

Formação Continuada em Descontinuidade: Política de Mandato ao invés de Política de Estado

▮ Walk Loureiro *

▮ Francisco Eduardo Caparróz **

Resumo

O artigo apresenta uma das questões trabalhadas numa pesquisa que visou a estudar e compreender a formação continuada dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Vitória (Espírito Santo – Brasil), tendo em conta, como ponto de partida, o imaginário social desses professores. Valendo-se do pressuposto metodológico de uma postura qualitativa, foi realizada análise documental do Plano Municipal de Educação de Vitória 2001/2010, bem como entrevistas com seis professores de Educação Física dessa rede de ensino. Como resultado, constata que boa parte desses professores avaliam que a formação continuada não é percebida e tampouco vem sendo trabalhada como uma política de Estado, mas de mandato. Também aponta para a necessidade de os docentes se comprometerem com a formação continuada não como uma ação individual, mas coletiva.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas públicas. Educação Física.

Continued Education in Discontinuity: mandate policy instead of Government Policy

Abstract

The paper presents one of the issues studied in a research that aimed at studying and understanding the continuing formation of Physical Education teachers working with Elementary Education of the Municipal Schools of Vitória, state of Espírito Santo, Brazil, considering as main point the social imaginary of such teachers. Methodologically

* Mestre em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)/ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professor Dinamizador de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Vitória. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) do CEFD/UFES. *E-mail:* walk.l@uol.com.br.

** Doutorando em Educação, Universidade de Barcelona; Mestre em Educação, PUC/SP; Pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos - LeseF/CEFD/Ufes. *E-mail:* caparroz.vix@gmail.com.

assuming a qualitative posture, a documental analysis of the Municipal Plan of Education of Vitória 2001/2010 was made, as well as interviews with six Physical Education teachers working in those teaching units. As result, it shows that a great number of teachers understand that continuing formation has not been worked as a government policy, but a mandate one. It also points the need for teachers to engage themselves into the continuing formation, not as an individual action, but as a collective one.

Keywords: Continuing formation. Public policy. Physical Education.

La discontinuidad de Educación Continua: mandato de la política en lugar de la Política Estatal

Resumen

El estudio presenta una de las cuestiones desarrolladas en una investigación que objetivó estudiar y comprender la formación continuada de los maestros de Educación Física que actúan en la Educación Básica de la Red Municipal de Enseñanza de Vitória (Espírito Santo – Brasil), observando el imaginario social de dichos maestros. Orientándose en una postura cualitativa como principio metodológico, se realizó el análisis documental del Plan Municipal de Educación de Vitória – Espírito Santo – Brasil – 2001/2010, y también entrevistas con los maestros de Educación Física de la mencionada red de enseñanza. Como resultado se observó que los profesores comprenden que la formación continuada no es percibida y tampoco trabajada como una política pública del Estado, sino de mandato. También se reveló la necesidad de que los maestros se comprometan con y/en la formación continuada no más como una acción individual, sino que colectiva.

Palabras clave: Evaluación. Herramienta de gestión. IFES.

Introdução

Este trabalho corresponde a parcela ainda não publicada de uma pesquisa de iniciação científica (PIVIC/UFES/CNPq) desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), durante o segundo semestre de 2006 e o primeiro semestre de 2007, denominada “A formação continuada dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Vitória: o imaginário social dos

professores” que compôs um projeto maior intitulado “Formação continuada de professores de Educação Física escolar: o caso do PCTP”.

Há algum tempo, temos nos questionado sobre o choque que muitos alunos da licenciatura em Educação Física sofrem, quando se deparam com a realidade do ambiente escolar em sua concretude dinâmica e complexa, ao cursar alguma disciplina mais próxima do cotidiano escolar, por exemplo, o Estágio Supervisionado. Com o singular, o imprevisível e o incerto engendrando o cotidiano escolar, conferindo certo sentido “caótico” ao tempo e espaço escolares (CAPARROZ, 2001), temos percebido que os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação inicial não são suficientes para o professor atuar satisfatória e adequadamente diante dos diferentes fatores e relações que impactam a prática pedagógica na escola. Esse fato acabou por nos conduzir para realização estudos sobre formação continuada dos professores de Educação Física. Até porque parece haver um descrédito por parte dos discentes desses cursos, que ainda esperam uma formação fundada na racionalidade técnico-instrumental que venha garantir um modo “correto” de atuar na prática pedagógica.

