoud; Edgar Morin; César Coll; Fernando Hernández entre outros pensadores que apresentam a educação dos novos tempos. In: JIMENEZ, Susana V. (2007, p. 69 e 71).

inspiraram o ideário da reforma da educação, e tanto outros programas que dominam o cenário da educação brasileiro.

Jimenez (2007) defende o argumento que essas teorias deveriam ser mais debatidas e aprofundadas. Exprime, ainda, que essa concepção pode esvaziar a formação da consciência crítica necessária ao professor. Tais fundamentos, baseados na formação por competências, também estavam presentes na idealização e estrutura curricular do Programa Magister.

Essas teorizações que passam a desenhar o cenário da formação docente representam a renúncia da perspectiva educacional fundada nas idéias de trabalho e práxis social, abdicando da formação de uma consciência crítica que aponte a superação do capital, isso feito pela introdução ou reedição de categorias não classistas que atendem, por exemplo, pelas denominações de globalização, holístico, cidadania, sustentabilidade, dialogicidade, transdisciplinaridade. A noção de cidadania, ocultando precisamente, o caráter de classe da sociedade e confortavelmente adotado como princípio norteador da prática educativa, passando a constituir-se o denominador comum, no qual se encontram e identificam interesses, até há pouco tempo, tidos como antagônicos. (JIMENEZ. 2007, p. 69).

No sentido de contrapor a abordagem da formação por competência, e refletir sobre a complexidade que se traduz na prática pedagógica, Nóvoa (1995a) apresenta novos enfoques e defende outra abordagem para a profissão docente. Para ele, a abordagem do ensino por competência é reducionista, pois a profissão docente não pode ser reduzida a um conjunto de competências e habilidades técnicas. O autor acredita que isto ensejou uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal; crise marcada pela idealização de um modelo teórico da formação do professor que conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes. Para Nóvoa (2002), a reforma que se deseja para o sistema educacional não é baseada apenas na mudança de técnicas e procedimentos, mas envolve uma carga ideológica de valores, atitudes e crenças.

Ao tratar de formação de professores, Nóvoa (1992)²¹ considera fundamental a compreensão do professor como construtor e produtor do saberes, sujeito autônomo e criativo. O autor define a formação do professor a partir de três eixos: a pessoa do professor e suas experiências; a profissão e seus saberes; e a escola e seus projetos.

²¹ Debate apresentado por ocasião do Simpósio Internacional sobre Reformas Educativas e Formação de Professores, realizado em Lisboa, 1992.

O primeiro eixo define que a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Segundo eixo, ele reforça sobre a importância de se investir nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os sob a ótica teórica e conceptual. Os esforços de profissionalização têm caminhado no sentido de desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores e de impor saberes dito “científico”. A formação deve estimular os professores a se aproximarem dos saberes de que são portadores que lhes permitam o sentido de sua ação profissional. No terceiro eixo – as escolas não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com as escolas e os seus projetos. (NÓVOA, 1992, p. 79).

Assim sendo, Nóvoa (1995a) acrescenta ser preciso considerar que os professores são protagonistas de sua formação, é necessário abrir espaços para “ouvir suas vozes”, traduzindo pensamentos, vivências, ideias e experiências culturais dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, pode-se assegurar que a formação e a aquisição de saberes não se restringem apenas aos bancos da escola e universidades. A ideia de aprendizagem é um imperativo de uma sociedade em constante movimento. O aprender estende-se a todos os âmbitos e situações que nem sempre são favoráveis as nossas crianças e jovens e, desta forma, surgem os dilemas que nem sempre estamos preparados para enfrentar, como a violência, que muitos chamam de indisciplina escolar.

Nóvoa (1995a) defende uma abordagem teórico-metodológica que vá além do desenvolvimento da consciência crítica, mas que possa dar voz ao professor e liberdade para fazer análise de sua trajetória profissional, da sua história de vida, despertando para o desejo de produzir conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano escolar, levando em consideração os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional.

A formação de professores ganha mais força e impulso nas discussões internacionais, nos referenciais teóricos e movimentos de luta da categoria, e começa a se destacar na literatura do mundo todo. Nesse espírito de busca da identificação da prática docente, havia nos debates internacionais um consenso de que era preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1992).

Nessa perspectiva, Pimenta & Gredin (2002) recobram uma discussão sobre a formação docente que vem sendo realizada no âmbito nacional. Para as autoras, o marco histórico do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador no Brasil foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980. Para ela, esse

movimento destacou-se pela capacidade de mobilização dos educadores, possibilitando um grande debate nacional sobre os cursos de licenciaturas, embora que, na prática, os resultados tenham sido modestos e, seus efeitos, bem menor do que se esperava. No campo das discussões sobre práticas educativas, porém, esse movimento foi considerado importante, porque, entre outras questões, promoveu o debate sobre a identidade do professor.

A identidade profissional se constrói a partir desses movimentos sociais, a partir da resignificação da profissão, esse movimento é dinâmico e constante. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. Nas últimas três décadas surgiram novos paradigmas e se configuram na melhoria na política de valorização profissional dos professores. (2002; p.13).

Para essas autoras, a democratização do ensino passa pelos professores, por sua valorização profissional e pelas condições de trabalho, e esse processo envolve formação inicial e continuada como algo permanente. As relações com as secretarias de educação, escolas e universidades precisam ser estreitadas para que se possa construir conjuntamente um projeto contra-hegemônico, que assegure uma ampla formação, a qual, além de promover a conscientização, possa materializar os desejos da comunidade educativa, por meio do seu projeto político da escola.

É explícito o discurso nos debates políticos de que é preciso investir na educação e formação docente. Isto consta da retórica de diversos países, inclusive o Brasil. O desenvolvimento profissional do professor e a aspiração por educação mais humanística têm se constituído objeto não somente das agendas políticas, mas também das exigências de outros segmentos da sociedade. Esse entendimento aponta para a necessidade de superação de propostas tradicionais, conservadoras e fragmentadas, para traduzir-se em ação efetiva de educação que considere o desenvolvimento humano. Seja por sua importância ou pela pressão social, pelos baixos índices de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, que provocam discussões internacionais, que questionam os resultados dos saberes escolares e buscam a melhoria no desempenho escolar, de qualquer forma esse debate é positivo. Ao contrário dos discursos políticos, portanto, afirma Bodião (2007, p. 41) “o Brasil ainda não investe em educação, os recursos necessários para sairmos da posição desconfortável em que nos encontramos”.

Se o investimento na educação ainda não é suficiente para garantir a melhoria do ensino, a preocupação com a formação do professor tornou-se um motivo preponderante para

a melhoria da qualidade educacional. Para tanto, afirma o autor, é necessário se adotar novas estratégias e ampliar os espaços de lutas para além dos muros da escola, estabelecendo assim, novas formas de relações políticas.

Com efeito, é essencial a formulação de políticas de educação, comprometida com programas de formação docente. Bodião (2007) exprime que para fazer políticas, é necessário melhorar as articulações entre as secretarias de educação e as instituições de ensino superior.

Temos, no Brasil, algumas dificuldades na gestão dos serviços públicos, no entanto, esse não é um problema que possa ser atribuído, exclusivamente, nem ao ministério, nem às secretarias de educação; de qualquer modo, não será com a diminuição das taxas de investimentos que as resolveremos. Quantos de nós, professores de cursos de licenciaturas, não ouvimos de nossos ex-alunos a frase: “*a faculdade não me preparou para enfrentar a escola*”. Estamos distantes das dinâmicas próprias dos sistemas públicos de educação, o que coloca na berlinda as ações da nossa instituição. Ainda que seja polêmico fazê-lo, temo que esta formação possa ser estendida às outras unidades formadoras, seja do Ceará ou de outros estados da Federação. Se for verdade que as instituições de ensino superior não estão preparando seus graduados para muitas das tarefas que, de fato, existem nas redes públicas de educação, então, seria saudável que nos ocupássemos em encontrar os encaminhamentos para a solução dessa questão. {...} As políticas educacionais precisam atender às composições decorrentes de múltiplas necessidades. Precisam ser construídas a partir de vários filtros, com implementação articulada a partir de vários focos. (BODIÃO, 2007, p. 43 - 44).

O autor traz para o debate alguns pontos de reflexões, entre eles a melhoria da articulação interinstitucional e dos investimentos da educação, o papel das agências formadoras, formulação de políticas públicas eficazes, definição de novas matrizes curriculares que pudessem aproximar a universidade do contexto da escola, entre outros. Bodião (2007) reforça, ainda, a ideia de que essas questões são complexas e, na maioria dos casos, evocam mudanças nas concepções que se tem do papel da escola e, conseqüentemente, dos educadores dentro dela. Para ele, é preciso investir muito mais na educação para melhorar a qualidade do ensino e recuperar às “*malfadadas heranças*” na falta de titulação de professores em efetivo exercício profissional. Bodião (2007) refere-se as “*malfadadas heranças*” aos contratos de professores, resultados do favoritismo ou clientelismo político, sem a devida qualificação para a função.

Ampliando tal entendimento, Vasconcelos e Amorim (2008) reafirmam as ideias de Bodião (2007), e acrescentam a discussão sobre a docência no ensino superior como um grande desafio na sociedade contemporânea, pois, além de má remuneração, a profissão do professor emerge no contexto de desvalorização. Segundo essas autoras, a formação superior

demonstra a necessidade de estabelecer a identidade do professor tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e extensão.

No que se refere à identidade do professor e às condições do exercício profissional, as autoras asseveram que são resultantes da fragilidade da formação inicial e continuada, definidas como insuficientes ante o novo modelo de sociedade e seus paradigmas emergentes.

Cada professor tem suas vivências na formação acadêmica e constrói sua identidade profissional na interação com os alunos através de uma prática reflexiva na experiência cotidiana. Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da “autoridade docente”. Em muitos casos observa-se um abuso de poder, onde a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas. {...} Fica nítido, portanto, que a ausência da formação pedagógica que vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar”, os quais ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente. (VASCONCELOS; AMORIM 2008, p. 10).

Na década de 1990, Connell (1997, p. 91) argumentava que ser professor é uma atividade relacional que envolve mais que conhecimento: "Ser professor não é uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Isso poderia fazer-se com um computador e um bastão. Para ser professor é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina”.

O ato de conhecer envolve um movimento dialético, dinâmico que vai da ação à reflexão e desta reflexão gera uma nova ação “para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto”, ou, em outras palavras, sobre formas de orientação no mundo” (FREIRE, 1981, p. 50).

Afirma Paulo Freire (2000), o trabalho com o conhecimento abre portas para a vida, para o mundo, e para a libertação do homem, mas não se pode esperar que “a educação sozinha, possa transformar a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (p. 67).

O autor alerta aos educadores para a responsabilidade com a transformação da sociedade que, deve ser mediatizada pela educação. Provoca o debate sobre o papel da ciência e da educação nesta transformação e critica rigorosamente a “neutralidade científica”, destacando que, por trás desta concepção de “neutralidade”, há uma posição conveniente da

política de manutenção da ordem socioeconômica estabelecida. Efetivamente, a formação de professores assume papel importante na transformação da sociedade que se intenta edificar.

Imbernón (2009) destaca em essência o papel da formação, educar na vida e para a vida, dando ênfase à aprendizagem.

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica e pedagógica e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2009, p.18).

Imbernón (2009, p. 21) aponta que a formação ideal deve ser realizada dentro do espaço escolar, “centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa, o que significa realizar uma mudança a partir de dentro”. A mudança necessária a uma prática pedagógica efetiva que promova benefícios sociais além de conteúdos curriculares, deve estar relacionada à mudança de atitude interior, que, por vezes pode ser despertada por uma discussão no coletivo da escola.

3.2 Formação Docente - Base Legal

A atual Lei de Diretrizes e Bases aponta a necessidade de ressignificar criticamente a educação para avançar na reforma das políticas educacionais, de forma a sintonizá-la com as mudanças mais gerais da sociedade (BRASIL, 1996a).

Desta forma, define diretriz para a organização e a gestão dos sistemas da educação básica, destacando dois focos - um nas competências a serem constituídas, introduzindo um novo paradigma curricular no qual os conteúdos não têm sustentação pedagógica em si mesmo, mas como meios para a constituição de competências; e o outro na flexibilidade, descentralização e autonomia da escola, associadas à avaliação de resultados.

Demo (2010) considera como um dos aspectos positivos da LDB (BRASIL. Lei 9394/96) a visão alternativa da formação dos profissionais da educação, citado no Art. 67, no ponto que trata da formação dos professores. Assegura o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com "licenciamento periódico remunerado para esse fim", mas critica

alguns aspectos com resquícios negativos, em particular, a postura obsoleta diante da educação. Afirma ser uma lei em ensino, mas não em educação. Entre outras coisas, critica o aumento dos dias letivos ao ano, sem vincular com uma proposta de aprendizagem, apenas supondo que aumentar aulas coincida com fazer crescer a aprendizagem.

As leis são instrumentos importantes e necessários, mas, por si mesmas, não garantem mudanças e transformações. É necessário que as pessoas supostamente beneficiadas se organizem para fazer valer seus direitos e a sociedade acompanhe a implantação e implementação dessas leis. Caso contrário, dificilmente, elas se farão cumprir.

Saviani (1998) faz uma reflexão pertinente ao referi-se a análise e compreensão da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a). Assevera que é necessário entender o contexto.

Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas. É, portanto, com esse olhar crítico que devemos encarar o texto e o contexto da Lei de Diretrizes e Bases que, teve o seu início tão logo a Constituição de 1988 fora promulgada. (SAVIANI, 1998, p.35).

Conforme se discutia anteriormente, a qualidade da educação causa muita preocupação em diversos países. Com intenção de colaborar para a educação no século XXI, em 1999, a UNESCO solicitou ao filósofo Edgar Morin²² um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do novo século. No sentido de atender à solicitação e aprofundar a visão transdisciplinar da educação, Morin (2000b) instituiu os sete saberes necessários à educação do futuro, dos quais cinco capítulos são relacionados à formação humana (Ensinar a condição humana; Ensinar identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e a Ética do gênero humano). Para Morin, esses artigos constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos que fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes, mas é preciso se fazer as conexões entre as diferentes disciplinas científicas, precariamente ligadas ao século XXI. Para tanto, o autor garante que no Brasil é necessário realizar uma reforma curricular, especialmente para o ensino médio, pois precisamos formar indivíduos críticos e criativos para conviver na complexidade do mundo atual. Desta forma, Morin traduz seu pensamento.

²² MORIN, nascido na França, em 1921, é um dos expoentes da cultura francesa no século XX - a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI.

Pode-se igualmente pensar que foram frustradas todas as aspirações que nutriram as grandes esperanças revolucionárias do século XX e foram frustradas, mas poderá renascer na forma de nova busca e solidariedade e de responsabilidade. Pode-se esperar, igualmente, que a necessidade de volta às raízes, que mobiliza hoje fragmentos dispersos da humanidade e provoca a vontade de assumir identidades étnicas ou nacionais, pudesse aprofundar-se e ampliar-se, sem negar a si mesmas, nesta volta às raízes, ao seio da identidade humana de cidadãos da *Terra-pátria*. Pode-se esperar uma política a serviço do ser humano, inseparável da política de civilização, que abriria o caminho para civilizar a Terra como casa e jardim comuns da humanidade. Todas essas correntes prometem intensificar-se e ampliar-se ao longo do século XXI e constituir múltiplos focos de transformação, mas a verdadeira transformação só poderia ocorrer com a intertransformação de todos, operando assim uma transformação global, que retroagiria sobre as transformações individuais. (MORIN, 2000, p. 73 - 74).

De tal modo, a formação humana não constitui uma estrutura linear, não existem receitas nem modelos prontos a seguir. É certo afirmar que só haverá desenvolvimento de uma nação, se incluir o desenvolvimento da vida, da formação do indivíduo. Morin (2000) nos chama atenção para se ter cautela, não seguir caminhos definidos, modismo ou ideológicos. No campo da educação, queremos propostas efetivas e eficazes, que respeitem as diferenças, os limites, o contexto e que promovam a melhoria da formação docente e da qualidade do ensino.

A sociedade, de modo geral, acredita no poder da educação e a considera fundamental para o desenvolvimento econômico, político, cultural, humano, tecnológico e científico. Novas responsabilidades, no entanto, são acrescentadas às instituições de ensino, traduzidas não apenas na exigência da democratização do saber, mas também na exigência do mercado da indústria, que exigia mão de obra mais qualificada.

Sob essa perspectiva, Santos (2004) lembra que a globalização neoliberal da economia agravou a segmentação dos mercados de trabalho entre os países e no interior de cada um deles. De um lado, intensificava a exigência da mão de obra qualificada para a empresa, e, de outra parte, o crescimento impulsivo de empregos com baixíssimo nível de qualificação. Como se pode ver, a dualidade de trabalho era também globalmente recrutada.

Assim, problematiza Pimenta e Anastasiou (2010, p. 95) a “sociedade do não emprego impõe aos trabalhadores a exigência de requalificação, e, então os cursos de formação ganham relevo”. Essa aspiração generalizada por educação traduz que ela tem sido encarada como bem de consumo, expressam as autoras.

Nessa discussão, Vasconcelos e Amorim (2008) acrescentam que em torno da profissionalização e das exigências sociais que são cada vez mais complexas na preparação

dos professores para o ingresso no magistério, as responsabilidades ultrapassam a formação inicial numa área específica do conhecimento.

Sob a responsabilidade do educador também é exigido muitas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais. Mas não se pode perder o sentido da função da universidade que é proporcionar momentos de reflexões cujo objetivo seja a mediação à construção e reconstrução dos conhecimentos, conjugando a qualidade formal com a qualidade política, componentes intrínsecos à formação docente para o delinear do saber pensar como condição subjetiva do homem de fazer sua história para a história; potencializando sua individualidade, acreditando, que a universidade é sobretudo sinônimo de mutações, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real. (VASCONCELOS; AMORIM, 2008, p. 5).

Os movimentos sociais avançam na compreensão da luta pelos direitos, e assim, maior número de pessoas conquista o direito à educação, à cultura e o acesso ao ensino superior. Desta forma, podemos dizer que o Programa Magister foi uma vitória da classe trabalhadora e, apesar dos seus limites e dilemas, assegurou, em maior ou menor escala, a formação do professor e o acesso ao conhecimento científico e à titulação. O Magister conseguiu, também, articular e melhorar a relação com as universidades públicas do Ceará, mas não conseguiu aproximá-las da realidade da escola.

Santos (2005) nos ensina que é preciso melhorar a relação da universidade/escola pública para legitimá-la em sua função social. Para tanto, é necessário haver maior aproximação e diálogo. Para o autor, essa é uma condição essencial para reconquistar a legitimidade da universidade. É preciso vincular universidade à educação básica. Por ser a educação uma questão muito ampla, o autor propõe uma discussão, voltada, mais especificamente, para a área pedagógica, refletindo sobre três pontos: a universidade como produção e difusão do saber pedagógico, pesquisa educacional e a formação docente de escola pública.

Desta forma, o recorte de análise da pesquisa diz respeito principalmente ao terceiro item de discussão expresso por Santos (2005) – a formação docente na escola pública. Tentaremos focalizar o debate mais diretamente nesse ponto.

Para Santos (2005), a formação docente é uma área de grande valor e muito cobiçada pelo mercado educacional, que resultou em uma progressiva privatização dos programas de capacitação para professores. O autor nos adverte sobre o papel que a

universidade teve sob seu poder, mas que não deu sustentabilidade, e perdeu. Considera este fato um dos principais responsáveis pelo afastamento universidade/escola pública, a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola. Assim, afirma o autor:

Na área de formação, as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como lócus de formação docente. A marginalização da universidade corre lado a lado com a exigência de qualificação terciária dos professores de todos os níveis de ensino do que resulta a progressiva privatização dos programas de capacitação para professores. Os “treinamentos e capacitações” tornaram-se segmentos prósperos pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos para rede pública de ensino. O “fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico” é prejudicial, tanto para a escola quanto para a universidade. Para este autor, a resistência da universidade ao novo receituário educacional não pode reduzir-se à crítica, considerando que a crítica num contexto de crise de legitimidade da universidade, acaba por fazer vincos ao isolamento social desta. A crítica produzida nas faculdades de educação tem reforçado a percepção de que a universidade está sobre tudo empenhada na defesa do status. Para o autor o rompimento com esta percepção deve ser um dos objetivos da reforma universitária progressista e democrática. (SANTOS, 2005. p. 61- 62).

Santos (2005) reforça a ideia de que se deve investir nas experiências de integração entre universidade e sistemas de ensino para servir como referência prática. Acreditamos, pois, que a relação estabelecida na concepção do programa Magister, citada nas avaliações da IES e SEDUC, possa ser um exercício de aproximação dessa relação; ainda que fadada aos ajustes, foi uma experiência que aproximou as universidades públicas, Secretaria da Educação e escolas, ainda que essa integração tenha sido apenas para atender às exigências da LDB e cumprir um acordo de contrato institucional.

Deste modo, o cumprimento de um dos principais objetivos da educação superior requer o fomento ao desenvolvimento econômico pela formação de indivíduos e melhoria das condições organizacionais da vida e do trabalho. Para tanto, requer a flexibilização e o fortalecimento das relações entre universidades e demais instituições.

A LDBEN (BRASIL, 1996a) estabeleceu que, a partir de 2007, todos os professores da educação básica devem ter formação de nível superior. No Ceará, as pesquisas apontam que 97% dos professores em exercício estão graduados, com nível de licenciatura plena, embora ainda tenha grande demanda nas disciplinas específicas de Matemática, Física e Química. As iniciativas de reformas curriculares e as definições de competências profissionais, no entanto, não foram suficientes para atender a produção e difusão do saber

pedagógico. Há necessidade de definição de uma estrutura organizacional que possa atender com eficiência as demandas de formação de profissionais do magistério, mesmo com atraso.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, nos últimos dez anos, promoveu vários programas de formação para professores da educação básica. Na tentativa de amenizar a demanda de curso de formação dos profissionais, o MEC implantou, paralelamente, uma política de formação a distância, tanto para professores do ensino médio como para a formação em nível superior. O exemplo do curso Proformação²³, organizado pela Secretaria de Educação a Distância, capacitou mais 30 mil professores no período de 1999 a 2004 (BRASIL, 2009b).

Em outubro de 2005, o MEC criou a o Programa UAB²⁴- Universidade Aberta do Brasil, Sistema Nacional de Ensino Superior a Distância, contando com a participação de instituições públicas de educação superior e a parceria dos estados e municípios. O objetivo da UAB é oferecer formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública que não tinham graduação.

Em 2007, o Programa contava com a participação de 290 polos de apoio presencial, em 289 municípios brasileiros, distribuídos em todos os estados da Federação (BRASIL, 2007b). Porém, os cursos de licenciaturas aligeirados, como forma de atender massivamente a demanda emergente, continuam em evidência, pelo menos no Estado do Ceará, mesmo não sendo mais para professores em efetivo exercício, mas o preocupante é que contemplam a formação de novos profissionais do magistério.

Em 2009, o MEC lançou a Plataforma Freire, uma política de formação em nível superior, desenvolvida em parceria com os conselhos de educação, secretarias estaduais e universidades. Esse sistema faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A mídia televisiva realiza grande divulgação, estimulando os professores a escolherem as licenciaturas que querem cursar, orientando as inscrições em ambiente virtual do MEC - Plataforma Freire. Na ocasião, havia 47 mil vagas disponibilizadas para a região Nordeste (BRASIL, 2009b).

²³ O Proformação é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Ele é destinado aos professores que lecionavam nas séries iniciais, classes de alfabetização, ou educação de jovens e adultos, sem habilitação específica. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância – SEED. Programa de Formação de professores em exercício. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso: 04.12.2009.

²⁴ BRASIL. MEC. Disponível: <http://cc.bingj.com/cache.aspx?q=universidade+aberta+do+brasil>. Acesso: 11.12.2009

A pré-inscrição de cada candidato, no entanto, só terá validade após o visto de autorização das secretarias estaduais e municipais de educação, e esse processo, inviabilizou milhares de solicitações, segundo a representante da SEDUC.

As propostas apontam caminhos que devem ser analisados, mas não precisam ser seguidos aleatoriamente. Muitas universidades se inscreveram como agências formadoras. Neste sentido, Chauí (2003) nos chama atenção e nos faz refletir sobre a fragmentação que o sistema capitalista impõe a todas as esferas da vida social. Para ela, a sociedade aparece como uma rede móvel e instável, efêmera de organizações competindo entre si.

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível; a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida a estrutura por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. (CHAUI, 2003; p 7).

Chauí (2003) faz uma crítica ao sistema capitalista e às universidades, quando diz que a docência parece ser compreendida como visão rápida de transmissão de conhecimento, sistematizados em manuais de fácil entendimento, rico em ilustrações visuais para chamar a atenção dos estudantes, sem considerar, com a mesma intensidade, a importância do campo do conhecimento.

Existem, ainda, muitas dificuldades de entendimento que devem ser consideradas nos programas de governo supostamente “prontos”, para serem entregues à comunidade educativa. Precisamos analisar esses programas e discutir se atende às demandas do Estado. A falta de uma estrutura mais sólida nos estados brasileiros, a ausência de acompanhamento com maior suporte teórico, a premência de assessoria pedagógica e monitoramento às práticas educativas ocorridas nas escolas constituem sérios desafios a ser enfrentados pelas universidades e pela sociedade em geral, não se pode camuflar a realidade e os problemas.

Soma-se a esses desafios a preocupação com os resultados das pesquisas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica / SAEB²⁵ (2007), que apontam algumas

²⁵ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado de dois em dois anos, teve início em 1990 até os dias atuais. É composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acesso: 15.01.2010.

fragilidades nas escolas, mas que não “justificam” o baixo rendimento dos alunos. É feito grande investimento para aplicação de provas com os alunos, questionários aplicados com os professores e gestores, sem contar com os gastos na elaboração e publicação de relatórios, no entanto, os resultados do SAEB continuam caindo.

Ao considerar as evidências apontadas pelas pesquisas do SAEB no que se refere especificamente a formação docente em nível superior como fator de melhoria da aprendizagem dos alunos, os dados conduzem a um paradoxo: enquanto se registra um crescimento bastante expressivo do quantitativo de profissionais com formação de nível superior de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, ocorre um decréscimo no desempenho escolar no SAEB no Brasil, Nordeste e Ceará nas duas disciplinas e do Ensino Fundamental Língua Portuguesa e Matemática. (VIDAL, 2008, p.9).

Os relatórios do SAEB são apresentados às secretarias estaduais de educação, com análise de dados condensados por município e escola. Esta análise deveria ser considerada na elaboração de propostas para atender as necessidades e demandas educativas. Para Papert (2007), a sociedade precisava acompanhar mais atentamente esse processo, pois não se trata apenas de gastar mais verbas; o ponto central da questão é a qualidade do investimento. Segundo o autor a situação vem se repetindo há anos e poucas medidas são tomadas a partir desse referencial. “Estamos longe de mobilizar o potencial de aprendizagem dos alunos nas escolas e muito longe de mobilizar o potencial global de aprendizagem do mundo”. No meio dessa explosão de mudanças, a escola continua do mesmo modo em todos os países. Bilhões de dólares são desperdiçados em avaliações e programas pontuais em muitos lugares do mundo, e no Brasil esse desperdício também é comum (2007, p.230).

Os resultados da avaliação deverão ser utilizados com maior eficiência na qualidade da educação. Devem ser utilizados em situações estruturantes e não apenas em medidas provisórias. Valeria a pena todo o investimento se os administradores focassem nos problemas e direcionassem o apoio técnico-financeiro para o desenvolvimento da educação, conforme a demanda de cada unidade federativa, superando as fragilidades e reduzindo as desigualdades sociais. A sociedade civil precisa se organizar para cobrar do Poder Público programas mais efetivos, ampliando o entendimento de que programas sociais fazem parte das políticas públicas e não apenas programas de governo que mudam a direção e seu desenho, em cada gestão. Não basta criar medidas compensatórias, ou aplicar provas, é necessário se fazer uma revisão nas propostas políticas e fazer investimento combatendo os problemas locais. Isso implica a compreensão da pluralidade étnica e a formulação de

políticas públicas adequadas às perspectivas das demandas de cada realidade social, olhando criticamente para a relação do estado no sistema capitalista.

Desta forma, Sposat (2002) adverte, vivemos um “*desmanche social*” dependente do capitalismo, gerando sérios problemas como o desemprego, a violência, a corrupção, a solidão, o medo, a angústia, a guerras e a morte banalizada, convivendo lado a lado com a “sociedade do espetáculo” e da chamada Revolução tecnológica. Quem tem acesso a esse progresso ou serviços, numa sociedade que tudo gira em torno da economia do mercado?

Nessa perspectiva, é preciso compreender o papel político do Estado e das universidades na concretização dos programas de formação profissional docente. Segundo André (2004), a universidade poderia atuar na implementação de práticas mais efetivas junto com os professores e técnicos da rede de ensino, na elaboração de programas e produção de material didático que aproximasse mais o saber produzido na academia e o conhecimento didático na escola.

Nos espaços formativos pode se adotar posição de cumplicidade e de envolvimento, entendendo a educação como instrumento de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania. Nesse sentido, a formação do professor deve estreitar a relação com as dimensões teóricas do ensino, como diz Severino (2004), a educação voltada para a humanização, a instrumentalização, ancorada nos eixos da teoria-prática, que levem à recuperação dos direitos individuais, e coletivos para o alcance da dignidade. O importante, pois, é compreender que a formalização do ato educativo é algo com características históricas, constituído dos desejos e anseios, realidades sociais, econômicas e políticas, das relações culturais, conflitos e acordos. Enfim, é essencial o diálogo com os teóricos que tratam do assunto, na busca de novos saberes.

Assim, agregamos ao debate autores que contribuíram nas discussões teóricas da década de 1990, considerando suas influências na produção e elaboração do Programa Magister. Para Gadotti (2002, p.18), muito sofrimento do professor, poderia ser evitado se a sua formação inicial ou continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos e valores. Nesse sentido, o autor deixa na reflexão o significado de ser professor.

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformaram a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas, humanizam. Ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. {...} Diante da velocidade com que a

informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante transformação, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária. Se, de um lado, a transformação nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, creio que sem uma mudança na própria concepção da profissão docente ela não ocorrerá tão cedo. Enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função da escola na sociedade a proletarização de dados serviços oferecidos endente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise, deverão continuar. (GADOTTI, 2002, p. 9).

Como expressa Saviani (2004), de um lado, encontramos apenas relatos dos fenômenos humanos, fragmentos, singularidades, a empiria que beira o senso comum, caracterizado pelo desarticulado, o degradado, o simplista, o incoerente, o passivo, o mecânico; do outro lado, afirma-se o apego ao ideal, o pensar a vida em que tudo tende à não-mudança e à permanência.

A orientação nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a) é que deve ser considerada a contextualização histórica, detectando as demandas formativas das diferenças regionais, ou seja, há lugares em que um número considerável de profissionais continuam sendo habilitados sem que haja vagas correspondentes no mercado de trabalho, em outros lugares, pela carência de profissionais habilitados, muitas pessoas assumem a função de professor sem ter formação específica.

No Ceará, essa recomendação é bastante procedente, nas disciplinas de História e Biologia²⁶ não há nenhuma demanda nas escolas públicas dos 184 municípios do Estado (BRASIL, 2009b). No entanto, as universidades continuam ofertando inúmeras turmas por ano, referentes a essas disciplinas. O que fazer, então, com a oferta de cursos dos IES? O que fazer com a demanda do sistema educacional, das disciplinas de Matemática, Educação Física, Língua Estrangeira, Física, Ciências, entre outras²⁷?

Esse é um ponto de partida para se ampliar o debate junto à sociedade, além do que é essencial que as pessoas tenham uma visão crítica perante esse quadro.

Um salto de qualidade para a educação nacional pode-se dizer - foi a edição do Decreto Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009b). Assim define:

²⁶ BRASIL. INEP. Dados do Educacenso, 2009c.

²⁷ BRASIL. INEP. Dados do Educacenso, 2009c.

Art. 1º - Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. {...} Art. 12. O Ministério Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia. (BRASIL, 2009a, p. 1).

Inicia-se uma nova década e se ampliam as possibilidades e a diversidade de questões em torno do tema da formação, profissionalização e valorização. O Decreto nº 6.755/2009 aponta outros desafios que precisam ser enfrentados. Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação e o ensino devem ser vistos como práticas sociais, não devem ser analisados sob um único enfoque. Essa reflexão nos permite resgatar pontos de vista e abordagens da educação comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos aptos a reivindicar direitos e a exercer sua cidadania na prática.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS: *um olhar sobre a formação*

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas em seguida vem outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora à idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. (BARTHES. 1979, p. 43).

