

GERALDA APARECIDA DE CARVALHO PENA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS E SUAS RELAÇÕES
COM A PRÁTICA DOCENTE**

GERALDA APARECIDA DE CARVALHO PENA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr.^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
1999**

Dissertação defendida em 29 de junho de 1999 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a. Dr.^a Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos - Orientadora

Prof^a. Dr.^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André - USP

Prof^a. Dr.^a Anna Maria Salgueiro Caldeira

Dedico esta dissertação para
Thiago e Isabela, meus filhos,
pela alegria de tê-los ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial:

- À professora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pela orientação segura durante a elaboração deste trabalho, pela amizade e pelo constante incentivo;
- Às professoras Anna Maria Salgueiro Caldeira e Eustáquia Salvadora de Sousa pela orientação na elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho;
- Aos/às professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE, pelas importantes discussões nas aulas durante o Mestrado.
- Às funcionárias da secretaria da Pós-graduação, Neuza e Gláucia, e ao Hélcio, do DAE, pela cordialidade e atenção no atendimento.
- Aos colegas do Mestrado, especialmente Cláudia, Vânia, Zanilda, Liliana, Renata e Juracy, pelas discussões no grupo de trabalho;
- À Márcia, pela agradável acolhida em Belo Horizonte no início do Mestrado.
- Às professoras e demais profissionais entrevistadas, pela disponibilidade em participar desta pesquisa e pela inestimável colaboração;
- Ao Paulo, meu marido, pelo grande incentivo, pelo apoio e pelo carinho essenciais à realização deste trabalho;
- Aos meus pais Guilherme e Geralda, e aos meus irmãos Lúcio, Iris, Daniel e Emiliana que, mesmo a distância, incentivaram o desenvolvimento deste estudo. Particularmente à minha irmã Juliana, que acompanhou de perto todo o processo de elaboração desta dissertação, pela força de sempre e pela disposição em ouvir-me falar sobre este trabalho.
- À amiga Janaína, pela afinidade de idéias e ideais;
- Aos colegas de Mariana, pelo apoio;
- À CAPES, pela ajuda financeira;
- À Deus, pela força nesta caminhada.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1

O OBJETO DE PESQUISA E A ABORDAGEM METODOLÓGICA..... 8

- 1.1. A formação continuada de professores/as como objeto de pesquisa... 8
 - 1.1.1. Diferentes concepções de formação continuada 8
 - 1.1.2. Formas de organização e tendências atuais..... 15
 - 1.1.3. As dimensões pessoal e profissional e a organização da instituição escolar 22
 - 1.1.4. Características da profissão e da carreira docente..... 26
- 1.2. Procedimentos metodológicos 29
 - 1.2.1. A escolha do campo de investigação e a seleção dos sujeitos da pesquisa..... 29
 - 1.2.2. O contato com as escolas, com as professoras e com outras profissionais..... 33
 - 1.2.3. Os instrumentos de coleta de dados..... 35
 - 1.2.4. A realização das entrevistas 36
 - 1.2.5. A análise documental..... 40

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS E O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL..... 43

- 2. 1. As escolas e as professoras 43
 - 2.1.1. A Escola A e as professoras Rita, Laura, Renata e Ana..... 44
 - 2.1.2. A Escola B e as professoras Eliane, Rosa e Júlia 58
 - 2.1.3. A Escola C e a professora Márcia..... 67
- 2. 2. A formação inicial e a realidade da prática pedagógica 71
- 2. 3. O papel da formação continuada na trajetória profissional das professoras 81

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE	98
3.1. Formação continuada: práticas efetivadas nas últimas décadas	99
3.2. Os cursos e oficinas pedagógicas	107
3.3. A escola como local de formação.....	115
3.4. A prática pedagógica como elemento da formação continuada	131
3.5. Relações entre a formação centrada nas escolas e as atividades de formação continuada promovidas por outras instituições.....	137

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE	141
4.1. Fatores desencadeantes de mudanças.....	141
4.2. Mudança e resistência à mudança.....	157

CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
-----------------------------------	------------

ABSTRACT	182
-----------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
---	------------

ANEXOS	190
---------------------	------------

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer a forma como professoras das séries iniciais do ensino fundamental analisam seu próprio processo de formação continuada no decorrer de sua trajetória profissional e a relação desta formação com a prática docente. A pesquisa de campo foi realizada com oito professoras em diferentes fases da carreira docente, atuantes em três escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto - MG. O estudo foi baseado em entrevistas com as professoras, com diretoras e supervisoras das escolas em que atuam essas professoras, e também com representantes da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, além de análise documental. Partindo do pressuposto de que a formação continuada de professores/as é um processo que envolve diferentes espaços nos quais os/as professores/as constroem conhecimentos sobre seu trabalho, procurei desenvolver uma análise considerando as atividades formais (cursos e oficinas pedagógicas), a escola como local de formação e a própria prática pedagógica. Busquei analisar as percepções das professoras sobre o papel da formação continuada em sua trajetória profissional e as possibilidades e limites dessa formação, bem como identificar os fatores que desencadeiam mudanças na prática e os que as dificultam. As análises dos dados evidenciaram que a formação continuada de professores/as é um processo complexo e que os principais fatores desencadeantes de mudanças na prática docente estão relacionados aos desafios colocados pela própria prática e ao apoio da instituição escolar a estas mudanças. Evidenciaram ainda que a prática docente está limitada por vários elementos relacionados à sua inserção no contexto mais amplo da escola e do sistema de ensino. Finalmente, este trabalho aponta alguns desafios a serem enfrentados no campo da formação continuada de professores/as, que estão relacionados a: organização das atividades de formação e revisão no papel dos formadores; garantia de tempo exclusivo para atividades de formação dentro do horário de trabalho dos/as professores/as; necessidade de projetos específicos de formação na escola que garantam a reflexão fundamentada sobre a prática docente; revisão no papel das Secretarias de Educação na implementação de políticas de formação continuada de professores/as.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação de professores/as¹, tanto a inicial² quanto a formação continuada³, deve-se a quatro experiências profissionais distintas vivenciadas por mim: a atuação como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, ao meu trabalho como professora de adultos em um Projeto de Pesquisa durante minha graduação na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a trajetória profissional como pedagoga em uma Secretaria Municipal de Educação e a uma breve experiência como professora do Curso de Magistério.

Trabalhando em escolas públicas enfrentei inúmeros problemas para desenvolver meu trabalho e pude perceber que grande parte destes problemas estavam vinculados a deficiências em minha formação no Curso de Magistério. Constatei logo que havia uma distância grande entre o que eu aprendera nesse curso e a realidade do trabalho na escola. Aliados à minha inexperiência, o predomínio do trabalho individualizado das professoras e a inexistência de momentos coletivos de reflexão sobre a prática impediam o enfrentamento seguro desses problemas e levavam-me a questionar minha formação.

No trabalho como professora no projeto de Educação de Adultos na UFV, este tipo de problema foi de certa forma minimizado, pois o mesmo previa o trabalho coletivo das professoras para discussão conjunta dos problemas

¹ Utilizarei a forma professores/as considerando que nas séries iniciais do Ensino Fundamental o sexo feminino é predominante. O feminino será utilizado quando referir-me apenas às professoras que participaram desta pesquisa. Entretanto o masculino também será utilizado quando assim o for pelas entrevistadas e pelos autores citados neste trabalho.

² Formação inicial ou pré-serviço é aquela que precede o ingresso do profissional no magistério, realizada nos Cursos de Magistério ou Instituições de Ensino Superior.

³ A expressão formação continuada indica a formação que ocorre após a formação inicial do/a professor/a. Com o mesmo significado tem sido utilizada a expressão formação em serviço.

surgidos no cotidiano da sala de aula e reflexões constantes sobre a prática pedagógica. Além disso, eram estudados temas relacionados ao trabalho desenvolvido, o que viabilizava tanto o repensar do trabalho pedagógico, como também a constante relação da prática com referenciais teóricos, discutidos nas reuniões de trabalho e nas aulas do curso de Pedagogia. Desta forma, as dificuldades surgidas no cotidiano do trabalho eram minimizadas e enfrentadas com mais segurança.

Posteriormente, atuando como professora no Curso de Magistério, observei a precariedade da formação inicial do/a professor/a, caracterizada por uma série de fatores: ausência de uma concepção clara de educação que possibilitasse um posicionamento crítico face à realidade educacional, reduzida fundamentação teórica, falta de profundidade dos conteúdos trabalhados, metodologias pouco criativas, dentre outros.

O trabalho como Pedagoga em uma Secretaria de Educação, onde atuei no desenvolvimento de atividades de formação continuada de professores/as do Ensino Fundamental, aliado aos questionamentos advindos das experiências profissionais anteriores, propiciou-me importantes reflexões e questionamentos sobre a formação continuada de professores/as. Este trabalho caracterizou-se pela criação de espaços e tempos de formação e tinha como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos/as professores/as, buscando propiciar a estes/as profissionais conhecimentos que pudessem, além de suprir defasagens de sua formação inicial, fornecer subsídios que favorecessem reflexões sobre a prática por meio de contribuições de diferentes estudos no campo educacional.

Através da organização e coordenação de cursos de curta e longa

duração e outras ações de formação continuada para professores/as (grupos de estudos, oficinas pedagógicas, palestras, etc.), pude perceber que a postura dos/as professores/as frente às oportunidades de participação em ações de formação continuada diferenciava-se em diversos pontos. Algumas contradições, observadas durante este trabalho, trouxeram-me vários questionamentos. Por um lado, certos/as professores/as simplesmente não compareciam aos cursos, mesmo naqueles realizados em seu horário de trabalho. Outros/as, apesar de se inscreverem e comparecerem, não participavam efetivamente dos cursos e outras ações de formação e os consideravam como propostas externas - imposições da Secretaria de Educação. Argumentavam que nem sempre correspondiam aos seus interesses, atribuindo aos mesmos pouca importância em sua prática. Por outro lado, parte significativa de professores/as participava ativamente dos cursos, discutindo, opinando, relatando experiências de sua prática. Esses/as professores/as geralmente ressaltavam a importância desse tipo de formação e atribuíam à mesma a apropriação de novos conhecimentos que se traduziam em novas formas de atuação em sala de aula.

Estas posturas distintas mostram que os/as professores/as tinham diferentes concepções de formação continuada, e que as mesmas influenciavam de forma diferenciada sua maneira de analisar as diferentes ações de formação das quais participavam e a relação dessa formação com a prática docente. Posturas tão diversas em relação a este mesmo processo suscitaram em mim questionamentos sobre os fatores que perpassam a relação dos/as professores/as com a sua formação continuada e sobre as diferentes formas pelas quais eles/as analisam seu próprio processo de

formação.

Essas constatações referentes à formação docente, advindas da minha experiência profissional nesta área, levaram-me a questionar a relevância que é geralmente atribuída aos aspectos relativos à diversificação de modelos e estratégias utilizados na formação continuada e sua possibilidade de viabilizar mudanças no trabalho pedagógico. Muitas vezes, privilegia-se a diversificação das modalidades de cursos de formação buscando-se maior eficiência, o que demonstra uma preocupação mais voltada para o ensino dos conteúdos do que para os processos de aquisição/apropriação dos conhecimentos pelos docentes nestes cursos, ou seja, minimiza-se a importância de se considerar o principal sujeito desta formação, que é o/a professor/a.

Estudos e pesquisas recentes sobre a formação de professores/as⁴ têm buscado desvendar diferentes facetas desta questão, que vem caracterizando-se como algo bastante complexo. Novos elementos passam a ser considerados importantes neste processo, como a influência das características pessoais na configuração da prática docente, a importância da prática pedagógica na formação continuada, as características da profissão e da carreira no processo de construção do saber docente, estão sendo estudados buscando-se novos caminhos para se trabalhar a formação de professores/as, tanto a inicial quanto a continuada. Outro aspecto que vem sendo discutido é a relação dessa formação com diferentes aspectos da realidade concreta da instituição escolar.

Meu interesse pela área da formação continuada de professores/as insere-se na busca da compreensão de elementos que possibilitem um

⁴ SANTOS (1998), CANDAU (1997), BAPTISTA (1996), PERRENOUD (1993), NÓVOA (1992), SCHÖN (1992), dentre outros.

entendimento mais amplo dos diferentes aspectos envolvidos nesta questão.

Buscando conceituar a formação continuada de professores/as, deparei-me com várias definições. PIRES(1991) a define como:

“a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças de conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social” (PIRES, *apud* NASCIMENTO, 1997, p.69).

Dentro dessa mesma concepção, CRUZ (1991) afirma que a formação continuada compreende:

“as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos” (CRUZ, *apud* NASCIMENTO, 1997 p.69).

FUSARI e RIOS (1995), entendem a formação continuada como:

“o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir - criando e reproduzindo - o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade.” (p. 38)

Ampliando este conceito, SANTOS (1998) considera a prática profissional como um elemento constitutivo da formação continuada dos/as professores/as, concebendo esta formação como um processo contínuo. No entanto, em sentido mais estrito, denomina como formação continuada:

“todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas (...) voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.” (p.124)

Neste trabalho, a formação continuada está sendo entendida como um

processo que envolve diferentes atividades formais de formação que se desenvolvem após a formação inicial, durante a trajetória profissional dos/as professores/as, englobando todas as formas deliberadas de aperfeiçoamento profissional, como cursos, seminários, palestras, oficinas ou encontros pedagógicos, organizadas por diferentes instituições ou sistemas de ensino com o objetivo de garantir melhorias no trabalho docente; um processo que abrange também a escola como local de formação e a própria prática pedagógica e sua reflexão crítica, que possibilita a construção de conhecimentos sobre o ensino, sendo também um dos elementos constitutivos dessa formação.

Considerando que o/a professor/a é o sujeito de todo processo de formação e que as iniciativas neste campo pouco têm levado em conta as suas reflexões, este estudo propõe-se a buscar uma compreensão do processo de formação continuada a partir das análises dos/as professores/as. Nesse sentido, através do discurso dos/as professores/as, busco neste trabalho analisar como foram vivenciadas diferentes experiências de formação continuada e quais as relações dessa formação com a prática docente. A partir disso, foram levantadas algumas questões: que experiências de formação vivenciaram os/as professores/as? Qual a importância das diferentes ações de formação continuada em sua trajetória profissional? Como percebem a relação entre essa formação e sua prática?