Por que a formação continuada?

Compreendendo como dinâmica e complexa a realidade na qual se materializa a prática pedagógica escolar, com os novos e constantes problemas gerados ao trabalho docente, acreditamos ser fundamental que os docentes, em geral, dêem continuidade à formação inicial que lhes foi oferecida nos cursos de formação de professores. Essa crença vai contra um certo reducionismo que existia até pouco tempo de se imaginar que os professores pudessem sair totalmente preparados para atuar em sala (RANGEL-BETTI, 2001), independentemente da realidade na qual estivessem inseridos. Até porque entendemos que “A formação inicial do professor nem sempre é adequada à diversidade dos perfis populacionais das escolas e, portanto, deve ser a mais sólida e rigorosa possível [...]” (CURY, 2009, p. 304).

Não queremos dizer com isso que os cursos de formação de professores de Educação Física não estejam adequados no que concerne à formação do docente para atuar em sala de aula. A questão é outra e se refere à perspectiva de que para atuar como professor na escola é necessário manter-se em formação continuada devido as demandas que são apresentadas na sociedade hodierna.

Encaramos a formação continuada como um processo importante que alimenta de novos saberes, habilidades e competências os professores de Educação Física em sua prática pedagógica. Também entendemos que é na prática cotidiana de sua docência que surgirá uma série de questões que devem ser problematizadas, levando o professor a compreender que ele “[...] não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27). Afinal, já existe a compreensão de que o professor não é uma folha em branco a ser preenchida pelos programas de formação, uma vez que ele detém um saber teórico-prático e uma opinião sobre qual é a função da escola e qual o seu verdadeiro papel dentro dela (FALSARELLA, 2004).

No entanto, apesar de toda a importância apontada por estudiosos como Libâneo e Pimenta (1999) para o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores que atuam na Educação Básica, paralelamente à valorização do magistério, melhoria das condições de trabalho, elevação do nível salarial dos professores, entre outros, percebemos que muitas das iniciativas adotadas no Brasil em prol da formação continuada tem sido pontuais, às vezes efêmeras (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2010).

Neste artigo, buscamos tratar de um aspecto que impacta de modo profundo a continuidade e a qualidade do programa de formação oferecido na Rede Municipal de Educação de Vitória no Estado do Espírito Santo. Trata-se do entendimento da formação continuada não como uma política de Estado, mas de mandato, muitas vezes com data conhecida para acabar: o dia da entrada de um novo mandatário no Executivo e/ou da substituição do secretário de Educação. O estudo revelou como esse aspecto foi percebido por quase todos os atores participantes da pesquisa como algo extremamente negativo.

A partir dessas considerações introdutórias, este artigo teve por objetivo desenvolver uma reflexão acerca formação continuada de professores de Educação Física, levando em consideração a teoria do imaginário social proposta por Castoriadis.

“Política de Estado” versus “Política de Mandato”

Seria improdutivo estabelecer uma discussão sobre o prejuízo que percebemos existir na adoção de “políticas de mandato” ao invés de “políticas de Estado”, se não tomássemos o devido cuidado em apresentar ao leitor qual nosso entendimento por ambas as maneiras de construir e gerir uma política pública, mas não sem antes apresentar o conceito de política pública.

Sendo assim, entendemos que “[...] o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Segundo Couto (2005, p. 96) “[...] É política pública tudo aquilo que o Estado gera como um resultado de seu funcionamento ordinário [...]”.

Podemos afirmar, portanto que a execução de uma política pública corresponde ao próprio Estado agindo, movendo-se. Nesse sentido as políticas públicas são e devem mesmo ser criadas como “[...] resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo [...]” (CUNHA & CUNHA, 2002, p. 12).

Compreendido o conceito de política pública entendemos, similarmente a Chauí e Nogueira (2007), como “política de mandato” as ações políticas realizadas de maneira não corporativa e independente das instruções do grupo que elegeram determinado político. Em outras palavras o governante que leva a cabo uma “política de mandato” se importa pouco com suas raízes ideológicas, político-partidárias e com os desejos e interesses dos eleitores que o elegeram e/ou com os grupos mais necessitados que precisem de determinadas ações.

“Política de Estado” é definida por Lechner (1996, p. 48) como aquela que é “[...] baseada em acordos de longo prazo que evitem uma relação de ‘soma zero’ entre governo e oposição [...]”. Entendida, portanto, como uma ação política que possui continuidade, independentemente das pessoas e dos partidos que assumam os cargos políticos após o encerramento do exercício de um mandato.