Barthes (1979, p. 18), afirma que a literatura faz girar os saberes, não fetichiza, não fixa. cremos que este trecho expressa o desejo de desaprender as verdades impostas. Então, buscaremos na ideia ampliar o sentido da investigação do Programa Magister para analisar a atuação da Política de Formação Docente no Estado do Ceará, procurando manter o distanciamento necessário do objeto, mesmo tendo feito parte da equipe que desenvolveu o Programa, consciente da missão do pesquisador e da responsabilidade a cumprir.

Para Cohen e Franco (1998, p.144) os dados passam a ser valores que as variáveis ou categorias assumem em cada unidade de análise, desta forma, procuramos analisar cada dado coletado, por meio das entrevistas ou utilizando questionários, como um atributo de valor importante nessa pesquisa.

A avaliação do Programa Magister foi realizada sob a orientação da avaliação por triangulação de métodos, como uma estratégia de diálogo entre áreas distintas de conhecimento, capaz de viabilizar o entrelaçamento entre teoria e prática e de agregar múltiplos pontos de vista. A avaliação por triangulação de método permite a combinação de múltiplas estratégias de pesquisa capazes de apreender as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto (MINAYO, 2005).

Na investigação do Magister utilizando diferentes recursos, tais como: estudo de documentos referentes à proposta inicial do Programa (análise da política de formação docente do Ceará; projeto inicial do Magister, relatórios das instituições envolvidas, comunicação oficial, entre outros documentos), acrescentando o estudo das propostas pedagógicas das universidades, análise de outras políticas públicas de formação, o estudo da legislação sobre o assunto e os referenciais teóricos sobre formação de professores e identidade profissional. Não houve um caminho linear, cartesiano ou cronológico. Todo o percurso da investigação se deu de forma interativa, com idas e vindas, revisitando as fontes, realizando etapas, muitas vezes, de forma simultânea.

Uma vez dados os primeiros passos, buscamos a realização do trabalho de campo, fazendo um paralelo com o conhecimento teórico e discussões nas convenções e fóruns nacionais que envolvem o tema da formação de professores nessas últimas décadas.

Como a pesquisa de campo investigava as expectativas do professor na formação em serviço, é importante realizamos um breve debate teórico sobre o entendimento do significado dessa formação, que se apresentou no desenrolar da investigação como um entendimento equivocado dos gestores do Programa e que deve ser repensado. Nóvoa (1995) explicita seus propósitos quando afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p.25).

O século XXI tem sido apontado por pesquisadores como o século da informação e da sociedade do conhecimento, pelo processo acelerado da revolução científica e tecnológico. O acesso a informação provocou mudanças substanciais ao mundo do trabalho e na vida das pessoas, isso exigiu mudanças e adaptações dos espaços educacionais. Em geral, as críticas relacionadas às mazelas da sociedade recaem sobre a educação, quase sempre ligadas à ineficiência da atuação docentes ou falta de compromisso político. Embora isso não seja regra, há uma corrente de desvalorização profissional do professor que insiste em manter esse paradigma. Independentemente disto, a formação de professores em serviço passa a ser necessária, para que os educadores sejam capazes de atuar em diversas situações desafiadoras da profissão, refletindo constantemente sobre o seu fazer pedagógico. No entanto, é preciso ter cautela, para não inverter o processo, pois “O saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelas teorias da educação”, alerta Pimenta (2005, p. 24).

A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas, observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação. (PIMENTA, 2005, p. 46).

Para Pimenta (2005), o professor que se forma assim, não consegue dar respostas consistentes às situações que emergem no dia a dia, pois esse conhecimento não se aprende nos moldes de um currículo normativo e técnico, mas na reflexão crítica sobre a prática interagindo com o conhecimento teórico. A autora acredita que os professores caminham na direção do novo profissionalismo docente que articule o saber específico da prática docente com o trabalho coletivo, orientado por um projeto educativo eficaz. Nessa perspectiva, a formação contínua e em serviço é um elemento imprescindível, pois possibilita o desenvolvimento do profissional da educação para que entre outras competências, possa realizar pesquisas, elaborar conceitos e na prática saber utilizá-los, construindo, no processo, as soluções para os desafios que surgirem e participando como sujeito histórico da sua própria formação.

Assim, para Aquino & Mussi (2001, p. 14), a formação em serviço trata da instauração de um novo modo de “saber de si no fulcro da prática formativa”, protagonizado por meio das práticas (reflexivas) de formação em serviço. Os autores nos chamam a atenção para o entendimento de seus efeitos e consequências como ações concretas.

A formação concomitante ao exercício do ofício inaugura, assim, uma nova racionalização da profissionalidade, e, por extensão, da constituição dos saberes docentes. De um ponto de vista teórico, tratava-se de um dispositivo tático que fez circular, de forma mais precisa e localizada no interior da profissão, modos de se pensar professor. Pode-se afirmar que, a princípio, o objetivo principal desse novo modelo regulador da formação – a formação em serviço – foi o de funcionar como uma espécie de “corretivo” das práticas docentes (Fusari, 1988). O efeito ensejado, presume-se, seria o de promover certa homogeneização, dessa vez mais controlada, das condutas cotidianas dos professores. Nessa perspectiva, seu alvo maior seria a retomada da própria legitimidade da instituição escolar pelo controle mais estreito das atividades docentes; em outras palavras, revigorar a positividade e a confiança nos resultados escolares, ou seja: conferir fôlego à função social da escola, pela modulação permanente antes alocada exclusivamente na região da formação inicial das condutas de seus agentes. (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 16).

Para Aquino & Mussi (2001), a formação em serviço além da responsabilidade de possibilitar “corrigir” as deficiências da prática, deve propiciar a constante atualização dos docentes. Validar determinados procedimentos de trabalho, divulgar saberes utilitários para a prática cotidiana, alterar ou constranger comportamentos considerados desajustados ao ofício. Desta forma, a formação em serviço passa a ter presença constante no exercício da profissão, acionada sempre que os mandantes institucionais julgassem necessário dispô-la.

Nos discursos teóricos, os programas institucionais, quase sempre, apresentam propostas de formação em serviço, mas quando confrontadas na prática, demonstram ser bem diferentes. O Programa Magister embora tenha se comprometido com esta modalidade de formação, a análise dos dados e depoimentos constataram que na prática não foi possível torná-la efetiva. No entanto, não pretendemos desqualificar todo empenho das agências formadoras, mas as estruturas de formação não foram favoráveis.

Muito embora a avaliação do Programa Magister envolvesse várias questões, o foco central da pesquisa foi referente às expectativas do professor que fez a “formação em serviço”, destacando o seu grau de satisfação com o nível do curso. Desse modo, procuramos desenvolver o estudo de caso, por meio da pesquisa qualitativa, acreditando que, desta forma, pudéssemos enxergar mais largamente a subjetividade que abrangeu toda a trajetória na investigação do Programa Magister.

Após a realização do estudo documental foi possível identificar na proposta inicial do Programa, a sua concepção, estrutura de funcionamento e estratégias utilizadas para o desenvolvimento da formação dos professores, descrito no capítulo anterior, seguindo do estudo teórico sobre importantes temas abordados na formação do professor.

Após estas etapas, mas mantendo o cuidado para que as demais se dessem de forma integrada, elaboramos o instrumental da pesquisa de campo, com a proposta de aplicada em duas fases distintas. Utilizado como instrumento mediador da coleta de dados junto ao professor, um questionário com 50 questões, semi estruturadas, e outras abertas, solicitando, algumas vezes, a justificativa da opção, para perceber a consistência e coerência das respostas.

Foram realizadas também entrevistas com questões abertas, assegurando alguns pontos comuns, para facilitar a conversação e sistematização dos dados. Essa etapa foi efetivada com os coordenadores do Programa da SEDUC e com representantes das quatro universidades públicas do Ceará que participaram do processo de formação, desde a concepção, execução e avaliação do Programa.

A primeira fase da coleta de dados foi feita mediante o questionário, denominada de fase “pré testagem”, aplicada com professores de Fortaleza e de outros municípios. Para viabilizar esta ação e manter a estratégia da coleta de dados em diferentes regiões do Estado do Ceará, contamos com a colaboração dos supervisores e técnicos representantes das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação/CREDE e Superintendência das

escolas de Fortaleza/SEFOR. Em reunião, foram apresentados o projeto de pesquisa da avaliação do Magister e o instrumento da coleta de dados. No decorrer do debate, ficou acordado o envio do questionário por meio eletrônico para os supervisores das CREDE (a fim de apoiar a pesquisa) para que os mesmos fossem enviados as escolas da rede pública, contando com a participação de professores de vários municípios do Ceará, ampliando assim a percepção do Programa em todo o Estado.

O questionário foi enviado para as 20 CREDE e aproximadamente 200 escolas, seguido de um esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa. Na primeira fase (pré testagem), participaram professores da rede pública de ensino - municipal e estadual. O retorno dos questionários se deu de forma lenta, intermediado por ligações, solicitação via e-mail e visitas pessoais. Na primeira fase de aplicação do questionário, tivemos o retorno de 54, com opiniões de professores de regiões diferentes.

Após a leitura dos itens, procedemos a análise reflexiva dos dados coletados, relacionando-os ao objeto da pesquisa, verificando as recorrências das informações (questões presentes na maioria das entrevistas) e dados não recorrentes, mas que tivessem relevância para a pesquisa.

{...} creio que é imprescindível, quando se inicia a interpretação, ter a clareza sobre a “natureza” dos dados que se tem em mãos. Não são dados “objetivos”, externos e unívocos; não são lineares e produtos de um experimento onde se isolaram interferências, mas resultados de uma qualidade de fatores que não podem ser desprezados. Tanto o que foi dito (e o que não pode estar gravado ou escrito), quanto o que foi observado e sentido, são dados que foram produzidos em diversos momentos de uma relação na qual entraram em jogo os mais variados elementos. Entre estes se encontram um pano-de-fundo fornecido pelo dispositivo saber-poder com todos os desdobramentos que tentaremos descrever. (CALDEIRA, 1981, p. 37).

A citação de Caldeira favoreceu o entendimento da dimensão ética, política e teórica que envolve a pesquisa. Fez perceber a responsabilidade social sobre o trabalho de coleta de dados, principalmente no que se refere à subjetividade das questões. Na relação - leitura, interpretação e interação com o objeto – estávamos atentos para as sensações e pistas que estão além das perguntas descritas. Mesmo no que parecia óbvio, descobríamos algumas inquietações e angústias sentidas.

Neste âmbito de elaboração e consolidação dos dados, refletimos sobre a experiência, em certa medida, da relação entre educadores e pesquisadora, pois queríamos

bem mais do que reproduzir os dados, mas entender a subjetividade do discurso que algumas vezes não se apresentava de forma nítida na questão.

Na interação com a coleta dos dados do questionário - pré testagem, notamos que deveríamos melhorar alguns itens, deixá-los mais objetivos e claros. Após tal revisão no questionário, e feitas as modificações necessárias, encaminhamos a segunda versão do questionário para as CREDE e outros professores que ainda não tivessem participado da pesquisa, nessa fase tivemos a participação de 29 professores.

4.1 Metodologia da Pesquisa

As ciências sociais, ao entrarem nas discussões relativas à avaliação de políticas públicas, contribuem com o fornecimento de instrumentais metodológicos e com a reflexão continuada sobre técnicas, conceitos e paradigmas de interpretação e análise, que se dão no âmbito das discussões componentes deste campo do conhecimento (RODRIGUES, 2008).

Esta pesquisa foi trabalhada com fontes documentais e empíricas, utilizando procedimentos mediados pelo estudo exploratório, o que possibilitou extrair dados relevantes da documentação e das fontes teóricas, favorecendo, assim, a reflexão crítica na dinâmica da investigação.

Adotamos na pesquisa a avaliação por triangulação de métodos, com uma abordagem qualitativa que segundo os autores Ala-Harja e Helgason (2000), não apresentam os resultados como “verdades absolutas”, ou conceitos fechados, mas é o que permitirá agir como elemento mediador entre a produção de consenso e os interessados. A escolha da pesquisa de caráter qualitativo se justifica por ser mais abrangente e por nos fornecer informações sobre componentes subjetivos acerca do público beneficiado pelo Programa. A pesquisa qualitativa permite captar aspectos importantes, muitas vezes, não evidentes, de valoração, atitudes, motivações, frustrações, insatisfação, buscando entender as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos (ROSSI, HOWARD & LIPSEY, 1999. In: MINAYO, 2005).

{...} a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (SILVA.Org. 2008 p.53).

Por se tratar de um programa já concluído, utilizou-se na investigação do Programa Magister uma avaliação somativa ou agregativa que, segundo Holanda (2006), pode ser útil para ensejar lições e ensinamentos que poderão contribuir para o aperfeiçoamento de outras políticas e programas educacionais.

A pesquisa de campo foi efetivada por meio da aplicação de questionários com 83 professores de diferentes municípios e entrevistas com os coordenadores do Programa junto à SEDUC/CREDE e representantes das quatro universidades públicas (UFC; UECE; UVA e URCA).

Apesar de a pesquisa haver se caracterizado como estudo de caso – “Avaliação do Magister no Ceará” - procuramos estabelecer o diálogo envolvendo pessoas de diversas regiões, com participação de coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação (CREDE) e a Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR). Essa relação foi fundamental para facilitar a entrega dos questionários e realizar entrevistas com os coordenadores das universidades regionais.

A aplicação dos questionários foi realizada em duas fases, a primeira das quais consideramos como “pré testagem” do questionário, contou com a participação de 54 professores, envolvendo 22 municípios. Feitos os reajustes necessários no instrumental, iniciou-se a aplicação da segunda fase da pesquisa. Acrescentamos na segunda fase algumas questões relacionadas à situação funcional do professor, o tempo de serviço para entender quantos ainda estavam em função de docência, e outra que se relacionava à continuidade dos estudos do professor que fez o curso Magister. Nessa segunda fase da pesquisa, houve a participação de 29 professores, perfazendo um total geral de 83 participantes da pesquisa.

O questionário com as questões abertas ou semi-estruturadas possibilitou algumas vantagens, tais como: maior exatidão na interpretação e análise dos dados; possibilidade de confrontar as respostas descritas com o desenho original do Programa e facilitou a triangulação por intermédio das operações convergentes, das incidências e do olhar criterioso, feito de forma integral, que corroborou com as conclusões do processo (LEJANO 2006).

Não era de interesse da pesquisa do Programa Magister a avaliação de custo benefício ou o cumprimento das metas estabelecidas. A pesquisa buscava saber a opinião dos professores sobre o curso, suas expectativas. De acordo com Lejano (2006), a avaliação de custo-benefício não atende as concepções de avaliação de programas sociais, especialmente, na área da saúde e educação. O autor contesta o dogmatismo metodológico da investigação de

resultados, pois, nesse caso, o envolvimento dos sujeitos beneficiados pelo Programa acontece com pouca frequência.

Ressaltamos que o foco dessa investigação, com efeito, estava voltado para o grau de satisfação do professor e suas expectativas, destacando os desafios enfrentados, as frustrações e decepções no decorrer do curso. Procurando perceber: A SEDUC estava interessada na política de valorização do professor ou apenas em resolver a situação da demanda do seu quadro de professores especialistas? Quem ganha mais com este programa, o sistema de ensino ou o professor? Essas questões são complexas e difíceis de mensurar, mas possibilita-nos fazer algumas reflexões importantes, nas citações e depoimentos dos professores e coordenadores do curso.

O Quadro 1 representa a quantidade de professores que participaram do Programa Magister por CREDE, os municípios e as universidades que colaboram na pesquisa.

Quadro 1 - Professores que participaram da pesquisa Magister - por CREDE, Municípios e universidades.

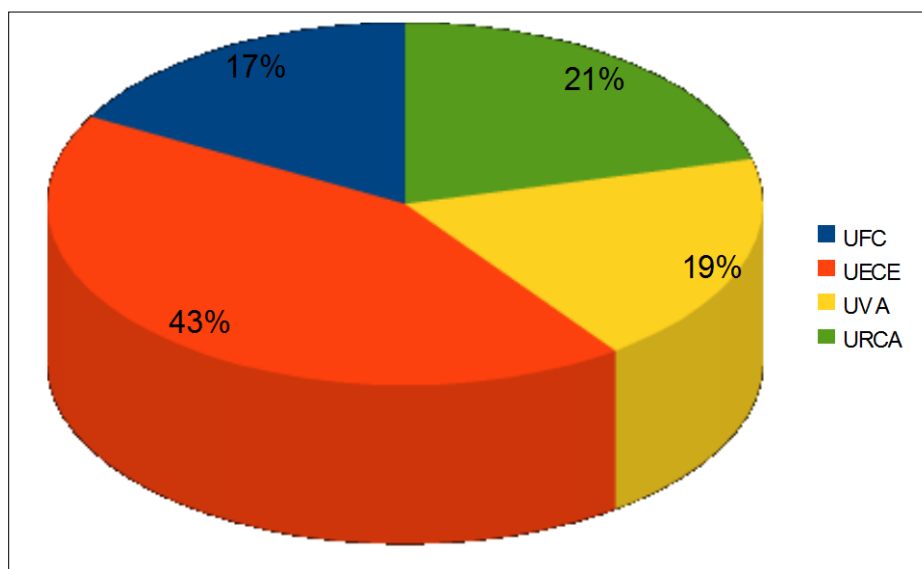
1ª Fase da Pesquisa			2ª Fase da Pesquisa		
CREDE	Município	Universidade/ professores	CREDE	Município	Universidade Professores
		Maracanaú			Caucaia
Itapipoca	Itapipoca	UECE/4	Canindé	Canindé	UVA/3
Acaraú	Acaraú	UECE/4	Russas	L. do Norte	UECE/2
Camocim	Camocim	UVA/6	Tauá	Tauá	UECE/4
	Granja	UVA/2	Sobral	Sobral	UVA/2
Canindé	Canindé	UVA/3	Baturité	Baturité	UECE/4
Horizonte	Cascavel	UFC/3	Icó	Icó	UECE/3
	Horizonte	UFC/3	Crato	Altaneira	URCA/2
Quixadá	Quixadá	UECE/5		Crato	URCA/4
	Quixeramobim	UECE/3	SEFOR	Fortaleza	UFC/1
Senador	Mombaça	UECE/3	-	-	-
Crato	Crato	URCA/4	-	-	-
Juazeiro do Norte	J. do Norte	URCA/5	-	-	-
	Caririaçu	URCA/2	-	-	-
SEFOR	Fortaleza	UFC/3	-	-	-
Total de professores Pesquisados 1ª fase		54	Total de professores pesquisados na 2ª fase		29
Total de professores – 83					

Fonte: pesquisa direta. Autoria própria.

Conforme o Quadro 1 demonstra - a pesquisa de campo foi realizada com a participação de 83 professores e quatro universidades públicas do Ceará. Sendo 54 professores na primeira fase e 29 na segunda fase da pesquisa. O maior número de participação dos professores na pesquisa era da região de Crato, Juazeiro, Camocim e Quixadá. É válido salientar que a investigação envolveu professores de 22 municípios, situados em 15 regionais distintas.

Dos professores cursistas pesquisados, 17% eram formados pela Universidade Federal do Ceará - UFC; 43% pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; 19% pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA e 20% pela Universidade Regional do Cariri - URCA. De acordo com o demonstrado no Gráfico 1.

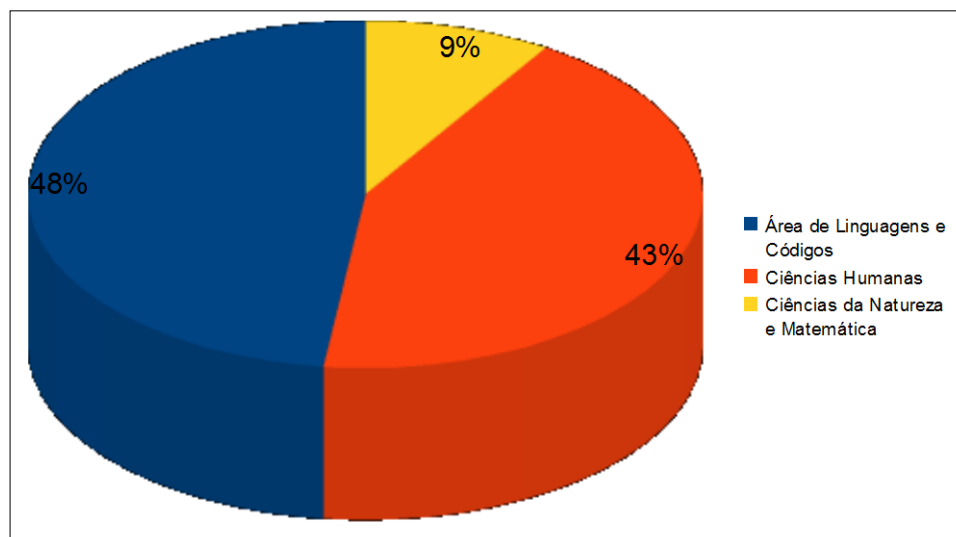
Gráfico 1 – Formação dos Professores por Universidade



Fonte Pesquisa Direta.

Essas universidades ofertam cursos nas três áreas: Linguagens e Códigos - LC, Ciências da Natureza e da Matemática - CNM e Ciências Humanas - CH.

O gráfico 2, caracteriza o atendimento aos professores/cursistas por área do conhecimento, sendo que 48% dos professores optaram pelo curso de licenciatura na Área de Linguagens e Códigos, 43% pela área das Ciências Humanas, 9% dos professores pesquisados escolheram curso na área de Ciências da Natureza e Matemática.

Gráfico 2 – Formação dos Professores por Área de Conhecimento

Fonte: pesquisa direta.

Observa-se no Gráfico 2, que apenas 9% dos professores pesquisados fizeram sua qualificação na área das Ciências da Natureza e Matemática. É exatamente nessa área que há maior déficit de professores no Estado do Ceará, especialmente nas licenciaturas de Física, Química e Matemática, apontam, assim, os dados do Educacenso (2009).

Outra etapa importante da pesquisa, já citada, foi constituída de entrevistas gravadas, feitas com os representantes da Secretaria da Educação do Estado e coordenadores do curso das quatro universidades envolvidas na investigação. Também foram entrevistadas quatro professoras formadoras do curso, sendo duas de Fortaleza e duas do Município de Brejo Santo. As gravações das entrevistas foram ouvidas, transcritas, lidas e relidas para permitir melhor clareza e interpretação das informações nos depoimentos de cada participante. A partir desse material foram analisadas as evidências, as contradições, as divergências e recorrências contidas na transcrição.

Os elementos eram constituídos de certa subjetividade, expressas no contexto. Para facilitar sua compreensão, foram agrupados de acordo com os tópicos decorrentes das entrevistas. Tal opção nos forneceu melhor entendimento, ampliou as possibilidades de reflexão e subsidiou o desenvolvimento do trabalho, permitindo aferir um posicionamento crítico entre os diferentes sujeitos.

As entrevistas foram semiestruturadas com alguns pontos definidos anteriormente para dar maior suporte às discussões, possibilitar o diálogo e a sistematização dos dados. O primeiro ponto se referiu à trajetória e às concepções do Programa Magister. O segundo acerca dos desafios e avanços da formação. O terceiro questionou sobre as expectativas, frustrações, decepções e angústias dos professores cursistas. E o último ponto diz respeito ao

posicionamento que cada instituição faz sobre o programa e sua avaliação no que se refere ao grau de satisfação do público beneficiado.

Para Holanda (2006), a utilização da técnica de entrevistas na pesquisa amplia a possibilidade de identificar as concepções da proposta inicial do Programa, sob o ponto de vista da pessoa entrevistada; favorece a obtenção de dados de maneira informal: dados privados, sigilosos, comprometedores na situação formal; dá maior exatidão na interpretação e análise da fala; e, aumenta a possibilidade de esclarecer aspectos impossíveis de apreender com as outras técnicas de investigação.

Realizadas essas etapas, promovendo uma reflexão entre elas, prosseguimos na sistematização das expectativas dos professores beneficiados pelo programa Magister, ponto fundamental desta avaliação.

4.2 Perfil dos professores pesquisados

Os resultados da coleta de dados demonstraram grande predominância no exercício da profissão de docência, do sexo feminino, ou seja, 90% das pessoas que participaram da pesquisa eram mulheres, 10% formados pelo sexo masculino.

A faixa etária atual dos professores que participaram da avaliação do Programa Magister varia entre 34 e 65 anos, com maior incidência no intervalo entre 45 e 50 anos, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Número de professor do Programa Magister segundo faixa etária

Idade	N	%	f	F%
30 I-35	5	10,42	5	10,42
35 I- 40	3	6,25	8	16,67
40 I- 45	3	6,25	11	22,92
45 I- 50	10	20,83	21	43,75
50 I-55	13	27,08	34	70,83
55 I-60	9	18,75	43	89,58
60 I- 65	5	10,42	48	100%
TOTAL	48	100%		

Fonte: pesquisa direta. Autoria própria.

Estes indicadores permitem visualizar o fato de aproximadamente 30% dos professores estão na faixa etária entre 55 e 65 anos, o que aproxima da idade necessária para pedir aposentadoria. Não havia no questionário uma pergunta direta referente à atual função do professor, mas foi possível constatar que 35% dos que foram beneficiados pelo Programa já estão afastados das atividades de sala de aula.

No que se refere à cor da pele, 56% dos professores pesquisados se consideram pardos ou negros, resultado equivalente ao dado do senso da população negra ou parda do Ceará²⁸, indicativo este que contraria a posição de alguns autores ao dizerem haver poucos negros no Ceará. 58% dos professores pesquisados são casados, vivem com os companheiros e possuem em média dois filhos, sendo que 90% deles moram em casa própria.

Ao indagarmos sobre a religião, 88% relatam ser católicos e 12% não responderam o item. O Programa Magister pretendia atender apenas os professores que estivessem em pleno exercício da função docente, daí por que, 90% informaram estar em sala de aula quando iniciou a formação. Contrariando a este critério de seleção, 7% dos participantes da pesquisa afirmaram que eram professores, mas estavam lotados na SEDUC ou CREDE quando iniciaram a formação pelo Programa.

Na análise dessas questões, sentimos falta de um item que pudesse apresentar com clareza a função atual do professor. Então acrescentamos na segunda fase do questionário um item sobre a atual situação funcional do professor beneficiado pelo Magister. O resultado dessa pergunta comprovou o levantamento da primeira fase, ou seja, 35% dos professores estão afastados das atividades de sala de aula e 65% ainda estão em funções ativas.

Para 36% dos professores pesquisados, o primeiro emprego foi de professor; 26% disseram que recebem de três a quatro salários mínimos por mês; e outros 26% informaram que ganham de dois a três salários mínimos; 18% relataram que ganham abaixo de dois salários mínimos; e os demais não responderam o item. A média atual, da remuneração dos professores da rede estadual, com carga horária 40 horas é de R\$ 2.240,00 – incluindo as vantagens: vencimento, regência de classe e auxílio alimentação (SEDUC, 2010)²⁹.

Sobre a formação inicial desses profissionais antes do Programa Magister, 96% expressam que tinham apenas o ensino médio, enquanto 4% disseram já haver cursado outra faculdade. Para esses professores (4%), a formação não fez muita diferença.

²⁸ Dados estatísticos do IBGE afirmam que 65,9 % da população cearense, são formados de negros ou pardos. Síntese de Indicadores Sociais 2007. IBGE (2007). Disponível: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso: Em 09.05.2010.

²⁹ SEDUC, 2011. Informação recebida por um representante da Coordenação de Gestão de Pessoas.

Para procedermos a uma análise comparativa sobre o perfil do professor com curso superior, no Ceará, antes e depois do Programa Magister, recorreremos à pesquisa do *site* do Ministério da Educação, no quadro a seguir reproduzido.

Quadro 2 – Perfil dos Professores com Curso Superior no Estado do Ceará.

Período 2001 a 2009

Ceará/ano	Pré-escola	E. Fundamental (anos iniciais)	E. Fundamental (anos finais)	Ensino Médio
2001	10,6 %	21,9 %	64,8 %	87,3 %
2002	19,4 %	32,7 %	68,7 %	88,1 %
2003	23,4 %	40,8 %	72,2 %	90,5 %
2004	29,8 %	42,2 %	73,9 %	92,1 %
2005	81,4 %	55,7 %	81,4 %	95,4 %
2006	38,9 %	60,8 %	84,9 %	95,9 %
2007	45,4 %	65,4 %	78,7 %	95,5%
2008	43,4 %	62,8 %	76,2 %	91,2 %
2009	43,9 %	62,0 %	75,3 %	88,1 %

Fonte: PNAD/IBGE³⁰. 2010.

Os indicadores do quadro 2 - demonstram a evolução significativa do percentual dos professores atuantes na pré-escola e no ensino fundamental (séries iniciais), antes e depois do Programa Magister. O percentual de professores nas séries iniciais do ensino fundamental no Ceará com curso superior ampliou de 21,9% no início do Programa (2001) para 55,7% na conclusão do curso Magister (2005) - cresceu 154,3%. No entanto, no que se refere aos docentes com nível superior, atuando nas séries terminais do ensino Fundamental, período de 2007 a 2009, esse resultado foi decrescendo. A rotatividade de professores no Estado é muito grande, mais de 50% do quadro docente do Estado é formado de professores com contratos temporários, isso pode ser uma das causas desse resultado, além da grande demanda de profissionais nas disciplinas específicas de Matemática, Física e Química.

No ensino médio, esse resultado não foi diferente, o percentual de professores com curso superior aumentou no ritmo menos acelerado. Em 2009, conforme o quadro 2 - o resultado dos professores com curso superior caiu praticamente em todos os níveis de ensino. Portanto, também, houve um decréscimo de docentes com licenciatura nessa modalidade.

Tais indicadores, apesar desses últimos resultados, demonstram que houve avanço significativo no perfil de formação dos professores cearenses e comprovam o esforço da

³⁰ BRASIL. MEC/PNAD/IBGE. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/ceara/>. Acesso: 02.01.2011.

Secretaria da Educação em qualificar seus professores em nível superior, ainda que estivesse atendendo as recomendações da Lei nº. 9394 (BRASIL, 1996a).

A pesquisa não revelou, porém, os mesmos avanços nas estruturas das escolas públicas, comprovando uma grande demanda no quadro docente da rede pública, com habilitações específicas para atuação nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

A adequação da formação do professor à área de atuação vem sendo organizada desde 1992. No entanto, a contratação de professores temporários que seria uma saída provisória do governo estadual para resolver uma situação emergencial, vem se arrastando por muito tempo e ampliando a oferta cada vez mais.

Segundo dados da Gestão de Recursos Humanos da SEDUC, em 1999, havia 6.436 professores, sendo 2.133 temporários. Com a elaboração do Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio (1995-2002)³¹, a matrícula para o ensino médio aumentou consideravelmente, o que resultou a demanda de três vezes mais professores no quadro funcional. Em 2003, o total de professores aumentou para 18.826 e, desse total, 10.996 eram constituídos de professores com contrato temporário.

Em 2010, o quantitativo total de professores da rede de ensino estadual era de 19.927 profissionais, dos quais 10.876 era composto por professores com contrato temporários, que representam, em média, 56%. Em algumas regiões do Estado do Ceará, esse percentual chega a mais de 80% - no caso, da Região de Acaraú (84%), Camocim (81%), Canindé (85%), Baturité (81%) e Crateús (84%)³². Isto implica em sérios problemas para manter a qualidade do sistema de ensino do Ceará e aponta a necessidade de realização de concurso público.

Como é simples observar, o Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio (1995-2002) conseguiu a ampliação da matrícula de alunos, melhorou a estrutura física das escolas, mas não assegurou em seu quadro de funcionários a ampliação de professores efetivos, tomando, assim, a cada ano, uma medida provisória para contratação de professores temporários, que vem se arrastando há muitos anos.

³¹ ZIBAS (2005). O Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio foi expandido por meio do Plano de Desenvolvimento Regional, vinculado ao Projeto Alvorada, financiado por empréstimos internacionais. Teve como objetivo reduzir as desigualdades regionais. Os melhoramentos começaram a se concretizar por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Escola /PDE. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t052.pdf>. Acesso em: 16.12.2010.

³² SEDUC. 2010. Disponível em: <http://lotacao.seduc.ce.gov.br/Lotacao/Relatorios>. Acesso: 28.02.2011.

Para implantar as condições básicas necessárias às escolas do ensino médio, o Estado teve que recorrer a empréstimos internacionais, com o apoio do Governo Federal. Isso favoreceu a realização de reformas das escolas, compras de bibliotecas, de computadores e outros equipamentos tecnológicos essenciais à organização dos centros de multimeios³³ (ZIBAS, 2005).