O objetivo deste trabalho é, portanto, conhecer a forma como os/as professores/as analisam seu próprio processo de formação continuada no decorrer de sua trajetória profissional e a relação desta formação com a prática docente.

Compreender como os/as professores/as se apropriam ou constroem conhecimentos através das diferentes ações de formação continuada vivenciadas em sua carreira é um aspecto de fundamental importância para a busca de elementos que possam subsidiar novas propostas nesta área. Nesse sentido, tomar como foco de estudo as análises dos/as professores/as pode nos fornecer pistas interessantes para o redirecionamento dos programas de formação continuada.

CAPÍTULO 1

O OBJETO DE PESQUISA E A ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.1. A formação continuada de professores/as como o objeto de pesquisa

Tendo em vista minha trajetória profissional voltada para a formação de professores/as, a definição da formação continuada como objeto de estudo leva-me a enfatizar essa modalidade de formação. Entretanto, é importante ressaltar que ao me debruçar sobre este objeto de investigação, não pretendo passar uma idéia de excessiva valorização deste tipo de formação. Acredito que a formação inicial tem uma importância fundamental no sentido de oferecer aos/às professores/as uma fundamentação teórica sólida, necessária ao desempenho do trabalho docente. No entanto, esta formação não pode ter a pretensão de esgotar todos os conhecimentos necessários à profissão, pelo contrário, dadas as inúmeras situações que se apresentam na prática pedagógica e as constantes transformações pelas quais passam os conhecimentos, a formação inicial deve ser encarada apenas como uma das muitas etapas da formação que se estenderá pela trajetória profissional dos/as professores/as.

1.1.1. Diferentes concepções de formação continuada

Situando a discussão atual sobre formação continuada de professores/as, podemos perceber que esta formação esteve sempre vinculada aos diferentes momentos históricos do país, nos quais distintas concepções de ensino mostraram-se hegemônicas, apresentando diferentes enfoques sobre a função da escola e o papel do/a professor/a. Observa-se que historicamente

diferentes termos tem sido utilizados para designar a formação continuada e que os mesmos carregam consigo diferentes concepções de formação, de professor/a e de ensino.

A formação continuada de professores/as é hoje entendida em um sentido mais amplo, não se limitando a concepções de treinamentos ou reciclagens, termos que estão sendo bastante questionados no meio acadêmico, não apenas do ponto de vista semântico, como também de suas implicações teórico-políticas e práticas.

Uma retrospectiva histórica mostra que a formação continuada tem recebido diferentes denominações. De acordo com MARIN (1995), alguns dos termos mais utilizados são reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação. Segundo esta autora, é com base nos conceitos subjacentes a esses termos que diferentes tipos de decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas. Analisando cada um desses termos ela questiona a adequação dos mesmos em se tratando de processos de ensino. O termo reciclagem, por exemplo, bastante utilizado na década de oitenta, segundo a autora é incompatível com a idéia de formação pedagógica:

“a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos - sempre há exceções - foram ações que resultaram positivamente.” (p. 14)

Analisando o termo treinamento, partindo do seu sinônimo que é tornar apto a determinada tarefa, e refletindo sobre sua conceituação em diferentes autores, MARIN (1995) afirma que a adoção desse termo na área educacional não precisa ser integralmente rejeitada. No seu entendimento, em alguns casos

pode-se pensar em ações de educação continuada incorporadas desse significado. Segundo ela, em se tratando de um processo educacional mais amplo, é possível incluir alguns automatismos fundamentais. Entretanto ressalta que é inadequado tratar a educação continuada como treinamento, quando esses pressupõem apenas ações com finalidade meramente mecânica.

O uso do termo aperfeiçoamento na área da formação continuada também é criticado por MARIN (1995). No seu entendimento, o trabalho docente sempre apresenta possibilidade de melhorias, mas há limitações nesse campo, decorrentes de inúmeros fatores para se atingir a perfeição, no caso dos profissionais da educação. Além disso, na educação convive-se sempre com tentativas, possibilidades de erros e acertos, devido ao grande número de fatores intervenientes neste processo. Segundo a autora:

“(...) é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. Nesse caso, podemos entender que é possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara idéia da limitação dos cursos tradicionais, pois não é suficiente adquirir periódicos estoques de novas noções.” (p. 16)

Partindo do significado do termo capacitação, que é tornar capaz, habilitar, por um lado, ou convencer, persuadir, por outro, a autora admite que o primeiro conjunto de enunciados do significado desse termo demonstra certa coerência com a educação continuada, pois a capacitação pode ser expressa por patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo conjunto de significados entretanto, não se coaduna com a idéia formação dos profissionais da educação, pois os mesmos não podem nem devem ser persuadidos ou

convencidos de determinadas idéias, mas devem, sim, conhecê-las, analisá-las e criticá-las, podendo ou não aceitá-las.

“A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando a ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria.”(p.17).

Para esta autora, o termo formação continuada coloca-se ao lado de outros semelhantes como educação permanente e educação continuada, pois ambos referem-se ao processo de construção e ou apropriação de conhecimento pelos/as professores/as, em um processo contínuo. A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida inteira, um processo de desenvolvimento contínuo. O termo formação continuada⁵ é atualmente o mais utilizado pelos brasileiros e por autores estrangeiros (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; DEMAILLY, 1992). MARIN (1995) utiliza a definição proposta por DEMAILLY que entende a formação como “modo de socialização cuja função consciente é a socialização de saberes e de saber fazer”, considerando a formação continuada como uma atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Considerando a atividade profissional dos educadores como algo que se refaz continuamente mediante processos formais e informais, MARIN (1995) afirma que:

“O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão”. (p.19)

⁵ É utilizado também o termo formação contínua

A concepção de formação continuada é hoje entendida de uma forma mais ampla, considerando também a valorização e o resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas. A recente abertura de espaços para ações de formação continuada nas escolas, mobilizando os profissionais para a reflexão sobre os problemas da prática cotidiana vem se configurando como uma nova forma de desenvolvimento dessa modalidade de formação.

No momento atual, observa-se expansão nos programas de formação continuada, que contam com investimento financeiro por parte de diferentes instituições, como por exemplo os órgãos dos sistemas públicos e privados de ensino, os sindicatos, as organizações de docentes e até as editoras de livros didáticos. Podemos verificar que houve um aumento nos investimentos, mas estes ainda são reduzidos em relação à necessidade apresentada neste campo.

De acordo com SANTOS (1998), se os programas de formação continuada encampados pelos sindicatos e organizações de docentes inserem-se na busca pelo fortalecimento profissional de seus associados, o interesse das editoras nesse campo relaciona-se à venda de livros e materiais didáticos, o que pode levar a um processo de desqualificação do docente, visto que os livros constituem-se como guias da prática pedagógica, deixando pouca margem de autonomia para os/as professores/as.

Ainda segundo SANTOS (1998), o investimento de órgãos públicos em programas de educação continuada está relacionado também à política de organismos internacionais, com o Banco Mundial, que praticamente define vários aspectos da política educacional de diversos países, dentre estes, a

formação de professores/as. Conforme analisa LAUGLO (1997), referindo-se ao relatório do Banco Mundial, intitulado Prioridades e Estratégias para a Educação, de 1995, no tocante à formação de professores/as:

“O conhecimento específico do conteúdo é mais importante para um ensino efetivo do que a pré-formação. Assim, é favorecido um modelo prático para melhor desenvolvimento das habilidades para o ensino, com cursos ‘em serviço’ como suplemento para o treinamento no local de trabalho.”(p. 21)

Para SANTOS (1998), as análises deste Banco, privilegiando as relações custo-benefício, enfatizam a capacitação em serviço como uma forma mais barata e mais eficiente de formar docentes, privilegiando o domínio de esquemas de ensino e desconsiderando a importância de uma sólida formação teórica. A autora critica esta concepção:

“O investimento no conhecimento prático, em detrimento do conhecimento teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidades de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais”. (p. 135)

Esta perspectiva, como se pode constatar, desconsidera o fato de que apenas o desenvolvimento de competências não pode substituir uma formação teórica sólida que proporcione uma visão mais ampla da educação. Dessa maneira, como afirma SANTOS (1998), desenvolve-se somente um profissionalismo restrito.

GARCIA (1998) afirma que um bom programa de formação continuada deve estar fundamentado em uma política de profissionalização do/a professor/a, entendida como “um conjunto de ações que envolvem plano de carreira, oportunidades de atualização, salário e valorização social da profissão” (p. 571). Estes aspectos tornam-se cruciais quando se procura inserir a formação continuada em uma política educacional que realmente

considere a importância fundamental da formação do/a professor/a. Para este autor, a utilização de recursos financeiros externos para a formação de professores/as, introduz o risco de descontinuidades, pois as ações previstas ficam dependentes dos recursos contratados.

Em relação às pesquisas nesta área, podemos observar um crescimento no interesse pela formação de professores/as. Um levantamento das dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em educação do Brasil, na década de 90, sobre o tema da formação docente (período de 90-95) realizado por ANDRÉ (1998), mostra que o número de trabalhos que focalizam essa temática vem crescendo ao longo dos anos em nosso país. Este levantamento revela também que o número de pesquisas sobre a formação continuada de professores/as ainda é pequeno em relação aos trabalhos que tratam da formação inicial.

Podemos observar, pelo que foi exposto, que a questão da formação continuada de professores/as passou por uma evolução, na qual distintas concepções foram configurando formas diferenciadas de efetivação na prática educacional. Constata-se ainda que se a concepção atual de formação continuada, tal como vem sendo colocada neste trabalho é resultante de uma evolução no campo teórico, há ainda um longo caminho a se percorrer, pois conforme afirma MARIN (1995), as questões referentes às concepções no campo da educação continuada e sua efetivação na prática, através de diferentes formas e conteúdos, são aspectos que, por sua complexidade, ainda demandam novos estudos e pesquisas.

1.1.2. Formas de organização e tendências atuais

As discussões em torno da formação de professores/as devem considerar as modificações em todos os campos de trabalho que se traduzem em transformações nas diferentes atividades profissionais. No âmbito da educação, novos desafios se colocam aos educadores e a necessidade de acompanhamento pela escola das mudanças sociais, culturais e tecnológicas faz com que os profissionais da educação estejam constantemente buscando novas formas de trabalho.

Analisando as propostas de formação continuada no Brasil, pode-se observar que tais programas de formação partem tanto das Universidades como das Secretarias de Educação ou mesmo do MEC. Em Minas Gerais, o Estado e as Prefeituras têm investido recursos em programas de Educação Continuada, como por exemplo o PROCAP (Programa de capacitação de Professores). Além disso Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de Ensino em várias cidades, além de escolas particulares e empresas de consultoria organizam, periodicamente, cursos, seminários, congressos e encontros pedagógicos destinados à formação em serviço de professores/as, divulgando e discutindo diferentes concepções de educação, propondo novos enfoques metodológicos, com o objetivo de possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas⁶.

Esses diferentes tipos de cursos e seminários buscam levar às escolas as mudanças resultantes dos novos conhecimentos construídos nas diversas

⁶ Entende-se como mudança na prática pedagógica as transformações ocorridas no trabalho docente envolvendo a relação dos/as professores/as com os alunos e com o conhecimento, traduzindo-se em novas formas de conceber o ensino, de se relacionar com os alunos e na utilização de novas estratégias de ensino.

áreas da educação, abordando temas variados e englobando desde os diferentes conteúdos disciplinares, alternativas didáticas e metodologias de ensino, até novas concepções de aprendizagem, de avaliação e mudanças na postura do/a professor/a e nas suas relações com os alunos. Segundo KRAMER (1989), muitas vezes essas ações de formação caracterizam-se como propostas externas e pontuais, que nem sempre estão inseridas em um projeto de formação. Nesse sentido, a autora argumenta que das críticas a este tipo de formação têm surgido novas alternativas de trabalho. Tendo como referência minha experiência de trabalho nesta área, posso observar que alguns sistemas de ensino têm organizado novas modalidades de cursos com maior tempo de duração (cursos em módulos) e grupos de estudos como tentativas de desenvolver um trabalho mais voltado para a reflexão e construção de conhecimentos pelos/as professores/as.

Paralelamente, em um momento histórico em que se ampliam as discussões sobre a democratização e autonomia da instituição escolar e dos/as professores/as, vem ocorrendo em algumas escolas, de acordo com SILVA e FRADE (1997), um movimento de formação que envolve a organização coletiva dos profissionais da educação em processos de elaboração de projetos pedagógicos, articulados aos processos de renovação das práticas de ensino. Esse tipo de organização coletiva desses profissionais viabiliza uma nova forma de se trabalhar a formação continuada nas escolas, pois possibilita a discussão sobre os problemas da prática, a troca de experiências e a busca da apropriação de recursos teóricos para analisar e propor alternativas de solução para esses problemas.

Discutindo as tendências atuais da formação continuada, CANDAU

(1997) denomina como perspectiva “clássica” de formação o modelo de reciclagens, como os cursos, seminários, simpósios, encontros pedagógicos promovidos pelas Secretarias de Educação ou por universidades. Analisando essa perspectiva, essa autora questiona a concepção subjacente à mesma, que, no seu entendimento, pressupõe uma dicotomia entre teoria e prática, entre os que produzem o conhecimento e os que são responsáveis por socializá-los. Prosseguindo, CANDAU afirma que reagindo a essa perspectiva clássica, foi se construindo uma nova concepção de formação continuada, que tem por base as seguintes premissas: a escola como *locus* da formação continuada; a valorização do saber docente; o reconhecimento do ciclo profissional de vida dos professores/as.⁷

Segundo essa autora, considerar a escola como *locus* da formação continuada implica também a construção de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e resolvê-los através de uma prática construída conjuntamente pelos docentes da instituição escolar. Esse enfoque pressupõe a valorização do saber docente ou seja, os saberes construídos pelos/as professores/as em sua experiência. Além disso, é necessário considerar que os/as professores/as passam por diferentes etapas em seu ciclo profissional, conforme identificou HUBERMAN (1989). Reconhecer esse ciclo, segundo CANDAU (1997), é de fundamental importância para a formação continuada, pois trata-se de reconhecer que as necessidades e problemas enfrentados pelos/as professores/as não são os mesmos em diferentes fases de sua carreira.