Itinerário metodológico

Sendo nosso estudo mais um que visa a contribuir para o conjunto de trabalhos que tem sido grande em relação à temática da formação continuada de docentes da Educação Básica, ele ganha importância por se referir especificamente à formação continuada de professores de Educação Física, algo que na área não tem sido explorado com continuidade, sistematicidade e profundidade.

Com a finalidade de atingir nosso objetivo, que era, em suma, estudar a formação continuada dos professores de Educação Física que estavam lotados na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), a partir da perspectiva do imaginário social de alguns desses professores, nos valem de uma metodologia de investigação que apresentou como pressuposto metodológico uma postura qualitativa.

Investigar o imaginário social dos referidos educadores indica que assumimos que a construção deste estudo consiste na interpretação de possibilidades, uma vez que o imaginário de que falamos

[...] não é imagem de; é criação constante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) das figuras/formulários/imagens, e somente a partir destas se pode falar de ‘algo’. O que nós chamamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são trabalhos dessa criação” (CASTORIADIS, 1993, p. 29, tradução nossa).

Como tradicionalmente nossa sociedade atribui um valor maior à razão do que ao imaginário – colocando o primeiro como **a verdade** e depreciando o segundo – a escolha dessa teoria “[...] tem como um de seus objetivos dar maior relevância ao imaginário pela importância e pelo impacto que essa dimensão do pensamento humano apresenta na vida em sociedade” (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2010, p. 27).

Essa opção parte também de nossa compreensão de que a sociedade é uma autoinstituição, autocriada, ou seja, “é instituição de um magma de significações, significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS; 1982, p. 404). Ainda em consonância com a referida teoria é importante afirmar que a leitura da realidade que procedemos neste estudo apresenta uma dentre outras possíveis interpretações. Até porque ela corresponde a um processo em construção, afinal o “Imaginário Social não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento” (FERREIRA; EIZIRIK, 1994, p. 7).

Encerrando essa breve explanação entendemos que “[...] o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de

crenças e de ritualizações [...]” (FERREIRA; EIZIRIK, 1994, p. 6-7) e que, justamente por seu papel de contribuinte nas práticas sociais, entendemos que a teoria do Imaginário Social nos ajudaria a compreender a avaliação que os professores fazem da formação continuada oferecida pela Prefeitura Municipal de Vitória.

Para estudar a formação continuada dos professores de Educação Física que estavam lotados na SEME nos valemos de uma metodologia de investigação que apresentou como pressuposto metodológico uma postura qualitativa que envolveu um universo heterogêneo de técnicas e métodos (GATTI, 2001) e um tratamento multidimensional entre os mesmos (ANDRÉ, 2001) envolvendo entrevistas, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

A entrevista foi escolhida devido a possibilidade que ela traz para o estabelecimento de diálogos com os sujeitos participantes do estudo, evitando a adoção de métodos investigativos que estejam mais interessados em interrogar e julgar os colaboradores das pesquisas. Dentre as possibilidades existentes nessa técnica de recolhimento de dados optamos pela entrevista semiestruturada devido ao caráter flexível e dinâmico da mesma (TAYLOR; BOGDAN, 1987), mas também porque, apesar dessa flexibilidade tornar possível que o pesquisador faça uso de sua intuição, a entrevista semiestruturada corresponde a um tipo de instrumento de recolha de dados “com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões de alguma forma já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador” (MACEDO, 2004, p. 166).

A pesquisa documental foi escolhida por compreendermos que as fontes primárias possuem a vantagem de fornecer ao pesquisador uma fonte rica e estável de dados (RAMPAZZO, 2005) para a descrição/comparação de fatos sociais (PÁDUA, 2004). Com esse método de pesquisa procedemos a análise documental do Plano Municipal de Educação de Vitória – ES 2001/2010 (Plano Decenal), que correspondeu ao único documento direto que encontramos que mencionava o programa de formação continuada oferecido pela SEME.

Mediante a pesquisa bibliográfica realizamos a leitura de duas dissertações de mestrado (DELBONI, 2006; MUGRÁBI, 2005), que correspondem a documentos indiretos (RAMPAZZO, 2005), que retratam, em alguma medida, a história do programa de formação continuada oferecido pela SEME. A opção por esse tipo de documento foi

inevitável devido a nossa dificuldade em encontrar documentos de fonte primária, pois excetuando-se o Plano Decenal inexistiam registros impressos sistematizados e organizados acerca do programa de formação continuada.