O financiamento de agências multilaterais permitiu a construção de 18 unidades especiais, (distribuídas por todo o estado, sendo três delas inauguradas em bairros da periferia de Fortaleza), especificamente projetadas para serem paradigmas da reforma do ensino médio. Essas escolas diferenciadas foram chamadas “liceus”, como um símbolo da tentativa de transferir – agora para as camadas populares – a tradicional qualidade do ensino secundário, presente quando era destinado apenas às elites. {...} A grande preocupação com a regularização do fluxo escolar fez com que o estado tomasse algumas medidas. Nesse sentido, foi introduzido um novo sistema avaliativo do rendimento dos alunos, o qual, seguindo as prescrições legais, pretendeu privilegiar o processo de aprendizagem e não os resultados de provas e testes. Além disso, foi criado o programa Tempo de Avançar para o Ensino Médio/TAM, destinado para alunos maiores de 18 anos, que tinha como objetivo de encurtar o tempo de escolaridade dos alunos mais velhos, valendo-se de monitores polivalentes. (ZIBAS, 2005, p. 7- 8).

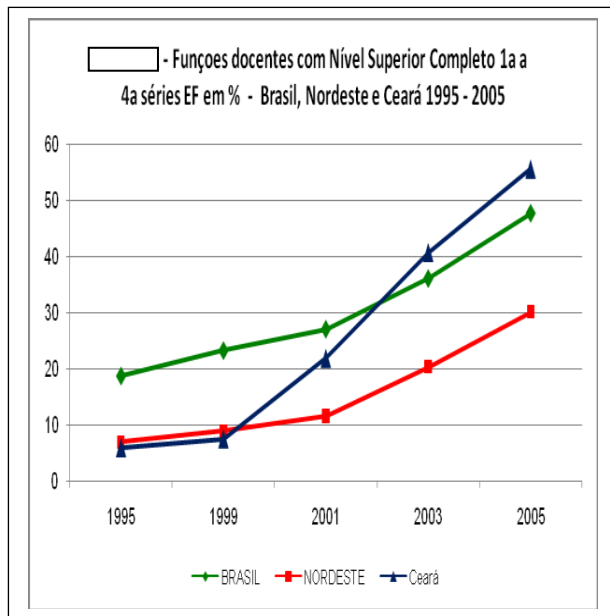
De acordo com Zibas (2005), as estratégias políticas do Governo do Ceará, referentes à implantação e implementação do Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio, não foram suficientes para garantir o sucesso dessa reforma e, ainda, podem ter distanciado o seu maior objetivo – o de mostrar ser possível atender a população mais pobre com o ensino de qualidade. Expressa a autora: “A melhoria da estrutura física e pedagógica ficou a meio caminho” (p. 211).

Zibas (2005) aponta várias questões que atrapalharam a implementação da reforma na prática, entre elas estão: a falta de material didático para essa modalidade de ensino, a carência de professor em algumas áreas do conhecimento e a rotatividade dos contratos temporários. Embora que, reconhecidamente, o Estado tenha investido na formação universitária dos professores efetivos, mas esses representam uma minoria dos profissionais da rede pública de ensino. Há ainda um grande déficit de professores, especialmente, nas disciplinas de Química, Física e da Matemática.

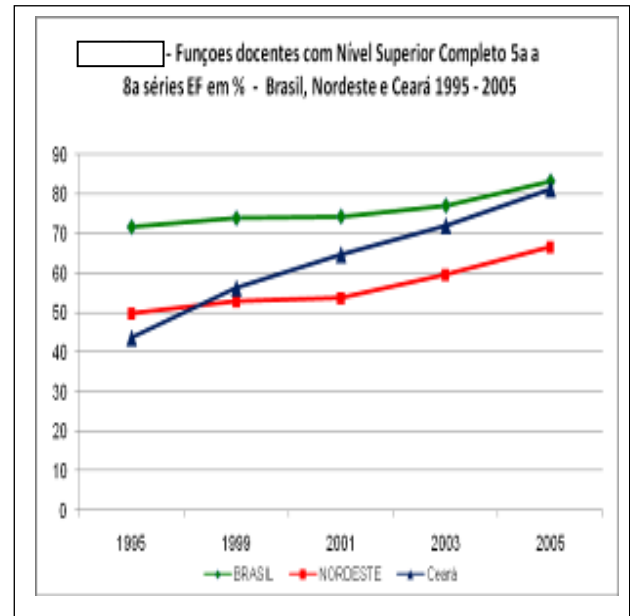
³³ O Centro de Multimeios é espaço disseminador de conhecimento, cultura e lazer. É um ambiente de aprendizagem, dinâmico, formado pela biblioteca da escola, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de leitura. O Centro de multimeios é a fonte permanente para alimentar, sustentar, revigorar ou reformular pensamentos. Disponível em: <http://www.eeepigd.seduc.ce.gov.br/index.php/centro-de-multimeios>. Acesso: 20 de jan. 2011.

Os gráficos abaixo apresentam uma evolução gradativa do perfil docente com curso superior na década de 1995 a 2005. Representado pelo Gráfico 3 - Funções docentes com nível superior dos professores que atuam no ensino fundamental, no Brasil, Nordeste e Ceará.

Gráfico 3 – Funções docentes com nível superior.



Fonte: MEC/INEP, 2007



Fonte: MEC/INEP, 2007

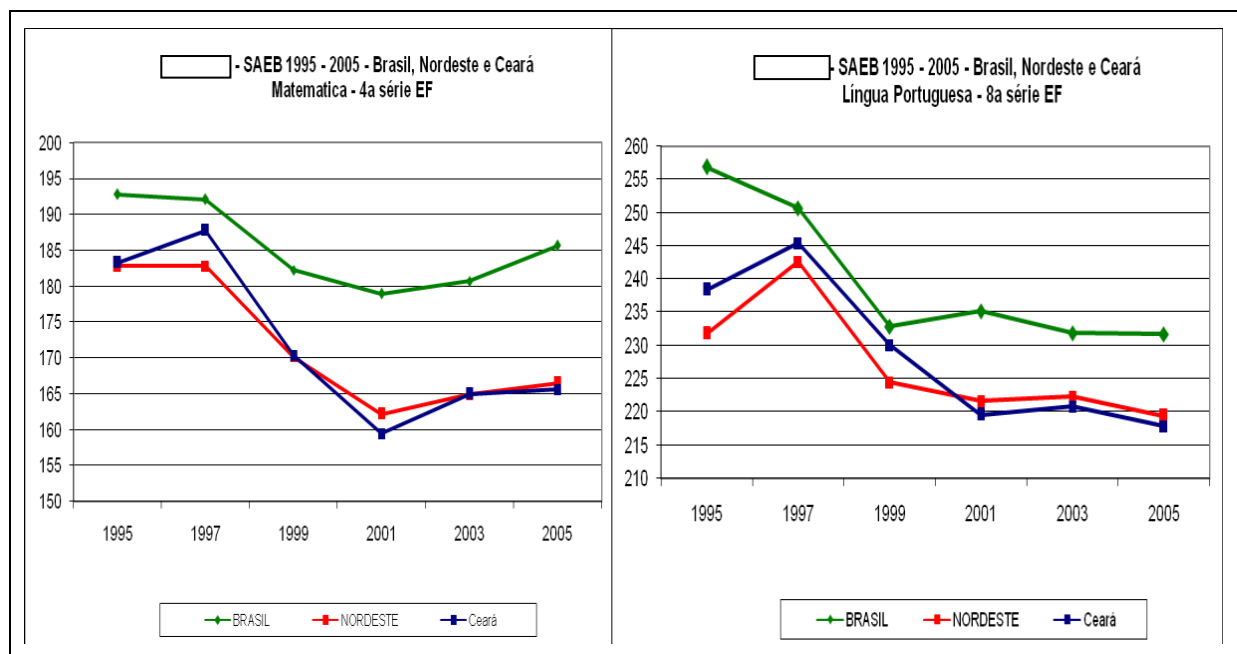
O Gráfico 3, demonstra o empenho do Estado do Ceará (redes de ensino estadual e municipal) em relação à formação dos professores, na década de 1995 a 2005, que cobre o período da formação do Magister. Pode observar que o número de professores com funções docentes (1ª a 4ª e 5ª a 8ª série) com nível superior no Estado do Ceará cresceu consideravelmente. Para Vidal (2008), este crescimento acelerado decorre do empreendimento feito pelos municípios com investimentos proveniente do FUNDEF.

A lógica financeira do FUNDEF pode ser considerada a grande responsável pelo boom na oferta municipal. O fenômeno de transferências de matrículas acontece nos primeiros cinco anos de vigência do Fundo (1998 – 2002). Em regimes emergenciais, abreviados, como projetos de inovações pedagógicas, proliferaram pelo Brasil afora cursos de licenciatura plena para formação de professores. O Ceará não escapou desse movimento, disseminando-se cursos superiores em regime especial, na sua quase totalidade de Pedagogia, em grande parte dos municípios cearenses. (VIDAL, 2008, p. 6).

Este cenário, representado pelo Gráfico das Funções Docentes com Nível Superior assinala um período bastante promissor de qualificação docente no Ceará, gerando altas expectativas em torno da aprendizagem dos alunos. Porém, os dados da pesquisa do SAEB (BRASIL, 2007) revelam algumas incompatibilidades com esses resultados. Conforme se pode observar no Gráfico 4, sobre os rendimentos de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, em Matemática (4ª Série) e Língua Portuguesa (8ª série).

No período de 1995 a 1997, o gráfico 4 demonstra um crescimento nos resultados da avaliação nas escolas cearenses, nas duas disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa), mas nos anos subsequentes, os resultados da avaliação, caíram consideravelmente, especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa – turma 8ª série do ensino fundamental.

Gráfico 4 – Rendimento dos alunos do Ensino Fundamental em Matemática (4ª série) e Língua Portuguesa (8ª série). Período: 1995 – 2005.



Fonte: MEC/INEP, 2007

Fonte: MEC/INEP, 2007

O que se pode constatar nos gráficos acima, representados pelo Gráfico 4, é que os dados não corresponderam as expectativas de melhoria dos rendimentos dos alunos, como se esperava pelo índice da evolução do nível de formação dos professores (Gráfico 3). O que

se percebe, no período 1995 a 2005, é uma grande inversão na curva de desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática (4ª série) e Língua Portuguesa (8ª série).

No que se trata a situação atual do nível de formação dos profissionais do magistério no Ceará, os dados quantitativos do Educacenso revelam que, no Ceará, 97% dos professores da rede pública estadual estão graduados e 97,9% da rede municipal (BRASIL, 2009). O curso de formação do Programa Magister contribuiu numa parcela desse resultado. Entretanto, conforme mencionou Vidal (2008), o Ceará não escapou dos cursos de formação aligeirados, realizados em regime especial, o que impactou a folha de pagamento das prefeituras e não atendeu as necessidades do ensino fundamental (5ª a 8ª) e do ensino médio das escolas públicas cearenses, porque a formação, em quase sua totalidade, era feita do curso de Pedagogia.

Atualmente, existe uma demanda de 7.605 professores com licenciatura, ou seja, habilitação específica para a disciplina que está ensinando, muito embora alguns desses profissionais possam ser graduados em outras áreas³⁴. Isso representa mais de 10% do quadro profissional do magistério.

Outro importante fator que deve ser considerado do perfil do professor é relacionado à sua participação política. No Ceará, existem dois sindicatos de professores, vinculados à esfera estadual (APEOC e SINDIUTE), que se enfrentam constantemente para obter a adesão do magistério (ZIBAS, 2005). Entretanto, a pesquisa aponta uma pequena relação entre os docentes e suas entidades de classe, como se houvesse pouca, ou quase nenhuma, identificação com elas. Esta percepção foi reforçada na avaliação junto aos coordenadores das universidades.

Apenas 36% dos professores informaram que são associados a sindicatos, mas que, praticamente, nunca participam de reuniões ou movimentos sindicais. Os outros 64% afirmavam que não participavam de nenhum sindicato ou associação, porque não acreditam que possam defender os seus interesses.

Muitos homens e mulheres se entregam às influências do seu ambiente. Deixam-se arrastar ou empurrar nesse caminho da vida. São como bolas de neve, rolando a uma velocidade espantosa pela encosta de uma montanha. Em dado momento, estão livres (como as aves soltas no espaço), encontrando poucos obstáculos ou nenhum, e ficam despreocupados. Depois, chocam-se com eventos ou acontecimentos imprevistos. Não conseguem evitar essas condições ou superá-las. Assim vão

³⁴ CEARÁ. SEDUC. Ensino Público: Demanda por Licenciaturas Específicas, 2010.

caminhando, anos a fio, às vezes pensando se as vicissitudes da vida, sua amargura, suas dores, valem o seu preço - os prazeres ocasionais e os momentos efêmeros de paz de espírito que lhes advêm. (ARNALDO POESIA, 2001, p. 7)³⁵

Nesta reflexão, podemos sentir que a noção de cidadania não pode ser concebida de forma abstrata, ou espontânea, pois ela se constitui na organização e se fortalece na luta e nos movimentos sociais. A formação técnica, humana e científica não pode ser dissociada da formação política. A participação e o envolvimento do professor nos movimentos sindicais é uma condição fundamental para ajudar a fortalecer do isolamento político a que se submete a maioria dos professores (64% não participam da pesquisa). Não se pode deixar que os seus direitos sejam empurrados por situação casual; é necessário ir à luta e arrancá-los.

4.3 Expectativas do professor

Creio que a prática da pesquisa de campo, mais especificamente, a relação que se estabelece entre o investigador e o informante, sevem de modelo à maneira pela qual esse regime de saber-poder e de produção encontra-se disseminado (FOUCAULT, 1999. In: ELZIRIK, 2002, p.22).

Assim, de acordo com a citação de Foucault (1999), os conhecimentos se dão por uma condição histórica e social, articulados nas relações de saber/poder e se legitimam na forma de pensar e expressar esse pensamento. Assim, esperamos ter tido a habilidade de extrair o sentido nos depoimentos dos professores pesquisados.

Ao considerar o contexto histórico no qual a avaliação do Programa Magister foi realizada, destacaremos as “expectativas dos professores cursistas” como uma das principais linhas de ação da pesquisa. As perspectivas, em sua essência, estão permeadas de valores e sentimentos que evidenciam crenças, desejos e saberes que influenciaram a natureza deste trabalho.

Com efeito, perguntamos a opinião dos professores, agentes principais do Programa sobre as suas expectativas em relação ao curso Magister. 84% dos entrevistados tinham opiniões comuns e deram respostas ao item de forma semelhante, ou seja: “esperávamos a ampliação dos conhecimentos”, “mais embasamento teórico”, “a melhoria da prática pedagógica”, “o desenvolvimento da consciência crítica”, “a melhoria da forma de

³⁵ Arnaldo Poesia, *Quinzaine Litteraire*, Paris – Le Monde, Paris, 1995/2010. Disponível em: <http://www.starnews2001.com.br/palavras.html>. Acesso em: 16 dez. 2010.

ensinar”, “mais segurança e mais conhecimentos”, “enriquecimento das nossas atividades profissionais”, “o despertar para uma atitude de responsabilidade, incentivando aos alunos a desenvolver a sua capacidade intelectual”.

Apesar dessas afirmações, de segurança, de melhoria do desempenho dos alunos, do embasamento teórico adquirido, as expressões citadas, muitas vezes, não demonstraram segurança. Algumas vezes, se referiam ao curso como se fosse um presente ou uma dádiva e não como direito adquirido na profissão. Poucos falaram das perspectivas voltadas para sua área de estudo; apenas 12% tratavam de questões diretamente voltadas para a sua licenciatura. Posicionamentos como este que descreveu um professor de Matemática, eram raros.

Meu desejo era adquirir conhecimentos necessários para lecionar no Ensino Médio, além de ter a habilitação na área das ciências da natureza e matemática. Buscar conhecimentos científicos visando subsidiar a prática escolar. Mas os conhecimentos adquiridos deixaram muito a desejar, algumas disciplinas estudadas, não tiveram bons professores, não posso negar que a habilitação abriu as portas do ensino e os conhecimentos que me faltava eu corri atrás e consegui mais (PROFESSOR³⁶. da área da Ciência da Natureza e Matemática, do município de Acaraú).

Na expressão do professor, havia muita clareza de suas aspirações e perspectivas. Assim, somam-se 16% os professores que desejavam adquirir a titulação para dar aulas no ensino médio. Apesar de ser um índice não muito significativo (16%), foi uma resposta coerente com o objetivo estabelecido no Programa pela SEDUC, embora fosse contraditório ao objetivo da maioria docente.

A afirmação da representante do Programa da SEDUC deixa claro que um dos principais objetivos do Magister, do ponto de vista institucional, não foi alcançado, o de “atender a demanda da rede pública estadual, para assumir as aulas no ensino médio, responsabilidade legal do Estado”.

O fato é que no levantamento da lotação dos professores da rede estadual, egressos do Magister em sala do Ensino Médio, um número inferior a 25% do total que conclui estava em sala do ensino médio,

³⁶ Quando utilizamos o termo PROFESSOR – representa o depoimento feito por meio de questionários aos professores beneficiados pelo Programa Magister.

ou seja, 75% dos professores egressos do Magister, não tinham ido ensinar nessa modalidade, que era a expectativa da SEDUC. A história é que o Magister do ponto de vista da formação inicial, do objetivo da rede, ou seja, ter professor com formação específica para o magistério do ensino médio e séries finais do ensino fundamental, ele deixou a desejar, porque os professores, não migraram pra esse nível do ensino. Do ponto de vista de valorização do servidor ele atendeu as expectativas porque houve a entrega do certificado, portanto houve ascensão funcional. (REPRESENTANTE³⁷ n° 2 da SEDUC. Entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Assim, a orientação enviada através no ofício (27/01/2003) aos diretores das CREDE reforça esse objetivo. O documento foi encaminhado pela diretora do Núcleo de Gestão de Recursos Humanos da SEDUC, com orientação da lotação do professor que estivesse devidamente matriculado e frequentando as aulas do Programa Magister Ceará.

A decisão constituiu objeto de discussão aprofundada, nas duas últimas reuniões de avaliação do Programa, ocorridas no Crato e, a outra, aqui em Fortaleza, com a participação das quatro IES que integram o Programa.

Um dos resultados da discussão, consensuado pelas quatro IES e pela SEDUC, diz respeito às séries/ciclos nos quais o professor cursista deve ser lotado, em função de seu processo formativo.

- Considerando que esse professor já cumpriu a metade dos créditos previstos, visto que o Curso atingiu 50% da carga horária proposta, revisou saberes da experiência com seus pares e se apropriou de novos saberes nesse percurso de formação;

- e considerando, também, a necessidade de continuar desafiando esse professor em formação, diante da perspectiva de sua atuação no ensino médio;

Solicitamos de V.S.^a uma atenção especial quando da lotação desse profissional, no sentido de que se lhe assegure a lotação preferencialmente nas 7^a e 8^a séries/3^o e 4^o Ciclos do Ensino Fundamental e, se possível, na 1^a série do Ensino Médio. Essa lotação deve considerar a área em que o professor está se formando, uma vez que a ação docente do curso incidirá na área de atuação desse profissional.

{...} Reafirmamos a importância do apoio de V. Sa. na consecução dessa providência, especialmente junto às escolas, onde acontece a lotação e uma série de problemas que têm prejudicado particularmente os professores cursistas do Magister Ceará. Espero que V. S.^a reforce essa divulgação entre todas as escolas que têm alunos da rede estadual e para os Secretários Municipais de Educação, cujos municípios participam do Programa (CEARÁ, 2003, p. 1).

Esta comunicação deixa claro que o objetivo central do Programa era suprir a demanda de profissionais da rede de ensino, enquanto a política de valorização e melhoria de salários do professor seria, talvez, uma consequência.

³⁷ Quando utilizamos o termo REPRESENTANTE ou COORDENADOR, representam os depoimentos feitos por meio das entrevistas.

Nas expectativas dos professores, os seus anseios refletiram outros interesses, pois 16% dos pesquisados desejavam simplesmente realizar o sonho de ter uma graduação, para ensinar no ensino médio. Para outros, 84% aspiravam à ascensão social para melhorar o salário e as condições de vida, ao que se seguem de outros elementos relacionados a questões metodológicas e melhoria do trabalho, citadas anteriormente.

Na ampliação do sentido desse item, a questão seguinte indagava: Em que medida essas expectativas foram atendidas? 92% das profissionais entrevistadas consideraram que suas expectativas foram atendidas e destacam: “minhas aulas tornaram-se mais dinâmicas”, “fiquei mais segura na sala de aula com o curso superior”, “foi muito rica a troca de experiências”, “foi uma soma de teorias e lições de vida”. Enfim, destacou uma professora de Fortaleza,

O Magister me ajudou muito, adquirir muitas experiências, passei a inovar a metodologia de trabalho, alcançando resultados satisfatórios como integração, diálogo, participação e aprendizagem. Tudo ficou bem planejado, a prática ficou mais prazerosa para mim e mais eficaz na aprendizagem dos meus alunos (PROFESSORA da Área de Ciências Humanas, do município de Fortaleza).

Existem, todavia, alguns professores que não se sentiram plenamente satisfeitos com Programa. Esses profissionais definiram a questão assim: “satisfeiz em parte, visto que enfrentei muitos problemas na sala de aula e até mesmo na escola”. Desta forma, 8%, os professores afirmaram que suas expectativas foram parcialmente atendidas, pois adquiriu a titulação para ministrar aulas no ensino médio, mas “os conhecimentos adquiridos ficaram muito a desejar”.

Em síntese, as ideias apresentadas pelos pesquisados foram de que o Magister deu oportunidade de ampliação dos conhecimentos para superar as dificuldades encontradas em sala de aula; possibilitou um repensar na prática pedagógica e a construção de uma nova concepção de ensino e educação; favoreceu a troca de experiências entre seus pares; as aulas tornaram-se mais dinâmicas e criativas, o debate e a socialização das experiências trouxeram mais segurança; e “o curso foi uma soma de teorias e lições de vida”.

Acrescentamos ainda a esta ideia outro depoimento: “Minhas expectativas foram satisfatoriamente atendidas, hoje tenho mais segurança e me sinto mais preparada, a auto-

estima mais elevada pra trabalhar com meus alunos e toda comunidade escolar”. (PROFESSORA de Códigos e Linguagens do município de Camocim, agosto de 2010).

A professora da área de Ciências Humanas, do Sertão Central, confirma a sua satisfação e reforça:

Este programa veio realizar o sonho de muitos professores que não tiveram a oportunidade de fazer sua graduação já que este veio até nossa cidade oportunizando a formação de muitos professores do Sertão Central, não devemos abrir mão desse sonho. (PROFESSORA de História, do município de Icó).

Na intenção de aprofundar o entendimento de algumas questões consideradas relevantes para a pesquisa e, ao mesmo tempo, fazer um paralelo com as respostas do professor, no que se refere ao grau de satisfação do professor/cursistas e o atendimento de suas expectativas, então repetimos a pergunta aos coordenadores do Programa da SEDUC e das universidades: Você acha que o Programa Magister atendeu as expectativas dos professores cursistas?

A maioria das opiniões entre cursistas, coordenadores da SEDUC e universidades foi coerente; alguns contrapontos ou incompatibilidades. Assim, vamos tentando dialogar entre elas e extrair elementos para que possamos fazer uma análise mais criteriosa. Sobre o atendimento das expectativas dos professores cursistas, vejamos o depoimento da coordenadora do Programa Magister junto à UFC.

No final de cada disciplina a gente fazia uma avaliação com os professores sobre o atendimento de suas expectativas, no somatório geral uma grande parte, respondia que sim, que atendeu as expectativas, mas sempre falando que foi muito sofrido, foi muito duro, foi um processo longo, talvez, os professores quisessem terminar o curso em menos tempo. Na verdade o nosso curso funcionava por módulos em três períodos anuais, então eles tinham 12 períodos letivos, eram três por ano. A gente só resguardava o mês de julho, que era férias deles e o recesso entre o natal e ano novo, os outros meses eles estavam estudando. Era um curso pesado, mais que cursos regulares, na universidade não tinha outra estrutura assim. Mas ao final, a avaliação deles com relação aos nossos cursos foi muito boa. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista feita em 30 de junho de 2010).

Esse entendimento aponta para as dificuldades que os professores tiveram que enfrentar no percurso da execução do Magister, informações coerentes com as questões citadas pelos docentes na pesquisa; mas também confirma o grau de satisfação do professor, conforme depoimento de uma professora que fez o curso nesta mesma Universidade.

O curso atendeu minhas expectativas, mesmo enfrentando desafios e dificuldades. O curso trouxe uma experiência muito enriquecedora, cresci na convivência com os professores, através dos livros e apostilas. Convivi com novos termos e uma historia mais atualizada que me fez refletir no dia a dia. Ele veio contribuir para o meu crescimento pessoal, intelectual e profissional. Foi excelente, conheci muitas pessoas maravilhosas e isto me fez muito feliz. Os professores da UFC fizeram toda diferença. (PROFESSORA da área de Linguagens e Códigos, no Município de Fortaleza).

Na relação do diálogo com alguns formadores do curso, foi importante perceber o entendimento desses profissionais sobre o alcance das expectativas dos cursistas (seus alunos). Assim, podemos perceber as evidências e contradições. E, ao indagarmos a uma formadora da região do Cariri se o Programa alcançou as expectativas dos professores, ela afirmou que,

Em parte, alguns tinham poucas habilidades para desenvolver os memoriais, mas pude sentir a satisfação por parte de muitas na defesa do seu trabalho. Senti a emoção de cada uma relembando a sua trajetória de vida, as dificuldades para escrever, para pesquisar e falar, especialmente diante de autoridades para julgá-las na sua defesa. Mas a esperança que eles tinham de concluir o curso, venceu todas as barreiras. Testemunhei os sacrifícios de mães e avós que saíam de suas casas pela madrugada para chegar ao curso no horário. Os carros eram de passageiros comuns, que tinham horários certos, quem perdesse aqueles transportes não tinha como chegar em casa na hora ou até mesmo na sala de aula. Vi muitos alunos chorarem pela incompreensão dos maridos pelo fato de saírem de casa nos finais de semana, mas venceram. (PROFESSORA/FORMADORA da disciplina de Inglês da região de Brejo Santo).

Nesse sentido, é possível perceber a relação de cumplicidade entre os formadores e seus alunos, desvendando histórias e desafios vividos juntos. E, independentemente do

objetivo do Programa Magister, “atender uma demanda institucional da rede de lotação de profissionais para o ensino médio” (CEARÁ, 2000), a formação em nível superior deu ao professor cursista a oportunidade de receber a certificação e isto foi, sem dúvida, a maior motivação para o professor cursista, razão pela qual o ajudou a superar os obstáculos e prosseguir na caminhada.

Imbernón (2009, p. 51) destaca alguns fatores referentes ao desenvolvimento do conhecimento profissional que podem ser aplicados a qualquer contexto educativo. Creemos que esses fatores se relacionam também com o processo da formação vivenciado pelos professores no curso Magister. O autor destaca:

A separação entre a teoria e a prática é considerada uma aplicação da teoria, sem que haja uma relação dialética entre elas. O isolamento profissional, pelo desenvolvimento de um modelo metodológico de aula. O abandono dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, que são esquecidos e marginalizados no conhecimento formal. O impulso do corporativismo, em vez do trabalho conjunto para a melhoria coletiva. O fato da descontextualização, já que as soluções na prática podem ser aplicadas a qualquer contexto educativo (IMBERNÓN, 2009: 51).

Deve-se, então, analisar se a formulação do Programa Magister foi constituída nesse impulso corporativista-unilateral, considerando apenas as demandas do ponto de vista institucional. Os principais agentes do Programa, professores cursistas, não foram ouvidos, não participaram da feitura da proposta. Esse desconhecimento, ou descaso dos gestores do Programa, produziu descontentamento por parte dos professores e outros problemas relacionados à proposta curricular do curso. É interessante mencionar, pois, a opinião da representante nº 1 da SEDUC sobre alguns dos aspectos citados, como “isolamento profissional” pelo desenvolvimento de um modelo metodológico descontextualizado da realidade da maioria dos professores.

Os projetos curriculares não deram conta da formação que se esperava, apesar de todo processo de discussão feito inicialmente com as universidades, eu acho que as trajetórias da oferta desse curso, sofreram com certeza, a mesma dicotomia, o mesmo isolamento que os outros cursos regulares para a formação de professores, sofrem na universidade. Acredito que a atividade que deveria ser supervisionada - não funcionou, em muitas universidades, ou na maioria delas, o pessoal não foi acompanhado como deveria, a universidade dizia que tinha problemas seríssimos, no perfil de entrada do professor, nas diferentes disciplinas, nos diferentes eixos do currículo. Tinha

problemas também relacionados a indisciplina dos cursistas. A estrutura de reuniões com a comissão pedagógica não foi mantida, então a comissão pedagógica deixou de se reunir, cada universidade passou a tocar o seu projeto isoladamente. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

A análise dessas questões citadas pela representante da SEDUC nos remete a uma reflexão de que a concepção pensada na elaboração do programa não teve sustentabilidade. A mudança de governo (gestão Tasso Jereissati (1995 / 2002) para Lúcio Alcântara (2003/2006) trouxe conseqüentemente, mudanças dos gestores dos programas da SEDUC. Isso, também, carregou implicações nos resultados. O fato é que ocorreram modificações graves na estrutura de funcionamento do curso e isso ocasionou alguns prejuízos para o processo de formação docente, principalmente no que se refere à proposta de acompanhamento e monitoramento do Programa.

No que se refere ao grau de satisfação dos professores, a pesquisa confirmou que 96% dos docentes beneficiados pelo Programa sentem-se satisfeitos com a conclusão do curso e afirmam que os objetivos foram alcançados. É válido considerarmos, porém, que há um desentendimento teórico, epistemológico e conceitual sobre alguns conhecimentos básicos da formação docente, como por exemplo, a “formação em serviço”, a “multidimensionalidade da educação”³⁸, o papel do educador, a superação da fragmentação dos saberes da docência, entre outros conceitos defendidos pela proposta do Curso Magister. Esses conceitos estão sendo apresentados nas discussões do quadro teórico deste trabalho, mas precisam ser aprofundados e debatidos continuamente nos processos de formação continuada, para não se cair na afirmação da professora de inglês, que afirmou: “o cursista dessa disciplina não entendia quase nada”. Com base nessa análise e em outras pesquisas, a SEDUC deverá repensar as condições de trabalho e estratégias de implementação das políticas de formação docente. Significa dizer que, no lugar de reproduzir os modelos de formação superior baseados em paradigmas do saber, como proposta pronta, deverá observar o ponto de vista do professor, investigando o universo da sua prática. Invertemos a situação e trazemos o modelo de formação dos professores para o interior da escola ou apenas reproduziremos modelos conservadores que fragmentam o processo de formação (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

³⁸ Os estudos mais recentes incorporam nessa multidimensionalidade as questões que propõem a diferenciação entre a cultura escolar e a cultura da escola, além dos aspectos da globalização, raça, gênero, novas formas de comunicação, expressões de classes sociais, violência, exclusão social e outros (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.75).

A função social do professor, embora estivesse implícita em um dos objetivos do Programa – “possibilitar aos professores-alunos o exercício da reflexão sistemática sobre a sua prática pedagógica, como ponto de partida da formação, contribuindo para o desenvolvimento de sua profissionalização e cidadania” (CEARÁ, 2000) - não foi possível identificar com clareza nas ementas e propostas curriculares das universidades, como também não foi citada pelos professores na pesquisa.

Nóvoa (1992) ensina que a conclusão de um curso não é suficiente para garantir mudança de comportamento e postura no educador. O autor nos adverte de que a formação docente, por si mesma, não promove mudanças significativas na educação, precisa ser intermediada por uma reflexão crítica, acompanhada no cotidiano da prática educativa. Para ele, essa busca é repleta de desafios que refletem uma combinação singular de oportunidades e riscos, que não pode ser entendida apenas como informação e ascensão.

O Programa Magister tinha inicialmente na sua proposta objetivos bem definidos, que privilegiavam ações de acompanhamento e avaliação da formação em serviço. Para isso criou comissões pedagógicas para acompanhar as atividades que deveriam ser supervisionadas, entre os objetivos do programa estava contemplado. Entre esses objetivos, estava contemplado: “Desenvolver uma dinâmica curricular que articule e integre a formação acadêmica com a formação em serviço, incorporando a pesquisa no espaço da sala de aula como um processo contínuo e permanente de interação ente a teórico e prática” (CEARÁ, 2000, p. 3).

As atividades que deveriam ser supervisionadas “não funcionaram” – segundo a representante nº 1 da SEDUC: “cada universidade passou a tocar o seu projeto isoladamente”. Neste caso, a qualidade da formação acadêmica em nível superior, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, ficou comprometida em detrimento do sistema burocrático, transformando-se numa ação contingente, reduzida aos interesses de entregas de diplomas. Em suma, as teorizações e propostas acadêmicas de formação contextualizada e crítica baseada na realidade socioeducacional dos professores, na prática, não foram executadas.

Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que a educação é um reflexo da sociedade e reproduz-se como tal, mas a educação também pode definir e projetar a sociedade que se quer. Para as autoras, é no reconhecimento desse poder relativo da educação que se instauram as bases para perceber as diferenças entre os discursos e ações de programas que efetivamente traduzem a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social. Às

vezes, o professor se vê prejudicado, solitário, desprotegido e despreparado no exercício de seu mister, no entanto, é preciso que as agências formadoras e instituições responsáveis possam examinar, com cuidado, as questões relacionadas à descontinuidade da formação docente.

É necessário compreendermos que o desenvolvimento profissional não pode ser pensado separadamente do desenvolvimento da escola, assim como a formação inicial não há de ser concebida desvinculada da formação continuada. Elas precisam ser pensadas como partes interdependentes, integradas na mesma unidade de ação e, ao mesmo tempo, ligadas ao movimento acelerado da revolução tecnológica (SALLES, 2004, p. 8).

Nesse sentido, Jimenez (2007) nos provoca a uma reflexão sobre os novos paradigmas da teorização a que se agregam outros desafios da prática escolar.

Como trabalhar na organização curricular da escola, as teorias dos novos pensadores - a pedagogia das competências, à teoria da complexidade, à proposta transdisciplinar ou interdisciplinar, levando em consideração todas as formas de exploração, o desemprego, à destruição ecológica do planeta? Resolverá na e pela educação, o que traduz a tradicionalíssima crença da educação como panacéia de todos os males sociais, sistematicamente trazida a tona, quando as forças sociais em ebulição tentam colocar em cheque o projeto do capital. (p. 75).

Para Nóvoa (1992), a formação deve possibilitar autonomia aos professores, concebendo-os como sujeitos do processo educativo, produtores do conhecimento, com capacidade de gerenciar o seu desenvolvimento profissional. A formação deveria ser a preocupação central dos gestores e coordenadores pedagógicos. Para esse autor, se concebermos a formação numa perspectiva de cooperação e de partilha, é possível pensar todo o trabalho escolar baseado nela.

Nóvoa (1992) acredita na educação que contextualiza o sujeito, que integra, analisa, agrega, relaciona as informações e estabelece as diferenças. O autor reafirma que, somente assim, o conhecimento contribuirá para a libertação.

Retomando as questões básicas da pesquisa, no que concerne à base teórica das licenciaturas promovidas pelo Programa Magister, não foi possível mensurar os resultados da questão; em que medida a sua participação no Programa Magister ajudou na formação teórica?

Embora tenha havido um grande esforço, podemos considerar como efeito positivo as citações dos professores, recorrentes e consideráveis - 96% asseguram que o curso ajudou bastante na sua fundamentação teórica, “ajudou na ampliação da visão de mundo e na sua concepção de educação”; “o curso favoreceu a reflexão sobre a prática profissional”. Afirmou a maioria que, a partir da formação, tornaram-se mais eficientes nas atividades docentes, passaram a se sentir mais seguros ao administrarem suas aulas. “Diante de experiências já vividas, posso afirmar que hoje o professor precisa acompanhar e entender o caminho no processo de aprendizagem do aluno bem como seu universo, sua cultura, seu meio social” - registra uma professora de Matemática do município de Icó.

Nessa perspectiva, é válido destacar a posição de outra educadora, na compreensão relativa à teoria do curso.

A formação ajudou a reconhecer a diversidade e as possibilidades de recursos que se pode utilizar na sala de aula e fora dela. Ajudou a selecionar conteúdos para que os alunos vejam sentido na sua aprendizagem e obtenham sucesso na escola e na vida pessoal. (PROFESSORA da modalidade EJA, Município de Canindé).

Esta afirmação está repleta de significados em sua essência. Podemos até perceber, pelo desencadeamento de sua percepção que esta educadora reconhece e respeita as diferenças, acredita em seus alunos e estimula a uma aprendizagem significativa. Por meio dessa concepção, fez-se entender que o ensino não se limita a transmissão de conteúdos. Para essa professora, é fundamental se ter clareza da sua função social e saber que tipo de cidadania se deseja formar, para, assim, selecionar os conteúdos a fim de se poder fazer sentido na vida de seus alunos. Ela destacou:

Todo profissional deve conhecer a realidade de seus alunos, suas deficiências de aprendizagem e o seu potencial. A teoria serviu justamente para dar uma medida preventiva daquilo que seria mais viável trabalhar na sala de aula. Soube reconhecer o quê realmente é importante ensinar, ser um professor consciente que precisa está sempre aprendendo para ensinar melhor. (PROFESSORA da EJA, Município de Canindé).

Ao confrontarmos esse indicador da ‘formação teórica’ com outras questões semelhantes, há um decréscimo e, conseqüentemente, o percentual diminui. Vejamos a seguir, a sua qualificação docente, realizada no curso Magister, tem favorecido algum progresso nos rendimentos de seus alunos? 68% dos professores disseram que sim, “hoje faço o plano com antecedência e já sei como vou aplicar, tenho um resultado quase imediato dos alunos, pois com uma conversa procuro sondar o que eles já trazem como bagagem sobre o tema”, afirmou uma professora do Município de Caririaçu, mas um dado que chamou a atenção, em relação ao item anterior, foi que 32% dos professores pesquisados não responderam a esse item, o que pode significar que não estavam tão seguros quanto à melhoria da formação teórica.

Quanto à forma de ensinar, ou seja, a metodologia utilizada em sala de aula, 92% dos professores beneficiados pelo Magister afirmaram que a graduação ajudou a transformar a sua metodologia. E citam alguns aspectos importantes que ajudam na inserção no processo de transformação da prática: tornaram-se mais dinâmicos, mais produtivos, a prática pedagógica foi ficando mais fortalecida, melhorou a relação com o aluno; promovendo, ‘pouco a pouco’, a superação das aulas tradicionais, substituindo-as por aulas mais críticas e produtivas.

Na posição de observadora e analista dos dados coletados, pudemos perceber que houve muita ênfase na questão metodológica, embora, possamos reconhecer que isto também faz parte do embasamento teórico, favorecendo permanentemente a ação na reflexão. Como nos ensina o educador Paulo Freire (2001), é preciso que o professor tenha uma ação consciente, ética e transformadora. Assim, ensina:

[...] uma tarefa libertadora, não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (p. 78).

Nesse processo de globalização, no contexto de crises, violências e inseguranças, faz-se necessária a ressignificação do fazer pedagógico, não apenas do trabalho do professor, mas juntamente com todos os segmentos que compõem a escola. A identidade do professor precisa ser repensada, o trabalho pedagógico precisa ser algo motivador e estimulante; mas, como isso é possível?

Pimenta e Anastasiou (2010) analisam a deterioração da imagem do professor, do *status* social e profissional, e questionam sobre o perfil do professor necessário para o

enfrentamento desses desafios. Para elas, a profissão de professor surge em dado momento histórico e vai tomando contorno conforme necessidade apresentada pela sociedade, e vai se construindo com bases nos significados sociais que lhe são dados.

Portanto, faz-se necessário que o Estado repense sua estrutura e assuma, de fato, suas responsabilidades sociais, propondo novas políticas que agreguem as demandas da sociedade. Os resultados da pesquisa de avaliação do Magister apontam mudanças metodológicas na atitude do professor e inovações didáticas, mas não são suficientes para depreender a marca do preconceito e acomodação, características que recaem sobre a docência e trabalho que está sendo realizado na escola, para justificar, talvez, o descaso ou a ausência de políticas públicas eficientes que sejam capazes de mudar o quadro negativo que recai sobre o sistema educacional.

Na investigação, alguns professores registraram - “tive muitas dificuldades, fazia muito tempo que eu estava sem estudar”, Como um professor em efetivo exercício na sala de aula pode afirmar isso com tanta veemência? Como entender essa afirmação sem nos deter apenas ao ângulo da acomodação e considerar toda a complexidade que envolve essa função, suas implicações socioculturais, cognitivas e emocionais?

Conviver, no sistema capitalista, com as desigualdades sociais, a crescente precarização das condições de trabalho, a violência na escola, a falta de valorização do professor, o baixo salário, o estresse, o medo, o comprometimento da saúde, entre outros aspectos, produz situações de insegurança e desafia os professores a ultrapassarem seus limites para fazerem da sua profissão um instrumento de superação das dificuldades, angústias e incertezas que permeiam o cotidiano escolar. Há todo um movimento internacional apontando necessidades de mudanças no sistema.

A reforma no sistema educacional, tão sonhada e debatida nas conferências nacionais e movimentos internacionais, precisa sair do papel ou medidas compensatórias para assumir a dimensão social e política, melhorando a qualidade da educação e a distribuição dos recursos financeiros.

Há, pois, um vasto caminho a ser percorrido, sendo preciso repensar as estratégias formativas e ousar na busca de novas propostas. O Magister projetou uma meta com muita ousadia, mas não deu conta dessa responsabilidade, a começar pela estruturação e organização do Programa, que não encorpou no debate de elaboração da proposta de formação a

participação dos professores, agentes principais que registraram muitas dificuldades no percurso da formação. E isto parece contraditório.

A coordenação do Programa na SEDUC, embora tenha afirmado que os sindicatos dos professores tenham sido convidados a participar das discussões, assinala também que eles se retiram logo no início das discussões. Assim, as expectativas do professor não foram ouvidas. A proposta do Magister foi executada de forma determinada, reforçando, assim, a marca da burocracia do sistema autoritário, que, embora tenha feito todo um esforço para tornar a discussão democrática e participativa, deixou de envolver os sujeitos mais interessados pelo Programa.

Para representante da SEDUC, o objetivo principal do Programa Magister, era qualificar o professor da rede pública para o exercício da docência em disciplinas específicas, considerando uma grande demanda no quadro dos professores que não tinham habilitação necessária para ensinar no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e no ensino médio. Entre forças antagônicas, porém, é mesmo de se esperar que os objetivos não sejam comuns, pois os professores cursistas afirmaram que receber o certificado da graduação era o maior desejo de todos, para, assim, assegurar a ascensão funcional e garantir a melhoria de salário. Essa posição também foi afirmada pela representante da SEDUC.

A história é que o Magister do ponto de vista da formação inicial, do objetivo da rede, que era ter professor com formação específica para assumir o magistério do ensino médio, isso deixou muito a desejar, porque os professores não migraram pra esse nível do ensino. No levantamento da lotação dos professores egressos do Magister em sala do Ensino Médio. Aproximadamente 25% do total que conclui o curso, estava em sala do ensino médio, ou seja, 75% dos professores egressos do Magister, não tinham ido ensinar nessa modalidade. Do ponto de vista da valorização do servidor o programa foi excelente, mas para o objetivo da rede, objetivo institucional, ele foi bastante questionável. (REPRESENTANTE nº 2 da SEDUC, entrevista realizada em 08 de julho de 2010).

Ao perguntarmos aos professores que participaram do Magister se o curso atingiu os objetivos, 96% afirmaram que sim, mas 70% deles justificaram que não mudaram para outras modalidades do ensino porque estavam acostumados com suas turmas e porque não se sentiam seguros. Os professores que migraram para o ensino médio após conclusão do curso, correspondem a 21%. Não responderam o item, 9% dos professores.

Carvalho (2010, p. 37) ressalta que os processos da formação da história ocidental são muito complexos e que precisam ser repensados e melhorados a partir dos limites e pistas que o próprio processo nos aponta,

São confluências que dentro de um infinito jogo de ligações, torções e distorções, dominam o cenário histórico das práticas pedagógicas que banalizam e cortam quase massivamente, as possibilidades de ensino e aprendizagem. Sabê-las, portanto, já é um passo a frente na direção de se tentar outra ordem para as suas verdades, ou melhor, para os seus jogos de verdade ali implicados.

A pesquisa do Magister apontou alguns limites do Programa e distorções na sua execução. O curso não se deu conforme a proposta inicial, pensada e elaborada junto às instituições parceiras, mas sem a participação dos professores beneficiados. Outras questões foram também expressas pelos professores, o que nos fez entender não ter havido negociação entre a SEDUC e os gestores das escolas. Isto acarretou sérios problemas, pois os diretores exigiam a presença dos professores para o planejamento aos sábados e, ao mesmo tempo, deveriam assistir às aulas do curso. A formação inicial e em serviço proposta pelo Programa Magister exigia que fossem tomadas algumas decisões por parte da SEDUC, pois, ao propor uma licenciatura, com uma carga horária de 3.600 horas para os professores, deveria ter promovido um acordo sobre os horários na escola para facilitar a formação docente e o cumprimento de tantas outras tarefas – pessoais e profissionais. Acreditamos que a falta de compreensão do conceito de formação em serviço³⁹ pelos programadores do curso deixou lacunas que dificultaram o processo de ensino e aprendizagem do curso, conforme citação da professora formadora da disciplina Inglês no Município de Brejo Santo.

Segundo os depoimentos dos professores cursistas, o curso favoreceu mudanças de postura. Afirmaram: “hoje promovo entre meus alunos a troca de experiências a partir da realidade deles”; “Faço aulas mais práticas e dinâmicas, uso novas técnicas e estratégias, incentivo a pesquisa, provoço a participação dos alunos, promovo aulas de campo”, “mudei de forma significativa, passei a ver meus alunos com um olhar mais preciso, detectando cada dificuldade e trabalhando pela superação destas dificuldades”. São mudanças importantes que incorporam o entendimento da função social do educador, mas sem um referencial teórico que

³⁹ Para se aprender com a teoria, é necessário refletir criticamente sobre ela, mantendo uma relação de envolvimento com a própria prática. E não se aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela. O profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. A formação em serviço diz respeito à valorização da prática docente como possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares. (PIMENTA, 1999).

permita compreender e apoiar o projeto educativo da escola, não garante a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o grau de satisfação dos professores que participaram do Magister, 96% dos professores consideraram o Programa entre bom e excelente, percentual deveras relevante que inclui o Programa Magister numa posição favorável com o trabalho de formação docente.

No relatório⁴⁰ do processo avaliativo do Programa Magister realizado por exigência dos órgãos financiadores, mediante convênio (contrato nº 017/2008), firmado entre uma consultoria e a SEDUC, confirmou o grau de satisfação dos docentes, conforme citação descrita no referido relatório.

Há mais interação entre professor e os alunos. Mudei muito a metodologia e estratégias de trabalho. Mudei toda a minha prática pedagógica. Posso afirmar que houve a quebra de paradigma, adquirir a compreensão de que o aluno também é sujeito do processo de aprendizagem. (CEARÁ, 2008, p.18).

{...} Para mim o Magister representa um sonho, era um desejo grande que eu tinha mesmo antes de definir o curso, um desejo antigo ter um curso de nível superior, ter concluído o foi para mim uma grande alegria. (...) Se não fosse o Magister não teria uma faculdade. Era um sonho, mas até então não tinha condições para fazer um curso superior. (CEARÁ, 2008, p. 34).

São afirmações que aparecem com muita frequência no relatório e, também, na pesquisa atual do Magister: “senti mais confiante com minhas mudanças e passei a deixar o aluno a ter mais autonomia”. Acrescentou a professora:

Passei a trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, ou seja, relacionando os conteúdos com o cotidiano dos alunos, trabalhando também com material concreto. Houve uma redução das taxas de evasão e/ou reprovação e adoção de recuperação paralela. Mas ao final do ano letivo, infelizmente eu não continuava lotada como professora da mesma turma, o que dificulta uma avaliação mais precisa do progresso na aprendizagem dos alunos. (PROFESSORA do Município de Limoeiro do Norte, outubro de 2010).

⁴⁰ O relatório foi realizado através do contrato firmado entre a consultora, Dra. Maria Gilvanise Pontes e a Secretaria de Estado do Ceará. Foram entrevistados 45 professores, envolvendo 23 municípios (CEARÁ, 2008).

Depois do curso, 92% dos professores afirmaram que melhorou a prática pedagógica, que o curso ampliou a capacidade de estudar, tornando-se mais flexíveis, mais segura na escolha dos conteúdos.

Destacou uma professora do CEJA: “Tudo bem planejado, a prática ficou mais prazerosa para mim e mais eficaz na aprendizagem dos alunos”.

Foram citadas na pesquisa importantes mudanças sobre a prática, após a formação do Programa Magister. E para aprofundar a consistência e até mesmo as contradições de cada item, foi acrescentada outra indagação: O que permaneceu da sua prática?

De forma relativamente consistente, 50% dos professores responderam: “permaneceram os sonhos, a vontade de acertar, o entusiasmo, o bom relacionamento com os alunos, a motivação”; percebíamos nas entrelinhas, grandes arroubos de emoções, entre outras ideias semelhantes, porém, 35% dos professores não responderam a esse item, o que pressupõe, para esses, não tenha permanecido muita coisa da sua prática, ou então, falta de clareza.

Ficou claro na pesquisa o fato de que 55% dos professores mantiveram o desejo de continuar a estudar e continuaram fazendo especialização, o que pode significar que o Programa Magister despertou ou motivou para a continuidade dos estudos. Afirma uma cursista de Tauá: “Todo o conhecimento do curso Magister ajudou na mudança do meu comportamento e postura, tanto na vida profissional, como na vida pessoal, tornando-me mais segura na sala de aula e com melhor embasamento teórico na prática profissional”.

Assim, acrescenta outra cursista do município de Icó,

Quando surgiu o Magister, eu me entreguei de corpo e alma. Eu queria muito fazer uma faculdade, tanto no campo pessoal, como no profissional. Senti-me valorizada e percebi que posso melhorar cada vez mais. Assim que conclui o curso, eu fiz uma pós-graduação.
(PROFESSORA. Agosto de 2010).

Convém destacar que, em diversos depoimentos da pesquisa, o Magister foi citado como um curso que ajudou a melhorar a prática profissional; promoveu mudanças de atitudes na metodologia da sala de aula e melhorou a qualidade de vida dos professores que participaram do Programa.

4.4 Dilemas e desafios na voz do professor

Ao refletirmos sobre os itens relacionados às expectativas do professor, mudanças e permanência da prática educativa, restou possibilitada a realização da análise descritiva no texto anterior. Destacamos a seguir outras questões relacionadas às dificuldades, frustrações e decepções apontadas pelos professores sujeitos da investigação.

Muitos problemas apontados foram comuns, independentemente da área da sua licenciatura, da universidade onde cursava ou do lugar onde havia feito o curso (Quadro 1); os problemas eram bastante semelhantes. A principal dificuldade citada por 73% dos professores pesquisados foi referente à locomoção e ao deslocamento até o curso, questão comum em qualquer uma das universidades (UFC, UECE, URCA, UVA).

O Programa Magister foi desenvolvido em 28 polos, envolvendo 118 municípios e outras localidades da zona rural do Estado. Os cursos funcionavam sempre nos grandes centros urbanos porque ofereciam melhores estruturas de funcionamento. Pelo desafio da distância enfrentada pelos participantes de outras localidades, o curso deixou, em sua trajetória, algumas marcas de descontentamento. Um bom exemplo das dificuldades enfrentadas no processo pode ser visto no depoimento da representante da UFC.

Nós tínhamos alunos que eram do município de Cascavel. Falo Cascavel porque era um dos municípios mais distante da área metropolitana de Fortaleza, que para o aluno chegar aqui (UFC) às 8 horas, tinha que acordar às 4 horas da manhã, pra pegar um transporte até a sede de Cascavel e vir pra cá no transporte. No início a prefeitura ajudava, mas depois o prefeito cortou e os alunos tiveram que pagar do próprio bolso o transporte. Essa então era uma dificuldade muito grande que os professores cursistas tiveram que enfrentar. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista realizada em 30 de junho de 2010).

Como podemos perceber, muitos desafios tiveram que ser enfrentados e algumas barreiras tiveram de ser ultrapassadas; nem tudo foi plenamente satisfatório, como aparece nos itens relacionados ao grau de satisfação dos professores. Daí a importância de ir aprofundando e detalhando as questões, para perceber a subjetividade implícita.

Outra dificuldade apontada por 30% dos professores estava relacionada à falta de tempo e a não liberação para estudar pelos gestores da escola. No que se apresenta nos depoimentos dos cursistas e, também, dos coordenadores do Programa junto às universidades, segundo elas, não houve um encaminhamento da SEDUC, orientando os gestores para essa formação. Alguns depoimentos de professores, citados com um tom de queixas, pela falta de compreensão dos gestores das escolas no dia do planejamento, geralmente, aos sábados. A falta do dia do planejamento não é recuperada, de acordo com diretrizes da SEDUC. Nesse caso, nenhum professor não poderia faltar no dia do planejamento. Então, é fácil perceber a contradição - os professores faziam uma licenciatura aos sábados paga pela SEDUC e, ao mesmo tempo, exigia-se a sua participação no planejamento da escola. Isso reafirma a falta do diálogo entre a SEDUC e os gestores dos CREDE e escolares, bem como o total desentendimento sobre o conceito de formação em serviço⁴¹.

Na opinião da representante da UFC, a SEDUC deveria ter feito uma intervenção mais incisiva junto aos gestores da escola; não poderia ter deixado se criar esta situação, que reproduziu, mais uma vez, a falta do diálogo e do entendimento dos gestores sobre o Programa Magister e formação em serviço. Afirmou ainda a representante da UFC.

Muitas vezes tive que brigar pra fazer valer o direito do professor. E depois, brigar pelo acúmulo de trabalho que cada um tinha que enfrentar. Essa falta de tempo se estendia ao preparo das aulas, pois a formação tomava-lhes praticamente todos os finais de semana, faltava tempo também para fazer as atividades da faculdade, tempo para cuidar da família e dos trabalhos domésticos. (PROFESSORA da UFC. Entrevista realizada em 30 de junho de 2010).

Como fazer um curso de formação superior de qualidade, considerando todos esses entraves? Como formar um professor reflexivo⁴², fundamentado em princípios teóricos e filosóficos para incorporar outros significados destes campos pedagógicos para tornarem-se sujeitos autônomos, comprometidos, conscientes e críticos, capazes de transformar sua prática educativa e reconstruir o seu conhecimento?

⁴¹ Reflexão sobre a prática como princípio essencial docente – uma prática reflexiva e reflexionada, o que significa iniciar o docente a uma prática contínua de investigação, ainda que com os objetivos diferenciados dos da pesquisa acadêmica, assim destaca a proposta da UFC. Essa proposta encontra no significado do cotidiano profissional do espaço político-cultural da sala de aula o *locus* de reflexão para a compreensão da dinâmica curricular na formação docente (UFC, 1999).

⁴² As teorizações crítico-reflexivas possibilitam a reflexão crítica de cada objeto de estudo discutido. {...} são teorias que valorizam a conscientização e a autonomia dos sujeitos, a reflexão teórica como elemento estruturante da ação, a atitude de questionamento inerente à práxis educacional, a contextualização dos fenômenos educativos, o diálogo como instrumento de ação comunicativa, e uma visão estético-criativa da educação. (URCA, 1999).

Estas e tantas outras interrogações na perspectiva da profissionalização da docência ficam sem respostas. Para 30% dos professores, o problema mais sério que tiveram de enfrentar foi a falta de tempo, para estudar os novos conceitos, fazer as atividades da faculdade, preparar suas aulas e cuidar da casa e da família. Assim descreveu uma professora de Língua Portuguesa,

Trabalhar na escola e ao mesmo tempo fazer tarefas, sem ter tempo para estudar, planejar, dar aulas e me dedicar ao curso, foi um desafio quase impossível de ser vencido. Isso deixou alguns prejuízos. A gente era muito cobrada na escola que trabalhava, e ainda tinha que abrir mão do lazer e da família nos finais de semana. (Município de Crato, julho de 2010).

Essa história repetiu-se em vários outros depoimentos, o que pode apontar um indicativo sobre possíveis razões que fizeram com que aproximadamente 10% dos professores desistissem do curso, o que significa, em média, a evasão de 420 professores cearenses⁴³ que, conseqüentemente, tiveram seus sonhos interrompidos (CEARÁ, 2003).

Tive muita dificuldade logo no início do curso, acredito que foi devido ao longo espaço de tempo que fiquei longe da sala de aula. Pensei em desistir; mas com a ajuda dos colegas e dos professores eu fui em frente e consegui superar tudo. (PROFESSORA de História, município de Fortaleza).

Considerando, ainda, a importância dos depoimentos para a pesquisa qualitativa, por entender que eles são portadores de valores e sentimentos na história de vida de cada professor, acrescentamos o depoimento de outra professora que trabalha no Centro de Educação de Jovens e Adultos no Município de Canindé.

Tínhamos muitas dificuldades de acompanhar o currículo (a programação do curso) que nos foi apresentado. Essa dificuldade era de todos que estavam ali, nós não tínhamos nem noção do que falavam. Então foi feita uma avaliação com a gente, a partir de então, os nossos professores começaram a trabalhar com o nível do 2º grau para que pudessem atender as nossas necessidades (CEJA Frei José Ademir de Almeida, setembro de 2009).

⁴³ Relatório de acompanhamento pedagógico. CEARÁ, 2003.

O depoimento ora citado é bastante coerente com o posicionamento das representantes das universidades. Outra dificuldade mencionada por 7% dos professores pesquisados, mas que é relevante - refere-se à questão econômica dos professores cursistas. Para essas pessoas, que representam esses 7%, muitas vezes não se tinha dinheiro para pagar as passagens (essas pessoas citaram também o item de problema com o deslocamento).

Outra dificuldade bastante referida, mas apenas por professores de determinadas regiões, foi relacionada ao atraso na entrega dos certificados⁴⁴, que, no entendimento de alguns professores, isso ocorreu por conta de atraso dos pagamentos dos convênios com as prefeituras.

No que se refere ao índice de frustrações, somado ao item das decepções referentes ao curso, foi um índice bastante elevado, 75% dos professores da pesquisa, registraram algum tipo de decepção ou frustração, citadas sem muita evidência, mas que exigem um olhar pela sua significância. Entre essas afirmações aparecem, mais uma vez, a “falta de compreensão dos gestores da escola”; a “frustração de não ter aprendido a falar inglês”; as “discriminações”; o “local indefinido para realização do curso”; “não ter havido aulas de informática”; a “falta de professores especializados”; a “falta de conclusão de algumas disciplinas – como, por exemplo, a ação docente supervisionada”; a “demora na entrega do certificado”; “atrasos do repasse do dinheiro da Secretaria Municipal de Educação” e a “paralisação das aulas em muitas cidades”. Essas decepções tornaram-se irrelevantes e ao mesmo tempo, contraditórias, considerando o grau de satisfação dos professores (96% definiram o curso com bom ou excelente).

Com relação à área de informática, foram criadas muitas expectativas em torno das licenciaturas. O Programa previa trabalhar cada área do conhecimento integrada com as tecnologias de informação e comunicação, mas os resultados apontaram precárias condições de trabalho nessa área, citados por 22% dos professores. Apenas 20% desses profissionais tiveram acesso à internet por ocasião do curso, ao que se alia a grande dificuldade relacionada à falta de tempo de estudo e baixa remuneração, conforme apontado na pesquisa.

Outro item citado por 18% dos professores foi relacionado às frustrações durante o desenvolvimento do curso, tais como: a paralisação das aulas, ou seja, período de greve em alguns locais, principalmente onde as prefeituras atrasavam os pagamentos do convênio com

⁴⁴ Informação citada especialmente nos Municípios de Acaraú, Icó e Iguatu.

a universidade que prestava o serviço local. Uma universidade chegou a paralisar as aulas três períodos distintos e o curso, em algumas turmas, só concluiu em 2005.

Eram frustrantes as constantes paradas no decorrer do curso por falta do repasse do dinheiro pela Secretaria Municipal de Educação, isso desestimulava a gente e aos nossos professores. (PROFESSORA cursista do Município de Acaraú, setembro de 2010).

Acrescenta uma professora do Município de Icó, “as paralisações muitas vezes desmotivavam alguns professores, e assim, deixavam muito a desejar (Icó, setembro de 2010). Essa insatisfação é reforçada por outros cursistas, que pode ser representada no depoimento desse professor.

A maior decepção foi relacionada principalmente as paralisações, por falta de pagamento, atrapalhando a vida de todo mundo. Mas no meu entendimento, havia alguns professores que não tinham a mínima capacidade de dar aulas no nível superior, eu esperava professores mais capacitados e com metodologias diversificadas, e não professores engessados, com aulas sem significado e tolamente descontextualizadas, mas graças a Deus aparecia um ou outro para salvar a pátria. (PROFESSOR de Matemática do Município de Acaraú, dezembro de 2010).

É importante destacar o que afirmou a representante da UVA, que as universidades assumiam muitos compromissos financeiros, tais como: reprodução de material, pagamentos de professores formadores, impressão de livros, material de consumo, entre outros. Quando o pagamento dos convênios atrasava, comprometia muito o andamento do curso. A UVA nunca parou totalmente, mas diminuiu o ritmo das aulas.

Uma das dificuldades também era o pagamento. Porque a UVA, como todas as outras universidades, ficou muitos meses sem receber das prefeituras, mas assim mesmo, nós não paramos, apenas diminuimos um pouco o ritmo, mas parada total não aconteceu. (REPRESENTANTE da UVA, entrevista realizada em 15.12.2009).

A UVA assumiu a maioria dos cursos em regime especial de pedagogia na região norte do Estado, programas emergenciais que acabaram não dando conta da demanda de professores habilitados para ensinar nas séries de 5^a a 8^a do ensino fundamental e ensino médio. Conforme falou a representante nº 1 da SEDUC, as prefeituras já haviam comprometido a sua folha de pagamento, com os professores com nível superior, porém, não tinham resolvido os problemas com as demandas do sistema de ensino. Talvez isso tenha colaborado para reforçar o atraso dos convênios com as universidades.

Ainda há outro problema, no entanto, bastante preocupante no *ranking* das frustrações, afirmado por 73% dos professores (citado também no item das dificuldades) - estava relacionado à forma de se locomover de um lugar para outro.

Algumas decepções foram citadas de forma individual, sem muita evidência, mas contendo em sua essência certo grau de importância, tais como: “a disciplina de informática foi muito prejudicada” e “houve pouquíssima aula de campo”. Percebemos, também, um pouco de ressentimento na afirmação de uma professora, “foi muito ruim a colação de grau ter acontecido em outra cidade e não teve a participação da nossa família e amigos”. (PROFESSORA do município do Crato, julho de 2010).

Outros elementos importantes são acrescentados ao item das decepções, mas sem incidência.

O desrespeito com os profissionais da educação – tanto os professores orientadores que tinham seus salários atrasados, como os professores cursistas que viram o não cumprimento da carga horária sendo efetivada, comprometendo a qualidade do curso. (PROFESSORA do Município de Limoeiro do Norte, outubro de 2010).

Após a análise cautelosa e criteriosa de todos os itens, podemos notar que os aspectos relacionados a dificuldades, desafios e frustrações não comprometeram o conceito dado ao programa Magister pela maioria dos professores (96% consideraram “bom” e “ótimo”), afirmando que as dificuldades e frustrações foram superadas no percurso e que não foram muitas significativas ante o desejo de concluir a graduação.

Ao solicitarmos uma justificativa para esses conceitos, foi quase consenso a afirmação que atendeu a quase todas as expectativas dos professores, “tivemos excelentes profissionais dando aulas”, “houve um bom embasamento teórico e boa organização por parte da coordenação”, “a programação foi de boa qualidade”, “a carga horária bem distribuída”,

“vivenciamos situações concretas da prática da sala de aula”, “conteúdos foram trabalhado com objetividade e clareza”, “aulas bem administradas, envolvendo teoria e prática de sala de aula”. “O curso trouxe muitas alegrias e a realização dos sonhos” Afirma ainda uma professora de Quixadá “foi um programa de incentivo a aprendizagem para a formação em nível superior”.

Surgem algumas contradições, como “apesar do curso ser bastante rico, o tempo foi bastante reduzido”; “foi bom, mas poderia ter tido mais aprofundamento de conceitos”, “não houve tempo suficiente para melhor exploração dos conteúdos”. Para 4% dos professores, o curso foi regular, a programação foi bastante resumida, considerando baixo o nível dos conteúdos trabalhados e pouco uso das tecnologias de informação e comunicação.

Por fim, a pesquisa incluía algumas estratégias de participação política do professor, como sujeito de ação em experiências educativas – Houve algum tipo de participação na discussão da proposta do Magister? 100% dos professores afirmaram que não houve oportunidade de debate sobre o programa, “não houve divulgação, a proposta veio pronta, apenas fomos convidados para fazer o vestibular e optar por uma das áreas das licenciaturas ofertadas”. Esse dado reforça unanimemente a total ausência de diálogo da SEDUC com os professores.