Essa autora coloca alguns questionamentos em relação a certos

⁷ Este ciclo de vida profissional dos/as professores/as será abordado de forma mais aprofundada no segundo capítulo deste trabalho.

aspectos desta nova perspectiva da formação continuada. No seu entendimento, muitas vezes privilegiam-se aspectos psicossociais e focalizam-se realidades micro, de caráter intra-escolar, desconsiderando-se as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. Para esta autora, no atual momento político-social e educacional do Brasil, em que está clara a hegemonia do projeto neoliberal, estas questões precisam estar presentes na discussão da formação continuada de professores/as. Concluindo, a autora afirma “a necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais” (p.67).

As análises de SANTOS (1998) sobre as diferentes ações de formação continuada efetivadas atualmente no Brasil, buscam caracterizar as diferentes propostas de formação, analisando seu alcance e significado. Em seu artigo intitulado “Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua”, mostra que a formação continuada tem sido conduzida basicamente por meio de dois processos: a formação do tipo escolar e a do tipo clínico⁸ ou interativo-reflexiva.⁹

No primeiro caso, as propostas voltam-se para o ensino de conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho docente através de cursos, seminários e palestras que desenvolvem-se baseados no padrão escolar, ou seja, especialistas em certa área de ensino, geralmente ligados às universidades, apresentam e discutem com um grupo de pessoas uma temática relacionada à educação. Pode-se seguir trabalhos em grupos e

⁸ O termo clínico é utilizado por PERRENOUD (1993) para se referir à pessoa que “possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar uma situação.”

⁹ A autora utiliza essas denominações tendo por base os trabalhos de DEMAILLY (1992) e de PERRENOUD (1993).

sessão plenária para debate sobre o tema. Já na forma do tipo clínico ou interativo-reflexiva, o objetivo é discutir temas do cotidiano escolar visando a solução de problemas reais detectados pelo/a professor/a em seu trabalho diário. Nesse modelo de formação, os/as professores/as discutem estes problemas com os colegas e com um coordenador que tenha experiência teórica e prática no campo da educação. A análise é feita a partir de referenciais teóricos, de forma coletiva pelos participantes, em grupos geralmente organizados pelas escolas ou por um grupo de professores/as. Nesse processo de análise, o/a professor/a pode refletir sobre suas ações e se conscientizar da origem dos problemas de sua prática, buscando solucioná-los com a ajuda de colegas, podendo, dessa forma, aperfeiçoar sua prática.

Esta é a perspectiva de formação de professores reflexivos bastante destacada na literatura atual, tendo como uma das principais referências os trabalhos de SCHÖN (1992). Este enfoque parte do pressuposto que a realidade da prática docente não se encaixa em esquemas preestabelecidos, pois a mesma caracteriza-se como uma atividade complexa, marcada por incertezas, conflitos de valores e por singularidades. Contrapondo-se ao modelo de racionalidade técnica - segundo o qual a atividade profissional é de natureza instrumental, consistindo na solução de problemas concretos por meio da aplicação de teorias e técnicas derivadas do conhecimento científico - as propostas de formação do professor reflexivo apontam para a necessidade de formar professores/as capazes de refletir sobre sua prática, já que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Segundo GARCIA (1992), SCHÖN propôs o conceito de reflexão na e sobre a ação, definindo essa última como o “processo mediante o qual os

profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise da sua própria atividade” (p. 60). Dessa forma, a prática pedagógica e sua releitura crítica passam a ter grande importância no processo de formação do/a professor/a, pois é também a partir da análise e reflexão sobre sua prática que o/a professor/a constrói seu conhecimento profissional.

A necessidade de se formar professores/as reflexivos é destacada também nos estudos de PERRENOUD (1993), quando ele afirma que:

“o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber fazer e de saber ser que não se estagnou, pelo contrário, cresce constantemente acompanhando a experiência e sobretudo a reflexão sobre a experiência.” (p.186)

É neste processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992) que os/as professores/as, em um processo coletivo de trocas de experiências, vão construindo saberes que contribuem para sua formação. Sendo assim, pode-se dizer que a formação do docente se dá também por meio das experiências que vivencia, nas quais constrói um saber específico em seu trabalho cotidiano que fundamenta suas práticas e suas ações no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Considerar a formação como um processo mais amplo, no qual a própria experiência profissional destaca-se como um de seus elementos, implica ter em conta o desenvolvimento dos processos de reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que através dessa reflexão os/as professores/as podem compreender melhor o significado e as repercussões de sua prática cotidiana e, portanto, ter maior controle sobre seu ofício.

A partir dessas análises, considero relevante discutir alguns aspectos sobre a formação continuada. O primeiro deles refere-se ao fato de que estas duas formas de organização das ações de formação continuada - a forma

escolar e a forma interativo-reflexiva - por serem modelos teóricos nem sempre apresentam-se na prática de modo puro. Acredito que essas duas modalidades de formação - através de cursos variados ou realizadas no interior da escola - não se excluem, pelo contrário, podem se complementar no sentido de viabilizar aprendizagens distintas. Tenho observado que às vezes uma ação de formação organizada sob a forma escolar pode possibilitar a reflexão sobre a prática (como os cursos em módulos, de maior duração). De modo semelhante, é possível constatar que algumas ações desenvolvidas por escolas, cuja proposta se situaria dentro do modelo interativo-reflexivo, algumas vezes terminam por desenvolver uma forma escolarizada de transmissão de conhecimentos, dando pouca oportunidade para a reflexão. Tal fato pode estar relacionado com a falta de pessoal preparado ou comprometido para desenvolver este tipo de trabalho em várias escolas bem como à impossibilidade financeira de cada escola para contratar um formador para coordenar tal processo.

Outro ponto importante a considerar é o fato de que conceber a escola como local de formação nem sempre garante que esteja ocorrendo reflexão sobre a prática, da mesma forma que, em alguns casos, determinados cursos, apesar de representarem exemplos de experiências pontuais de formação, podem suscitar reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Além disso, as diferentes formas de organização da formação continuada podem ter significados distintos para cada professor/a. A literatura atual sobre formação continuada, que ressalta a necessidade da formação do profissional reflexivo, destaca as propostas de formação que partem de problemas evidenciados na prática como as que têm maiores possibilidades de preparar

o/a professor para enfrentar problemas em seu trabalho. Entretanto, conforme afirma SANTOS (1998), o êxito das diferentes modalidades de formação continuada depende de diversos fatores, dentre eles, o grupo a ser capacitado, os problemas identificados e os recursos humanos e materiais para o desenvolvimento da proposta.

Dentre as pesquisas que abordam a formação continuada de professores/as, destacam-se aquelas que analisam diferentes programas formais de formação continuada¹⁰. No entanto, estudos recentes mostram que a formação continuada de professores/as deve ser analisada em uma perspectiva mais ampla, na qual considera-se não apenas os cursos formais dos quais os/as professores/as participam em sua trajetória profissional, mas também outros espaços de formação que ocorrem na escola e a própria prática pedagógica como elementos importantes neste processo de formação. Neste enfoque, outras dimensões da formação continuada emergem como elementos a serem considerados.

1.1.3. As dimensões pessoal e profissional e a organização da instituição escolar

A relação entre as dimensões pessoal e profissional no trabalho docente é um dos aspectos focalizados nos estudos sobre a formação continuada. Tem sido discutida a idéia de que a formação do docente não deve ser desvinculada da pessoa do/a professor/a. Esse cruzamento de aspectos pessoais e profissionais é ressaltado por NÓVOA (1992) quando afirma que:

¹⁰ ARAÚJO (1998), ANDALÓ (1995), MAZZILLI (1994), PEREIRA (1990), dentre outras.

“o modo como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: (...) é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (p.17, grifos do autor).

De acordo com SACRISTÁN (1993), sendo o ensino uma prática social por se concretizar na interação entre professores/as e alunos que refletem sua cultura e os contextos sociais a que pertencem, a prática pedagógica dos/as professores/as é influenciada pelo modo como ele pensa e age nos diversos contextos em que atua. Para este autor, educar e ensinar são atividades nas quais a cultura do/a professor/a tem um papel fundamental. Daí a importância de se repensar os programas de formação de professores/as, “que tem uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais” (p.67).

Observa-se portanto, nos estudos sobre a formação de professores/as, um entrecruzamento destas duas dimensões, demonstrando uma preocupação com a formação global da pessoa. NÓVOA (1992) relaciona a formação de professores/as com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do/a professor/a), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Analisando a dimensão pessoal, argumenta que:

“Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. (p.25)

Segundo este autor, produzir a vida do/a professor/a implica valorizar seu trabalho de reflexão sobre suas práticas e experiências coletivas na sua

formação. Argumenta que a teoria fornece pistas de leitura, mas o adulto retém aquilo que está ligado à sua experiência.

Conforme afirma PERRENOUD (1993), sendo o ensino uma atividade marcada pela complexidade, além de mobilizar determinadas competências, estão em jogo as singularidades pessoais do/a professor/a:

“As profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente **a pessoa** que intervém: é o seu principal instrumento de trabalho. É com seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los. (...) Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao *stress*, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais. A formação de professores é portanto uma formação global da pessoa.” (p. 180, grifo do autor)

À esta dimensão pessoal está vinculado também o contexto mais amplo onde se dá o trabalho docente, ou seja, o desenvolvimento da escola enquanto uma organização. FORTES (1996) afirma que a prática pedagógica dos/as professores/as possibilita e demanda a eles/as a construção de conhecimentos práticos em sua atuação diária na escola, durante a qual elaboram saberes a partir dos desafios colocados pelo processo de ensino. Nesse sentido, a escola enquanto local onde a prática se concretiza, constitui-se em um espaço fundamental para a reflexão coletiva sobre o trabalho dos/as professores/as e conseqüentemente, para a formação continuada desses profissionais. A importância da escola como um espaço de formação, entretanto, enfrenta limitações que são decorrentes de sua própria organização e de seu funcionamento, muitas vezes marcado por determinadas normas que lhe caracterizam como uma instituição. Em seu estudo intitulado “A (de)formação da professora alfabetizadora”, BAPTISTA (1996), afirma que

existem certos invariantes estruturais presentes na organização das instituições escolares que caracterizam o que foi chamado por ela de ortodoxia da escola. Segundo a autora, o termo ortodoxia ressalta a idéia de resistência à mudança, ou seja, os invariantes estruturais cumprem a função de impedir modificações na estrutura escolar e acabam portanto acentuando e solidificando a ortodoxia da escola.

A autora argumenta que pelo fato de ser uma instituição, a escola se organiza para cumprir um determinado objetivo, que é transmitir o **saber escolar**. A transmissão desse saber escolar determina o **tempo escolar**, período no qual este saber deve ser ensinado e sua aprendizagem verificada através da **avaliação escolar**¹¹. A partir desta avaliação escolar é que são definidas a organização e seqüência dos demais conteúdos a serem ensinados e os níveis de aprendizagem que definirão a organização espacial da escola. Essas categorias - saber escolar, tempo escolar e avaliação escolar - é que, segundo a autora, constituem a ortodoxia da escola, que pode dificultar ou mesmo impedir certas mudanças na prática do/a professor/a. Nesse sentido, a autora discute a formação/deformação da professora. Para ela, a escola ao invés de constituir-se em um espaço de formação para os/as professores/as pode contribuir para um processo de deformação. A autora argumenta que o termo deformação relaciona-se a:

“um processo de afastamento da competência adquirida na trajetória profissional da alfabetizadora ocasionado pelos conflitos que vivencia ao tentar por em prática uma ação educativa contrária àquela hegemonicamente assumida pela escola.” (p. 224)

Essa contradição entre formação/deformação da professora na instituição escolar parece estar diretamente relacionada à forma de

¹¹ Grifos da autora

organização de cada escola. De acordo com NÓVOA (1992) é na instituição escolar que são tomadas várias decisões sobre diferentes questões educativas. Sua forma de organização e as relações de poder aí existentes bem como os diversos elementos que caracterizam o cotidiano escolar certamente produzem implicações no trabalho diário dos/as professores/as.

1.1.4. Características da profissão e da carreira docente

Ao se pensar na formação de professores/as, torna-se relevante analisar as condições efetivas da prática docente na escola e os aspectos que caracterizam a profissão docente, dentre estes a sua natureza complexa, a inserção social do docente e as diferentes fases identificadas ao longo da carreira dos/as professores/as.

A complexidade da profissão docente é ressaltada por PERRENOUD (1993). Para este autor, o trabalho docente pressupõe uma atuação que não se restringe às tarefas inerentes ao desempenho do/a professor/a dentro da sala de aula. Uma diversidade de elementos estão presentes no dia-a-dia dos/as professores/as, como por exemplo, o planejamento do trabalho a ser realizado, o relacionamento com os alunos, com os colegas e com os pais. Segundo este autor, na prática pedagógica atuam constantemente diversas contradições e conflitos com os quais os/as professores/as se defrontam e as inúmeras pequenas tarefas que lhe são atribuídas demandam uma série de decisões a todo momento, pois “a dispersão caracteriza numerosos momentos da prática pedagógica” (p. 57).

De acordo com GATTI (1997), “ensinar é uma prática complexa, ainda

mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face a seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem que lidar no sistema” (p. 41). O trabalho dos/as professores/as é, ainda, limitado pelas condições concretas da instituição escolar em que atuam, pelos programas de ensino e por outros elementos que acabam reduzindo sua autonomia.

Aliada à complexidade da profissão docente, observa-se também a desvalorização social dos/as professores/as, que está relacionada com a feminilização do magistério e com a proletarização da categoria docente¹². A degradação das condições de trabalho dos/as professores/as, os baixos salários e o pouco prestígio da profissão às vezes desestimulam a permanência no magistério e contribuem para dificultar o investimento no aperfeiçoamento profissional, visto que muitos/as professores/as necessitam trabalhar em duas ou até três escolas para aumentar sua renda mensal e atender às suas necessidades de sobrevivência.