Tivemos a oportunidade de fazer, em média, 60 perguntas/questionamentos para cada entrevistado. Somando todas elas, alcançamos 354 minutos de diálogo que foram devidamente digitados e retornados aos nossos informantes.

Sinais de (des)continuidade

Uma das maiores dificuldades que existem para se levar adiante os programas que pretendem formar continuamente os professores das escolas é a falta de uma política definida para se iniciar e, principalmente, para dar continuidade a esse processo. Esse é o ponto-chave do pensamento dos professores de Educação Física entrevistados: falta uma sólida política de formação para que as reuniões de área avancem como um processo em fase de construção e não como ações pontuais de administradores do Poder Público, uma vez que a “*política de governo passa*”¹ (professora GAL) enquanto as pessoas que ocupam cargos “políticos” na educação saem.

Constatamos que esse problema se agrava ainda mais quando acontece uma alta rotatividade nos cargos públicos, pois, recordando um pouco a recente história das reuniões de área, sabemos que

Em 1993, um novo governo assumiu a Prefeitura Municipal e inicialmente foi mantida a proposta de reuniões de área [...]. Porém, a concepção inicial duraria pouco tempo, pois num único governo tivemos três secretários de educação. E cada troca de secretário implicou grandes mudanças para a educação municipal. Num dado momento, a figura do/a coordenador/a de área passou de um/a colaborador/a, de um/a mediador/a para a de um/a controlador/a (DELBONI, 2006, p. 48).

A professora Gal entende que muitas mudanças que ocorreram naquele período tinham um propósito. Segundo ela, “*Foi um pacote de enxugamento, então tinha que arrumar estratégias para economizar e na educação veio com isso daí*”. Concordando com essa sinalização, o docente Caetano afirmou que o governo do período [...] *veio*

¹ Com o intuito de dar maior destaque às opiniões dos docentes, utilizaremos o recurso da formatação em itálico quando nos valermos de citações literais das falas expressas por eles nas entrevistas.

com o intuito de enxugar a máquina, tanto que nessa época as aulas passaram para 60 minutos, foi reduzido o número de planejamentos dos professores, tendo por trás uma lógica neoliberal de enxugamento, tanto que o quadro de professores diminuiu muito, dos professores em geral, de Educação Física talvez um dos maiores [...] quando ela [a Secretária de Educação daquela gestão] enxugou sobrou professor [...] (professor CAETANO).

A opinião desses professores corrobora o que Delboni (2006) relata ao comentar que durante parte do período desse governo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB),² que ficou durante 12 anos na Prefeitura de Vitória, a visão da Prefeitura e, por conseguinte, da Secretaria Municipal de Educação (SEME), era a de que o professor tinha que ocupar seu tempo somente dando aulas, não sendo mais possível realizar os encontros de formação, nem mesmo o planejamento de suas aulas em horário de trabalho. [...] *Acabou o horário de planejamento e, conseqüentemente, acabaram as reuniões de área. Para professores e professoras de 1997 até 2001, estar na escola significava estar exclusivamente na sala de aula. Não havia espaço tempo de formação, nem de planejamento [...]. Nos relatórios anuais encontrados na SEME, o dado relevante era o quantitativo de professores/as que cada evento abrangeu, e não a relevância e a qualidade da 'formação' (DELBONI, 2006, p. 50).*

Esses fatos nos fazem perceber como a simples mudança no cargo de prefeito³ e a conseqüente alteração nos mais diversos postos que normalmente ocorrem nas Secretarias de Educação podem levar a mudança nos rumos da educação e, principalmente, das políticas adotadas em nome de uma suposta qualidade.

Em nossa interpretação, as falas dos professores nos remete à percepção de um problema que consideramos grave, que abre espaço para pensarmos se a descontinuidade das políticas públicas originadas em mandatos anteriores não revela a falta de cuidado dos partidos políticos e de seus integrantes, quando, ao assumirem o poder, não pensam no prosseguimento dos programas e das políticas sociais, o que pode acabar gerando uma relação mesquinha com o poder, demonstrando que não estão interessados em manter e/ou ampliar a qualidade dos programas e serviços oferecidos.

² Essa menção feita ao PSDB se refere ao governo que veio em seguida ao do Partido dos Trabalhadores (1989-1992), isto é, a partir do ano de 1993.