Ampliando a compreensão sobre a atuação política desses profissionais em associação de professores ou sindicatos ou conselhos escolares, considerando ser um educador e um cidadão politizado, aproximadamente 37% disseram que pagam APEOC ou SINDSEM, mas quase nunca participam dos movimentos ou reuniões sindicais. Os outros 63% afirmavam que não participam de nenhum sindicato ou associação; eles não inspiram credibilidade, afirmaram alguns professores.

É um índice bastante considerável para os que afirmaram não ter participação em sindicatos, por se tratar da classe educadora, que pressupõe ser formadora de sujeitos politizados, que trabalham com a formação e o desenvolvimento de milhares de crianças e adolescentes em todo o Estado. A justificativa dada pela ausência do professor aos movimentos sindicais foi a falta de interesse (45% dos professores); “não vejo seriedade e nem compromisso das pessoas que compõem a associação dos professores”; “estou afastada de minhas atividades docentes” e “não tenho saúde”. Outras disseram, “por acomodação”, “por falta de tempo”.

Alguns afirmaram que às vezes fazem greves, junto com outras pessoas, mas suas reivindicações quase nunca eram atendidas, não viam sentido, “nós não participamos politicamente das decisões”.

Para a representante da UFC, as agências formadoras precisam entender como a convivência dos professores fora do espaço da sala de aula, se há uma convivência política, para poder fazer algum tipo de inferência.

{...} fizemos uma avaliação para mostrar como é que era a convivência do professor fora do espaço da sala de aula, uma convivência política, uma boa parte dos professores afirmavam não frequentar sindicatos, não participavam dessas associações docentes e nem das reivindicações. Quando tinha greve, eles faziam, mas não participavam politicamente. Este é um dado complicado, porque nós estamos trabalhando com o pessoal de Fortaleza ou zona metropolitana, pressupõe com mais condição de participação nos movimentos de classe e ser mais politizado. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista realizada em 30 de junho de 2010).

Que tipo de sociedade deixaria esse legado para seus professores? Segundo Perrenoud (1999), as sociedades se modificam, se transformam, “fazem-se e desfazem-se”, mas os educadores não podem ficar alheios a estas lições.

As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e o pensamento. As desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores estão ligados a múltiplos campos sociais, a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo. Quais as lições que daí podem ser tiradas para a formação de professores? Certamente, convém reforçar sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Talvez importe, sobretudo, favorecer uma relação menos temerosa e individualista com a sociedade. Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esses papéis por si mesmos (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Para Pimenta e Anastasiou (2010), somente por meio da prática reflexiva, os professores poderão exercer a participação política e dialogar com a teoria, orientações prioritárias na formação docente. Para elas, não é conveniente pensar a educação pelo viés de uma só estrutura de saber que se pretenda universal, sem a dimensão política. Para as autoras, não é possível ajustar ou moldar o sujeito que ocupa a posição de um educador, mas chamam

atenção para a necessidade de “ressignificar a identidade” do professor para, assim, conseguir mudar a prática pedagógica, como mediador e intercessor na produção de novas experiências. Neste sentido, reforçam:

O ensino é uma prática social complexa, carregada de conflitos, de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criativa para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA e ANASTASIOU 2010, p.15).

Sobre a prática reflexiva, Perrenoud (1999), questiona - *Por que seria necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional dos professores?* O autor promove uma discussão. Uma prática reflexiva favoreceria a libertação dos profissionais do trabalho prescrito, ajudariam a construir suas próprias iniciativas, “em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis” (p. 18).

CAPÍTULO 5 - ESTABELECENDO O DIÁLOGO: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADES

5.1 Antecedentes históricos

O Programa de Formação em Nível Superior - Magister foi coordenado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, em parceria com quatro universidades públicas - Universidade Federal do Ceará/UFC, Universidade Estadual do Ceará/UECE; Universidade do Vale do Acaraú/UVA e Universidade Regional do Cariri/URCA.

Com o objetivo maior de habilitar, em nível superior, professores da rede pública de ensino, em exercício, para atuarem na Educação Básica (CEARÁ, 1999^a), o Programa Magister, também, tinha intenção de garantir a sustentabilidade da Política de Formação do Estado do Ceará, desta forma, foi constituído um Comitê Político Gestor, composto pelo Secretário da Educação, reitores das universidades, Vice-Governador, Secretário de Ciência e Tecnologia, Presidente do CEE, Presidente da APRECE, Presidente da UNDIME e Fundação da Televisão do Ceará - FUNTELC.

O curso de formação superior previu a oferta de três tipos de licenciaturas: Linguagens e Códigos - LC, Ciências da Natureza e da Matemática - CNM e Ciências Humanas - CH. Essas licenciaturas estavam previstas para terminar em 2004, com a realização de uma carga horária de 3.600 horas. Em razão de algumas paralisações, porém, por falta de pagamento dos convênios das prefeituras, algumas turmas concluíram apenas no primeiro semestre de 2005.

A proposta da formação com habilitação em áreas de conhecimentos do Programa Magister era orientada pelos referenciais nacionais – Parâmetros Curriculares e inspirada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/2006.

As áreas de conhecimento constituem marcos importantes, estruturados a partir da leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais da educação. (BRASIL, 1997. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 1999, p. 8).

Segundo a proposta curricular da UECE (1999), esta orientação foi referenciada pelos debates e contribuições dos movimentos dos educadores, como pode ser observado no documento de recomendações para elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que defende uma discussão política global de formação dos profissionais da educação e reafirma os princípios básicos para os cursos de formação dos profissionais da Educação.

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE, 2000, p. 37).

De acordo com os Princípios Básicos da referida Associação, os cursos de Formação dos Profissionais da Educação devem considerar a diversidade brasileira, respeitando a autonomia institucional para elaboração de projetos pedagógicos, observando os objetivos da educação apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a). A ideia é fortalecida nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1 – de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b).

A oferta dos cursos do Programa Magister foi realizada para atender 4.202 professores da rede pública de ensino, que estivessem em sala de aula, da Capital e restante do Estado. As turmas foram distribuídas entre as quatro universidades, conforme a capacidade de atendimento da demanda, ficando a UECE com o maior número de turmas, ou seja, mais de 50% do total dos alunos (2.342 alunos), distribuídos em 58 turmas, sendo 23 turmas de Ciências Humanas, 23 turmas da área de Linguagens e Códigos e 12 turmas da área de Ciências da Natureza e Matemática (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2003).

Quadro 3 - Distribuição de matrícula de professores cursistas por universidade

Universidade	Rede Pública		Total de Matrícula	%
	Estadual	Municipal		
UFC	785	396	1.181	28%
UECE	797	1.545	2.342	56%
UVA	75	306	381	9%
URCA	278	20	298	7%
TOTAL	1.935	2.267	4.202	100%

Fonte: CEARÁ. SEDUC, 1999

A implantação do Magister se deu em 2001, conforme estava previsto, mas o processo da implementação do Programa não foi realizado de acordo com o planejamento. Acompanhar e monitorar o andamento do Magister foi bem mais complexo e incerto do que imaginavam os especialistas que formularam o projeto inicial.

Para Sulbrandt, (1994), existe uma série de restrições que surgem no meio ambiente dinâmico e turbulento no qual interagem forças políticas e sociais com diferentes interesses e valores. Isso pode ser identificado no processo que se desenvolveu o Programa Magister - nas relações entre SEDUC, CREDE, escolas e universidades.

A proposta curricular foi baseada nos princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Programa Magister: Uma concepção global e interdisciplinar de currículo; uma gestão escolar democrática da escola que se situa nos desafios do entendimento e na condução dos confrontos entre toda comunidade escolar; uma ação curricular dinâmica, prazerosa, contextualizada, crítica e criativa que torne a escola um polo cultural e um centro de convivência comunitária; e, a construção de uma escola que promova a cultura do sucesso escolar, respaldada num processo de avaliação de aprendizagem formativo, contínuo, com ênfase na observação sistemática do processo do aluno (CEARÁ, 2000b, p. 7 - 8).

A coordenação da SEDUC exigiu que fossem garantidos alguns elementos básicos, referentes à organização metodológica, tais como:

Interação dos saberes disciplinares, curriculares e de formação pedagógica com os saberes da experiência e da prática social; a utilização de procedimentos investigativos, em que se configura a pesquisa como princípio formativo na docência e na gestão; a substituição do antigo estágio por uma integração de acompanhamento pedagógico / mediação da teoria / prática pedagógica, que ocorre ao longo de todo o curso. (CEARÁ, 1999a, p. 12).

A proposta do Programa Magister se definiu como curso de “formação inicial, em serviço”. No entanto, não criou as estruturas necessárias para favorecer o seu funcionamento, levando em evidência a história da ‘curvatura da vara’⁴⁵, citado por Saviani, ou entorta para um lado (e se tem a liberação total dos profissionais), ou entorta para o outro (e não se tem liberação nenhuma), e isso foi o que se chamou de formação em serviço na proposta do Programa Magister.

Na proposta original, o Magister orientava,

Uma formação pautada no eixo da pesquisa como princípio formativo e científico, que promova a incorporação da pesquisa no espaço da sala de aula e incentive os professores como permanentes pesquisadores de sua prática. Os cursos evidenciam uma proposta de formação em serviço orientada por teorizações crítico-reflexivos, contendo princípios e estratégias que possibilitem a reflexão crítica ao longo da formação, valorizando a conscientização e autonomia dos sujeitos, a reflexão teórica como elemento estruturante da ação, o questionamento inerente à práxis educacional, o contexto dos fenômenos educativos, o diálogo na ação comunicativa e uma visão estético-criativa da educação no processo de construção do conhecimento científico e pedagógico. (CEARÁ, 2000b, p.14).

Esta concepção ficou mais no campo das ideias, pois, na prática, ficou constatado que conceitos como formação em serviço, educação contextualizada e professores reflexivos não foram bem assimilados, causando insatisfação aos cursistas, gestores e formadores do Magister. O Programa não previa tempo de estudo e pesquisa para os professores (fora da hora aula do curso). Não foi garantido as condições necessárias para o bom desenvolvimento do Programa, os professores tiveram que assumir a carga horária total do contrato e nos horários alternativos - faziam a sua licenciatura. Nesse sentido, foram submetidos a uma condição desrespeitosa e injusta de trabalho.

Outra dificuldade, no âmbito geral do Programa, diz respeito à mudança de gestão de governo (Governo Tasso Jereissati – 1998-2002 e Governo Lúcio Alcântara - 2003 a 2006), envolvendo diferentes coordenadoras do Magister junto à Secretaria da Educação. As duas coordenadoras foram entrevistadas nesta pesquisa como representantes da SEDUC.

⁴⁵ A teoria da curvatura da vara aborda um caráter preparatório para a “pedagogia histórico-crítica”, mostra que não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica. Precavendo uma posição radical da pedagogia liberal burguesa, sendo “a denúncia da escola nova” uma estratégia visando demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia burguesa de inspiração marxista. Para reverter essa tendência Saviani mostra a “teoria da curvatura da vara” de Lênin. Nessa teoria o autor apresenta uma tentativa de ajustes da educação: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 1992, p. 48-49).

5.2 Trajetória do Magister: negociações e perspectivas

Ao discutirmos a trajetória do Programa Magister, não podemos desconsiderar a opinião da coordenação do Programa da Secretaria da Educação e das universidades. Esse diálogo foi produzido em entrevistas com duas representantes da SEDUC e uma representante de cada universidade envolvida com o Programa Magister.

O diálogo iniciou com a participação da representante nº 1 da SEDUC⁴⁶, na qual fez uma breve contextualização do Programa.

A LDB tinha sido recentemente aprovada, havia todo um discurso que dava ênfase nas agendas das políticas nacionais, à necessidade e importância da formação dos professores, especialmente a formação dos professores que estavam nas redes e em exercício e continuavam professores leigos do ponto de vista da lei, essa foi a primeira motivação. Sem contar com outra particularidade que eram os profissionais que atuavam nas classes do Telensino, herdadas da universalização dessa modalidade de ensino, na gestão de governo anterior (1990-1993 – Governo Ciro Gomes). O sindicato dos professores entendia que nesta modalidade o professor acabava tendo que lidar com a polivalência, de diferentes disciplinas sem uma preparação efetiva e isso gerou um grande problema. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

Desta forma, para se efetivar a proposta do Magister, foi considerada a necessidade que a Secretaria de Educação tinha para fazer cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a). Com tal exigência, cada Estado procurou definir sua política de formação de professores, mas, para tanto, era necessário fazer uma revisão nos projetos pedagógicos de formação docente para assim atender as recomendações do Art. 61 da LDBEN (1996a),

A formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL. 1996a, p.20).

⁴⁶ Foram realizadas entrevistas com dois representantes da SEDUC. Para efeito da identificação, denominamos representante nº 1 e nº 2 da SEDUC.

É notável a ampliação das possibilidades na educação que a LDBEN (1996a) causou, abrindo outras perspectivas de formação docente, quebrando paradigmas do ensino formal e abrindo espaços para inclusão e respeito às diferenças. Na década de 1990, as escolas cearenses mantinham ainda um grande contingente de profissionais sem a formação necessária para atuar em sala de aula, considerados professores leigos, ou com licença precária para ensinar nas séries finais do ensino fundamental ou ensino médio, ou seja, 12.848 professores (CEARÁ, 1999b, p. 22). Esses indicadores foram importantes para a formulação da Política de Formação no Estado. O diagnóstico feito pela Secretaria da Educação apresentou os seguintes pontos de fragilidade na escolaridade básica dos profissionais do magistério: formação precária; iniciativas isoladas nos centros urbanos; frágil atuação nos programas de estados e municípios; ação de ordens religiosas e filantrópicas e oferta mínima para educação na zona rural. Esses pontos trouxeram como resultado a desprofissionalização dos professores, com as seguintes características: Deficit e má distribuição da oferta de formação; currículos formalistas e fragmentados; precários vínculos de trabalho; clientelismo na seleção de professores; salários baixos e inexistência de perspectiva de carreira; limitação na política de escolarização de formação e no fazer pedagógico dos professores (CEARÁ, 1999b).

Foi nesse cenário que a SEDUC concebeu o Programa Magister, em parceria com as quatro universidades públicas do Ceará, definindo-se a base conceitual do curso.

{...} O currículo em questão tem fundamentos psicológicos e técnico-pedagógicos, onde o professor-aluno é visto como sujeito capaz de reconstruir o seu conhecimento, trabalhando com as categorias de análise que possibilitem uma leitura da sua prática profissional, gerando aprendizagens significativas. A proposta em questão é interdisciplinar, trabalhando o conhecimento de forma integrada, conforme explicitações de suas bases metodológicas, organizadas a partir dos princípios: da flexibilidade, na interdisciplinaridade, na alternância de estudos, mediação da teoria e prática pedagógica, avaliação, totalidade, autonomia e qualidade. (CEARÁ, 1999b, p. 12).

Essa concepção traduz o pensamento da proposta do Magister, entendida como construção coletiva, envolvendo SEDUC, universidades, APRECE, UNDIME, CEE e outros agentes, todavia, é importante ressaltar, mas uma vez, que os diretores de escolas e o professor beneficiado pelo Programa não foram contemplados nesse debate.

Altenfelder (2005) exprime que uma das principais questões apontadas em relação às teorias que postulam um professor reflexivo refere-se exatamente ao entrelaçamento de

teoria e prática. Pode-se, então, considerar que a concepção do Magister foi um avanço, que não pode ser confirmado na prática. Para a autora, a superação dessa dicotomia exige estudos mais aprofundados e ainda é um desafio a ser vencido. A representante da SEDUC nº 1 justificava que o Estado precisava vencer outros desafios e modificar o modelo de educação no sistema de ensino que estava sendo executado sem nenhuma perspectiva de dar certo - o telensino⁴⁷.

Para esta representante, o Estado viveu uma experiência teleducativa que estava se deteriorando (oferta do ensino fundamental regular de 5ª a 8ª série) por não ter garantido a concepção inicial que havia sido pensada para o telensino. O material que apoiava o programa (módulos televisíveis) estava defasado e a formação dos orientadores de aprendizagem com uma carga horária bem reduzida, sem contar com um forte movimento sindical contra esta modalidade de ensino, porque considerava que aquele profissional não era um orientador, mas um professor polivalente e não estava atendendo as exigências da LDB (BRASIL, 1996a). Afirmava a representante:

O sindicato dos professores entendia que o professor do telensino tinha que lidar com as diferentes disciplinas sem uma preparação efetiva. A preparação inicial da formação dos orientadores de aprendizagem havia se esvaziado, de uma carga horária de 160 horas passou para 80 horas e posteriormente 40 horas, quase toda orientação estava voltada apenas para a metodologia. O sindicato acreditava que o programa não dava condição ao pedagogo de apoiar o aluno e ensinar as diferentes disciplinas. Este foi um fator importante, que pesou na decisão do Estado do Ceará para que se fizesse um levantamento de quantos professores leigos tinha em exercício, a partir de então, nasceu o proposta do programa Magister, com a intenção de dar conta de uma demanda de professores habilitados, depois de uma luta e reivindicação do sindicato e, por fim, de uma legislação que se impunha ao sistema de ensino, melhorar a qualificação e a habilitação de seus profissionais. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC, entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

⁴⁷ O Telensino funcionou no Ceará, desde 1974. Foi uma modalidade de ensino marcada pelo uso da televisão como componente curricular responsável pela veiculação de mensagem didática, pela utilização de material impresso (manuais de apoio e caderno de atividades) e pela presença de um profissional da educação em tempo integral, concebido como orientador de aprendizagem (OA). As etapas da ordem pedagógica da tele-sala controlavam as atividades do docente tanto pelo caráter padronizado, sequenciado, fixo e repetitivo quanto pelo 'ritmo' que lhe impõe.

Havia outros problemas que o sistema educacional trazia, disse a representante da SEDUC, referindo-se aos inúmeros pedagogos que atuavam no magistério. Para a representante o Estado, precisava melhorar a qualificação desses profissionais para que pudessem atuar no ensino médio e isto exigia uma formação mais específica. Segundo a representante da SEDUC, esses pedagogos não estavam mais atendendo a demanda (das áreas específicas) do sistema educacional do Estado do Ceará.

Os pedagogos que atuavam no telensino, nas séries finais do ensino fundamental, ensinavam em mais de uma disciplina, mas era um profissional que não tinha condição ou pelo menos se exigiu dele muito mais do que se exigiu do orientador de aprendizagem. A estrutura do telensino foi se esvaziando. Houve todo um esforço naquela época de reduzir a carência desse profissional, surgiu uma diretriz pedagógica para tentar lotar o professor do telensino pelo menos só nas disciplinas de uma área, e não nas disciplinas de mais de uma área, reduzir a polivalência que era irrestrita para uma polivalência, mais restrita. Com relação as séries iniciais do ensino fundamental, a Seduc não tinha problema. O desafio estava em resolver as carências de licenciaturas para as disciplinas das séries finais e para o ensino médio. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC – entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Nessas circunstâncias, o Programa Magister se constituiu parte da política do Estado, fruto das exigências dos dispositivos legais, que objetivava “habilitar profissionais para o nível médio e para as séries finais do ensino fundamental, em nível superior” (CEARÁ, 1999b, p.4), mas não deu continuidade ao segundo eixo da política - “Programa de Complementação Pedagógica para Bacharéis em exercício da função docente na escola pública cearense”, reivindicação dos movimentos sindicais contra a polivalência do ensino, prejudicando assim os professores que se inscreveram nessa opção.

Com o debate promovido pela SEDUC junto aos IES, foi organizada uma proposta pedagógica de formação, definida nas três áreas do conhecimento, citadas anteriormente (LC; CNM; e CH). A partir de então, estabeleceram-se como marco inicial - as diretrizes gerais do Programa, definindo estratégias básicas para se discutir com as instituições do ensino superior, consoante afirmou a representante da SEDUC.

A Secretaria teve uma determinação muito clara, desde o começo, primeiro que não tinha condição e nem iria fazer essa formação sozinha, mas também não queria simplesmente contratar cursos e aceitar as formações que já estavam acontecendo. Queria ampliar essa discussão com os atores e os agentes interessados, mas a gente só conseguiu articular com as universidades. Inicialmente com as universidades da capital, estadual e a federal e depois se agregou a UVA e a URCA. O diálogo se estabeleceu mesmo foi com as universidades públicas, embora que, em alguns momento, houvesse a participação dos sindicatos representantes da categoria pra fazer as discussões sobre esse marco, mas esses não permaneceram nas discussões. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC - entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Com suporte nas discussões coletivas, a proposta da formação foi sendo melhorada, assegurou a representante da SEDUC, acrescentando ao seu depoimento que a demanda apontava para a necessidade de se fazer habilitação de duas disciplinas concomitantemente, por afinidade. Por exemplo, dentro da área de Ciências da Natureza e Matemática, que se pudesse casar uma formação Física e Matemática, Química e Biologia, ou então formar outros pares possíveis de habilitação dupla. Segundo ela, esse processo durou dois anos (1999 – 2000) e foi decisivo pra formular a proposta final e definir, também, as estratégias que deram suporte ao desenvolvimento e implementação do Programa.

Essa experiência da licenciatura das duas disciplinas a gente tinha lido sobre alguma coisa na Itália, tínhamos lido também muita coisa de formação em Portugal, a história dos Centros de Formação que estávamos implantando no Ceará, se inspiraram nos centros de formação em Portugal e Espanha, onde a gente também bebeu um pouco de experiência porque concomitantemente a gente foi pensando na formação continuada. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC, entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

Reforçando a ideia de negociação e feitura da proposta de formação do Magister, a representante da UFC reafirma a trajetória das negociações.

As negociações duraram dois anos. Porque na verdade o curso começou em 2000, foi até 2004, mas nós começamos a discussão em 1998, foi um processo longo de negociação, mas penso que foi uma coisa mais democrática, porque foram essas idas e vindas que fez com

que o curso tivesse a característica que ele teve, de ser uma formação em serviço, mas, ao mesmo tempo, não ser uma formação aligeirada. A nossa formação era de quatro anos, havia uma proposta inicial de dois anos, mas a UFC não aceitou, então a proposta que ficou valendo também para outras universidades foi de quatro anos. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista feita em 30/06/2010).

Segundo a representante da UFC, a formação assumiu um papel que deveria ir além do ensino como mera atualização científica e pedagógica. A ideia da proposta era de criar espaços de aprendizagem e de reflexão para que as pessoas aprendessem e, assim, se adaptem às mudanças e às novas possibilidades de ação pedagógica.

Nós fizemos um curso que foi numa perspectiva teórica e prática muito interessante, porque ele incorporava a prática, mas ele não incorporava como crédito, mas sim como uma reflexão teórica sobre ela, então era um curso que tinha uma carga horária superior as licenciaturas da época, exatamente para promover essa inserção em mais de uma área. Porque cada docente podia ter uma ou duas habilitação. Quer dizer, uma habilitação em duas áreas, então pra isso ele tinha que ter uma carga horária maior. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista feita em 30 de junho de 2010).

No debate, podemos constatar que cada universidade tinha sua proposta curricular, considerando as suas peculiaridades. Não existia modelo único, apenas alguns eixos comuns. Cada universidade tinha seu projeto político pedagógico que caracterizava sua identidade institucional, mas todas respeitavam os princípios básicos da teoria crítico-reflexiva⁴⁸ e a dimensão ético-política da profissão da proposta inicial do Magister.

Então, a representante da UECE também fez algumas referências ao Programa, destacando algumas dificuldades que poderiam ser melhoradas.

O programa MAGISTER teve uma trajetória compartilhada entre a Secretaria de Educação Básica do Ceará, as Universidades Públicas

⁴⁸ São teorias que valorizam a autonomia e a consentização dos sujeitos, a reflexão teórica como elemento estruturante da ação, a atitude de questionamento inerente à práxis educacional, a contextualização dos fenômenos educativos, o diálogo como instrumento de ação comunitária. “[...] a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e os costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto-engano dos professores” (BORGES, 2002, p. 210).

do Ceará (UECE, UVA, URCA e UFC), UNDIME, Conselho de Educação do Ceará e APRECE, iniciou em outubro de 2000 e terminou em fevereiro de 2005. Algumas turmas (Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, na Área de Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias) colaram grau em dezembro de 2004, mas a turma que fez habilitação em Educação Física concluiu somente em 2005 por ter iniciado depois das demais. Tivemos muitas dificuldades com a questão administrativa financeiro, pelo não cumprimento do pagamento referente ao acordado no convênio de alguns municípios. Até hoje ainda existem dívidas pendentes. (REPRESENTANTE da UECE. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2010).

Para a representante da Universidade Regional do Cariri, esse novo modelo de formação de professores por área do conhecimento trazia grandes desafios para as universidades. “Tivemos de nos adaptar, mas nossos professores levaram a proposta do Programa Magister com muita seriedade e competência” (REPRESENTANTE da URCA. Entrevista realizada em 01 de julho de 2010).

O processo histórico evidenciado neste Programa permite fazer breve reflexão sobre o III eixo do Programa, assegurado pela Política de Formação do Estado do Ceará, relacionado à formação continuada, extensivo aos professores dos sistemas de ensino da rede estadual e municipal (CEARÁ, 1999b). Sobre o não-cumprimento desse eixo, fala a representante da SEDUC, em tom sóbrio de quem teve um ideal rompido ou arrancado. Não existe formação profissional docente que possa ser concebida isoladamente da formação continuada, prática *versus* teoria ou da teoria *versus* a prática; a ideia da formação continuada era prevista para acompanhar a atualização dos conhecimentos obtidos na formação inicial do Programa Magister.

Para realizar a formação continuada surgiu e tomou corpo a ideia de criar Centros de Formação, a partir da construção de um centro em Fortaleza e outros centros regionais. Foi pensada toda a política de formação continuada, dentro dessa ideia, de apoiar a escola como unidade capacitadora, estruturando uma rede de agências formadoras para dar suporte à formação em serviço, mas tudo isso ficou apenas no papel. As ações de formação que vinham acontecendo eram assim meio automatizada, respondendo as demandas do MEC, de diferentes programas de formação, muitas vezes, pontuais e fragmentadas e o Estado embarcou nessas formações, sem um posicionamento crítico. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC, entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Segundo esta representante da SEDUC, o Estado rompeu a sua política de formação para embarcar nas propostas do Governo Federal, comprometendo a sua autonomia, rompendo seus ideais. A representante reforça seu depoimento, fazendo uma crítica às formações específicas e atomizadas, que vinham sendo desenvolvidas pela Secretaria da Educação, com propostas prontas, vindas de cima para baixo. Desta forma, a trajetória de formação docente no Estado ganha contornos indesejáveis, na medida em que não consegue articular as ações planejadas e atender os princípios e objetivos da proposta inicial da formação docente.

Acrescentou ainda a representante nº 1 da SEDUC, que idealizou a construção de Centro de Formação do educador cearense, mas o projeto foi rompido com a mudança de gestão do Governo (2003);

A SEDUC até tentou dar certa unidade a formação continuada, tinha uma estratégia de formação de professores para os ciclos, tinha um programa de aceleração, tinha um projeto de ampliação da matrícula para educação de jovens e adultos. Mas havia, em sua maioria, outros programas pontuais, como aqueles do PROMAT e o da língua portuguesa, mais específicos para o Ensino Médio. A Seduc dava suporte e apoiava todo processo de formação para implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os PCN em Ação, o estado também embarcou nessa. Não deixava de ser formação continuada, mas em função do MEC, atrelada a programas federais. (REPRESENTANTE da SEDUC nº 1, entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

Isso significou que, em vez de o Estado assegurar a implementação de sua Política de Formação Docente, baseada na realidade situacional do Estado, se permitiu apenas realizar as ações ou capacitações eventuais, reproduzindo modelos dos programas federais, que poderiam ter seu valor, mas não consideravam as necessidades dos professores do Ceará. Para a representante da SEDUC, o Programa Magister foi uma exceção.

A proposta do Programa Magister em sua concepção inicial foi constituída pelo diálogo e parecia por ser uma proposta ousada, mas, por falta de acompanhamento sistemático, acabou comprometendo seu desempenho, tornando mais uma ação pontual, contingente, desvinculada de um projeto de formação continuada, monitoramento e de uma

avaliação formativa⁴⁹. O programa não foi capaz de realizar os ajustes necessários à prática escolar, o que nos leva a crer (por este processo da investigação) que a elaboração do Programa foi desenvolvida separadamente da escola, sem fazer nenhuma relação direta com o currículo escolar.

Ao se confrontar o contexto da trajetória do Programa, feita a partir do ponto de vista das representantes da SEDUC, algumas vezes, as situações diferem e, em outras, as opiniões são contraditórias.

Vejamos o que afirma a representante nº 2, da SEDUC, quando assumiu a coordenação do Programa Magister, destacando algumas dificuldades relacionadas à avaliação do Banco Mundial⁵⁰.

A grande motivação do Magister era formar professores com habilitação específica para atender a regência da sala do ensino médio, até pela própria vocação da Secretaria da Educação de atendimento na operacionalização dessa modalidade de ensino. A pesquisa feita anteriormente diagnosticou que a SEDUC não tinha professor na rede com a habilitação específica para esse nível de ensino, mas que tinha muito professor em potencial. No entanto, estava acontecendo um momento de avaliação deste programa, porque o Magister no Ceará foi financiado pelo Banco Mundial e é uma prática do BIRD avaliar o impacto do investimento e da ação realizada com recurso do Banco. Lógico, isso deve ser uma prática comum, independente da origem do recurso. Mas se tratando de financiamento do Banco Mundial essa é uma etapa que tinha prazo para ser cumprida e apresentada junto da unidade financiadora da ação. Eu acompanhei esse processo de avaliação do Magister e da certificação, ou seja, a avaliação dessa política junto ao Banco Mundial. (REPRESENTANTE nº 2 da SEDUC. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

Do ponto de vista dos objetivos do Programa, há certa coerência no depoimento das duas coordenadoras representantes da SEDUC, porém, se configurou uma contradição,

⁴⁹ A avaliação formativa no sentido da avaliação de programas sociais se debruça em um programa em andamento simultaneamente ao seu desenvolvimento, no sentido de melhorá-lo e redirecioná-lo, quando necessário (HOLANDA, 2006). A SEDUC não promoveu essa avaliação de formação integrada, embora houvesse algumas iniciativas das agências formadoras.

⁵⁰ BANCO MUNDIAL, 2000. O financiamento do Programa Magister no Ceará, foi resultado de uma longa negociação com a SEDUC e Banco Mundial, que resultou no contrato nº 21428BR. O projeto de financiado tinha como objeto - melhorar o nível de qualificação de seus recursos humanos. Os recursos para execução da formação dos professores da rede municipal foram oriundos do FUNDEF, negociação feita diretamente entre prefeituras e universidades.

relativamente aos objetivos dos professores cursistas. Então, ficou evidente o conflito de interesses entre a proposta do Programa Magister e as expectativas dos professores cursistas. Para o professor, segundo a representante nº 2 da SEDUC, o mais importante era a ascensão funcional. Como houve atraso na conclusão do curso de algumas turmas, sofreu muita pressão dos concludentes, solicitando a sua certificação;

Recebi na SEDUC algumas comissões formadas por alunos, colocando da demora da certificação, para esses alunos a certificação não implicava só no encerramento de um ciclo da vida acadêmica, implicava na ascensão funcional, porque segundo o plano de cargos e carreira da Secretaria da Educação, ele iria ascender de um nível x para outro nível y, que correspondesse ao ensino superior. Mas isso não foi fácil, a impressão que se tinha era que a organização administrativa desses cursos, dentro das universidades, havia uma extrema dificuldade, e que, portanto no final, eles estavam sem condições administrativas de verificar o controle acadêmico, de verificar nota, de verificar outras coisas, para poder montar o histórico e culminar com a expedição dos certificados. Além disso, teve uma questão de pagamento dos professores, muitos municípios que haviam assinado o convênio atrasaram o pagamento e isso gerou muitos problemas. (REPRESENTANTE nº 2 da SEDUC, entrevista realizada em 28 de julho de 2010).

Considerando o sistema capitalista em que se vive, é plenamente aceitável o fato de que o professor possa aspirar por sua ascensão funcional, o que lhe garantiria melhoria de salário e, conseqüentemente, melhores condições de vida.

No contexto da globalização, Mészáros (2005), ensina que tudo gravita em torno do capital, a vida funcional não pode ser diferente. A educação não resolverá todas as mazelas da sociedade, mas as políticas educacionais devem enfrentar o desafio de revelar-se apesar das inseguranças, instabilidades, desproteção social, violências e crises que marcam o cenário da sociedade atual para contrapor a subordinação do mercado do capital.

A educação institucionaliza, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Para Mészáros (2005), a educação poderia ser um importante sustentáculo para mudanças da sociedade, ao assumir a importante função - a que propõe valores. Parece renunciar a isto, porém, para tornar-se instrumento de apoio dos estigmas da sociedade capitalista e perpetuar a lógica desumanizadora do sistema dominante.