Outro aspecto que se destaca na análise desta profissão é a configuração da carreira docente, que segundo estudos de HUBERMAN (1992), caracteriza-se por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos/as professores/as. Estas etapas (a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação ou questionamento, a serenidade ou conservantismo, bem como o desinvestimento, que caracteriza o final da carreira) devem ser compreendidas numa relação dialética e não de forma linear e estática, pois dada a complexidade deste ciclo profissional, o mesmo pode sofrer interferências de uma série de variáveis. GONÇALVES (1992) também

¹² Sobre o processo de feminilização e proletarização dos docentes, ver COSTA (1995) e ENGUITA (1991)

desenvolveu um estudo sobre os percursos profissionais da carreira de professoras primárias, identificando os melhores anos, os piores anos, os problemas, os momentos de crise e ruptura, a importância da formação, dentre outros.

Tomando como base estes estudos que abordam a formação de professores/as em uma perspectiva mais ampla, constata-se que os pontos que se destacam são os seguintes:

- A formação continuada de professores/as não é constituída apenas pelo domínio de técnicas de trabalho adquiridas em atividades formais de formação como cursos de atualização, seminários, palestras, etc. Pela sua complexidade, esta formação é determinada também por outras dimensões, possuindo uma natureza subjetiva que configura diferentes formas de agir e de conduzir o trabalho educativo. (NÓVOA, 1992, FORTES, 1996)
- A formação do/a professor/a não limita-se aos espaços formais de formação, pois “a prática configura um espaço de múltiplas aprendizagens”, no qual o/a professor/a vai construindo novos saberes sobre sua profissão. (FORTES, 1996)
- Os/as professores/as constróem saberes em seu trabalho cotidiano, através de um processo de reflexão sobre sua prática, realizado coletivamente na escola, tendo por base referenciais práticos e teóricos. (CALDEIRA, 1995)

Partindo desta perspectiva, na qual a formação continuada se caracteriza como um processo permanente que envolve aprendizagens distintas, algumas questões se colocam:

- Como os/as professores/as analisam as diferentes atividades de formação que vivenciaram em sua trajetória profissional, tendo em vista a relação desta formação com a prática docente? Essas análises modificam-se em diferentes fases da carreira?
- Qual a natureza dos saberes apropriados e/ou construídos pelos/as professores/as nas diferentes atividades de formação?
- Quais os obstáculos à introdução de mudanças e quais os fatores desencadeantes de mudanças na prática?

Com o propósito de compreender diferentes dimensões da formação continuada de professores/as, investiguei a trajetória de formação de oito professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental¹³ da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto - MG, procurando obter, através de suas análises sobre seu próprio processo de formação, elementos que contribuam para um entendimento mais amplo da formação continuada.

1.2. Procedimentos Metodológicos

1.2.1. A escolha do campo de investigação e a seleção dos sujeitos da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, pois procura investigar as várias dimensões presentes no processo de formação continuada de professores/as, de forma a compreender os elementos que o constituem, focalizando este processo em uma realidade específica e contextualizada.

¹³ Esta é a denominação atual para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto e na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986), o estudo de caso “busca retratar a realidade de forma completa e profunda.” (p. 19)

A pesquisa foi realizada com professoras de três escolas¹⁴ da zona urbana da rede municipal de ensino de Ouro Preto, interior de Minas Gerais, denominadas posteriormente Escola A, Escola B e Escola C. Minha opção neste trabalho por professoras desta rede de ensino deve-se ao fato de ser este um município que investiu em diferentes ações de formação continuada de professores/as nos últimos anos, considerando-se as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação, pela Superintendência Regional de Ensino, e em alguns casos pela universidade ou por escolas. Os/as professores/as tiveram a oportunidade de participar de cursos de curta e longa duração, seminários, palestras e oficinas pedagógicas. Além disso, em algumas escolas estavam sendo feitas tentativas de estudos e reflexões sobre a prática com os/as professores/as.

A opção por professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de nessas séries haver uma professora que desenvolve o trabalho com os alunos de forma mais global, já que ela é responsável por todas as disciplinas curriculares. Outro aspecto que justificou a escolha deste grupo é o fato de as mesmas permanecerem na escola durante todo o período de aulas - quatro a cinco horas por dia - o que facilita a sua participação em reuniões de estudo e em outras atividades de formação desenvolvidas no interior da escola, bem como a ocorrência de situações informais de formação, como a troca de

¹⁴ A Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto contava, até 1997, com apenas quatro escolas de Ensino Fundamental na zona urbana. A partir de 1998, com o processo de municipalização das escolas estaduais, a Rede Municipal de Ensino passou a contar com onze escolas deste nível de ensino na zona urbana. Entretanto, optei por trabalhar apenas com três das quatro escolas que sempre pertenceram à rede municipal, como havia sido definido anteriormente, devido ao período de reestruturação das demais escolas em virtude de tal processo.

experiências entre colegas. Além disso, tendo por base minha experiência de trabalho nesta área, posso afirmar que o interesse das professoras deste nível de ensino por participar de diferentes ações de formação promovidas por secretarias de educação ou outras instituições parece ser mais acentuada devido ao fato de enfrentarem, em sua prática diária, diferentes problemas com os alunos, dificuldades em alguns conteúdos específicos, problemas com a avaliação até dificuldades com a gestão do cotidiano escolar da classe e organização do tempo para as diversas atividades curriculares, o que pode fazer com que se tornem mais abertas a novas aprendizagens.

Na seleção dos sujeitos foram considerados alguns critérios, como: professoras que tivessem vivenciado diferentes ações de formação continuada em sua trajetória profissional, que tivessem tempos diferenciados de experiência no magistério e nível variado de formação inicial, ou seja, professoras que cursaram apenas o 2º grau (habilitação magistério) e outras que tivessem concluído um curso superior. A escolha de professoras em fases diferenciadas da carreira justifica-se também pela possibilidade de averiguar que aspectos são mais significativos na formação continuada nestas diferentes etapas. Foi considerado ainda o critério de disponibilidade para participar da pesquisa.

A unidade de análise neste estudo foi a professora. Considerando que o mesmo incidiu sobre a análise da trajetória profissional das professoras, foi necessário pressupor um mínimo de experiência docente para que se pudesse constituir uma trajetória em que as mesmas tivessem vivenciado experiências de formação continuada desde a entrada na carreira. Nesse sentido, considerei três anos como tempo suficiente para que as professoras tivessem vivenciado

algum tipo de formação continuada em sua trajetória profissional. Minha intenção inicial era trabalhar com professoras próximas do início da carreira, no meio da carreira e no final da carreira docente. Entretanto, nas escolas pesquisadas não foram encontradas professoras com tempo de experiência superior a 20 anos. Devido a isso, não foi possível trabalhar com professoras no final da carreira, tornando-se necessário uma adequação dos critérios iniciais, ou seja, trabalhar com professoras que estão caminhando para o final da carreira. Sendo assim, os sujeitos deste estudo foram agrupados em três classes de acordo com o número de anos de experiência docente: 3 a 6 anos, 7 a 15 anos, 16 a 20 anos.

A metodologia centrada no próprio sujeito da pesquisa possibilita saber o que pensam os/as professores/as sobre seu próprio processo de formação continuada, ou seja, sobre a maneira como foram se formando no decorrer de sua trajetória profissional, bem como conhecer a forma como analisam a relação desta formação com a prática docente. Como nos lembra GOODSON (1992), é preciso assegurar que “a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e articuladamente” (p.67). Nesse sentido, procurei ouvir a voz das professoras, pois “o conhecimento dos processos de formação pertencem antes de mais àqueles que se formam” (MOITA, 1992, p. 117). Outra questão interessante é colocada por HERNÁNDEZ (1996/97) quando ele ressalta a necessidade de que os formadores saibam “como aprendem os docentes” para que as ações de formação sejam mais coerentes com essa aprendizagem, levando em consideração o fato de que uma mesma experiência de formação pode ser importante para uma pessoa e não ser para outra, pois diferentes fatores estão envolvidos na aprendizagem dos/as professores/as: sua história

de vida, suas experiências pessoais, seus conhecimentos práticos, sua disponibilidade para aprender, etc. Nesse sentido, as análises das professoras podem nos fornecer elementos que propiciem novos conhecimentos sobre este processo de formação.

1.2.2. O contato com as escolas, com as professoras e com outras profissionais

O trabalho de contato com as professoras iniciou-se ainda na fase de elaboração do projeto, quando procurei levantar o universo da pesquisa. Inicialmente foi feito um contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) para obter dados relativos às professoras, no que se refere aos critérios definidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa: tempo de experiência no magistério, nível de formação e participação das mesmas em ações de formação continuada. Neste primeiro contato fui informada que a Secretaria não dispunha daqueles dados, mas que estava disposta a buscá-los junto às escolas selecionadas por mim. Enviei então à secretaria um formulário a ser preenchido pelas professoras. Entretanto ocorreu uma demora na devolução destes dados por parte de algumas escolas, e como estava no final do ano letivo (novembro/97), resolvi deixar para fazer nova tentativa no início ano seguinte.

Desta vez utilizei uma nova estratégia: ao invés de encaminhar os formulários para a SME, resolvi ir pessoalmente às escolas, apesar de cada uma delas situar-se em um bairro diferente, todos na periferia da cidade e bastante distantes uns dos outros. Conversei com a diretora e/ou supervisora das escolas, explicando o objetivo do trabalho e todas mostraram-se dispostas

a colaborar, fornecendo os dados necessários. Deixei então em cada uma das escolas, com a direção, os formulários para serem preenchidos pelas professoras, juntamente com uma carta explicando o objetivo da pesquisa, e foi combinado que eu buscaria os mesmos dentro de uma semana. No prazo combinado retornei às escolas e recolhi todos os formulários. A partir dos dados obtidos pude fazer a configuração do universo da pesquisa.

Após a aprovação do projeto fiz novo contato com as escolas para verificar a disponibilidade das professoras em participar da pesquisa. Conversei inicialmente com a diretora e/ou supervisora da escola, explicando novamente o objetivo do trabalho e assegurando a não identificação da escola e das professoras. Em seguida, conversei com as professoras, individualmente ou em pequenos grupos, explicando o objetivo da pesquisa e informando como seria sua participação. Informei que a entrevista seria gravada e assegurei que não haveria identificação do seu nome nem do nome da escola no trabalho. Em três escolas, todas se mostraram interessadas em participar, colocando-se à disposição. Em uma escola as professoras se dispuseram totalmente, sem restrições. Em outra, algumas professoras manifestaram seu interesse, mas colocaram a necessidade de se realizar as entrevistas na escola, dentro do seu horário de trabalho, pois não dispunham de tempo disponível em outros horários. Professoras de outra escola também mostraram receptividade e interesse pelo meu trabalho, mas também colocaram esta dificuldade de tempo fora do horário de trabalho. Na última escola procurada, apenas uma das quatro professoras se interessou pelo trabalho, porém esta trabalha com séries iniciais há apenas dois anos, não atendendo a um dos critérios estabelecidos.

Dentre estas professoras, foram selecionadas aquelas que demonstraram maior disponibilidade para participar da pesquisa. Devido ao tipo de análise pretendida, na qual tornava-se necessário obter informações aprofundadas através das entrevistas, optei por um número pequeno de informantes. Dessa forma, foram selecionadas oito professoras conforme critérios já apresentados, sendo quatro da escola A, três da escola B e uma da escola C, como mostram os quadros seguintes:

ESCOLA	NÍVEL DE FORMAÇÃO	
	2º GRAU	SUPERIOR
A	2	2
B	3	-
C	1	-

NÍVEL DE FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO		
	3 - 6 anos	7 - 15 anos	16 - 20 anos
2º Grau	2	2	2
Superior	1	1	-

1.2.3. Os instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e análise documental. As entrevistas foram marcadas previamente por telefone, gravadas e posteriormente transcritas. O objetivo das entrevistas foi compreender a forma como professoras em diferentes fases da carreira docente analisam as ações de formação que vivenciaram em sua trajetória profissional. Como ressalta NÓVOA (1992), citando DOMINICÉ:

“A análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo educativo”. (p. 24)

As entrevistas seguiram um roteiro básico, mas flexível, um roteiro que guiou a entrevista através dos principais tópicos abordados na pesquisa, mas que possibilitou às entrevistadas liberdade para abordar os temas propostos.

Durante o processo de transcrição e análise das entrevistas com as professoras, senti necessidade de obter informações sobre o trabalho de formação desenvolvido pelas escolas e pelos órgãos gerenciadores da educação no município - Secretaria Municipal de Educação e Superintendência Regional de Ensino - mencionados pelas professoras no decorrer das entrevistas. Nesse sentido, foram realizadas também entrevistas coletivas com as diretoras e supervisoras de cada uma das escolas onde atuam as professoras entrevistadas e também com uma representante da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e com uma técnica da DDAP (Divisão de Dinamização das Ações Pedagógicas) da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE) aqui denominada representante da Equipe Pedagógica da SRE, atuantes na área de formação continuada.

1.2.4. A realização das entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas (anexos 1 e 2) com cada professora, na escola, em seu horário de trabalho. A primeira foi feita no período de maio a

julho de 1998 e a segunda, no mês de outubro de 1998. Tendo estas entrevistas sido marcadas com antecedência, a escola providenciou a substituição da professora na sala de aula durante a realização do trabalho. Estas entrevistas tiveram a duração média de duas horas (as primeiras), e uma hora (as segundas) tendo sido realizadas em um local disponível na escola, como a sala da supervisão, a biblioteca ou até mesmo o corredor. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Em alguns casos ocorreram certas interrupções inesperadas de alunos ou professoras em busca de alguma informação sobre diferentes questões do cotidiano escolar.