³ Referimo-nos ao cargo de prefeito por se remeter ao âmbito de nossa pesquisa, mas compreendemos que, em nível estadual (governador) e federal (presidente), acontece o mesmo.

É importante destacar ainda que, infelizmente, esse não é um problema exclusivo da educação, mas da política brasileira em geral, haja vista a falta de continuidade nas políticas públicas brasileiras aos programas implementados na área da saúde, habitação, igualdade racial, entre outros são facilmente observados na produção acadêmica dos últimos anos (HERINGER, 2002; SILVA; COSTA, 2000; FREY, 2000; MACHADO; PORTO, 2003).

Mesmo com essas claras mudanças, para os docentes Gil e Chico Buarque, a interrupção no programa de formação continuada na rede foi um acontecimento normal, pois as trocas de governo alteram (e devem mesmo alterar) os paradigmas da educação nas redes. Apesar de entendermos de maneira distinta, precisamos compreender que, como Jurjo Torres, citado por Morgado (2005, p. 71), nos alerta é [...] preciso ter em conta que a classe docente é integrada por pessoas com ideais, estilos de vida, concepções e modelos de sociedade diferentes, o que permite supor que é difícil encontrar situações em que todos os professores tenham as mesmas afinidades ideológicas e culturais [...].

No entanto, apesar de o professor Chico Buarque considerar como inevitável essa mudança acontecida com a alternância no cargo de prefeito e, por consequência, nos cargos da SEME, esse docente reivindica a negociação, discussão e o planejamento com os professores para não se incorrer no erro de retroceder e, até mesmo, eliminar os avanços aos quais se tenha chegado. Em suas palavras: [...] mudanças sempre vão ocorrer, não tem jeito, ao longo da vida da gente. Eu sou professor formado já faz muito tempo e, ao longo da minha experiência como professor da rede, várias mudanças já aconteceram, mas elas têm de ser discutidas para elas avancem sem causar mudanças ou transtornos que venham a atrapalhar [...], elas tem de ser estudadas com tranquilidade junto com as pessoas que estão envolvidas para que elas mudem positivamente, para que elas avancem e não haja um retrocesso (docente CHICO BUARQUE).

Já o professor Gil demonstra, em sua fala, não compreender a formação continuada como um programa capaz de trazer novos e reconfigurar antigos conhecimentos, ao considerar normal a falta de manutenção dessa política pública.

Acredito que isso [a interrupção das reuniões de área] é muito por uma questão de mudança de governo, por muito mais uma questão de mudança de proposta de um novo setor da Educação Física, que a Chefia, o Departamento, Serviço ou Divisão estava

trazendo para o grupo [...]. Não acredito que o governo que não quis. Eu acredito que, em função de tudo isso, houve esse desmantelamento que, de repente, o sistema não pôde ou eles não fizeram mais porque acreditavam que não precisavam disso.

É preciso que seja aberto o debate com os docentes, que são peças-chave para o desenvolvimento dos programas de formação continuada. Isso é fundamental para que diferentes vozes (e, nesse sentido, diferentes concepções político-ideológicas) sejam consideradas quando da formulação de políticas públicas para o delineamento de tais programas, para que realmente seja cumprido um dos preceitos destacados no Plano Decenal que determina que a formação continuada da rede municipal garanta o “desenvolvimento da pesquisa como princípio de formação do professor” (VITÓRIA, 2003, p. 45).

Afinal, imagine uma formação continuada perspectivada na valorização da experiência do professor que, depois de ultrapassar o processo de convencimento e sedução dos docentes, consegue despertar neles a importância de valorizar a própria prática fazendo interfaces com a produção teórica da Educação Física e, quando começam a florescer possibilidades, a formação continuada muda em virtude da troca de prefeito e/ou do secretário da Educação, passando dessa proposta para uma outra na qual virão especialistas das universidades que vão assessorar os professores. Com a efemeridade e a imediatividade norteando a formação continuada, não é possível operacionalizar um programa que traga ganhos substantivos ao fazer pedagógico dos docentes.

Voltando às opiniões dos professores, os entrevistados Tom, Caetano e Gal têm uma opinião diametralmente oposta a de Gil e Chico Buarque e trazem outra hipótese para a interrupção dos encontros. Eles creditam o término dos encontros de formação à movimentação gerada pelos docentes em prol do fortalecimento de suas lutas por melhores salários e condições de trabalho:

[...] os movimentos de resistência estavam começando a partir desses encontros de professores aí estrategicamente, algumas leituras, aí, como eu falei, a possibilidade de interpretação e desse grupo se articular em grupos. Aí o seguinte, vamos parar esse negócio de reunião por área, e houve essa paralisação (professor TOM).