Em uma sociedade de mudanças, o conhecimento se faz e refaz constantemente durante toda a vida profissional, numa contínua relação com a teoria e a prática. “Assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 33). Para esse autor, a profissão docente, além de comportar os saberes específicos da área pedagógica, tendo como referência as múltiplas teorizações, comporta também um compromisso ético e cultural, que se moverá entre um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais e pessoais.

A dimensão educativa da profissão docente mostra-se mais concisa se se considera o processo de educação em relação aos sujeitos que caracterizam uma sociedade determinada no sentido de analisar em todos os problemas a referência à consciência coletiva, a fim de transformar segundo outros modelos de vida à luz do sistema de valores que se vai criando. A função de “propor calores” é uma tarefa educativa complexa e às vezes contraditória, já que não se obterá a formação dos indivíduos unicamente com a interação social, que apresentam aspectos muito problemáticos em uma sociedade pluralista. (IMBERNÓN, 2009, p. 32).

Mudar esta realidade é algo complexo, que exige organização e conhecimento no âmbito político, sociocultural e científico, compromisso e abertura para o debate, pois a marca da competitividade, da discriminação, está contida na desigualdade de acesso à educação, às posições sociais, à cultura, ao trabalho; é preciso se ampliar o diálogo e o entendimento dessas relações em nossa sociedade.

Carvalho (2009) nos remete a outra reflexão, para ampliar, talvez, a questão da melhoria de vida, atrelada ao salário, no exercício da profissão docente.

O momento que vivemos exige pensar na civilização do capital, demarcando novas formas de domínio e novas expressões de resistência e de luta. Faz necessário e, até mesmo, imprescindível, desvendar o atual contexto de crises e mudanças em curso. Colocar em pauta a análise das potencialidades e limites da democracia. Impõem discutir a questão social em suas manifestações peculiares no presente, sobretudo, as vulnerabilizações, desmontes e tensões que atingem o mundo do trabalho e as condições de vida (CARVALHO, 2009, p.2).

Pensar a formação docente na sociedade “*para além do capital*” é uma tarefa difícil, mas possível. Remete-nos a um novo olhar crítico sobre as reais condições e vida do professor brasileiro, não se podendo legitimar o projeto de mudança sem uma efetiva participação social. Essa participação, no entanto, não foi exercida na elaboração do Programa Magister. Ao questionarmos aos cursistas sobre a sua participação no Programa, 100% dos professores afirmaram não ter tido nenhum envolvimento no planejamento e organização do curso; disseram não ter tido oportunidade: “o Programa veio pronto, apenas fomos convidados para fazer o vestibular”.

No diálogo entre representantes das instituições e cursistas, foi notório o conflito de interesses, de um lado, a instituição querendo atender dispositivos legais e resolver o problema da demanda do sistema de ensino, do outro lado, o professor cursista, querendo a ascensão funcional e a melhoria das condições de vida, o que é meramente compreensivo, conforme relata a professora, sobre sua expectativa - “alcançar o nível superior, melhorar o ensinamento e as condições do salário”. (PROFESSORA de Quixadá, agosto de 2010).

Essa contradição expressa a manifestação de interesses antagônicos da sociedade, reflexo do sistema autoritário e burocrático e da ausência de política pública voltada para as necessidades do professor e bem-estar social.

O que nos parece claramente equivocado é o fato de que um programa de formação do professores obedeça a tal lógica tão conservadora e despolitizadora; debruce sobre tal conteúdo parcial e descontextualizado, situado na esfera das obviedades mais banais, dos receituários mais surrados – que nada deixam a desejar. Por exemplo, às antigas e já plenamente questionadas, taxionomias de objetivos educacionais, de Bloom, em vez de se pautar por outra lógica, autenticamente formativa, tratar de outro conteúdo, crítico-analítico, inteligente, voltado para o reconhecimento das profundas relações entre a prática educativa e a materialidade histórico-social. (JIMENEZ, 2007, p. 74 - 75).

A formação do profissional docente não é um processo indefinido e dissociado da vida pessoal. O limite não pode ser dado no momento em que recebe um certificado de habilitação para o exercício da profissão docente (SALES, 2007). Assim, a formação continuada é importante para que o professor vá fortalecendo sua prática, a fim de atender às exigências do cotidiano e às mudanças sociais e melhorar a qualidade de vida.

Para Santos (2004), esse é um processo de elaboração permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, desde a formação inicial, que deve

ultrapassar as concepções de capacitações e treinamento. A formação continuada tem ampla dimensão e inclui nesse âmbito a formação de uma identidade pessoal e profissional que reconheça a docência como campo de conhecimentos específicos, onde os profissionais possam contribuir com seus saberes e experiências.

A formação de professores, inicial e continuada, deve ser integrada, no constante movimento à busca do entendimento a fim de promover as condições para que a escola possa cumprir efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos ativos, participativos e atuantes na construção de uma sociedade justa, humana e solidária (ALTENFELDER, 2005). Essas definições dão uma idéia de continuidade e permanência no processo de melhoria da educação.

5.3 Desafios da formação: articulando acordos e propostas

Na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança, e não temos de temer a utopia. (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

As políticas de formação docente constituem também desafios de formação da cidadania para o enfrentamento das crises e inseguranças, onde os projetos sociais, muitas vezes, são engolidos na disputa de poder e espaço, o que é próprio da sociedade capitalista e global. Apesar disso, Imbernón (2009), nos ensina que deve haver lugar para a mudança, pois muita coisa que parecia utópica há dez anos, hoje é realidade. Para tanto, o Estado possui o dever de repensar sua estrutura para assumir a responsabilidade social e agregar propostas mais humanizadoras que assegurem a todos o direito a ter direitos, independentemente da classe social, crença ou etnia, promovendo aquisição de saberes essenciais para o exercício da cidadania e, assim, garantir a melhoria de condições no âmbito profissional e pessoal.

Pode-se compreender que cada vez mais as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento do ser humano se aproximam das necessárias à inserção no processo produtivo, tendo em vista a revolução tecnológica da segunda metade do século XX e as mudanças ocorridas no perfil dos mercados de trabalho. O final do século XX foi marcado pelas profundas transformações tecnológicas, principalmente nos processos de produção e transmissão de conhecimentos. Com essas mudanças surgem novos problemas que exige um conjunto de novas soluções. É necessário, no entanto, que estes caminhos apontados sejam mais flexíveis, criativos e, busquem o fortalecimento da cidadania. (CEARÁ. URCA, 1999, p. 9).

O grande desafio do Magister, para a representante da URCA, inicia com a quebra do paradigma da educação formal e requer novas posições por parte dos agentes envolvidos na educação. Para ela, a maior dificuldade enfrentada veio na organização da estrutura do programa e a definição da matriz curricular.

Para a representante nº 1 da SEDUC, a maior desafio iniciou com a adesão dos municípios ao curso de formação. O Programa estava previsto para atender apenas à rede estadual, mas o secretário estadual da educação (1999) resolveu abrir o diálogo com os municípios e mostrou que seria possível se estender o Programa para os profissionais da rede municipal e, assim, resolver, de uma só vez, o problema do sistema educacional que dizia respeito a todos os municípios cearenses. Acrescentou a representante:

As prefeituras estavam diante de uma grande dificuldade, já tinham embarcado nas licenciaturas emergenciais de algumas universidades, respaldados por aquele programa emergencial de formação que a própria legislação permitiu - curso de pedagogia em regime especial, licenciatura breve, e assim, grande parte dos prefeitos haviam assinado contrato com as universidades. Havia um problema muito sério nesse período de 1999 a 2000, as prefeituras tinham comprado esses cursos, formado os professores em dois anos em pedagogia, porém, começaram a si dar conta de que tinham impactado a folha de pagamento com profissionais que passaram a ter nível superior e, no entanto, não poderia transitar para o quadro de carência de especialista do magistério, ou seja, para cobrir as demandas dos anos finais do ensino fundamental. Desta forma, as prefeituras tinham um conjunto de professores formados, em pedagogia, mas não tinham, portanto, habilitação para as áreas específicas. (REPRESENTANTE da SEDUC, entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Então, a proposta do Programa Magister parecia ser a alternativa e os municípios não tiveram outra opção, ainda que alguns prefeitos relutassem para entrar no Magister. Para a representante da SEDUC, as prefeituras já haviam feito a formação superior, “mesmo que aligeirada”, impactaram a folha, pois tiveram que rever os seus planos de cargos e carreira e, no entanto, não tinham profissionais habilitados nas áreas específicas. Reafirmava a representante da SEDUC, a única saída parecia ser a adesão ao Programa e utilizar-se da prerrogativa que o FUNDEF que na época, autorizou utilizar até 60% dos recursos na formação dos profissionais do magistério, no período de cinco anos.

O Programa Magister seria uma boa alternativa para os prefeitos, porque assinalava com habilitação específica e, apesar das resistências, não tinham opções, teriam que investir, ou seja, na verdade seria um investimento já feito anteriormente e que iria levar recursos que poderiam está sendo aplicado em outras prioridades, alegavam estar voltando a investir em formação de professor. Para os prefeitos, esse seria um desperdício de recursos. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC, entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Todos os prefeitos cearenses foram convidados a conhecer o Programa, mas somente 118 prefeituras fizeram acordos com as universidades e assinaram convênios para habilitação dos professores em áreas específicas. Então, a maioria dos professores do Programa Magister era da rede municipal, acrescentou a representante da SEDUC:

A Universidade Federal não se dispôs a sair da capital, assumiu o Magister na sua própria estrutura, mas atendendo a área metropolitana, dos municípios que firmaram convênio, desde que os professores viessem pra sede na capital. A UECE foi que atendeu a maior parte da demanda do Estado e do município (conveniu com 39 prefeituras), a URCA fez a formação na região Sul (Cariri) e a UVA na região Norte. Houve um acordo entre os reitores das quatro universidades para que a UVA não saísse de suas fronteiras, lá da região Norte, porque naquela época, com a PRE (Pedagogia em Regime Especial) a UVA já estava ofertando a licenciatura emergencial no estado todo, mas cumpriu o acordo. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC, entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Feitos os primeiros acordos com as prefeituras, por iniciativa da SEDUC, foram se formando as comissões e melhorando as estruturas. Primeiramente foi formado o Comitê Político, composto pelos gestores (reitores, secretários de educação e o vice-governador do Estado do Ceará). Juntos, eles fizeram toda a negociação financeira, atribuindo um valor de custo por aluno e assegurando o convênio entre as secretarias de educação e as universidades, posição esta reforçada pela representante da UFC:

Foi constituído um comitê político para tomar as decisões políticas, decisões gerenciais com os reitores, também foi formado um comitê de articulação que era o que facilitava a articulação política dentro da universidade com os diversos departamentos, digamos assim,

gestores de planejamento, coordenadores de planejamento para poder viabilizar o programa. Tinha comissão formada nas três instâncias, ia se constituindo na medida em que a concepção do curso também foi se estruturando, se consolidando, até fecharmos os convênios com as prefeituras e com a SEDUC. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista feita em 30 de junho de 2010).

Na execução do Programa, segundo a representante da SEDUC, foram detectados alguns problemas que exigiam uma atitude de intervenção imediata, junto aos gestores dos municípios e escolas, mas era um momento delicado de mudança de governo e acabou não se dando conta de fazer o que realmente precisava. Estava prevista na estrutura do Programa Magister, uma comissão de acompanhamento para que pudesse corrigir os problemas no processo, “mas isso não funcionou”. Para a representante, o plano de monitoramento do curso foi um processo extremamente interessante, mas só foi garantindo no primeiro ano de vida do Magister, o que se permitiu a correção de rumo de alguns problemas sérios.

Nas reuniões mensais da Comissão Pedagógica a gente tratava de problemas seríssimos, de indisciplina, de conteúdo nos diferentes eixos do currículo. Podemos interferir, ou redirecionar carga horária, por exemplo, na área de Matemática me lembro do pessoal da URCA, em acompanhando as disciplinas que haviam sido definidos para a primeira turma, eles começaram a ver que o profissional que estava lá, não tinha condição de se apropriar de determinados conteúdos, então eles expandiram determinadas cargas horárias que estavam mais restritas. Assim como, outras universidades retiraram determinados conteúdos porque o perfil daquela turma não tinha condição de absorver, mas tinham de absorver outras e que eram importantes pra formação deles nessa área. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

Confirma-se, então, o entendimento da representante da URCA: “depois de conhecer a realidade dos níveis dos professores, foi necessário que se fizesse um tipo de intervenção no processo e o projeto curricular teve que ser ajustado ao perfil do profissional”. Segundo a representante, foi necessário conhecer melhor a realidade dos alunos, o nível de conhecimento em que eles se encontravam e a partir de então, adaptou-se a proposta pedagógica conforme as condições de aprendizagem dos mesmos (Entrevista realizada em 01 de julho de 2009).

Na opinião da representante da SEDUC, após realização do diagnóstico da turma, todas as universidades deveriam ter feito os ajustes necessários para melhor aproveitamento da proposta pedagógica.

Acho que era isso que as outras universidades deveriam ter feito sem prejuízo da formação necessária, nas disciplinas de conteúdos específicas e básicas, nas disciplinas pedagógicas, porque se o professor tem uma experiência de sala de aula, você há de julgar que de qualquer forma, ele tem uma formação pedagógica, mas a formação específica da área de Matemática, da área de Física, da área de Química, da área de Educação Física e da área de Inglês que ele precisava ter, deve se adequar a realidade, precisa responder ao perfil desse profissional, independentemente de um projeto curricular. (REPRESENTANTE nº 1 da Seduc. Entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Acreditamos que essa proposta poderia também trazer riscos à formação dos professores e não garantiria um saber metodológico, epistemológico fundamental à produção de outros saberes. Para Nunes e Albuquerque (2006), a política educacional, como parte de um projeto político maior, não se dá de forma abreviada, espontânea e superficial. Ela se traduz na medida em que o Estado toma para governar a educação e, dada a sua complexidade, deve ser concebida em permanente interação com diferentes sujeitos e situações, que a constroem e reconstroem permanentemente, pois se deseja formar profissionais comprometidos e envolvimento com a profissão, com a vida e com o planeta. Portanto, a política educacional deve ultrapassar o nível de planos e leis para se fazer presente na ação do cotidiano escolar.

Para a representante da UFC, o Programa Magister pode ser denominado de projeto comum, pois foi uma lição de trabalho em conjunto, no sentido de se ter organização e objetivos comuns, e se ter uma coordenação definida.

Dentro da própria universidade, tínhamos muita divergência, mas as reuniões foram importantes porque ao final de cada uma a gente chegava a um consenso. Houve uma tentativa de uma universidade impor sua matriz curricular sobre as outras, eu não gostava disso. Achava que o curso tinha de ter a identidade da universidade, de cada uma com sua cara. As outras universidades achavam que o modelo que a UFC estava escolhendo era irreal, porque nós queríamos que o

aluno vivenciasse integralmente a universidade. Para isso oferecemos toda a nossa estrutura, no campo da universidade. Isso fez um diferencial, não era a mesma coisa que se fazer o curso numa escola funcionando a noite, porque os professores cursistas continuariam sem saber o que é a convivência universitária. Nossos cursistas tinham os mesmos direitos dos outros alunos regulares, freqüentavam as bibliotecas, participavam dos encontros universitários, isso eu considero um aspecto importante, um avanço. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista feita em 30 de junho de 2010).

Mesmo com a dificuldade de pagamento de algumas prefeituras, assegurou a representante da UFC, um dos principais desafios da formação estava na compreensão equivocada que os gestores tinham sobre o conceito de formação em serviço⁵¹. Na opinião da representante, esse conceito tem que ser mais discutido e repensado, não apenas para se colocar no papel. Parece que a compreensão dos gestores da SEDUC é, ou se tem a liberação total (e isso não é formação em serviço), ou não tem liberação nenhuma (e diz que essa é a formação em serviço). Segundo a representante da UFC, essa é uma concepção equivocada e uma condição injusta para os docentes e, se o processo iniciasse novamente, ela não embarcaria mais nessas condições, com certeza, lutaria mais por uma liberação parcial dos professores.

No que se refere a essa temática, é importante entendermos o que dizem as diretrizes apresentadas pela ANFOPE (2000, p. 22) sobre a temática em foco.

Nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social. Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um *continuum* — formação inicial e continuada —, fundada na concepção de educação como prática social que busque a emancipação de homens e mulheres como seres libertos, solidários e felizes. A ANFOPE entende que a elaboração de uma Política de Formação Inicial e Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha, e deve ir em direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a formação, profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, 2006)⁵². A prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos

⁵¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970. Hoje constitui uma entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debater a formação dos profissionais da Educação. A Associação delimita uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo da formação dos profissionais da educação e na forma de organização dos cursos de formação desses profissionais. O reconhecimento de sua importância e de suas contribuições se deve, sobretudo, à forma como seus membros se posicionam ante os desafios historicamente colocados no campo educacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em 20 jan. 2011.

⁵² Disponível: <http://anfope.spaceblog.com.br>. Acesso em: 20.01.2011.

diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da definição de uma carreira mais profissional. Nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social. Para ANFOPE a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e sobre os novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; é um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial, é vista como uma proposta mais ampla, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

O Estado tem o dever e a responsabilidade de ofertar políticas de formação docente, voltadas para o atendimento das demandas do sistema educacional. Para tanto, é necessário reformular as práticas tradicionais e fragmentadas, na busca da superação das políticas neoliberais, marca profunda das décadas de 1990 e 2000. Para esta superação, cresce a necessidade de feitura de projeto político-educacional que reafirme a concepção progressista da *Base Comum Nacional*, conforme expresso nos Documentos do XII e XIII Encontros Nacionais (ANFOPE, 2004; 2006).

A implantação de política de formação dos profissionais da educação deve ser do interesse do Estado, a implementação traçada coletivamente para atender ao projeto profissional, respeitando também o projeto pessoal, os limites, necessidades e expectativas do professor; mas isso, o Programa Magister não considerou, conforme o entendimento da representante da UFC.

Não é justo esses professores fazer uma formação que de certa forma interessa quase totalmente à instituição, e ao mesmo tempo o professor tinha que dar conta de tudo que vinham fazendo antes só porque é uma “formação em serviço”. Acho que há uma grande incompreensão em relação a expressão de formação em serviço. Atualmente, vejo a coisa se repetindo com os cursos à distância, com as formações de mestrado. Para mim essa não é uma coisa boa, acho que deve ser repensado. Às vezes, os professores vinham mostrar o contra cheque com desconto de falta de planejamento, porque no sábado eles estavam na faculdade, vejam a incoerência, se a instituição está pagando a universidade para dar esta formação, ao mesmo tempo exige que o professor falte a esta formação porque não pode faltar ao planejamento. Esse pessoal só tinha o domingo pra organizar suas coisas, para planejar as aulas da semana, estudar, ajeitar sua casa, olhar para o marido ou esposa, pro filhos. (REPRESENTANTE da UFC, entrevista feita em 30 de jun. de 2010).

É necessário se redesenhar os programas de formação, assegura a representante da UFC: “hoje, com certeza, lutaria muito mais por condições adequadas para fazer funcionar o curso”. Segundo ela, as universidades foram cobradas a se articularem com os seus departamentos para fazer uma proposta mais integrada e um currículo interdisciplinar. Pela primeira vez, o Departamento da Educação começou a dialogar com o Departamento de Matemática, de Química, da Física, realizaram-se muitas reuniões. Então, quando a proposta foi finalizada, elaboraram o projeto curricular do curso e a definição de custos, foram se formado grupos de professores para que assumissem a coordenação do exame vestibular.

Como se pode observar na pesquisa, a articulação e integração não se deram em todas as instâncias. A articulação entre a SEDUC e os gestores das escolas foi muito falha, segundo depoimentos dos professores cursistas e das representantes das universidades envolvidas. Os gestores das escolas não foram sequer ouvidos, não organizaram suas agendas para essa formação. Os diretores apenas foram informados sobre a realização do vestibular para o desenvolvimento do curso e tiveram que se adaptar. Isso causou muitas dificuldades no processo formativo. Faltou o diálogo para as definições coletivas, faltou a participação nas tomadas de decisões.

Para a representante da UECE, houve duas grandes dificuldades no desenvolvimento do Programa. Uma estava relacionada ao baixo nível de aprendizagem dos cursistas, o que exigia uma adaptação da proposta curricular de cada universidade. Os formadores tiveram que enfrentar muitas barreiras, pois a maioria deles não acompanhava o ritmo dos cursos. Afirmou a representante:

Tivemos que trabalhar com esses professores, mesmo sem o perfil adequado, foi difícil, considerando a natureza do curso, o tempo das disciplinas nos finais de semana, o pouco tempo dos cursistas para estudar. A princípio foi muito difícil, porque tínhamos que fazer isso sem comprometer a qualidade do curso, sem minimizar o conteúdo para os cursistas e manter a qualidade. Depois entramos em entendimento. (REPRESENTANTE da UECE, entrevista feita em 23 de outubro de 2010).

A segunda dificuldade para a representante da UECE era comum também a outras universidades, se referia ao não-cumprimento do acordo financeiro com algumas prefeituras e isso comprometeu o andamento do Programa e fez com que o curso tivesse duas paralisações,

atrasando as aulas e a conclusão de algumas turmas e, conseqüentemente, a entrega dos certificados dos alunos dessas turmas.

A UECE entrou em greve, por duas vezes, mas depois de algumas negociações dos débitos com as prefeituras, a UECE retornou as aulas apenas com as prefeituras que negociaram o débito financeiro. Das 58 turmas que faziam a formação superior com a UECE, 12 continuaram paralisadas por mais algum tempo. Nesse percurso, houve algumas desistências, o total da evasão de todo processo foi equivalente a 9,9%. (UECE. RELATÓRIO, 2003).

Essas paralisações também foram citadas como dificuldades pelos professores cursistas, para quem foi motivo de frustrações, porque atrasou a entrega dos certificados, citados especialmente pelos professores representantes dos Municípios de Acaraú, Icó e Iguatu.

Para a representante da UVA, a maior dificuldade que a Universidade teve de enfrentar estava relacionada ao preconceito⁵³ que havia com relação aos cursos da UVA tanto por parte da SEDUC, como das outras universidades. Afirmava sua posição num tom de ressentimento:

O maior desafio que enfrentamos, no início do processo, foi o preconceito que existia com relação aos cursos da UVA. A prevenção que a gente observava, principalmente quando a equipe de coordenação vinha pra reuniões em Fortaleza, o Conselho da Educação, as universidades e a própria Seduc. A UVA era vista assim, com muita reserva por certas pessoas. Essa concepção mudou muito, mudou também a atitude com relação ao Magister da UVA, em todas as avaliações feitas nós nos saímos muito bem, o curso da UVA foi bem avaliado, pela SEDUC e pelo o Banco Mundial, isso foi um avanço, a conquista do respeito. (REPRESENTANTE da UVA, entrevista realizada em 12 de junho de 2010).

Outro obstáculo para a representante da UVA relacionava-se à saída do professor da escola para participar das aulas na sexta-feira: “tivemos que enfrentar alguns

⁵³ A Universidade do Vale do Acaraú/UVA assumiu com dezenas de prefeituras as licenciaturas emergenciais para o curso de Pedagogia, respaldada por programa emergencial de formação que a própria legislação permitiu - curso de Pedagogia em regime especial, licenciatura breve, e assim, grande parte dos prefeitos haviam assinado contrato com a UVA; mas houve problemas sérios nesse período de 1999 a 2000 - as prefeituras tinham comprado esses cursos, formado os professores em dois anos em Pedagogia, mas os professores formados não poderiam ensinar no ensino fundamental nas séries de 5ª a 8ª série, que exigiam habilitação das disciplinas específicas (REPRESENTANTE da SEDUC, entrevista de 30.08.2009).

desentendimentos com os gestores por conta das saídas do professores as sexta feiras e por conta da ausência no dia do planejamento na escola, aos sábados”. Segundo a representante, houve um período em que os professores tinham que pagar o professor para substituí-la na escola. Para ela, essa era uma situação muito injusta, “foi uma grande luta para que os professores fossem liberados de sala de aula na sexta-feira e no sábado”, posicionamento semelhante ao da representante da UFC.

No que se refere à evasão dos cursos realizados pela UVA, segundo a representante, foi mínima, praticamente não houve, apenas uma prefeitura que desistiu do convênio.

A evasão durante o curso foi mínima. O que aconteceu foi desistência de professores por conta das prefeituras que não honraram o compromisso feito no lançamento do Programa Magister, não assinaram os convênios, por exemplo, o município de Guaraciaba do Norte, tinha mais de 300 professores inscritos, foram até assistir a aula inaugural, mas não puderam cursar porque a prefeitura não fechou o convênio. Outra dificuldade também foi o atraso de pagamento das parcelas do convênio. A UVA, como as demais universidades, ficou muitos meses sem receber recursos das prefeituras, mas assim mesmo nós não paramos, diminuimos um pouco o ritmo, mas parada total não aconteceu. (REPRESENTANTE da UVA, entrevista realizada em 12 de junho de 2010).

No campo das dificuldades citadas pelas universidades e Secretaria da Educação, a investigação constatou, pelos depoimentos das coordenadoras entrevistadas, que há uma série de divergências no conjunto das questões que permeiam o contexto dos desafios, assim sistematizadas: o processo de negociação com as prefeituras; quebra do paradigma sobre a formação inicial; o entendimento do conceito de formação em serviço; baixo nível dos cursistas, preconceito com os cursos de uma determinada universidade, atraso de pagamento das parcelas do convênio.

Assim também, a pesquisa pode constatar algumas ideias que convergem, tais como: falta de compreensão dos gestores; falta do diálogo entre SEDUC e gestores das escolas; quebra de compromisso do convênio com algumas prefeituras, entre outras menos relevantes.

É importante registrar no contexto dessa pesquisa que as dificuldades citadas precisam ser consideradas na análise de formulação e implantação de novas políticas públicas de formação docente.

Bem assim, devem ser integrados os gestores escolares aos programas e políticas voltados para a educação e que envolvam diretamente a escola. É fundamental considerar as expectativas, necessidades e desejos dos professores que serão beneficiados pelos novos programas de formação docente.

5.4 O olhar das instituições envolvidas

Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição de conhecimentos e o despertar do espírito científico. [...] e tudo o que torna a vida mais decente e digna (NÓVOA, 1995, p.78).

A reflexão sobre esta a citação de Nóvoa (1995), nos envolve com um sentimento de liberdade e decência que é de suma importância para o debate em educação. Nóvoa refere-se ao conhecimento como algo que se faz no contexto histórico e a partir daí se produzem sentido e significado; o conhecimento como elemento integrador num espaço de aprendizagem onde se promove o diálogo, a reflexão e o despertar para o desenvolvimento do espírito científico. É este sentido prático que deve ser dado ao processo de formação do professor.

A formação de professores, para Franco (2008) tem passado por difícil processo de adequação. O sentido de formação que historicamente tem permeado os percursos formativos no Brasil não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. Ao contrário, para a autora, os modelos de formação como ocorre na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os professores precisam se apropriar de teorias para poder depois aplicá-las na prática, conduzindo o professor a um mecanismo de insegurança, incapacidade de criar sentido à sua atividade produtiva e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer (FRANCO, 2008, p. 111 – 114).

A Educação no Brasil e, no caso específico do Ceará, apresentou avanços significativos, na última década, relacionados à ampliação da matrícula escolar e ao alto índice quantitativo de formação docente em nível superior, no quadro dos professores, mas existe, ainda, um distanciamento da qualidade da educação, embora tenha se concentrado alguns esforços nessa última década, há uma dívida social com o sucesso escolar da maioria dos alunos.

A Constituição Federal, em seu Art. 214 estabelece como dever do Estado a garantia do direito à educação de qualidade para todos (BRASIL, 1988, p.96), direito assegurado também no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos quanto diz “a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade” (BRASIL, 2007b, p. 31).

Cabe à sociedade brasileira organizar-se para cobrar o cumprimento desses e, de tantos outros, direitos, cabe ao Estado o dever de garantir o cumprimento da lei. Para tanto, é preciso elaborar políticas públicas de valorização da educação e dos seus profissionais, na organização de programas de formação que contemplem as demandas educativas, de forma articulada com a formação continuada, condições de trabalho e a concepção sócio-histórica do educador, considerando as necessidades, sonhos e expectativas de todo professor, conforme explica Freitas (2007).

A valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com concepção sócio-histórica do educador a orientá-los, faz parte das utopias e do ideário dos educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criarmos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. (FREITAS, 2007, p. 2).

Na opinião de algumas universidades, o Programa Magister foi visto como uma lição, em termos de trabalho em conjunto, mas deixou no processo de execução uma realidade permeada de dissonâncias e dilemas a serem acertadas. Despertou esperanças de aproximação da universidade à escola pública e a criação de espaços de possibilidades.

Na avaliação da representante da UFC, o diálogo inicial entre a SEDUC e universidades foi favorável a acordos e ajustes e a constituição de uma proposta coletiva.

{...} havia uma tentativa assim de uma universidade impor sua matriz curricular sobre as outras, não gostava disso. Eu defendia que tinha de ter a identidade da universidade, de cada uma. As outras universidades achavam, muitas vezes, que o modelo que a UFC estava escolhendo era irreal, porque nós queríamos que o professor cursistas vivenciasse a universidade com todos os direitos com os demais alunos regulares. (REPRESENTANTE da UFC. Entrevista feita em 30 de junho de 2010).

Na avaliação da representante nº 1 da SEDUC, a implantação do Magister inicialmente “foi uma construção bem interessante”, mas, segundo ela, houve desvio de intenções no seu percurso, mudança que feriu a proposta inicial, como, por exemplo, ter permitido nas inscrições no vestibular pessoa que não estava dentro dos critérios estabelecidos⁵⁴.

Essa entrada alterou significativamente, porque o que resultou mais na frente, foi objeto de profundas críticas, é que se formaram profissionais que passaram para a aposentadoria logo depois. Formaram profissionais que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, que algo que a Seduc não queria, não era necessário, pois a maioria tinha o curso de pedagogia. Entraram outros profissionais que não estavam no exercício efetivo de sala de aula, esse era um critério rigorosíssimo e acabou passando profissionais que estavam em cargos burocráticos, na sede da CREDE ou na própria Secretaria. Entraram profissionais que estava tão apegados a experiência da disciplina que ensinava que apesar de ter feito a formação pra área Ciências da Natureza e da Matemática, Física e Química, não se sentiram capazes de transitar para o Ensino Médio ou séries finais do Ensino Fundamental, quando eles concluíram o Magister e me parece que a Secretaria quis lotá-los nessas turmas, a rigor como deveria ser, foi um transtorno grande, porque eles não se sentiram capazes, diziam que não tinham segurança suficiente pra assumir a disciplina específica. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC. Entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Entre os professores pesquisados 7% deles não estavam em exercício da prática docente, estavam em funções técnico-administrativas, lotados na SEDUC, mas esse dado não pode ser considerado prejuízo, entendendo que esses profissionais estavam ainda em plena

⁵⁴ O Programa previa o ingresso apenas de professores efetivos no exercício da função docente, cuja formação inicial fosse professor com nível médio. Professor lotado em sala de aula e professores que não estivessem próximo de se aposentar (CEARÁ, 2000).

atividade a serviço da educação. Outro problema apontado por esta representante da SEDUC foi referente à ação docente supervisionada que fazia parte da disciplina Estágio, e que, segundo ela, seria acompanhada pela disciplina Práticas, e isso não funcionou a contento, pois essa prática docente precisava ser revisitada no processo de formação.

Para Lima (2002, p. 16), o desenvolvimento de qualquer proposta de estágio deve considerar alguns pontos de reflexão, afirma que: “estamos tratando com profissionais, que tem história de vida e saberes específicos sobre o ensinar e aprender”. Estamos respeitando essa realidade? A autora amplia a reflexão e acrescenta: “Um estágio para quem já exerce o magistério é um espaço de reflexão e por isso faz-se necessário torná-lo um campo de conhecimento e não um ativismo pedagógico, preocupado apenas com a hora da prática”. Essa concepção, tão bem expressa no argumento de Lima (2002, p. 16), não foi exercida, por conta do citado ativismo a que o professor foi submetido no percurso da formação.

Para a representante da SEDUC houve tantos problemas no percurso do Magister, que inviabilizou a ação docente supervisionada, comprometendo a formação.