Outro aspecto importante de ser registrado foi a ocorrência de momentos de emoção por parte de algumas professoras, principalmente as que têm um maior tempo de experiência no magistério, ao se relembrar de fatos acontecidos em sua trajetória profissional. Recordações sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira e sobre situações delicadas envolvendo o relacionamento com alguns alunos ou com os pais trouxeram lembranças muito fortes que fizeram com que as professoras se emocionassem, o que tornou necessária a interrupção momentânea da entrevista. Entretanto esta parece ser uma situação comum no caso de entrevistas que solicitam ao entrevistado que recorde momentos de seu passado, o que nem sempre é fácil. Esse aspecto é ressaltado por THOMPSON (1992), quando ele afirma que relembrar o passado “pode despertar memórias dolorosas que, por sua vez, despertam sentimentos intensos, que muito fortuitamente podem afligir um informante”. (p. 272).

No mais, tudo transcorreu normalmente, nenhuma das entrevistadas colocou restrições quanto ao uso do gravador, procedendo com tranquilidade.

Como eu havia trabalhado como pedagoga na SME anteriormente, uma preocupação que acompanhou todo o processo da pesquisa foi a necessidade de distanciamento em relação ao trabalho de formação continuada, no qual estive diretamente envolvida. Além disso, algumas professoras e as diretoras e supervisoras das escolas já me conheciam, o que de certa forma ajudou na disponibilidade para participarem da pesquisa, viabilizando um clima de confiança das entrevistadas em relação à pesquisadora. Entretanto, essa circunstância trouxe uma certa preocupação, levando-me a refletir sobre a situação de entrevista. Conforme nos lembra BOURDIEU (1993), tal situação, baseada na interação entre entrevistador e entrevistado, apresenta determinadas peculiaridades. A imagem que as entrevistadas faziam da pesquisadora, associando-me ao trabalho anterior na SME poderia ocasionar, mesmo de forma inconsciente, um desejo de apresentar um discurso coerente com o esperado naquela situação. Trabalhei consciente desse fato e o esforço que tive de empreender foi no sentido de estranhar aquele universo já conhecido e manter um certo distanciamento e maior rigor análise dos dados. É interessante ressaltar que nesse processo pude perceber novas facetas do trabalho da professora que antes passavam despercebidos por mim. Isso foi estimulante e fez com que eu observasse com outros olhares aquela realidade que eu julgava já conhecida, mas que na verdade a cada entrevista apresentava diferentes aspectos a serem analisados.

Quanto às diretoras e supervisoras das escolas, estas se mostraram interessadas em participar do meu trabalho e a entrevista com cada dupla (diretora e supervisora) foi realizada na escola, em horário previamente marcado por telefone (anexo 3). Estas entrevistas duraram em média uma

hora, foram gravadas e posteriormente transcritas. Antes de iniciar a entrevista assegurei a não identificação das pessoas e das escolas. Considerei relevante entrevistar a diretora e a supervisora juntas devido ao fato do trabalho pedagógico nas escolas geralmente ser coordenado pela supervisora, com o apoio da diretora.

Alguns fatos causaram um certo transtorno no trabalho de transcrição das entrevistas: o ruído característico de escola, como por exemplo, alunos respondendo em coro à algum questionamento da professora da sala ao lado e o barulho das crianças se divertindo no recreio, por vezes surpreenderam-me durante a escuta das fitas. Isso de certa forma dificultou a transcrição de algumas falas, que precisaram ser ouvidas várias vezes até o perfeito entendimento.

A entrevista com a representante da SME foi realizada na própria Secretaria, tendo a informante demonstrado satisfação em participar do trabalho, pelo fato de já desenvolver suas atividades nesta área há mais de cinco anos. Com a representante da SRE a entrevista também transcorreu normalmente, tendo a mesma se mostrado interessada em passar todas as informações solicitadas. Estas entrevistas (anexos 4 e 5) tiveram a duração média de uma hora e foram realizadas no decorrer do mês de agosto de 1998.

O trabalho de transcrição das entrevistas, realizado concomitantemente à realização das mesmas, constituiu-se em um primeiro momento de contato com os dados coletados. Como ressalta TRIVIÑOS (1995), na pesquisa qualitativa, a coleta e análise dos dados não são divisões estanques e as análises iniciais podem originar a necessidade de busca de novos dados. Nesse sentido, a coleta e a análise inicial dos dados caminharam de forma

paralela, o que possibilitou o surgimento de novos aspectos a serem investigados dentro da temática pesquisada, que foram abordados na segunda entrevista com as professoras. Além disso, foi feito um novo contato com a SME e com a SRE para coleta de documentos informativos sobre as atividades de formação desenvolvidas nos últimos anos.

1.2.5. A análise documental

Com o propósito de complementar os dados obtidos nas entrevistas, realizei ainda uma análise documental visando possibilitar uma melhor compreensão sobre as diferentes ações de formação continuada desenvolvidas no município pesquisado.

Nesse sentido foi analisado o Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, no período de 93-96. Entretanto algumas dificuldades manifestaram-se na obtenção deste material, pois o Relatório citado não foi encontrado nos arquivos da SME e foi necessário consultar meu próprio arquivo pessoal. Utilizei também os *folders* dos eventos mencionados com o objetivo de complementar as informações do relatório. Outro documento utilizado foi o Guia de Estudo Geral do PROCAP.

Sobre as atividades de formação continuada desenvolvidas pela SRE, algumas dificuldades semelhantes foram encontradas. Tal como relatado sobre a SME, na SRE também foi constatada a ausência de um arquivo organizado sobre o trabalho desenvolvido nesta área. Apesar desta dificuldade, a representante da SRE encaminhou-me à outra funcionária atuante há mais

tempo no setor, que se dispôs a localizar, em suas anotações e em alguns documentos, aspectos referentes ao trabalho de formação continuada de professores/as desenvolvida no período estipulado por mim. Nesse sentido, consultei planilhas de custos, listas de presenças e listagem de cursos realizados. Algumas informações, como carga horária e número de participantes, que não constavam neste material, foram informados pela representante da SRE. Enfim, apesar de pequenas dificuldades, os dados coletados ofereceram subsídios para a análise pretendida.

A análise dos dados foi feita inicialmente a partir das entrevistas que foram transcritas integralmente. Uma primeira leitura do conjunto das entrevistas possibilitou destacar os pontos semelhantes e divergentes ressaltados nos depoimentos. Em uma análise preliminar dos dados, busquei relacioná-los com o referencial teórico que subsidia esta investigação. Os dados coletados nos documentos da SRE e SME permitiram dar mais visibilidade aos dados obtidos nas entrevistas, contribuindo dessa forma para se chegar à organização que está apresentada neste trabalho.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, já apresentado, faço uma discussão sobre o objeto de estudo e a abordagem metodológica. No segundo capítulo apresento as escolas e as professoras que participaram da pesquisa, reconstituindo sua trajetória profissional, com ênfase nas experiências vivenciadas na formação inicial e continuada. No terceiro capítulo abordo as formas como as professoras analisam as diferentes modalidades de formação continuada e suas relações com prática docente. No último capítulo, analiso as relações entre a formação continuada e o processo de mudanças na prática, focalizando os fatores

desencadeantes de mudanças e os obstáculos às mudanças na prática pedagógica. Finalizando o trabalho, a partir das reflexões suscitadas por esta pesquisa, aponto alguns desafios a serem enfrentados no campo da formação continuada de professores/as.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS E O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O objetivo deste capítulo é reconstituir a trajetória profissional das professoras, identificando os elementos destacados por elas no que se refere à sua formação inicial e continuada. Sendo assim, inicialmente apresento cada uma das escolas, visando mostrar características do local de trabalho das professoras e dos alunos com os quais atuam. A trajetória das professoras é reconstituída a partir de suas percepções sobre o Curso de Magistério, sobre a realidade da prática pedagógica e sobre as diferentes ações de formação continuada vivenciadas por elas. Em seguida analiso aspectos relevantes apontados por elas no tocante à sua formação inicial e à importância da formação continuada em sua trajetória profissional.

2.1. As escolas e as professoras

As escolas nas quais atuam as professoras que participaram desta pesquisa situam-se em diferentes bairros da cidade, distantes uns dos outros. Apresentam características específicas e alguns pontos em comum, conforme veremos a seguir. Para efeito deste trabalho, as escolas foram denominadas Escola A, Escola B e Escola C.

2.1.1. A Escola A e as professoras Rita, Laura, Renata e Ana¹⁵

A escola A situa-se em um bairro da periferia da cidade, de acesso difícil devido ao percurso acidentado. Ao longo do trajeto pode-se observar casas de estilos variados e pequenos estabelecimentos comerciais, como mercearias, açougues e bares. O ônibus que atende o bairro é o meio de transporte mais utilizado pelos moradores para se deslocarem para o centro da cidade e pela maioria dos/as professores/as e funcionários que residem distantes da escola. Os/as poucos/as professores/as residentes no próprio bairro vão a pé para a escola, assim como a maioria dos alunos. Uma pequena parte dos/as professores/as chega à escola utilizando seu próprio automóvel.

A escola está situada próxima a uma igreja que fica na praça principal do bairro, local onde crianças brincam e adultos ficam conversando. Neste local situa-se também outra escola municipal, de educação infantil, que atende crianças de cinco e seis anos.

Atualmente a escola A funciona em um prédio novo, de dois andares, inaugurado em 1996. Possui dependências amplas e conta com grande espaço físico para atender os setecentos e noventa e seis¹⁶ alunos de primeiro e segundo ciclos que a freqüentam. São nove salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de supervisão, uma sala de direção, a secretaria, os banheiros masculino e feminino e o pátio para o recreio, além da cantina com um amplo refeitório. Completam as instalações da escola, os almoxarifados de material escolar e de merenda. Esta escola funciona nos três turnos: de manhã

¹⁵ São utilizados neste trabalho nomes fictícios, conforme combinado anteriormente com as professoras.

¹⁶ Os dados sobre o número de alunos das escolas referem-se ao ano de 1998.

funcionam onze turmas, de primeiro e de segundo ciclo (de 4^a a 8^a séries). O período da tarde é reservado para nove turmas de primeiro ciclo (CBA à 3^a série) e no noturno funcionam seis turmas de segundo ciclo e três turmas do curso regular de suplência de 1^a a 4^a série. Nos corredores da escola podem ser vistos cartazes informativos para os alunos e na secretaria um painel de avisos gerais para os/as professores/as.

De acordo com a diretora, o prédio antigo em que funcionava a escola era precário devido ao reduzido espaço físico. Atualmente, alunos e docentes mostram-se satisfeitos com o novo prédio da escola que oferece melhores condições de trabalho, o que certamente contribui para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

A clientela atendida pela escola A, segundo a diretora, é constituída por crianças e adolescentes, filhos de famílias de nível sócio-econômico baixo, caracterizado pelas profissões dos pais e das mães: a maioria dos pais trabalha como funcionário público, funcionário de empresas privadas ou pedreiros autônomos. As mães, em sua maioria, são “do lar”, empregadas domésticas ou faxineiras. Segundo a diretora, o nível de instrução dos pais é predominantemente o primeiro grau incompleto.

Cada aluno recebe no início do ano uma pequena lista para adquirir seu próprio material escolar e os mais carentes recebem material da escola, que é adquirido com uma verba anual do FNDE. Esses recursos são utilizados para aquisição de material permanente, material escolar e de limpeza. Os alunos do segundo ciclo (5^a a 8^a série) em sua maioria trabalham ajudando os pais ou vendendo picolé.

Quanto ao corpo docente, a maioria das professoras de primeiro ciclo

(1^a a 4^a séries) trabalha apenas nesta escola. Apenas uma dobra turno em outra escola, o que acarreta maior cansaço nas atividades diárias. Os/as professores/as do segundo ciclo (5^a a 8^a séries) em sua maioria, trabalham também em outras escolas e permanecem na escola A quase somente o tempo destinado às aulas. O horário do recreio é o momento que utilizam para conversarem na “sala dos professores”, discutirem aspectos referentes a atividades trabalhadas com os alunos, prepararem materiais para a aula seguinte ou atenderem a alguma mãe de aluno. Uma supervisora trabalha junto às professoras, alternando seu horário de trabalho para atender no primeiro e segundo turnos. De acordo com a diretora, a escola está buscando um ensino de qualidade e por isso incentiva as professoras a participarem de cursos e promove reuniões para troca de experiências.

Passo a apresentar as experiências vivenciadas pelas professoras desta escola que participaram da pesquisa: Rita, Laura, Renata e Ana.

Rita

Rita tem trinta e seis anos, é solteira e trabalha há quatro anos como professora, atuando quase sempre na primeira série¹⁷. Concluiu seu curso de Magistério em 1985, mas não ingressou logo na carreira docente porque trabalhava como secretária. Percebendo que poderia conciliar este trabalho com um curso superior resolveu iniciar o Curso de Letras, devido ao seu gosto pela literatura. Ao concluí-lo, continuou atuando como secretária até prestar o concurso para professora na Prefeitura.

Após quase dez anos da conclusão do curso de Magistério, Rita

¹⁷ Embora a denominação atual para as turmas de primeira à quarta séries seja Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, optei por me referir às turmas utilizando a forma mencionada pelas professoras.

iniciou, em 1994, seu trabalho como professora de primeira série, numa escola da zona rural, distante da sede do município. No seu entendimento, este espaço de tempo longe do trabalho docente acarretou um certo distanciamento dos conhecimentos adquiridos no curso de Magistério, que na época lhe parecera bom. Em seu depoimento, destaca que as professoras desse curso eram boas e que as disciplinas foram importantes no sentido de proporcionar conhecimentos sobre o funcionamento do ensino e sobre os processos de aprendizagem dos alunos. O estágio foi proveitoso e ela gostou de trabalhar com as crianças naquele curto espaço de tempo. Entretanto, ao assumir a responsabilidade de uma classe, constatou que os conhecimentos adquiridos foram insuficientes para desempenhar de forma satisfatória seu trabalho.

Este distanciamento entre os conhecimentos que adquiriu no curso de magistério e a realidade da prática pedagógica gerou uma série de dificuldades no início de sua carreira. Para superá-las, Rita contou com a ajuda de outra professora da escola e com as visitas da equipe da Secretaria de Educação, que, segundo ela, ocorriam de forma pouco freqüente.