[...] Permitir que as pessoas discutissem a relação de Educação Física com a política implementada pela Prefeitura de Vitória é algo perigoso para uma administração que não prioriza uma educação [...]. Dentro dessa lógica estava embutida a necessidade de impedir o acirramento das contradições. O movimento do magistério, na verdade, foi

uma estratégia do grupo de governo do PSDB para evitar, até porque, quando se reunia com a gente tomava porrada (docente CAETANO).

[...] era um ponto bem polêmico. Vamos brigar mesmo pelos direitos, de questionar, de criticar, então era um grupo que tinha essa marca bem definida [...] [eles queriam impedir] essa coisa da mobilização, de oportunizar momentos e que o grupo poderia vir a se rebelar contra o que estava instituído (professora GAL).

A professora Elis também nos traz uma questão muito importante ao comentar que percebe um desinteresse dos partidos de oposição, independentemente de eles se auto-intitulem de direita ou de esquerda, dar continuidade às práticas e projetos que vêm dando certo e que foram iniciadas nos mandatos dos prefeitos opositores (e por sua equipe da Secretaria de Educação). Ela alega ter conhecimento de causa em função de já ter trabalhado na SEME em cargos diretivos, e esse era problema freqüente:

Eu trabalhei na Secretaria de Educação na época do PT,⁴ que detonou com os projetos excelentes que tinham lá dentro. Eu me lembro que a gente tinha um projeto interessante acontecendo e acabaram porque tinha que começar tudo do zero. Perde-se um tempão começando tudo do zero de novo. Tem que se inventar a roda de novo e aí entra o PSDB e acaba tudo com o que o PT construiu, começa tudo do zero de novo. Isso é um equívoco que acontece (professora ELIS).

De acordo com Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 216), quando [...] a ‘educação continuada’ atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do ‘zero’, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do ‘novo’ para manter a eternidade das relações – de poder – atuais.

Não seria esse um sinal de que muitos de nossos políticos têm pouco apego ao que é almejado e construído pela sociedade, voltando-se para ações mais pragmáticas que rendam mais visibilidade e garantam algum capital simbólico eleitoral e de poder que são alheios à melhoria da educação no município?

Esse é um fato no qual a categoria dos professores precisa pensar e se (re)pensar porque é fundamental que se discuta internamente qual é o papel que se está

⁴ A entrevistada se refere ao governo do Partido dos Trabalhadores, entre os anos de 1989 e 1992.

atribuindo às políticas públicas de formação continuada. Entendemos que é necessário refletir de maneira mais aprofundada a esse respeito, ao investigar se os professores participam ativamente desse processo, não sendo ouvidos, ou se simplesmente eles reclamam de uma situação sem, contudo, enfrentá-la de modo organizado.

Considerações finais

Temos claro que não existem soluções fáceis, tampouco acreditamos em receitas prontas, aplicáveis para que a formação continuada seja entendida como uma política de estado ao invés de mandato, o que não nos impede de apontar algumas direções que acreditamos poderem contribuir com essa mudança, mas não sem antes fazermos algumas indagações para que possamos pensar juntos em estudos futuros.

As iniciativas adotadas nos casos apontados neste artigo não vão na direção de não deixar frutificar as medidas adotadas por outros partidos políticos de tal maneira que não existam sombras do prefeito ou do secretário de Educação anterior? Sendo assim, não estariam esses governantes enxergando equivocadamente os cargos públicos que ocupam, não como uma função importante que deveria estar voltada ao bem-estar da população, mas como uma possibilidade de usar o poder do qual dispõem nas mãos para, supostamente, marcar seu nome na história, perpetuando-se na administração pública daquela Prefeitura, daquele Estado e até mesmo do País? Aqui se deveria abrir espaço para um debate acerca da idéia de que as políticas públicas necessitam ser pensadas não apenas como políticas de “políticos”, mas, sim como políticas de Estado (será que o que falta não são estadistas?).

Qual o papel que o sindicato de professores, a Associação dos Professores de Educação Física (APEF), os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), as universidades e outras instituições atribuem à formação continuada?