O curso começou com a criação de comissões e com uma estrutura que previa o acompanhamento, esse foi um processo extremamente interessante, mas só funcionou no primeiro ano do Magister. Mensalmente nos reuníamos para fazer as correções necessárias na formação e a cada semestre era realizada uma sistemática de avaliação com as universidades e cada curso avaliava os resultados do semestre, os problemas, as intervenções que haviam feito no processo de formação dos alunos. A SEDUC assumia a responsabilidade pelos problemas que tocavam a Secretaria na execução, inclusive o diálogo com os municípios. Mas os problemas foram se agravando e a SEDUC acabou não tendo mais como interferir, resultando no processo difícil de manutenção dos núcleos de formação, das turmas, porque foi crescendo a inadimplência dos municípios e a situação foi se agravando. As universidades diziam que não tinha como tocar as turmas e aí passou a criticar profundamente a constituição de turmas integradas estado e município. Houve paralisação de alguns núcleos, e aí nossos alunos (rede estadual) também foram prejudicados, fizemos algumas injunções, junto a gabinete do governador para que politicamente articulasse com os prefeitos e sanasse o problema da inadimplência. Era um ano de eleição, 2002, então a possibilidade do Estado fazer essa parceria com o município e apoiá-lo ficou ainda mais difícil e complicada. (REPRESENTANTE nº 1 da SEDUC. Entrevista realizada em 30 de agosto de 2009).

A partir de 2003, outra gestão assumiu o governo estadual (Governo Lúcio Alcântara). Algumas ações asseguradas na proposta para a execução do Programa ficaram comprometidas. O acompanhamento do Magister foi uma dessas ações que não funcionou como deveria, afirmou a representante da SEDUC: “o que ouvi depois foi bastante negativo, houve críticas ao formato do Programa, aos gestores da SEDUC, a oferta e custos dos cursos e uma crítica muito contundente ao fato dos profissionais terem sido formados pelo Magister e não terem transitado para o Ensino Médio”.

Para a representante da UECE, no entanto, o Magister foi um dos grandes saltos positivos em termo de formação que o Estado do Ceará deu na área da educação, ressaltou.

Como tudo o que é realizado, houve percalços, entraves, desgaste institucional e pessoal, mas o saldo foi extremamente positivo. Gostaria de reafirmar que o Programa Magister foi um grande passo, no sentido de realização, efetiva, de formação continuada e em serviço para os professores do Estado do Ceará, com atendimento por região. Se ainda não foi feita uma avaliação de impacto após formação dos professores que cursaram o referido programa, considero imprescindível que seja realizada para que se discutam seus resultados, tendo em vista outras iniciativas deste porte. (REPRESENTANTE da UECE, entrevista realizada em 23 de outubro de 2010).

Sobre a necessária avaliação do Programa sentida pela representante da UECE, cremos que faltaram informações e diálogo, pois, segundo o depoimento da representante nº 2 da SEDUC, por exigência do Banco Mundial⁵⁵, foi realizada uma pesquisa de Avaliação do Programa Magister, por meio de um contrato firmado entre a SEDUC e a consultora Maria Gilvanise Pontes (CEARÁ, 2008), contrato nº 017/2008, financiado pelo BIRD. Desta forma, foi imprescindível reaver algumas considerações a respeito dessa pesquisa, para confrontar com outras informações obtidas, referentes ao grau de satisfação dos professores beneficiados pelo Programa. Na conclusão do referido relatório, a Consultora destaca a predominância de alguns aspectos, dando destaque às questões relacionadas à normatização do Programa.

⁵⁵ O Banco Mundial surgiu na II Guerra Mundial, esse banco dispõe do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O BIRD proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito. Uma grande preocupação do Banco Mundial consiste em destacar o papel da educação para a garantia do desenvolvimento da sociedade, pautada na necessidade de se melhorar as condições de competitividade dos países em desenvolvimento no mercado internacional, elevando a qualidade do ensino. E um dos aspectos determinantes, neste sentido, é a formação dos professores. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial. Acesso: 31 dez. 2010.

Os cursos foram organizados, de acordo com as determinações legais dos conselhos de Educação Nacional e Estadual, o que garantiu a expedição dos diplomas a todos os graduados. A proposta era adequada à realidade educacional do Estado e, seu projeto educativo, traçou linhas norteadoras baseadas em teorias educacionais voltadas pra a formação continuada de professores, o que garantiu o acatamento dos saberes da experiência e a desconstrução/reconstrução das práticas pedagógicas. Além disso, foram respeitadas as modificações na organização do ensino fundamental e médio, provocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. {...} A realização do curso tornou-se um espaço de troca de saberes entre alunos e professores, beneficiando a todos os envolvidos nos seguintes aspectos: alto grau de satisfação dos professores cursistas em relação aos professores formadores; elevação da auto-estima dos professores como uma consequência da formação em nível superior e da mudança de nível de atuação. {...} Os resultados apreendidos no processo desta avaliação ressaltam que o programa Magister trouxe resultados positivos para a formação docente, em decorrência dos seguintes fatores: a forma como a SEDUC elaborou e organizou todas as atividades; a competência teórico-metodológica das universidades participantes e o envolvimento dos professores cursistas. (CEARÁ. RELATÓRIO, 2008, p. 34).

No relatório analisado, a consultora faz uma série de destaques (seguindo o roteiro das entrevistas feitas com os professores) sistematizados por meio de depoimentos das entrevistas realizadas com cursistas, tais como: melhoria da auto-estima dos cursistas (o relatório traz uma série de registro desses depoimentos, mas não traz uma análise em termo de percentuais); aprendizagem significativa para a vida aprendizagens e conhecimentos adquiridos no Magister; melhoria financeira e desenvolvimento profissional; atuação e influência dos professores das universidades; uso de recursos didáticos nas aprendizagens dos alunos; saberes e experiências positivas, decorrentes da formação escolar anterior, presentes na prática docente; práticas inovadoras apreendidas no Magister e reproduzidas em sua sala de aula; entendimento da função social da escola; participação em colegiados e associações dentro e fora da escola e a educação como direito do aluno.

Em todos os destaques aparecem apenas os aspectos positivos, nenhuma crítica ao Programa, nenhum ponto negativo citado pelos professores, como se eles não tivessem sentido nenhuma dificuldade no processo do desenvolvimento do Magister. No parecer de conclusão, cita apenas um problema referente à inadimplência das prefeituras com as universidades e ainda reforça:

Convém destacar, que, a despeito de todas as dificuldades decorrentes da inadimplência de vários municípios, as universidades mantiveram os cursos sem prejuízos para a qualidade do ensino, tento em vista o compromisso com a formação dos professores cursistas. (CEARÁ, 2008. RELATÓRIO, p.34).

Ao confrontarmos os dados apresentados no relatório da consultora contratada pela SEDUC, com os resultados dessa investigação do Magister, há alguns pontos comuns, outros contraditórios. Na nossa pesquisa, 73% dos professores apontaram algum tipo de dificuldade, entre as quais estão: locomoção da residência até o local do curso, pois o curso na maioria das vezes era situado em outro município; a não-liberação da escola na sexta-feira e aos sábados, tendo que pagar professor substituto (no primeiro ano); dificuldade de acompanhar o currículo do curso, algumas disciplinas ministradas de forma aligeirada por conta das paralisações; dificuldade econômica para se deslocar e passar o dia se alimentando fora de casa; dificuldade de tempo para estudar, planejar; acompanhar os seus alunos; fazer as atividades do curso e cuidar da casa e da sua família, entre outras questões. Portanto, foram muitas dificuldades citadas que na visão dos professores e coordenadores do Programa comprometeram a qualidade do curso.

Para reforçar este entendimento, vejamos o posicionamento da professora de Língua Portuguesa que participou da pesquisa.

Trabalhar na escola e ao mesmo tempo fazer tarefas, sem ter tempo para estudar, planejar, dar aulas e se dedicar ao curso, foi um desafio quase impossível de ser vencido. A gente era muito cobrada na escola que trabalhava, e ainda tinha que abrir mão do lazer e da família nos finais de semana. (PROFESSORA do Município de Crato, julho de 2010).

Nessa compreensão, não se pode esquecer, as dificuldades encontradas no percurso e, os dilemas que os professores tiveram que enfrentar para concluir o curso. Assim reforçou outra professora da rede municipal.

Tivemos grandes desafios, o local de realização do curso – que era indefinido e o cronograma que ocasionava, quase sempre, atraso na execução das disciplinas; aulas aos sábados, domingo e no período das férias e ainda, uma sobrecarga de atividades. E às vezes, enfrentávamos discriminação por parte de profissionais da UECE/FAFIDAM, em relação ao nosso curso. (PROFESSORA do Município de Limoeiro do Norte, outubro de 2010).

Acrescentou outras dificuldades a professora da região litorânea: “A falta de professor pra dar aula, atraso de aulas, por conta das greves, mudança do espaço da aula e demora na entrega do material didático, tudo isso prejudicou muito o andamento do curso”.

Outra questão séria foi citada por um professor de Matemática, que destacou a falta de organização do curso em sua região. Para ele, isso requer cautela e muito cuidado para a implantação de novos cursos.

As paralisações, por falta de pagamento, atrapalhando a vida de todo mundo, e também alguns professores que não tinham a mínima capacidade de dar aulas no nível superior. Esperávamos bem mais do curso. (PROFESSOR da Área de Matemática do Município de Acaraú, novembro de 2010).

No que se refere ao índice de frustrações dos professores cursistas, esses dados se apresentam como deveras preocupantes, ou seja, 75% dos professores pesquisados registraram algum tipo de decepção ou frustração (algumas forma citadas também no item das dificuldades) destacando, entre outros, a “falta de compreensão dos gestores da escola”; a “frustração de não ter aprendido a falar inglês”; as “discriminações”; o “local indefinido para realização do curso”; “não ter aulas de informática”; a “demora na entrega do certificado”; a “paralisação das aulas em muitas cidades”, “a formação ter acontecido em outra cidade”; “algumas disciplinas não foram concluídas, como por exemplo, a ação docente supervisionada”, “esperava professores mais capacitados e com metodologias diversificadas, e não professores engessados com suas aulas sem significado e totalmente descontextualizadas”. Essas questões, porém, não diminuíram o grau de satisfação do professor, porque o desejo da maioria estava ligado à ascensão funcional e isso aconteceu com 100% dos professores que conseguiram concluir o curso - que representam, aproximadamente, 90% do total da matrícula inicial.

Apesar das contradições, há coerência nos resultados das duas pesquisas, especialmente, no que se refere ao grau de satisfação dos professores e o conceito que os cursistas deram ao programa, “bom” ou “ótimo”.

Para Chauí (2003, p. 6), uma instituição social deve acompanhar as mudanças, as transformações sociais, econômicas e políticas – a fim garantir a sua legitimidade. Para a autora, a relação entre universidade e Estado não pode ser tomada como relação de

exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Desta forma, a avaliação adquire enorme significado, sendo deverás necessária para que se possa corrigir falhas, obter resultados confiáveis e melhorar as políticas sociais.

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. {...} Definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. (CHAUI, 2003, p. 11 - 12).

Por entender a educação como “investimento social e político”, utilizamos a estratégia de avaliar o Programa, sob o olhar e a expectativa do professor. Apesar da subjetividade contida no diálogo e questionários, foi possível entender o grau de satisfação do público beneficiado. Os professores consideram que suas expectativas foram atendidas e 96% desses profissionais afirmaram ter alcançado seus objetivos, um índice bastante relevante e até certo ponto surpreendente, considerando as dificuldades, as frustrações e as decepções apontadas por eles.

Na avaliação da representante da SEDUC, ela reafirma que o Magister expressava uma das linhas de formação do documento básico da política de formação. E que o período da implantação do Programa (2000 - 2001) era propício para sua execução.

O FUNDEF estava disposto a ajudar na formação e o Ceará tinha uma boa proposta, mas não tinha se concretizado. Tomado a decisão de executar a política de formação inicial e dar conta de formar os profissionais em exercício, que não eram habilitados, isto foi uma decisão política importante. O segundo saldo foi ter conseguido articular com as quatro universidades e mantido um diálogo profícuo, consistente, politicamente, bem estruturado, bem articulado e, ter assim, obtido das universidades o compromisso de pensar na formação que não fosse idêntica aos cursos já formatados, não estou dizendo que se conseguiu 100%, mas a idéia foi construir algo diferente. As universidades se debruçaram sobre isso e construíram suas propostas. Definiu-se o perfil de saída do professor. No projeto de formação de cada universidade teve o perfil de entrada do professor cursista, o perfil desejado - nós passamos rodadas de discussão falando sobre esse perfil. O compromisso das universidades

era que o projeto curricular do Programa Magister tivesse como referência o perfil de saída, me lembro de discussões extremamente interessantes com a Universidade Federal sobre estes perfis de saída, era interessante ver os embates entre as universidades, entre os projetos das universidades, os embates entre os professores, cada um dentro da sua área, dentro das universidades, um questionando o outro, eram reuniões muito interessantes. Acho que foi uma das primeiras vezes que a gente conseguiu passar pelo menos dois anos conversando com as universidades. (REPRESENTANTE da SEDUC nº 1. Entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Segundo a representante da SEDUC, essa foi uma conquista, mas que, apesar disso, o Estado também teve problemas com relação à definição de critérios de seleção para os alunos ingressarem no curso. Houve intervenção dos sindicatos dos professores e a SEDUC teve que negociar alguns pontos e ceder à outros.

Quando a SEDUC levou esses critérios para discussão, pra poder montar o edital do vestibular, ai foi uma briga grande com os sindicatos, porque o sindicato não aceitava o critério do professor ter que prestar mais tempo de serviço na função docente, defendia que o professor que estava em final de carreira não poderia ser penalizado e se aposentar sem uma habilitação de nível superior e foi embate muito sério, o estado enquanto gestor ficou “meio emparedado” com essa história, o sindicato fez realmente uma pressão grande junto a Secretaria da Educação. As universidades não se posicionaram a esse respeito, ficaram aguardando uma definição da Seduc, mas mesmo assim, a gente ainda fez valer, alguns critérios, mas esse, do tempo de serviço não ficou. Inclusive depois dessas brigas o sindicato não mais acompanhou o debate e até se retirou. (REPRESENTANTE da SEDUC nº 1. Entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Para a representante da SEDUC essa posição de neutralidade das universidades frente ao sindicato, foi muito cômoda, porque para ela, as universidades também eram favoráveis ao critério do professor que tivesse mais tempo para prestar serviço na função docência, isso estava claro nas discussões das reuniões, no entanto, as universidades optaram por ficar neutras junto aos debates com os sindicatos. Então, “a Secretaria da Educação assumiu sozinha todo o desgaste dessa situação”.

Outro ponto desgastante que a representante da SEDUC aponta foi referente à retirada do Sindicato dos Professores das discussões, afirma que essa não foi boa alternativa

do ponto de vista da participação da sociedade civil, pois deixou uma lacuna, um prejuízo que foi ampliado pela ausência dos gestores escolares (esses não foram convidados). Afirma: “ele que não poderia ter abandonado a questão em meio campo, considero que esta não foi uma boa estratégia política”.

No calor dessas discussões da entrevista, achamos importante indagar sobre os outros dois eixos (o da formação continuada e da formação do professor graduado em Pedagogia, citados anteriormente) da Política de Formação do Educador do Ceará, já que a representante entrevistada havia sido uma das autoras da referida política. Com efeito, a representante da SEDUC reforçou, com certo tom de decepção, que “foi elaborada a proposta de formação continuada, planejada toda a estrutura para a sua implementação, mas que essa proposta foi deixada de lado, em favor de outros programas do Governo Federal”.

{...} O Estado já tinha todas aquelas ações meio atomizada, meio que condicionado, respondendo as demandas do MEC, aqueles programas de formação, muitas vezes pontuais de formação que o Estado embarcava. O Estado embarcou em todas, e também desenvolveu formações específicas, bem fragmentadas, bem atomizadas, a gente tentou dar uma unidade, algumas informações, por exemplo, com a gente tinha a política de ciclo, a gente tinha uma linha, uma estratégia de formação de professores para os ciclos, como a gente tinha um programa de aceleração {...} Mas havia outros programas pontuais, como aqueles do PRO Matemática - PROMAT, o de Língua Portuguesa. (REPRESENTANTE da SEDUC nº 1. Entrevista feita em 30 de agosto de 2009).

Sob a perspectiva da formação continuada, diz a representante, o Estado investiu na elaboração da política, mas não assumiu o compromisso estabelecido, conforme expressou: “o Estado já tinha todas aquelas ações meio atomizadas, embarcou nos programas do Governo Federal, desenvolveu formações, bem fragmentadas, bem pontuais”. Assim sendo, o Estado deixou de lado a sua política de formação, talvez por considerar a proposta de compromisso da gestão anterior, comprometendo o entendimento de políticas sociais, que não são compromissos pessoais de governo, mas políticas de Estado.

No que se refere à formação continuada, pode se entender pelo depoimento da representante da SEDUC que o Estado assumia uma função meramente reprodutora dos programas atrelados ao Ministério da Educação, negando, assim, a implementação da Política

Estadual de Formação Docente e o real significado da dimensão social e política da formação continuada.

Neste sentido, Gadotti (2002) nos remete a uma reflexão interessante sobre formação continuada. Para o autor esta modalidade de formação necessita de maior integração entre os espaços sociais e políticos e não pode ser dissociada da formação inicial. A formação continuada do professor, para ele, deve ser concebida pela reflexão crítica sobre a prática. O autor destaca:

A formação continuada deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As conseqüências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. Nesse contexto, o professor é o sujeito da sua própria formação, precisa ser curioso, pesquisador na busca de sentidos para o que faz, apontando novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. {...} Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (2002, p.17 - 18).

À vista dessas reflexões, parece-nos que há todo um cenário no sistema educacional se preparando, se organizando, formulando propostas para o enfrentamento das inovações, pelo menos no campo das ideias, mas é fundamental que o professor esteja inserido nesse processo, aberto às mudanças, conceba e se adapte a essas propostas ou proponha novos projetos.

Para a representante da SEDUC, é imprescindível o entendimento desse conceito de formação continuada, a ideia de processo que defina novos percursos para a profissionalização docente, na medida em que se constitua espaço de estudo, de integração, análise, troca de experiências e reflexão. Isso é bastante complexo, ela cita como exemplo do Programa Magister, que enfrentou muitos desafios, de ordem estrutural, financeiros, de articulação, falta de acompanhamento, enfraquecimento das relações interinstitucionais, desmonte das comissões organizadoras; e ainda é alvo de muitas críticas de não ter ouvido o professor e não ter considerado suas necessidades.

É inegável o avanço que esse Programa teve, afirma a representante da UECE que apesar dos obstáculos, destaca uma visão bastante positiva do processo.

O Programa foi uma grande vitória coletiva. Foi realizada a formação em nível superior para professores do ensino básico em localidades remotas do Estado do Ceará; aumentou a produção acadêmica dos professores formadores e formandos; A melhoria da auto-estima dos professores cursistas; A efetiva qualificação profissional dos professores da rede pública envolvidos; a melhoria na qualidade de ensino e da aprendizagem no contexto das escolas onde os professores cursistas atuavam. A título de sugestão, sugiro que os convênios sejam pactuados separadamente: estado e municípios, pois isso causou muitos problemas de ordem administrativa para o MAGISTER. (REPRESENTANTE da UECE. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2010).

Esta visão é reforçada pela representante da UVA, ao assinalar que o curso foi uma experiência muito rica e que serviu de referencial para a região Norte e abriu muitas possibilidades para os professores, mas assegura que há muita coisa para se fazer.

Foi uma experiência muito boa, acho o governo do estado tem que se preocupar mais com a formação desses professores, dando prosseguimento a formação continuada. Porque o nível de escolarização ainda continua muito deficiente no interior. O professor que tem mais de quarenta anos possui mais dificuldades de aprendizagem, pois eles não têm hábito de leitura, não tem hábito de estudo e nem de produção escrita e assim, penso que para esses o mais importante é o diploma. A maior importância do programa Magister para a região Norte foi o resgate de respeito aos cursos da UVA. A partir do Magister todo curso que a UVA oferecia para os professores tiveram que seguir um padrão diferente do que era seguido antes. Os coordenadores tiveram que ter mais cuidado, contratavam professores mais qualificados, ter uma exigência maior com relação a carga horária e a frequência, então tudo isso fez com que os cursos da UVA fora de sede, passasse a ser mais utilizados. Outro aspecto importante foi a própria formação dos professores, embora a maioria dos municípios da região não tenha feito o contrato com a UVA, tenha preferido ficar fazendo curso fora do convênio, do tipo pedagógica em regime especial, mas aqueles que fizeram foi um referencial para o município, abriu novas possibilidades para os professores, até mesmo, para passar em concurso. Todos que fizeram o curso do Magister na região estão empregados. A formação deles fez um diferencial, foi um curso muito respeitado na escola, hoje nos temos alunos do Magister que são diretores da escola, professores

efetivos, e isso foi um aspecto de grande importância para a região (REPRESENTANTE da UVA, entrevista feita em julho de 2010).

Como vimos, não há incoerência nas avaliações das representantes da IES, pois, de modo geral elas exibem praticamente a mesma avaliação do Programa, embora tenham relatado diferentes dificuldades na execução do Magister. O acesso à documentação da SEDUC e universidades foi também importante. Algumas dificuldades que, em nossa opinião, são relevantes, não foram citadas nas entrevistas, encontram-se nos registros de relatórios.

As dificuldades foram enfrentadas no dia-a-dia, no relacionamento entre os professores formadores e os professores alunos, aqueles tentando driblar a resistência destes diante das leituras teóricas propostas, das avaliações individuais, das atividades de reflexão sobre novas práticas de ensino da língua, e, lastimavelmente, tendo de lidar com dificuldades de expressão escrita, da ortografia à elaboração coerente das idéias na construção de textos. Os progressos não correspondem às expectativas iniciais, mas representam esforços conjugados dos que assumiram a tarefa de mediadores do ensino-aprendizagem e daqueles que compreenderam essa oportunidade como a alavanca para um futuro melhor. Infelizmente, alguns professores alunos não alcançaram essa dimensão e ficaram pelo caminho, por diferentes razões, mas mesmo assim operaram-se mudanças, maiores ou menores, não importa. O que importa é que esse espaço foi criado, e cada um aproveitou a oportunidade a sua maneira e as suas expectativas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2002, p.13).

Nesta citação, também é possível perceber o nível de compromisso e de entendimento do curso, constatando-se o que, em geral, todas as representantes das universidades falaram nas entrevistas, - baixo nível dos professores/alunos. Apesar dos desafios, no entanto, para a representante da UFC, esse Programa foi uma experiência rica e que serviu e, ainda poderá servir, de referência para outras políticas. Segundo ela, repetiria a dose numa versão melhorada.

Em minha opinião o Magister foi uma experiência modelo. Ele serviu não só para a aprendizagem dos professores alunos, mas para os professores docentes do curso e para quem estava na coordenação. Eu repetiria a dose, agora com certeza em outras bases, mas institucionais, mas política, com uma proposta que dessem mais condições de ensino e aprendizagem para os cursistas, a gente tinha que repensar. A estrutura do curso foi uma estrutura que ainda hoje é colocada como exemplo, eu me lembro que na época a ANFOPE⁵⁶ divulgou na sua página, porque essa experiência tinha por base todos

56

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

os pressupostos da ANFOPE, associava o político ao técnico, a teoria à prática, mas também com compromisso e com conteúdo, porque a gente não forma um cidadão sem conteúdo. Então, eu daria nota máxima, pra indicar novamente. Não sei se teria pique pra mais quatro anos, mas acho que a gente não pode personalizar, a experiência tem que continuar, eu acredito que essa foi uma experiência bastante positiva. (REPRESENTANTE da UFC. Entrevista realizada em 30 de junho de 2009).

Ampliando o conceito em torno da avaliação do Programa Magister, procuramos envolver outros sujeitos na pesquisa, interagir com outros agentes que não estavam previstos inicialmente na proposta da pesquisa. Desta forma, buscamos a opinião de alguns formadores do curso Magister que reafirmavam ou negavam as expectativas, desejos, valores e até as frustrações dos seus cursistas.

Todo programa tem suas dificuldades e esse não seria diferente. Mas tinha muita gente comprometida com o programa e com a sua própria formação, nesse sentido, soube aproveitar a oportunidade e se qualificou. Creio que boa parte se beneficiou apenas com a mudança de nível, nunca mudou de postura e nem a prática. Havia uma enorme falta de base na maioria dos cursistas. Pois eram professores, mas faltava o conhecimento mais elementar possível na disciplina de Língua Inglesa, na qual eu ministrava. Não havia domínio de nada, nem escrita, nem fala, nem tradução. Muitos nunca nem haviam estudado Inglês no seu percurso escolar. Sem base nenhuma, sem tempo e ocupados demais para estudar os módulos. Os trabalhos eram entregues com pouca qualidade. A distância também era um fator responsável pelas dificuldades, pois grande parte dos professores morava em outras localidades. (PROFESSORA formadora da disciplina de Língua inglesa de Brejo Santo, entrevista realizada em 13 de outubro de 2010).

Podemos compreender como essa afirmação perpassa uma visão humanística e solidária, de quem não estava voltado apenas para a formação de profissionais, mas, também, para a formação de pessoas. Foi importante, pois, coletar a opinião de quem viveu a relação pedagógica, acompanhou o processo de formação por meio da ação docente e participou da construção da identidade profissional, mas que descreveu o modelo de descontinuidade do Programa, resultado, talvez, do descaso político, ou de programas emergentes para resolver uma demanda do sistema educacional.

Nesse contexto, Franco (2008) destaca o fato de que somente pela práxis como exercício pedagógico é que o sujeito poderá acessar os caminhos para a sua autonomia. Para ela, sujeito histórico não é ser sujeito de informação, do trabalho, do saber, do fazer, do querer, do poder; para ela, o verdadeiro sentido de experiência se fundamenta no diálogo, no debate, que permite que haja transformação dos sujeitos envolvidos no processo. A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria mais sentidos. Franco critica à pedagogia tradicional, mas afirma que, para transformar a prática pedagógica, são necessários alguns elementos, tais como, prudência, tempo e organização.

Tenho visto nas escolas, em que adentro para pesquisas, um quadro de autonomia perdida, formada por sujeitos calados, amedrontados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Percebe-se na escola um panorama amorfo: todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola. A atividade docente organizando de modo mecânico, espontâneo, sem explicitação das intencionalidades, sem o conhecimento da realidade que se quer transformar, sem funcionar com vistas à transformação das condições de opressão. Desta forma, deixa de ser práxis educativa. Para mudar a lógica dessas práticas, será preciso que os educadores assumam o projeto de autonomia da escola, na busca de que os 'eus' dos professores falem, reivindiquem uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores de nosso tempo. No entanto, a cultura escolar pode mudar, suavemente, com persistência e rigor político. Para tanto, será preciso que o coletivo articulado de educadores organize novos pressupostos à lógica das práticas para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica. A atividade docente adquirirá o sentido de práxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência, tais como: A explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; O conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada e a intervenção planejada sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2008, p. 116).

Pode-se destacar, por conseguinte, a importância de integrar a formação inicial e continuada como processo permanente e sistemático, no qual o professor esteja sempre questionando suas atitudes e refletindo sobre sua prática e redimensionando suas ações para mudar a lógica das coisas que precisam ser transformadas. Elaborar significados implica acomodar, assimilar, apropriar e ressignificar o mundo e a si mesmo (NUNES; ALBUQUERQUE, 2006).

CONCLUSÕES

A investigação do Programa Magister, como política de formação docente, trouxe ao trabalho de pesquisa uma compreensão do processo de formação do ponto de vista do professor cursista sobre a trajetória do Programa. A pesquisa enfatizou, em sua essência, as expectativas, dilemas, desafios, dificuldades e frustrações enfrentadas pelos professores cursistas.

No período inicial da investigação, tivemos como principal dificuldade a falta de vontade dos professores da Capital em participar da pesquisa e responder aos questionários, o que nos motivou a estender a pesquisa para outras regiões do Estado do Ceará, abrangendo, assim, a participação dos professores de 22 municípios.

Não encontramos respostas prontas para nossas questões. Fomos cautelosamente interpretando, investigando e aprofundando o item, formulando novas interrogações. Assim, podemos perceber o sentimento de angústia, dilemas, frustrações, decepções, entre outros elementos constituintes da subjetividade docente. Por meio da pesquisa, contudo, pudemos também captar a alegria da superação dos problemas, o enfrentamento dos obstáculos, a quebra de preconceitos, enfim, a conclusão do curso superior e o alcance dos sonhos que muitos acham ser impossível.

Todo esse processo, no entanto, não veio como reconhecimento de direito ou valorização do profissional, pois, exigiu-se muito dos professores - renúncia, sacrifício, perseverança e muita determinação - para que permanecessem no curso e enfrentassem todas as barreiras, condição, muitas vezes, injusta para os cursistas, que não tiveram tempo suficiente para problematizar, pesquisar, conhecer, estudar e assimilar. Isso comprometeu consideravelmente a qualidade do curso. Embora não tenha diminuído o grau de satisfação dos professores, pois 96%, dos entrevistados disseram ter alcançados seus objetivos.

Desta forma, podemos refletir sobre a consistência do depoimento da representante da SEDUC, onde afirmou com segurança que - “do ponto de vista dos objetivos institucionais o programa não alcançou seus objetivos, mas do ponto de vista dos cursistas, sim”. A qualidade do curso é discutível. Conforme os professores assinalaram na autoavaliação, não se sentiram seguros para ensinar em outra modalidade de ensino. Isso não significa a falta de compromisso dos professores, mas uma série de fatores que não foram favoráveis na trajetória da sua formação, tais como: a falta de liberação da carga horária para

pesquisar e aprofundar o estudo; cobrança na escola para não se ausentar nos dias de planejamento; acúmulo de atividades do curso e da escola, a falta de estrutura, estímulo e apoio financeiro, entre outros fatores.

A questão de fundo, que precisa ser compreendida é - a SEDUC estava interessada na política de valorização do professor ou apenas em resolver a situação da demanda do seu quadro de professores? Todas as entrevistas realizadas com os coordenadores do Programa nos remetem à ideia de que a intenção maior era de atender uma demanda do quadro profissional e cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Nesta perspectiva, podemos considerar, que o esforço dos professores que tiveram que enfrentar as condições adversas do trabalho, estava além das suas expectativas. Ficou subentendido, nas conversas informais, que os professores ao entrar no curso não tinham noção do que iam fazer e dos problemas que teriam que enfrentar. Mas ao tomar ciência não desistiram, enfrentaram os obstáculos. Todo esse empenho do professor foi fundamental na luta pela melhoria da educação, pois há grandes contradições nos discursos de valorização da proposta inicial do Magister e a formação docente que de fato foi realizada.

Para não revelar o que parecia óbvio, procuramos, via leituras, ampliar o sentido da pesquisa, romper com o senso comum. Buscamos o entendimento de novos conceitos e outras perspectivas, diferentes das citadas em outros processos de avaliações. Procuramos ouvir e interpretar a voz do professor e compreender suas angústias, dificuldades, decepções e a luta para alcançar seus objetivos.

Ao analisar o dado da coleta indicando que 75% dos professores pesquisados registraram algum tipo frustração ou decepção, o que, à primeira vista, pareceu contraditório ao grau de satisfação dos professores que, nesta pesquisa, corresponde a 96%. Foram necessários outros elementos da pesquisa, para entendermos que o ponto focal para o professor – era concluir a sua licenciatura, ter ascensão funcional (direito previsto no plano de carreira do servidor público da educação) melhorar as condições de vida e trabalho - todo mais foi superado.

Esse entendimento só foi possível com a reflexão crítica dos dados coletados e a fundamentação necessária para realizar a abordagem qualitativa da pesquisa sobre o Programa Magister, recorrendo ao procedimento processual organizado com o apoio do orientador. Foi necessário analisar o todo para entender que a maior expectativa do professor era concluir o

curso de formação superior e, para aproximadamente 90% dos professores, isso foi possível, segundo depoimentos deles; os problemas tornaram-se insignificantes, mediante a realização e alcance dos sonhos.

Esperamos que esta avaliação Magister possa melhorar a transparência e a responsabilidade para as instituições responsáveis pela gestão das políticas públicas, como também, melhorar a prestação de serviços das agências formadoras e, que na reflexão, possa demonstrar ao usuário (no caso, os professores) o grau de contentamento ou de insatisfação de seus colegas, na luta para alcançar novas perspectivas de vida.

Neste sentido, acreditamos que o objetivo da pesquisa foi alcançado, embora que nessa linha de ação, ainda se tenha muito espaço para outras pesquisas. Registramos os apelos e depoimentos considerados mais relevantes dos educadores e, como sugestão aos gestores de políticas ressaltou-se o desejo que muitos professores demonstraram na pesquisa - continuar tendo o direito de continuar a estudar, participar de outras formações, tendo a possibilidade de fazer cursos de aperfeiçoamento e especialização.