Após trabalhar um ano na zona rural, Rita conseguiu sua transferência para a zona urbana e iniciou suas atividades na escola A em 1995. Nesta escola enfrentou uma turma com maior número de alunos, em um ambiente bem diferente daquele vivenciado anteriormente. Segundo a professora, o trabalho em uma escola maior possibilitou o convívio com várias outras professoras, com a direção e supervisão onde novas relações se estabeleciam.

Ao assumir uma turma de primeira série na escola A, procurou estar sempre em contato com as outras professoras desta série para trocarem idéias e atividades, além de discutirem aspectos relativos a aprendizagem dos alunos.

Ainda hoje, Rita afirma que pede ajuda das colegas e da supervisora quando sente alguma dificuldade em desenvolver seu trabalho na sala de aula. Mostra-se preocupada com a aprendizagem efetiva de todos os seus alunos, principalmente os que apresentam maiores dificuldades. Busca conhecer novas propostas de trabalho e valoriza a troca de experiências com as colegas e também com professoras que trabalham em outras escolas. Afirma estar empenhada em participar de cursos e em ler artigos de revistas pedagógicas que julga importantes para enriquecer seu trabalho na escola.

Freqüentou um Curso em módulos de Alfabetização, durante um ano, que segundo ela trouxe novos conhecimentos e ajudou a repensar o processo de alfabetização. Nas oficinas pedagógicas realizadas neste curso, tomou conhecimento de novas atividades que constituíam-se, em certos momentos, como alternativas ao livro didático, como por exemplo, o trabalho com jogos. Rita citou cursos que foram importantes em sua trajetória profissional: o curso de avaliação (em módulos mensais), a Semana da Educação, os cursos de Matemática, de História e Geografia, promovidos pelo Estado. Segundo a professora, nestes cursos aparecem “muitas novidades” que ajudam no trabalho de sala de aula. Para ela, no período de desenvolvimento do curso os/as professores/as têm acesso a um volume grande de informações, e decorrido algum tempo é que a professora vai refletindo sobre estas informações e revendo os conhecimentos adquiridos para tirar maior proveito, transformando-os em atividades didáticas para melhorar sua maneira de ensinar. Esta percepção da professora nos leva a pensar: como avaliar o impacto da formação continuada na prática docente, considerando que este é um processo que ocorre a longo prazo? O que fica para a professora dos

cursos de formação continuada? Como e quando a professora incorpora os conhecimentos adquiridos nestes cursos em sua prática?

Outra experiência significativa de formação ressaltada por Rita foi o Grupo de Estudos de Alfabetização, promovido pela SME. Segundo a professora, neste grupo de estudos eram discutidos diferentes aspectos da alfabetização, bem como os problemas e dificuldades dos alunos, procurando relacioná-los com os estudos realizados e elaborar alternativas para o trabalho na sala de aula. Um aspecto ressaltado por Rita é a troca de experiências entre as professoras na escola. Em sua entrevista destacou que procuram trabalhar em conjunto pois, no seu entendimento, uma atividade trabalhada por outra professora com sucesso é um incentivo para as demais introduzirem inovações em sua prática.

Para Rita, sua própria prática profissional viabiliza algumas aprendizagens e a experiência diária vai mostrando caminhos válidos para o trabalho. Exemplificando, afirma que seu jeito de dar aula foi se modificando no decorrer de sua trajetória, pois no início de sua carreira só trabalhava com os alunos enfileirados um atrás do outro. Hoje considera melhor colocar os meninos para trabalhar em grupo ou em dupla, formas que, segundo ela, além de possibilitarem melhorias na aprendizagem, contribuem para ensinar os alunos a dividir os materiais, ajudar os colegas, etc.

Sobre o curso de Letras, Rita acredita que mesmo apesar de não ter sido voltado diretamente para essa fase do ensino, contribuiu para sua prática como professora de primeira série porque facilita seu trabalho com Português e porque lhe “abriu a cabeça,” fez com que ela se preocupasse mais com seu trabalho e procurasse sempre desenvolvê-lo da melhor forma possível.

Laura

Laura tem trinta e dois anos, é solteira e há oito anos trabalha como professora. Em sua carreira profissional, já atuou em cinco escolas diferentes e possui experiências diversificadas devido ao fato de já ter trabalhado com quase todas as turmas de primeira até oitava série. Atualmente desenvolve suas atividades profissionais na Escola A, como professora de segunda série.

Há doze anos Laura concluiu o Curso de Magistério. Antes de iniciar seu trabalho como professora, em 1990, exerceu outras atividades durante quatro anos. Para ela, o referido curso não preparou para a docência, pois a ênfase foi na parte teórica, que não atendeu às suas necessidades no sentido de colaborar para o enfrentamento dos desafios colocados pela prática quando iniciou seu trabalho como professora. O estágio foi muito curto e não viabilizou a preparação adequada para dar aula, pois em sua opinião o curso só deu o mínimo de informações, acarretando o despreparo das futuras professoras.

Ao iniciar seu trabalho como professora, Laura trabalhou com turmas de segunda série e após concluir seu curso de Letras começou a “dobrar turno,” trabalhando em um horário como professora de Português para quinta a oitava série e no outro turno como professora de primeira a quarta série. Após mudanças administrativas na Secretaria de Educação, Laura passou a trabalhar apenas em um turno, como professora de primeira a quarta série.

O Curso de Letras, no seu entendimento, lhe “abriu mais a cabeça” e viabilizou uma maior valorização pessoal no seu ambiente de trabalho, mesmo sem o necessário reconhecimento financeiro. Afirma que este curso não trouxe muita contribuição para o seu trabalho como professora de segunda série, mas reconhece que os conhecimentos adquiridos neste curso ajudaram-na a ser

mais comunicativa e a buscar se aperfeiçoar em seu trabalho.

Laura preocupa-se em estar sempre atualizada. Para isso faz cursos de aperfeiçoamento, troca experiências com colegas, procura livros e revistas pedagógicas para estar informada das novidades em seu campo de trabalho. Afirma que durante sua graduação teve oportunidade de participar de alguns cursos promovidos pela universidade. Segundo a professora, determinados cursos dos quais participou foram muito significativos para ela. Como exemplo citou o curso de Avaliação, que proporcionou um repensar sobre sua maneira de trabalhar, sobre sua forma de avaliar e de se relacionar com os alunos. Segundo esta professora, a partir das reflexões suscitadas por este curso, passou a avaliar seu próprio trabalho e questionar uma série de aspectos de sua prática que antes passavam-lhe despercebidos, o que fez com que mudasse sua postura dentro da sala de aula. Afirma que passou a pensar mais no aluno, a observar suas formas de raciocínio e a se auto-avaliar.

Um curso de Matemática, promovido pelo Estado também foi bastante proveitoso por ter apresentado novas formas de trabalhar problemas e operações nas séries iniciais. Entretanto, menciona que determinados cursos pouco acrescentaram em seu trabalho, não atendendo às suas expectativas. Segundo a professora Laura, alguns temas discutidos nos cursos nem sempre eram bem entendidos pelas professoras, o que a levava a ficar angustiada quando via-se frente a algumas propostas de mudanças e não conseguia transformar os conhecimentos adquiridos em atividades práticas para trabalhar com os alunos. Outro aspecto que preocupa Laura é a forma como alguns cursos são propostos aos/as professores/as, de forma autoritária e sem os devidos esclarecimentos. Isso segundo ela, ocasiona sentimentos de rejeição

às propostas, mesmo que tenham possibilidades de virem a ter resultados positivos.

Na escola, Laura participa de reuniões de planejamento coletivo com as colegas e afirma que a troca de experiências favorece seu crescimento profissional. Através dessas trocas, aprendeu a fazer suas aulas ficarem mais interessantes e a melhorar a aprendizagem dos alunos. Destaca o papel da supervisora da escola, que mostra-se pronta a orientar as professoras, discutindo os problemas que surgem, indicando leituras, sugerindo materiais. Laura mencionou também o PROCAP¹⁸, que vem sendo desenvolvido na escola em reuniões semanais. Segundo ela, apesar de estar trazendo novidades, algumas situações apresentam grande distância em relação ao trabalho vivenciado dentro da escola. Ressalta ainda que sua experiência profissional, adquirida com a prática pedagógica, faz com que tenha mais segurança para agir nas diferentes situações que se apresentam em seu trabalho diário.

Renata

Renata tem trinta e seis anos, é casada, tem um filho e trabalha como professora há dezesseis anos.

A opção pelo Curso de Magistério é atribuída à influência da mãe que era professora leiga e ao fato de ser este o único curso de segundo grau considerado adequado para mulheres em sua cidade naquela época. A escola em que cursou o Magistério oferecia também o ensino para as séries iniciais, nas quais era feito o estágio. De acordo com Renata, os alunos desta escola eram “educados, limpinhos, inteligentes”, faziam parte de uma realidade bem

¹⁸ Maiores informações sobre este curso encontram-se no capítulo seguinte.

diferente daquela que conheceu quando iniciou seu trabalho. Segundo ela, o curso prepara para um aluno como esses com os quais trabalhou no estágio. No decorrer do Curso de Magistério não foram discutidos os problemas de aprendizagem, a questão da disciplina, do relacionamento do professor com o aluno. Também não foram colocados em discussão temas relacionados à realidade de escolas carentes e ao isolamento da professora na zona rural. Para Renata, esses aspectos também deveriam ter sido abordados no Curso de Magistério, pois a professora não encontra na prática uma situação como aquela que vivencia no curto período do estágio.

Analisando seu curso de Magistério, Renata afirma que o mesmo mostrava uma realidade estática e irreal, mas a prática foi bastante diferente, o que acarretou uma série de obstáculos ao desenvolvimento de seu trabalho. Essas dificuldades, segundo ela, persistiram durante muito tempo ao longo de sua carreira e se manifestavam cada vez que enfrentava novas realidades.

No início de sua carreira, Renata trabalhou com uma turma multisseriada em uma escola na zona rural onde residia com sua família. Nesse trabalho enfrentou uma série de dificuldades com os alunos. Nesta escola, Renata assumiu posteriormente a coordenação, paralelamente às suas atividades docentes. Nesta função desenvolveu atividades diversas que ajudaram-na a entender melhor a parte administrativa da escola. Ainda na zona rural, Renata atuou também como professora no Mobral, alfabetizando adultos. Nesse período, participou de algumas reuniões com a equipe da Secretaria de Educação e freqüentou os poucos cursos promovidos pela Prefeitura.

Tendo que se mudar para a cidade, Renata pediu transferência para uma escola urbana e iniciou seu trabalho com alunos de pré-escolar. No ano

seguinte, foi novamente transferida, desta vez para a Escola A. Ao chegar nesta escola, sentiu-se “totalmente perdida”, ficou bastante insegura, principalmente devido ao ambiente de trabalho totalmente diferente, onde não sabia ao certo como desenvolver seu trabalho com os alunos. Frente a uma turma de terceira série, com cerca de trinta alunos, Renata constatou que esta era uma nova realidade que em nada se assemelhava à sua pequena turminha da escola rural.

Dentre os problemas que enfrentou na escola A, Renata destacou a indisciplina. No seu entendimento, devido ao grande número de alunos, houve dificuldade em desenvolver um bom trabalho pedagógico, pois utilizava grande parte do tempo chamando atenção e combinando com os alunos algumas regras de comportamento que nem sempre davam os resultados esperados. Para superar suas dificuldades, a professora afirma que participou de reuniões na escola e freqüentou alguns cursos promovidos pela Prefeitura e pelo Estado. Um curso que considerou proveitoso foi sobre a leitura na escola. Segundo a professora, neste curso foram discutidas várias formas de se trabalhar com a leitura em materiais diversificados e alternativos, como gibi, livros de literatura infantil, jornais e revistas. Esses materiais começaram a ser utilizados em seu trabalho diário e ela observou que realmente estava alcançando melhores resultados com os alunos. Em algumas situações, Renata procurava as colegas de trabalho para trocar experiências. Afirma que contou também com a ajuda da supervisora, que se prontificou a ajudar com sugestões e idéias para minimizar as dúvidas que surgiam na sala de aula.

Como vimos, Renata é possuidora de uma longa experiência em diferentes áreas: educação de adultos, classes multisseriadas, pré-escolar e

primeira à quarta série. Em sua opinião, essa experiência profissional lhe proporciona mais segurança e tranquilidade para lidar com seus alunos e com as dificuldades do dia-a-dia na escola. Atualmente trabalha em dois turnos: na escola A com uma turma de terceira série no turno da tarde e em outra escola com uma turma de quarta série no turno da manhã. Sai de casa bem cedo e só retorna à tarde, quase noite, já que mora na cidade vizinha e precisa tomar ônibus para se deslocar até a Escola A. Essa dupla jornada de trabalho segundo Renata é bastante cansativa, sobrando-lhe pouco tempo para realizar leituras e cursos fora do seu horário de trabalho.

Ana

Ana tem trinta e oito anos, é casada, tem quatro filhos e há dezessete anos trabalha como professora. Já lecionou em diferentes escolas: na zona rural com classe multisseriada, escolas de pré-escolar e de primeira a quarta série. Hoje trabalha na escola A, com alunos de primeira série.

Ana fez o curso de Magistério por influência dos pais. Analisando sua formação neste curso, concluído em 1980, afirma que o mesmo não preparou para a realidade que ela teve que enfrentar, pois enfatizou muito a teoria em detrimento da prática. Segundo ela, só quando começou a trabalhar é que viu o que era a realidade do trabalho docente, pois seu estágio limitou-se à observação de um pequeno número de aulas e à regência durante uma semana.

Assim como Renata, Ana também iniciou seu trabalho em uma escola da zona rural, em uma classe multisseriada e enfrentou logo no início da carreira grande parte daquelas dificuldades mencionadas pela colega. Afirma

que a falta de materiais didáticos e o isolamento da professora naquela escola “longe de tudo e de todos” fez com que tivesse que se virar sozinha ao se deparar com tantos obstáculos.