Como os professores (não apenas da área específica da Educação Física, mas como uma classe que engloba profissionais de diversas áreas) têm-se organizado para pensar sua formação continuada?

Como é que os docentes vêem a possibilidade da formação continuada favorecer que eles desenvolvam uma educação qualitativamente melhor?

Os docentes têm se organizado para pensar e desenvolver a formação continuada? E, mais interessante ainda, será que a maioria deles enxerga a falta de continuidade das políticas de formação continuada como um problema?

São muitas as questões e entendemos a necessidade de aprofundar a investigação a respeito de cada uma delas, devendo-se prestar especial atenção em pesquisas futuras, se, em outras localidades Brasil afora, a falta de continuidade é ou não um aspecto que tem impactado negativamente os programas de formação continuada oferecidos aos docentes.

A formação continuada não pode se dar apenas no âmbito técnico-didático-pedagógico, quando nossa perspectiva aponta a reinvenção de uma escola fundada na utopia de formar sujeitos com possibilidades de transformações sociais que propiciem uma sociedade justa e igualitária. A formação política e a ampliação de uma formação cultural que permita radicalizar a dimensão humanizadora da educação são ações imprescindíveis.

Nesse sentido, entendemos ser importante que os docentes se comprometam com a formação continuada não como uma ação individual, mas coletiva e, portanto, como uma política pública que os ajude a progredir e evoluir não apenas como profissionais da educação, mas como pessoas humanas.

Contudo, a mudança de postura dos docentes precisa passar também pelo fortalecimento dos sindicatos e das associações populares interessadas em melhorar a educação no País.

Há uma série de fatores que se referem às condições macroestruturais que necessitam ser superados para uma melhor valorização do trabalho e da classe docente. Mas a necessidade de refletir coletivamente e a partir de um ponto de vista crítico sobre questões importantes, por exemplo, qual o sentido em ser professor, qual a função social da escola e, mais especificamente, que tipo de aluno se pretende formar, coloca-se para os professores como um elemento essencial que lhes permite ser capazes de lutar pela criação e/ou manutenção de políticas educacionais que construam a formação continuada não só como um processo técnico-burocrático, mas também como um processo político que possibilite compreender como tais condições

conduzem seu trabalho e, assim, buscar possibilidades de superar esses condicionamentos.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: _____ (Org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1, p. 193-214.

_____; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad. In: COLOMBO, E. (Org.). El imaginario social. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1993. p. 27-63.

CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W.. Educação continuada: a política da descontinuidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CHAUÍ, M.; NOGUEIRA, M. A.. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. Lua Nova, São Paulo, n. 71, p. 173-228, 2007.

COUTO, C. G. Constituição, competição e políticas públicas. Lua Nova, São Paulo, n. 65, p. 95-135, maio/ago. 2005.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A.; et al. Políticas Públicas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 11- 25.

CURY, C. R. J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 297-315, set./dez. 2009.

DELBONI, T. M. Z. G. F. A formação continuada como lugares praticados: as reuniões de área no sistema de ensino de Vitória. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Editores Associados, 2004.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 57-65. 2002.
- LECHNER, N. Reforma do Estado e condução política. *Lua Nova*, São Paulo, n. 37, p. 33-56, 1996.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
- LOUREIRO, W; CAPARRÓZ, F. E. O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de Vitória a respeito de sua formação continuada. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 31, n. 3, p. 23-42, maio. 2010.
- MACEDO, R. S. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.
- MACHADO, J. M. H.; PORTO, M. F. de S. Promoção da saúde e intersectorialidade: a experiência da vigilância em saúde do trabalhador na construção de redes. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 121-130, jul./set. 2003.
- MORGADO, J. C. Currículo e profissionalidade docente. Porto: Editora Porto, 2005.
- MUGRÁBI, E. Formação continuada de professores em informática educativa no sistema municipal de Vitória: construindo práticas para a inserção na sociedade do conhecimento?. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.
- PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- RAMPAZZO, L. Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 4, p. 83-94, 2001. (Suplemento).
- SILVA, P. L. B.; COSTA, N. do R. Avaliação de políticas públicas na América do Sul: a avaliação de programas públicos: uma estratégia de análise. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 5., 2000, Santo Domingo. Anais... Santo Domingo: [s. n.], 2000.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1987.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Plano municipal de educação de Vitória – ES: 2001-2010, Vitória, 2003.

Recebido em: 23/02/2011

Aceito para publicação em: 16/03/2011