A formação docente passa por mudanças constantes, é algo complexo e dinâmico, que deve ser repensada constantemente a partir da análise das práticas docentes. Este entendimento é essencial para não definirmos de forma simplista todo processo vivenciado na pesquisa. Pode-se compreender que as políticas de formação docentes são elaboradas para atender demandas e exigências em um determinado tempo histórico, o Programa Magister não foi diferente.

A LDBEN (1996), na década de 1990, agregava às funções do trabalho do professor novas incumbências - participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e do conselho escolar; zelar pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social; criar situações de aprendizagens para todos os alunos; conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediante o processo de aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

As intensas mudanças sociais atribuem outras responsabilidades ao trabalho do professor que não estão previstas na LDB - questões transversais e interdisciplinares na perspectiva dos direitos humanos. Surgem, portanto, novas demandas voltadas para formação

de professores, visando o cumprimento de outras políticas, a exemplo das novas exigências estabelecidas nas Leis: Lei nº 9.795/99 (que dispõe sobre a educação ambiental e determina que ela deva estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo); Lei 10.639/03 (inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”); a Lei 11.525/07 (que inclui conteúdo que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo e nos livros didáticos do ensino fundamental) e a Lei complementar nº 11.645/08 (que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”).

Essas recomendações apontam o caráter dinâmico do trabalho docente como prática social, e reconhece a importância de programa contínuo de formação do professor como política de valorização do profissional do magistério. No entanto, essas recomendações não se darão por exigência da lei, ou ações esporádicas, distantes da realidade social do professor e da escola pública. Essas incumbências se confrontam, pois, com a questão da formação inicial e continuada dos educadores, problemas ainda distantes de soluções efetivas para que possam garantir políticas de formação bem sucedidas.

No caso do Programa Magister, constatamos que a Secretaria da Educação identificou sérios problemas de demanda de professor para atuar nas disciplinas específicas, mas permanecem até hoje, uma década após o Magister, ainda não se definiu uma ação efetiva para o enfrentamento desse desafio.

Enfim, espera-se que esta pesquisa possa suscitar o debate nos diferentes segmentos e instâncias educacionais e, contribuir no balizamento de outras políticas educacionais do Estado do Ceará, na perspectiva sociocultural, na elaboração de novos programas de educação, definidos conjuntamente com as agências formadoras, órgãos financiadores e sujeitos envolvidos, favorecendo a melhoria das condições educacionais e a valorização do magistério, direitos assegurados na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (BRASIL, 2009b)⁵⁷ e nas metas estabelecidas pela UNESCO (2001), incluindo o Brasil como país signatário.

⁵⁷ Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e de outras providências.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. Tradução de Ewandro Magalhães Jr. **Revista do Serviço Público**, 2000, ano 51, n. 4, p. 5-59.

ALBUQUERQUE, M. G. M. T. **Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de partida?** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2005.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada.** Construção Psicopedagógica. [online], 2005, n. 10, v. 13. Disponível em: World Wide Web: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?> Acesso em: 22 nov. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O papel da pesquisa na articulação entre o saber e prática docente. ENDIPE, 7. **Anais do VII ENDIPE**. Goiânia, 1994. v. 2. p. 291 – 296.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documentos Finais do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, Brasília-DF.: 2000. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2010.

ANFOPE. **Documentos Finais** dos VI (Belo Horizonte, 1992), VII (Niterói, 1994), VIII (Belo Horizonte, 1996) e IX (Campinas, 1998) e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Brasília, 2000).

_____. A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de docente. XII e XIII Encontros Nacionais. **ANFOPE, 2004; 2006**. Disponível em: <http://www.google.com.br/hl=ptBR&biw=1149&bih=555&q=ANFOPE+2004+a+2006>. Acesso 20 jan. 2011.

AQUINO, Julio G. MUSSI, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço:** a proposta reflexiva em debate. Educação e Pesquisa. vol.27 n°.2, p. 211 – 227. Jul/dez. 2001. São Paulo: SP; 2001. Disponível em: <www.scielo.br. Acesso em: 12 jan. 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo. Cutrix, 1979. p.79

BODIÃO, Idevaldo da Silva. As necessárias articulações entre as instituições de ensino superior e as secretarias de educação, na formulação e efetivação de políticas de formação profissional. In: SALES, José Albino Moreira de. (Orgs) et al. **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza, CE: UECE, 2007, p.41 – 51.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996a.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. 437 p.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN: Temas Transversais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores**. SEF/MEC. Brasília/DF: 1999a.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Lei nº 9.795, de 27 de ABRIL de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Departamento de Educação Ambiental. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Brasília, DF: 1999b.

_____. Parecer CNE/CP nº 9, de 02 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001a.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2001b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório de Gestão 2001**: Versão Preliminar. Brasília: SEF, 2002a.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 2**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2002b.

_____. **Relatório Nacional 2001- SAEB**. Out 2002. INEP. 312p. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2002c. Disponível: <http://www.ebah.com.br/content/AGAAACrkIAJ/relatorio-nacional-2001-saeb-out-2002-inep-312p>. Acesso em: 22 de dez. 2010.

_____. **LEI Nº 10.639, de 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

_____. SEEB/SEED/MEC. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. Pró-Licenciatura, Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Relatório. **Primeiros resultados**: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007a.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: 2007b.

_____. **LEI Nº 11.525, de 25 de setembro de 2007**. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2007c.

_____. **LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: 2008

_____. Secretaria de Educação a Distância – SEED. **Programa de Formação de professores em exercício.** Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso: 04 dez. 2009a.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009b.

_____. **Lei nº 12.102, de 1º de dezembro de 2009.** Institui o Dia do Plano Nacional de Educação, acrescentado artigo à Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF: 2009c.

_____. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 13 de outubro de 2009d.

_____. INEP. Censo Escolar da Educação Básica – **Base de Dados do Educacenso 2009.** MEC. Brasília, DF: 2009e. Disponível em: www.educacenso.inep.gov.br. Acesso em: 18 dez. 2010.

_____. **Educação no Brasil - Todos Pela Educação.** De olho nas metas. 2010. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/ceara?ano=2010g>. Acesso em: 20 dez. 2010a

_____. Conferência Nacional da Educação/CONAE. **Documento Base Final.** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação. Diretrizes e Estratégias de Ação Brasília, DF: MEC, 2010b.

BUTLER, Judith. Qu'est-ce que La critique? Essai sur La vertu selon Foucault. In: GRANJON, Marie-Christine (Org.) **Penser avec Michel Foucault: Théorie et pratiques.** Paris: Karthala, 2005, p. 75 – 101.

CALDEIRA, Teresa. **Uma inclusão pelo lado não respeitável da pesquisa de campo.** Ciências Sociais Hoje. 1. *Trabalho Cultura no Brasil.* Recife, Brasília, CNPq ANPOCS, 1981, p.23 a 47.

CANDAU, Vera Maria (org.), (2003). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. DP&A. Rio de Janeiro, 2003.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Sociedade, Estado e Políticas Públicas na civilização do Capital: Um olhar sobre o presente. Painel Temático: Sociedade / Estado/Políticas Públicas. **Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais.** Portugal, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a Função-Educador:** Sujeito e Experiências de Subjetividades Ativas na Formação Humana. Ijuí: Edição Unijuí, 2010. (Coleção Fronteira da Educação).

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará/Coordenadoria de Planejamento e Política Educacional. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. **Política de Formação Docente.** Fortaleza, CE: SEDUC, 1999a.

_____. Secretaria da Educação. **Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio – PEMCE**. Projeto de Investimento. Fortaleza, CE: SEDUC, 1999b.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Programa de Formação Docente em Nível Superior** – Proposta Preliminar. Fortaleza, CE: SEDUC, 2000a.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Programa de Formação Docente em Nível Superior: Concepção, Estrutura e Funcionamento**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2000b.

_____. **Parecer** do CEC/CES nº 206 de 29/03/2000: aprova as propostas de Licenciaturas Plenas, com habilitação em Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, da UFC, UECE, UVA e URCA. Fortaleza: CE, 2000c.

_____. **Convênio para a formação e habilitação de professores** - para o exercício da docência no ensino fundamental (5ª a 8ª séries, ou 3º e 4º ciclos) e no ensino médio. Fortaleza, CE: 2000d.

_____. **Portaria 101/2000 – Institucionalização do SPAECE**. Fortaleza: CE, 2000e.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Referências Curriculares Básicas da Educação – RCBEM**. Fortaleza: CE, 2000f.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano decenal da educação básica do novo milênio**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2001.

_____. Escola do Novo Milênio. **Congresso Estadual da Educação Básica do Novo Milênio**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2002.

_____. SEDUC/NFE/CDTP. IBANEZ, Nohemy Rezende. **Relatório de acompanhamento aos pólos**. Fortaleza, CE: 2003.

_____. Secretaria da Educação. PONTES, Maria Gilvanise de Oliveira. **Relatório de Avaliação do Programa Magister**, Fortaleza, CE: SEDUC, 2008a.

_____. Secretaria da Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação: 5o ano do Ensino Fundamental**. Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, MG, jan/dez. 2008b. v. 1. Anual.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas MG, 5 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S14134782003000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso 09 out. 2009.

COHEN, Ernesto. & FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 140 – 158.

CONNELL, Robert W. (1997) Pobreza e Educação. In: Pablo Gentile (Org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.11 - 42

DOWBOR, Ladislau, Octavio Ianni, Paulo Resende e Hélio Silva (Orgs.). **Os desafios da Comunicação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.** São Paulo, SP: Março de 2001. Disponível em: <http://dowbor.org/tecconhec.asp>. Acesso 23 nov. 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, v. 34, p. 109-126, 2008.

_____. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e Mudança.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade. Campinas**, out. 2007. n. 100 v. 28. Especial PP. 1 a 28.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. **VIII ENDIPE.** Volume II. Florianópolis, SC. NUP/CED/UFSC, p.389-406, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho.** Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo. Cortez, 2002.

GARJADO, Marcela. **Reformas educacionais na América Latina: balaço de uma década.** Santiago do Chile: PREAL (Programa de Reforma Educativa na America Latina e Caribe), Documento nº 15, julho de 2000. Disponível em: http://preal.cl/docs-trabajo/portugues/Preal_Doc15.pdf. Acesso: 17 mai. 2010.

GATTI, Bernadete. **Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico.** Brasília: CONSED, 1996.

HOLANDA, Nilson. **Avaliação de programas: conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos.** São Paulo: ABC, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo. Cortez, 2009 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77. 7ª edição).

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Consciência de Classe ou Cidadania Planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. In: SALES, José Albino Moreira de. (Orgs) et al. **Formação e Práticas Docentes.** Ed. UECE, Fortaleza, CE: 2007.

LEJANO, Raul P. Experience. In: **Frameworks for policy analysis: mergig text and context.** New York: Routledge, 2006, p. 177 – 224.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Entre o escrito e o vivido. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. (Orgs.) et al. **Dialogando com a Escola.** Edições Demócrito Rocha. Ed. UECE, Fortaleza, CE: 2002, p. 15 – 19.

MAGALHÃES, Venusia Maria de Aquino Pereira. **Educação no Brasil** publicado em 23/11/2010 <http://www.webartigos.com>. Disponível: <http://www.webartigos.com/articles/52895/1/educacao-nobrasil/pagina1.html#ixzz1dtszi8jv>. Acesso em: 12 jan. 2011.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A agenda da educação nos tempos atuais: considerações sobre o cenário e as políticas de formação docente. Fundação Carlos Chagas, Brasil. **Revista Iberoamericana de Educacion** (ISSN: 1681 – 5653). Vol. 39. Nº 5. Enlaces, 2006, p. 1-12. Disponível: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1240Martins.pdf>. Acesso em 14 nov. 2010.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e lutas de classes. In: ORSO, Paulino José (Orgs) et al. **Educação e Lutas de Classes**. Porto Alegre. Expressão Popular, 2008, p. 111-123.

MARTINS, João Batista. Contribuições da Psicanálise para a formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2009, n. 48/5. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <http://www.rieoei.org/2709.htm>. Acesso 21 out. 2010.

MÉSZAROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: ___. MINAYO. Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 20-51.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera M. Educação Escolar e Cultura(s): Rio de Janeiro, 2003. **Revista Brasileira de Educação**. RedAlyc. Rio de Janeiro p. 156 – 168.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. UNESCO/ Cortez Editora. Edição Brasileira. São Paulo, 2000a, p. 63 – 78.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org), **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre, RS: Sulina/Edipucrs. 2000b. Disponível em: <http://www.franzecosta.com/spaw2/arquivos/textos/Resenha%202%20-%20Para%20navegar%20no%20seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18.06.2010.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação continuada de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

_____. A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores, In: ___. NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (Orgs.): **Reformas Educativas e Formação de Professores**; Lisboa: Educa, 1992, p. 57-69.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. p. 15-33, 1995a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995b.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Formação continuada de professores no Estado do Ceará (Brasil):** entre discursos e práticas. Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de Compostela, 2004.

_____. Políticas e reformas educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente. **Revista o público e o privado**, janeiro/junho, 2005, n. 5, p. 113-136.

_____. ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990. **Trabalho apresentado no XIII ENDIPE** (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2006. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, 2006, p. 1- 10

NUNES, João B. **Carvalho. Formação de professores para a sociedade do conhecimento**. Fortaleza, CE: UECE, 2007, p. 191-206.

PAPERT, Seymour M. **A Máquina das Crianças:** Repensando a escola na era da informática (edição revisada). Nova tradução de Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, p. 227 – 231. (1ª edição brasileira 1994; edição original EUA 1993).

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança.** Prática reflexiva e participação crítica. Tradução de CATANI, Denise Barbosa. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Qualificação do ensino público e formação de professores**. Pesquisa CNPq 300051/90-5 (R/N). Educação (fev.) 2000.

_____; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos*, jan./abr. 2005, v. 5, n. 1, p. 09-22 - Itajaí, Texto apresentado no XII ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Set. 2004. Curitiba: PR.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em Formação. 4 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Resenha do livro de Raul Lejano, Frameworks for policy analysis: mergin text and context. Nova York: Routledge, 2006, 269 pp. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**. 2008, Ano 1, n. 2. Mestrado de Avaliação em Políticas Públicas / MAPP. Editora Arte Escrita, 2008.

ROMUALDO, Sanderson dos Santos; MAGALHÃES, Abigail Guedes; LIMA Maria Cristina Garcia. Regina Coeli Barbosa. A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. **Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: Centro Paulo Freire, estudos e pesquisas, 2005.

SALES, José Albio Moreira de, (Org). **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza, CE: UECE, 2007.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. Universidade Católica Dom Bosco – Ecdb. Campo Grande, MS: 2004. Disponível em: <http://www.rioei.org/profesion32.htm>. Acesso em: 18 nov. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002a). **Orçamento Participativo** em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.), Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (Org.) **Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Record, 2002b. p. 80 - 114.

_____. Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. In: SANTOS, B. de Sousa (Org.). **Coleção Reinventar a Emancipação Social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003, v. 3.

_____. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 1- 89. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2010.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, BA, jul./dez., 2004; n. 3, p. 39-74.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da educação: Trajetórias, limites e perspectivas**. 4ª. Ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados. 1998; 242 p. (Coleção Educação contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma política educacional**. 5 ed. Campinas. SP: autores associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In:_____. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo; São Luis: Veras; GAEPP, 2008; p. 89-177.

SULBRANDT, José. A avaliação dos programas sociais: uma perspectiva crítica dos modelos usuais. In: KLISBERG, B. (Org.). **Pobreza: uma questão inadiável**. Brasília, DF: ENAP, 1994.

TROCME-FABRE. H. Reaprender a complexidade, In: CARVALHO. E. de A.; MENDONÇA. T (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. 2 ed., Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 05 a 09 de março de 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em 06 out. 2010

_____. **O perfil dos professores brasileiros: O que fazem, o que pensam e o que almejam**. São Paulo: Moderna. Edições UNESCO Brasil. São Paulo, 2004, p. 33 a 48.

UNESCO. **Educação para todos: O compromisso de Dakar**. Brasília. UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 1- 33. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2009.

UECE. Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. **Proposta de Implantação das Habilitações dos Cursos do Programa Magister**. Fortaleza, CE: 1999.

_____. Programa de Formação Docente em Nível Superior – Magister Ceará. **Relatório Executivo – Parcial**. Fortaleza, CE: UECE, 2003.

_____. **Programa de formação de professores MAGISTER: Construindo uma cultura de avaliação**. Fortaleza/CE: UECE, 2001. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&source=hp&q=Programa+magister+de+formaçãodeprofessoresnoCeará= Pesquisa+Google&meta=&aq=f&oq=> Acesso em: 07 dez. 2009.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Técnico Pedagógico** - alusivo aos dois anos de implantação do Programa de Formação em nível Superior, de professores de nível médio em serviço. Magister/UFC. Fortaleza, CE: 2002.

URCA. Universidade Regional do Cariri. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROCAD, **Curso de Formação Docente em Nível Superior: Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Ensino Médio**, Crato, CE: 1999.

URCA. Universidade Regional do Cariri. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROCAD, **Programa de Formação para professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio**, Crato, CE: 2002.

VASCONCELOS, Marilúcia Correia; AMORIM, Delza Cristina Guedes. **A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica**. Recife, PE, 2008. <http://www.google.com.br/search?hl=pt>. Acesso: 12 out. 2009.

VERDÉRIO. Alex; BORGES Liliam Faria Porto. O fenômeno educativo na América Latina: Brasil, Venezuela, México e Chile. Educere et Educare – **Revista de Educação**; ISSN: 1981-4712 (eletrônica). 1809-5208. Vol. 5 – Nº 9 – 1º Semestre de 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3563/3346>. Acesso: 23 dez. 2010.

VIDAL, Eloisa. Formação docente no Ceará: quando mais é menos. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - **ENDIPE**. Porto Alegre/RS, 2008, p. 1- 12.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A Reforma do Ensino Médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade**, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t052.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, outubro, 2006, n. 96 especial, p. 819-842.

AGUILAR, Maria José; ANDRE-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Programas Sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ALMEIDA, Maria Doninha de. O ensino de 2º grau e a ilusão da cidadania outorgada pelo Estado: esboço para uma reflexão. **Em Aberto**, Brasília, DF, jan./ mar. 1989, n.41, v. 8, p.29-33, Disponível em: www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/857/769. Acesso: 19 jan. 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão de Tecnologia na Escola**: Possibilidade de uma prática democrática. São Paulo. Tema debatido na série Integração de tecnologias, linguagens e representações. Salto para o Futuro/TV Escola, maio de 2005 (Programa 2).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

ARRETCHE, Marta. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez/ Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 29 a 39.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELA, Paulo. (Orgs.) **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2004.

BANCO MUNDIAL. Ceará Basic Education Quality Improvement Project (Doc. 21428BR), Washington, 2000. **Relatório de Avaliação do Programa Magister**. Fortaleza, CE: Banco Mundial, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_Ferreira_EA_1.pdf. Acesso em: 02 de out. 2009.

BASTOS, Renato João. **Revista Pedagógica**. 2008 Ano 3, n. 6. Especial sobre formação de professores. Edgar Morin e Wilhelm Reich: uma concepção de ser humano para a formação de professores. Disponível em http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/06/artigos/rp_num06_art03.pdf. Acesso em: 17 out. 2009.

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de Coleta de Dados em Projetos Educacionais**, 1998. (Publicação do Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais - Educativa). Disponível: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B363E5BFD-17F5433A-91A02F91727168E3%7D_instrumentos%20de%20coleta.pdf. Acesso em: 23 nov. 2009.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 10 ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2007.

BRENNAND, Edna G. de G. **A Biblioteca Digital Paulo Freire**. Paraíba, JP: Porto Bezerra/UFPB – CCEN – DI, 2008.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1997, p.1 – 18.

CARNEN, Ana (Org). SANTOS, Ângela Rocha dos. **Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, p. 21-50.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes 2 ed, 1998.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-35.

DEMO, Pedro. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Ranços e avanços. 22 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Política de Formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23. Nº 02, p. 381 – 406, jul./dez. 2005.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder/saber/verdade**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury (2009) “Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas” In: VELOSO, F.; GIAMBIAGI, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R. (orgs.) **Educação básica no Brasil : Construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier. p. 213 - 238.

FREINET, Célestin. **Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação**, Tradução Marisa del Cioppo Elias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. In: Interface – Comunicação, Saúde e Educação. nº 8. Fev 2001, p. 147 – 152.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 2001.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Pesquisa em Ciências Sociais: O projeto para dissertação de mestrado. Projeto de pesquisa no contexto do processo de construção do conhecimento**. Fortaleza, CE: UFC, 1999.

GREMAUD, Amaury, FERNANDES, Reynaldo. **Gestão e avaliação da educação pública**. Avaliação e Indicadores Educacionais Avaliação educacional e os objetivos da escola. CAED. Fortaleza-CE, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LUCENA, Célia Toledo. Metodologia da Pesquisa. Historicidade. **Revista Virtual**, 200. Disponível em: <http://www.portaladm.adm.br/Metodologia/7.pdf>. Acesso: 11 dez. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAYRING, Philipp. **Einführung in die qualitative Sozialforschung** (Introdução à pesquisa social qualitativa). 5 ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MINAYO, Roland; BARTHES. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MINHOLI, Marcelo, **Avaliação Somativa**, 2006. Disponível em: http://wiki.sintectus.com/bin/view/ead/avaliacaosomativa#avaliacao_somativa. Acesso em: 13 mai. 2010.

MORANTE, Jesús Romero; GÓMEZ, Alberto Luiz. **Sirven las Políticas y Prácticas de Formación del Profesorado para Mejorar La Educación?** Una Respuesta desde el Análisis de la Construcción Social de La Docencia. Universidad de Cantabria España. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/sirven_politicas_practicas_formacion_profesorado_mejorar_educacion.pdf. Acesso em: 16 nov. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de Professores e o aluno das camadas populares: Subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 37 – 52.

NOBLE, David F. Technology and the Comodification of Higher Education. *Monthly Review*, NY: 2002. Volume 50, nº 10. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de Classe ou Cidadania Planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza, CE: 2002, p. 63 – 77.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas Apr. 2000, v. 22, n.74, p. 1 - 17 Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100003&script=sci_arttext&tlng=in. Acesso em: 18 novembro 2010.

PENNA FIRME, T. **Avaliação em rede**. [S.I.]. Disponível em: <http://www.rits.org.br>. Acesso em 06 dez. 2009.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 2005. In: GONDIM, Linda M. P. **O projeto de pesquisa: A Revisão da Literatura e o Levantamento Bibliográfico**. Fortaleza, 2008. Disponível: www.arquitetura.ufc.br/.../Texto%20Linda%20Gondim%20Referencias%20bibliograficas. Acesso em: 22 nov. 2009.

RIBEIRO, R. J. **O sentido democrático da avaliação**. **Revista Ciência e Universidade**. São Paulo, 2004,

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA J. F.; MOROSINI M. (Orgs). **Educação superior no Brasil 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF : INEP, 2008. p. 1-48 . (Coleção INEP 70 anos, v. 2),

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 2001.

SOARES, Guimarães Valter. **Formação docente: Saberes, Identidade e Profissão**. Papyrus. 3ª ed. Coleção: entre nós professores. Campinas, SP, 2006.

SPOSATI, Adailza. Regulação social tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. **Congresso Internacional Del Clad sobre Reforma del Estado y dela Administration Pública**, 7. Lisboa. **Anais**. 2002.

_____, Adailza. **Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa**, 2006.

URCA. Universidade Regional do Cariri. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. **Curso de Formação Docente em Nível Superior: Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Ensino Médio**. Crato, CE: URCA, 1999.

UVA. Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Projeto de Formação Docente em Nível Superior: Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Ensino Médio**. Sobral, CE: UVA, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. **Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Goiânia, GO: ENDIPE, 2002.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, dez. 2003, v. 24, n. 85, p. 1125-1154.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
Questionário do professor

Caro Professor,

Estamos avaliando o Programa Magister, no qual você fez parte. Solicitamos a sua colaboração. Por gentileza, responda as questões abaixo. A pesquisa tem os seguintes objetivos: Conhecer os dados socioeconômicos e profissionais; Conhecer a sua opinião sobre o Curso Magister; e Conhecer algumas estratégias de trabalho sobre a prática desenvolvida em sala de aula, após a sua formação no curso Magister.

A avaliação desse programa poderá contribuir para melhoria de outros programas de formação ou possíveis formulações de políticas públicas.

Contamos com o seu apoio. Leia com atenção todas as informações do Questionário antes de responder às questões. Obrigada! Hosana Magalhães.

1ª parte: Identificação

NOME DO ENTREVISTADOR:

LOCAL DE TRABALHO: _____

Cidade: _____ / Estado:

DATA: __/ __/

2ª PARTE: PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Sexo?

(A) Feminino.

(B) Masculino.

2. Em que ano você nasceu?

3. Como você se considera:

(A) Branco(a).

- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).

4. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
- (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- (D) Viúvo(a).

5. Onde e como você mora atualmente?

- (A) Em casa ou apartamento, com a família.
- (B) Em casa ou apartamento, sozinho (a).
- (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho (a).
- (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
- (E) Outra situação.

6. Quantos filhos você tem?

- (A) Um filho.
- (B) Dois filhos.
- (C) Três filhos.
- (D) Quatro ou mais filhos.
- (E) Não tenho filhos.

7. Antes de ser professor (a) você teve outro emprego?

- (A) Na agricultura, pecuária ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) No comércio, banco, ou outros serviços.
- (D) Como trabalhador (a) doméstico (a).
- (E) Como funcionário (a) público federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal.
- (G) Trabalha em casa em serviços - aulas particulares, artesanatos, costura etc.
- (H) Esse foi meu primeiro emprego.

8. Qual o seu salário mensal (opcional)?

- (A) De 1 a 1/2 salários mínimos (de R\$ 465,00 até R\$ 698,00 inclusive).
- (B) De 1/5 a 2 salários mínimos (de R\$ 698,00 até R\$ 930,00 inclusive).
- (C) De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 930,00 até R\$ 1.395,00 inclusive).
- (D) De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.395,00 até R\$ 1860,00 inclusive).
- (E) Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 2.325,00).

9. Mora em casa? Sim Não

Própria. (A) (B)

É cedida. (A) (B)

É alugada. (A) (B)

10. Sua Religião: _____

11. Costuma ler revistas, notícias em jornais e atualidades sobre o Brasil e o mundo?

SIM () NÃO ()

3ª PARTE – CONHECENDO MELHOR O PROGRAMA MAGISTER

12. Em que período você fez o curso Magister?

Ano: _____ a _____

13. Qual foi a licenciatura que você fez?

(A) Ciência da Natureza e Matemática. ()

(B) Ciências Humanas. ()

(C) Linguagens e Códigos. ()

14. Em que Universidade você fez seu curso?

(A) Universidade Federal do Ceará/UFC. ()

(B) Universidade Estadual do Ceará/UECE. ()

(C) Universidade do Vale do Acaraú / UVA. ()

(D) Universidade Regional do Cariri / URCA. ()

15. Ocupava cargo técnico em órgão público?

(A) Sim (B) Não

16. Você lecionava antes de fazer o curso Magister?

(A) Sim (B) Não

17. Caso a sua opção anterior seja afirmativa, responda à questão seguinte: Qual modalidade/disciplina você ensinava antes do curso?

(A) 1º ao 4º ano do ensino fundamental. ()

(B) 5º a 9º do ensino fundamental. ()

(C) Educação de Jovens e Adultos. ()

Especificar: _____

(D) Ensino Médio ()

(F) Disciplinas específicas ()

(G) Identificar disciplina _____

18. Você concluiu o curso?

() Sim () Não

19. Fez curso de especialização depois de concluir o Magister?

() Sim () Não

Em quê? _____

20. A SEDUC promoveu algum tipo de acompanhamento ao Magister durante a execução do curso?

() Sim () Não

21. Ao concluir o curso Magister, que modalidade de ensino você passou a ensinar?

Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio ()

22. Qual a disciplina

(A) Língua Portuguesa.

(B) Inglês.

(C) Matemática.

(D) Física.

(E) Química.

(F) História

(G) Geografia

(I) Outra. Especificar _____

23. Quais eram as suas expectativas com relação ao curso Magister?

24. Em que medida essas expectativas foram atendidas?

25. Em que medida a sua participação no Programa Magister ajudou na formação teórica?

26. E em que medida a sua participação no Programa Magister mudou sua metodologia?

27. A qualificação docente, realizada por meio do curso Magister, favoreceu algum progresso nos rendimentos de seus alunos?

() Sim () Não

28. Caso afirmativo, você poderia citar algumas dessas mudanças?

29. Em sua opinião, o Programa Magister atingiu seus objetivos?

(A) Sim (B) Não

30. Quais as técnicas mais utilizadas que você usava (antes do curso) para dar aulas?

31. O que mudou em sua prática pedagógica?

32. O que permaneceu?

33. Como ficou sua turma depois do curso?

35. Quais foram os problemas enfrentados durante o curso?

36. Caso afirmativo, houve algum movimento com os professores da sua região para resolver coletivamente estes problemas?

(A) Sim (B) Não

37. Esses problemas foram superados?

() Sim () Não () Em parte.

38. Houve frustração em relação ao curso? Quais?

39. O programa Magister lhe trouxe algumas decepções? Quais?

40. Que conceito você dá ao curso?

Ótimo () Bom () Regular () Ruim ()

Justifique? _____

41. Como você define a programação e conteúdos trabalhados no curso?

42. A metodologia utilizada pelos professores facilitou a compreensão dos conteúdos?

43. Qual o grau de satisfação que você tem com relação ao acesso e à conclusão do curso?

Insatisfatório Pouco Satisfeito Satisfeito

Justifique: _____

44. Qual é a sua situação funcional atual?

Na ativa Afastado Aposentado

4ª PARTE – PARTICIPAÇÃO

45. Participa de alguma associação de professores?

Sim. Qual? _____

Não. Por quê? _____

46. Algum colegiado ou associação?

Sim Não

Qual? _____

47. Alguma vez tentou reunir outras pessoas para tentar resolver uma situação importante para a escola?

Sim. Por quê? _____

Não. Por quê? _____

48. Toma parte em reuniões comunitárias ou de ou conselho de classe?

Sim. Qual? _____

Não. Por quê? _____

Outro. Especificar: _____

49. Tem acesso à internet?

Sim.

Não. Por quê? _____

50. Utiliza para fazer seus planos de aula e pesquisas no trabalho?

Sim.

Não. Por quê? _____

Você deseja citar mais alguma coisa ou sugestão?

Obrigada!

APÊNDICE 2
ROTEIRO DE ENTREVISTA I
(Questões Semi estruturadas)

Entrevistada: Coordenadora do Programa Magister junto a SEDUC (1998 – 2002).

DATA: 30.08.09 – De 16h. às 17h. 30min.

Local: Residência da Entrevistada

1. Como surgiu a ideia do Programa Magister.
2. Você poderia falar um pouco sobre a concepção e a história do Magister.
3. Você poderia falar sobre o contexto histórico e a trajetória para implantar o Magister (Quais os primeiros passos que a Secretaria da Educação deu para sua implantação?).
4. Qual foi o público envolvido nas discussões do planejamento do Programa?
5. Houve a participação dos sindicatos dos professores?
6. Esse programa estava vinculado a alguma política do Estado?
7. Quais foram as parcerias e como se deu essa caminhada?
8. Quais os critérios de seleção dos alunos (professores)
9. Quem financiou o Programa e qual foi o custo/aluno?
10. Houve alguma alteração na proposta do Magister, mudança que você diria que comprometeu a proposta inicial?
11. A mudança da gestão do Governo estadual causou prejuízo?
12. Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar mais sobre o Magister?

Obrigada pela colaboração à pesquisa!

APÊNDICE 3
ROTEIRO DE ENTREVISTA II
(Questões Semi estruturadas)

Entrevistada: Coordenadora do Programa Magister junto a Universidade Federal do Ceará⁵⁸

Entrevista realizada em: 30 de junho de 2010.

Local: Gabinete da Professora – UFC.

1. Quais as dificuldades e desafios que a universidade enfrentou na implantação e execução do Programa Magister?
2. O Programa alcançou as expectativas do ponto de vista da instituição?
3. O que pode ser considerado avanço, nessa trajetória?
4. Houve uma avaliação dos professores/cursistas, quanto às suas expectativas?
5. Em sua opinião, essas expectativas foram atendidas?
6. Qual a avaliação que você faz do processo de formação do Programa Magister?
7. Que conceito você daria ao programa?
8. Quais as sugestões que daria para outras políticas de formação?
9. O que você mudaria?
10. Você recomendaria novamente esse Programa?
11. Que sugestões você daria para elaboração de outros programas de formação?
12. Há mais alguma coisa que você gostaria de registrar?

Obrigada pela colaboração à pesquisa!

⁵⁸ Entrevista realizada com as quatro universidades públicas (UECE (duas pessoas), UFC, URCA e UVA) que participaram do Programa Magister Ceará. Período: 2000 a 2004.