Para superar as dificuldades iniciais, ela buscava a ajuda de professoras de outras escolas, pedia sugestões de atividades e dicas de como planejar as aulas e se relacionar melhor com os alunos. Ao mesmo tempo, participava de alguns cursos que eram oferecidos pela Prefeitura, o que naquela época era bem raro. Ao ser transferida para uma escola de um distrito, Ana enfrentou outros tipos de dificuldades, como turma com maior número de alunos e problemas no relacionamento com as outras professoras. Segundo ela, após o período inicial de adaptação, passou a contar com o apoio de algumas colegas, com quem trocava experiências e materiais didáticos.

Transferida para a escola A, Ana assumiu turmas de segunda e terceira séries durante alguns anos. Após este período, ficou afastada da sala de aula, trabalhando como eventual ou auxiliar da diretoria por aproximadamente quatro anos. Devido a isso, participou de poucos cursos pois precisava substituir as professoras regentes.

Quando retornou ao seu trabalho na sala de aula, assumiu inicialmente uma turma de terceira série. No ano seguinte trabalhou com uma turma de alunos repetentes, com os quais conseguiu bons resultados, apesar das dificuldades. Posteriormente, ao assumir a primeira série teve grandes dificuldades com a alfabetização devido ao fato de ter ficado longe da sala de aula e dos cursos por um período tão grande. Sua única experiência com alfabetização era através do método silábico, que segundo ela estava sendo criticado na escola. Segundo a professora, foram oferecidos cursos sobre o

construtivismo, mas como ela estava fora da sala de aula não pôde participar e ficou “muito perdida” quando reiniciou suas atividades na alfabetização. Contou com a ajuda das colegas das outras primeiras séries, que lhe passaram os materiais dos cursos, apresentaram suas experiências e se dispuseram a ajudá-la. Para Ana, foram de grande importância as reuniões de planejamento coletivo na escola, as orientações da supervisora e das colegas. Nessas reuniões, as professoras discutiam o desenvolvimento dos alunos, planejavam as aulas de forma coletiva e trocavam idéias e materiais como jogos, livros, dentre outros. Para Ana, esse trabalho conjunto foi o que mais a ajudou a superar estas dificuldades iniciais no retorno ao trabalho com a alfabetização.

Ana citou ainda o PROCAP, que está ajudando-a a planejar melhor suas aulas e a trabalhar os conteúdos de forma diferente. Algumas situações mostradas neste curso, no entanto, são consideradas por Ana como muito distantes da realidade de sua escola, o que a leva a fazer adaptações e repensar as propostas de acordo com sua experiência. Ressalta entretanto que o fato deste curso ser realizado fora do horário de trabalho e solicitar tarefas a serem feitas em casa complicou sua vida particular e por isso tem causado certa resistência.

Atualmente na escola A, trabalhando com uma turma de primeira série, Ana ainda sente dificuldade em alguns momentos, mas segundo ela, sua experiência profissional lhe proporciona mais tranquilidade e segurança para lidar com as situações novas que surgem no trabalho diário.

2.1.2. A Escola B e as professoras Eliane, Rosa e Júlia

A escola B situa-se em outro bairro da periferia da cidade, atende crianças e adolescentes residentes no bairro e nas regiões próximas. O percurso do centro da cidade até a escola é feito geralmente de ônibus. Nas ladeiras que dão acesso à escola é possível observar casas e comércio de pequeninas lojas, farmácia, açougue, bares e mercearias. As ruas estreitas se alargam um pouco nas proximidades da escola, onde está situado o posto de saúde do bairro e uma escola municipal de educação infantil. A maioria dos/as professores/as utiliza transporte coletivo para chegar à escola e algumas professoras e funcionários que residem no próprio bairro deslocam-se à pé para a escola.

O prédio da escola B destaca-se das demais construções pelo seu tamanho e localização. Situa-se bem no alto do bairro e de suas varandas temos uma bela visão do Pico do Itacolomi, marco histórico da cidade. O prédio é composto de três blocos sendo que uma enorme escada coberta faz a ligação entre eles. No primeiro bloco funcionam a secretaria, a sala de supervisão, a biblioteca - que também funciona como sala de vídeo - os banheiros masculino e feminino, três salas de aula e o gabinete dentário, que atende os alunos da escola e moradores da comunidade. No segundo bloco, funcionam quatro salas de aula e no terceiro, a cantina, que possui um refeitório relativamente pequeno para o número de alunos, além da “sala dos professores” e outras quatro salas de aula, sendo uma para aulas de reforço. Esta escola possui dependências um pouco menores do que a Escola A e enfrenta problemas relativos ao espaço físico para atender os oitocentos e

cinquenta alunos de primeiro e segundo ciclos que a freqüentam. As atividades de educação física são realizadas na quadra da Praça de Esportes do bairro. A escola não possui pátio para o recreio e a quadra ainda está em fase de construção. Devido a isso foram organizados horários diferenciados para a merenda.

Esta escola também funciona nos três turnos: de manhã funcionam dez turmas, sendo três de primeiro ciclo e sete de segundo ciclo. O período da tarde é reservado para as outras dez turmas de primeiro ciclo (três de primeira série, três de segunda, três de terceira e uma de quarta série). No turno noturno funcionam quatro turmas de segundo ciclo. Pelos corredores da escola podem ser observados trabalhos dos alunos (no período da realização das entrevistas encontrava-se um grande número de trabalhos relacionados à Copa do Mundo, tema principal daquele momento) e cartazes informativos. Na secretaria e na sala dos professores encontram-se painéis de avisos gerais.

De acordo com a diretora, a clientela da escola B é composta por crianças e adolescentes que moram no bairro e nas proximidades. As famílias, em sua maioria, são de baixo poder aquisitivo. Dentre as profissões dos pais podemos citar: pedreiros, carpinteiros, funcionários públicos. As mães, quando exercem alguma atividade fora de casa, trabalham como faxineiras ou empregadas domésticas. A maioria dos pais dos alunos possui baixo nível de escolaridade, não tendo completado nem mesmo o primeiro grau. A maior parte dos alunos do período noturno já estão no mercado de trabalho. Os rapazes atuam como serventes de pedreiro, ajudante de obras, etc. As moças às vezes trabalham como babá.

Quanto ao corpo docente, a maioria das professoras do primeiro ciclo

trabalha apenas nesta escola, somente em um horário. Segundo elas, o pequeno tempo que têm antes e depois das aulas e o percurso de ônibus até a escola são utilizados para troca de atividades e comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, já que devido à falta de espaço físico, o recreio é feito em horários diferenciados. Os/as professores/as de segundo ciclo, em sua maioria têm cargos em outras escolas. Uma supervisora atua junto às professoras, alternando seu horário para atender os três turnos diários.

A seguir apresento a trajetória das professoras Eliane, Rosa e Júlia, atuantes nesta escola.

Eliane

Eliane tem vinte e nove anos, é solteira e há cinco anos trabalha como professora. Seu curso de Magistério foi feito em Mariana, cidade onde mora. Em sua entrevista, afirmou que optou pelo magistério porque em sua cidade não havia o curso técnico de Processamento de Dados, que era o que realmente gostaria de fazer. Entretanto, afirma que gostou do curso de Magistério e do trabalho de professora. No seu curso de formação inicial, Eliane ressalta a importância das disciplinas cursadas, que em sua opinião contribuíram para sua atuação como professora. No seu entendimento, seu curso de Magistério proporcionou uma boa fundamentação teórica, principalmente para o trabalho com alfabetização. Isso porque esse curso teve duração de quatro anos, sendo o último de especialização em Pré-escolar. Foram estudados vários autores importantes nesta área, como Piaget e Emília Ferreiro, dentre outros. Segundo a professora, outro aspecto importante no seu curso de Magistério foi a simulação de situações da futura prática docente nas

aulas de Didática, o que ajudou as alunas a refletirem sobre as condutas de trabalho frente a alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de disciplinas, desinteresse pela escola, etc. Esse tipo de aula, em sua opinião, contribuiu para a superação das dificuldades iniciais no seu trabalho.

Formou-se em 1992 e iniciou sua carreira como professora de Religião para alunos de quinta a oitava série, em uma escola pública. Segundo ela, anteriormente havia trabalhado voluntariamente como catequista, o que influenciou seu início de trabalho nesta área. No ano seguinte, após prestar concurso na Prefeitura de Ouro Preto, iniciou suas atividades como professora de primeira série na escola B. Durante quatro anos atuou nesta série e atualmente trabalha com a quarta série.

Segundo a professora Eliane, apesar de ter considerado o seu curso de Magistério bom, no início do seu trabalho com a primeira série sentiu um certo impacto, decorrente da dificuldade em associar o que foi visto no curso de Magistério com a prática da sala de aula. Entretanto, esse período de adaptação, como foi denominado por ela, durou poucos meses, e logo começou a relacionar as situações que apareciam na prática aos conhecimentos adquiridos no curso. Começou a reconhecer o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam e ver que tipo de atividades poderiam ser trabalhadas com eles.

Eliane afirma que logo no início de sua carreira, participou de vários cursos, palestras, oficinas, que contribuíram para o desenvolvimento de seu trabalho. Os cursos de Avaliação e de Alfabetização, em módulos mensais, e as Semanas da Educação, com várias palestras e oficinas pedagógicas possibilitaram-lhe a aquisição de conhecimentos que foram, segundo ela,

proveitosos, na medida em que ajudaram-na a perceber novas facetas do trabalho docente. Começou a questionar mais sua prática e a refletir sobre suas ações na sala de aula, além de buscar alternativas para melhorar o trabalho.

Além disso, Eliane participou por sua própria iniciativa, de cursos da Semana de Enfermagem que ajudaram-na agir com tranqüilidade quando se deparava com situações comuns na escola, como um menino que se machuca, ou ainda a detectar algum problema nas crianças relacionado à audição, por exemplo, e encaminhar a criança para um atendimento especializado.

Outro aspecto ressaltado por Eliane são as reuniões para planejamento na escola, que propiciam a troca de experiências e a discussão sobre o desenvolvimento dos alunos. Segundo ela, as professoras se reúnem por série e elaboram de forma coletiva o planejamento. Atualmente, na escola está participando do PROCAP, no qual atua como “facilitadora”. De acordo com Eliane, a princípio o fato de ser realizado após o horário de trabalho (toda quarta-feira, de 16:30 às 19:00) acarretou alguns transtornos, mas as professoras estão achando o curso proveitoso por ajudar a para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Eliane afirma que procura buscar fundamentação teórica para sua prática pedagógica. Ressalta que no período em que estava trabalhando com alfabetização, leu vários livros que tratavam deste tema. Gosta de ler também revistas pedagógicas, como por exemplo, a Nova Escola. Estas leituras contribuem para dar-lhe embasamento teórico e orientam sobre atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Os parâmetros curriculares nacionais, editados recentemente, também encontram-se entre os materiais lidos por

Eliane. Segundo ela, nestes livros a orientação básica é desenvolver um trabalho voltado para a formação de um aluno dinâmico e participativo, possibilitando o relacionamento daquilo que ele está aprendendo na escola com a vida dele, e não um ensino mecânico direcionado apenas pela preocupação com nota. Estas leituras, no seu entendimento, contribuem para que trabalhe de uma forma mais planejada e consciente dos objetivos que pretende alcançar com seus alunos.

Rosa

Rosa tem trinta anos, é casada e tem três filhos. Iniciou cedo sua carreira e atualmente já conta com uma experiência de onze anos no magistério, atuando sempre na mesma escola: a Escola B.

Optou pelo magistério devido ao gosto por trabalhar com crianças. Concluiu o curso em 1986 e iniciou suas atividades profissionais no ano seguinte na escola B, onde permanece até o momento. Sobre seu curso de Magistério, Rosa afirma que o mesmo deixou muito a desejar, porque preparou para “um aluno ideal”, não mostrou às futuras professoras as situações concretas da prática pedagógica e os problemas que surgem no cotidiano do trabalho. Devido a isso ela experimentou grandes dificuldades no início da carreira e teve que ter muita habilidade para enfrentar os desafios colocados pelo trabalho diário na escola.

Nesses onze anos de trabalho, Rosa atuou em todas as séries de primeira a quarta, sendo que o tempo maior foi dedicado à primeira série. Ela ressalta que prefere atuar com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem pois considera um desafio ensinar a esses alunos. No seu

entendimento, o fato de residir no mesmo bairro em que está localizada a escola faz com que conheça melhor a realidade dos alunos e isso ajuda em seu trabalho diário.

Como foi mencionado, Rosa passou por várias dificuldades no começo de sua carreira. Para superar estas dificuldades, contou com a ajuda de colegas e participou de cursos de aperfeiçoamento. Como exemplo citou um curso sobre o meio ambiente, o curso de avaliação e mais recentemente o PROCAP. Na sua opinião, estes cursos contribuem com sugestões de atividades diferentes e possibilitam algumas reflexões sobre o seu trabalho diário.

A troca de experiências com outras professoras na escola também é considerada válida para Rosa. Entretanto ressalta que a falta de tempos específicos para esses encontros acaba fazendo com que ocorram quase somente às pressas, quando uma professora, durante o horário de aulas vai até a porta da sala de aula da colega e pergunta sobre determinadas atividades. Segundo ela, o tempo destinado às reuniões de planejamento é muito pequeno e as dificuldades em conseguir outros horários para que os/as professores/as possam se encontrar para trocar experiências faz com que estes momentos fiquem restritos. Nesse sentido, ressalta a necessidade de se buscar ampliar estes espaços na escola pois são os únicos momentos em que as professoras podem discutir o trabalho diário.

Outra forma utilizada por Rosa para estar atualizada é a leitura de revistas pedagógicas e outras que possam ajudá-la no seu trabalho diário. Citou a Globo Ciência como uma das revistas que trazem uma série de reportagens que ela utiliza como fonte de consulta para preparar aulas mais

interessantes. Procura também gravar programas em vídeo para utilizar com seus alunos nas aulas, de forma a torná-las mais agradáveis.

Júlia

Júlia tem trinta anos, é casada e não tem filhos. Assim como Rosa, começou cedo seu trabalho na área da educação, na qual atua há doze anos. Nesse período, teve experiências em quatro escolas além da escola B.

Analisando seu Curso de Magistério, Júlia ressalta o distanciamento entre esta formação e a realidade de sua prática profissional. Segundo esta professora, a maneira como foram trabalhadas as disciplinas neste curso retratou um aluno modelo que ela não encontrou na prática. É com ressentimento que lembra que o aluno carente, com dificuldade de aprendizagem, a realidade das classes multisseriadas, o isolamento das escolas de zona rural foram aspectos totalmente ausentes das aulas que teve no seu Curso de Magistério. Entretanto foi essa a realidade com a qual se deparou logo que começou a lecionar.

Júlia iniciou suas atividades profissionais em uma escola de zona rural onde trabalhou com uma classe multisseriada, o que intensificou as dificuldades comuns no início da carreira. Devido à distância entre esta localidade e a sede do município, a residência na escola era a única forma viável para desenvolver seu trabalho¹⁹. Morando na escola, Júlia conheceu de

¹⁹ Até pouco tempo esta era uma situação comum na zona rural da região pesquisada, uma vez que na localidade não havia professora habilitada para assumir a função de professora. Geralmente as professoras se deslocavam da sede do município para a zona rural na segunda-feira de manhã e só retornavam na sexta-feira à tarde, permanecendo portanto durante toda a semana na escola, que na maioria das vezes possuía apenas a sala de aula, a cantina e o quarto para as professoras. Segundo informações da SME, atualmente esta situação é quase inexistente devido à nucleação de escolas, ou seja, as escolas menores são fechadas e os alunos são transportados diariamente para uma escola maior na mesma região. Nessa escola, há uma turma para cada série, ou quando o número de alunos é muito reduzido, uma turma

perto as dificuldades dos alunos residentes na comunidade atendida por esta escola e chegou a sentir-se quase impotente frente a tantos problemas. Segundo ela, no decorrer de seu curso de Magistério nunca imaginou que fosse se deparar com uma situação de tamanha carência em sua vida profissional. Ela afirmou que aliados a essas dificuldades inerentes à precariedade da situação de vida daquelas crianças e de suas famílias, os problemas que enfrentou para trabalhar com as quatro séries juntas em uma só turma pareciam-lhe ainda maiores e mais difíceis de serem solucionados.

Para enfrentar essas dificuldades, Júlia procurou conhecer melhor aquelas crianças e suas famílias e buscou ajuda de colegas, professoras de outras escolas. A troca de experiências foi também a estratégia utilizada por Júlia quando era transferida para outras escolas, onde um novo ambiente trazia dificuldades diferenciadas. Assim como Rosa, esta professora considera escasso o tempo destinado a estas trocas de experiências na Escola B.

Júlia afirma que participou de cursos promovidos pela Prefeitura e pelo Estado que suscitavam reflexões sobre seu trabalho diário e apontavam questões para serem discutidas com as outras professoras na escola, além de oferecerem algumas sugestões de trabalho diferente com os alunos. Citou também alguns cursos que nada acrescentaram em sua prática. Em sua opinião, muitas vezes nos cursos não se considera a realidade das professoras, não se dá espaço para as professoras colocarem suas dúvidas e a realidade mostrada pelos mesmos é bem distante da realidade das professoras, que às vezes trabalham com mais de quarenta alunos, como é o seu caso.

Considerando-se propensa a mudanças, Júlia afirma que está sempre

para primeira e segunda série, e outra para terceira e quarta série.

buscando se atualizar e considera bem-vindas as propostas de mudanças em sua prática. No entanto, questiona a maneira como algumas mudanças são colocadas para as professoras, de forma imposta. No seu entendimento, as professoras precisam ser esclarecidas sobre as inovações para decidir se querem ou não implementá-las em seu trabalho. Como exemplo citou o PROCAP, que segundo ela foi imposto para as professoras de forma autoritária, visto que deveria ser realizado fora do horário de trabalho, o que acarretou conflitos com os problemas particulares de cada pessoa. Apesar disso, afirma que o curso está sendo proveitoso, pois está levando as professoras a pararem um pouco para pensar mais nos alunos e no seu processo de aprendizagem. Para ela, atualmente a escola em geral tem valorizado mais o aluno, tem centrado sua atenção na forma como ele aprende e preocupado-se em considerá-lo como sujeito do processo de ensino. Este é um aspecto que segundo ela tem reflexos também na postura das professoras, que hoje dão mais abertura para as colegas questionarem determinados aspectos de seu trabalho e sugerirem novas atividades.

A sua prática profissional, segundo Júlia, lhe possibilita repensar suas ações, o que faz com que possa ir redirecionando seu trabalho de forma a atender às necessidades de seus alunos. Atualmente considera-se uma professora mais aberta, disposta a ouvir mais seus alunos e trabalhar de forma mais democrática na sala de aula.

2.1.3. A Escola C e a professora Márcia

A escola C é uma escola pequena que atende a cento e cinqüenta e oito crianças de Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Situa-se em outro bairro de periferia, bastante distante do centro da cidade. As professoras que moram em outros bairros utilizam o transporte coletivo para chegar até a escola. Os estabelecimentos comerciais situam-se na rua principal do bairro e a via de acesso à escola é uma rua residencial, com pequeno número de moradores e várias casas em construção.

Esta escola possui dependências amplas e conta com grande espaço físico. São cinco salas de aula, a biblioteca, a secretaria, que funciona também como sala de supervisão e de direção. Compõem as dependências da escola, os banheiros masculino e feminino e a cantina com um amplo refeitório. Na biblioteca, ao lado das estantes foi organizado um espaço aconchegante com tapetes e almofadas para as crianças lerem livros de literatura infantil.

A escola possui também um pátio grande, com um parquinho e espaço livre onde são realizadas as aulas de educação física e as brincadeiras no recreio. Esta escola funciona somente em dois turnos: de manhã funcionam as duas turmas de 3ª e 4ª séries. O período da tarde é reservado para turmas de educação infantil (segundo e terceiro períodos) e de CBA. Na parede do refeitório encontra-se afixado o jornal da escola com informações e trabalhos dos alunos.

A clientela - crianças residentes no bairro, além de algumas oriundas da zona rural próxima à escola - apresenta nível sócio-econômico baixo. De acordo com a diretora, um pequeno número de alunos são filhos de profissionais autônomos ligados ao comércio ou funcionários públicos, enquanto a maioria da clientela é composta por filhos de operários de empresas privadas localizadas nas proximidades da escola. As mães são “do lar” ou empregadas domésticas. Os pais em sua maior parte não possuem

nem o primeiro grau completo.

Compõem o corpo docente a diretora, a vice-diretora, uma supervisora e seis professoras. Destas professoras, todas trabalham apenas nesta escola e duas estão fazendo curso superior. Segundo a supervisora, que alterna seu horário de trabalho para atender os dois turnos, o grupo de professoras é pequeno e em seu trabalho tem procurando incentivar a troca de experiências entre elas como forma de garantir um trabalho coletivo. A supervisora afirma que procura indicar leituras de revistas pedagógicas para as professoras quando estas solicitam ajuda em algum aspecto do trabalho pedagógico, além de viabilizar momentos de discussão sobre a prática.

Apresento a seguir a trajetória profissional da professora Márcia.

Márcia

Márcia tem trinta e dois anos, é casada e tem dois filhos. Está atuando no magistério há cinco anos. Seu interesse pelas atividades de ensino surgiu da necessidade de ajudar a filha nos estudos e ela acabou tomando gosto pela profissão.

Ao iniciar seu trabalho como professora em 1992, cinco anos após concluir o curso de Magistério, percebeu as defasagens deste curso, pois enfrentou inúmeras dificuldades. Analisando-o, Márcia afirma que o mesmo não ofereceu a preparação adequada para o trabalho, o que fez com que se sentisse “totalmente perdida” no início da carreira.

Sua primeira experiência profissional foi em uma escola de zona rural, onde iniciou seu trabalho com uma turma de segunda série cujos alunos ainda não sabiam ler. Enfrentou vários problemas em seu trabalho pedagógico,

devido à dificuldade de aprendizagem das crianças e à sua inexperiência como professora. Para tentar solucionar esses problemas, Márcia recorria à professoras mais experientes e pedia ajuda da Secretaria Municipal de Educação, o que era feito através de visitas das supervisoras à escola para orientações sobre o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Conseguindo sua transferência para a zona urbana, Márcia iniciou seu trabalho como professora na Escola C, onde assumiu uma turma de primeira série. Para minimizar sua insegurança frente a esta nova situação, procurou ajuda de uma professora que tinha longa experiência com alfabetização. Além disso contou com o auxílio da professora eventual desta escola, que anteriormente havia sido professora de primeira série. Esta professora a ajudava respondendo suas dúvidas e dando idéias de como desenvolver o trabalho, além de assumir a classe em determinados momentos e dar-lhe algumas “aulas de demonstração”. Contou também com a orientação da supervisora da escola.

De acordo com a professora Márcia, foram promovidos vários cursos para os/as professores/as, o que contribuiu para ajudá-la a enfrentar suas dificuldades. Citou os cursos de Produção de Textos que possibilitaram o acesso a variadas técnicas de trabalho na sala de aula, oficinas pedagógicas e palestras, além do PROCAP, que, em sua opinião, oferecem sugestões de atividades que enriquecem o trabalho diário na sala de aula. No seu entendimento, é necessário que as professoras acompanhem as mudanças que estão ocorrendo na educação e por isso procura participar de cursos, ler revistas como Nova Escola e trocar idéias com as colegas, pois acredita que a professora precisa estar sempre buscando melhorar sua atuação na escola.

Analisando os aspectos físicos e de funcionamento destas três escolas, podemos observar algumas semelhanças entre elas: a localização em bairros distantes do centro da cidade, a origem social da clientela atendida, o nível de instrução dos pais e a busca por um ensino de qualidade, aspectos estes que certamente influenciam o trabalho docente.

Quanto às professoras entrevistadas, pode-se constatar que elas têm idade entre vinte e nove e trinta e oito anos, sendo três solteiras e cinco casadas, com tempo de experiência no magistério variando entre quatro a dezessete anos. Das oito professoras, cinco iniciaram sua carreira profissional na zona rural. Quase todas atuaram em diferentes realidades escolares, o que demandou diversas adaptações e busca por novos conhecimentos. Podemos observar aspectos semelhantes em suas trajetórias: a insatisfação com a formação no Curso de Magistério, as dificuldades enfrentadas no início da carreira e as formas utilizadas para minimizá-las, a importância atribuída às diferentes ações de formação continuada que vivenciaram em sua trajetória profissional. Todos estes aspectos serão tratados nos itens seguintes.

2.2. A formação inicial e a realidade da prática pedagógica

Como pôde ser visto na reconstituição da trajetória profissional das professoras, as defasagens do Curso de Magistério foram mencionadas de forma recorrente, pois as diversas lacunas desta formação acarretaram dificuldades no momento em que as professoras iniciaram seu trabalho na escola. Sete das oito professoras entrevistadas analisam o Curso de Magistério de forma negativa, apontando a precariedade desta formação e seu distanciamento da realidade da prática pedagógica da professora na escola:

“Olha, eu acho que eu tinha uma idéia... e o que eu aprendi lá foi bem diferente do que eu peguei no trabalho. Lá a gente via tudo bonitinho, tudo arrumadinho, mas quando a gente vai prá sala de aula a realidade é outra, né? As dificuldades são enormes, os problemas, as responsabilidades, parece que é diferente, a responsabilidade da gente dobra.” (Renata)

“Eu acho que não preparou quase nada, o que ele dá prá gente é a teoria mesmo, mas de prática...” (Laura)

“O curso de magistério não te prepara para a sala de aula. Não tem preparo nenhum, nenhum para a sala de aula. O que você vê no curso, você vai para a sala de aula, não tem nada a ver. Nada você aprendeu, você só aprende é com prática.” (Márcia)

“Eu acho que o ensino no Magistério, o que a gente aprende lá na escola quando a gente está fazendo o Magistério eu acho que é muito fraco, sabe... porque a gente fica muito ali na teoria, eu acho que tem muito pouca coisa a ver com a prática realmente dentro da escola.”(Rosa)

Observa-se nas colocações destas professoras uma certa descrença no valor dos conhecimentos teóricos aliada a uma exaltação da prática. Os depoimentos evidenciam uma grande insatisfação com os conhecimentos adquiridos no Curso de Magistério, considerando-os completamente desvinculados da realidade com a qual se depararam no início da carreira, atribuindo um valor expressivo à aprendizagem na prática. Podemos observar pelas colocações das professoras entrevistadas, algumas posições que se manifestam em colocações estereotipadas de que o curso de magistério privilegia aspectos teóricos em detrimento da prática do/a futuro/a professor/a. Esse tipo de discurso parece estar embasado em um senso comum que pode ter influenciado as colocações das professoras. Dito de outra forma, as professoras podem adotar esta posição de crítica ao curso como sendo “muito teórico” não por que realmente vivenciaram esta situação, mas porque este tipo de comentário tem grande circulação nas escolas.

Torna-se necessário, portanto, questionar o entendimento que as professoras estão tendo quando afirmam que “o curso só deu teoria”. Será que realmente o curso de Magistério ofereceu conhecimentos teóricos? O que chamam de teoria pode ser um ensino livresco, baseado na memorização, o que não pode ser caracterizado como um ensino teórico, e sim como um ensino de cunho tradicional. De acordo com MIZUKAMI (1986), em termos gerais, a abordagem tradicional do ensino caracteriza-se pela ênfase na variedade e quantidade de conceitos e informações em detrimento da formação do pensamento reflexivo. Nesse sentido, a ausência de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos no curso pode ter acarretado uma desvinculação entre estes conceitos e sua relação com o trabalho pedagógico. Qual o entendimento do que é contribuição para a prática? Seria um receituário de técnicas de ensino? Seriam modelos didáticos aplicáveis às mais variadas situações do cotidiano do trabalho docente?

Os estudos sobre a prática docente mostram a importância de uma sólida formação teórica para subsidiar as atividades de ensino e analisar a prática²⁰. A idéia básica nestes estudos é a de que todo momento de reflexão sobre a prática tem contribuição da teoria. Em diferentes momentos do trabalho docente, os/as professores/as necessitam de uma referência teórica. Quando, por exemplo, a professora diz: “esse aluno está desmotivado, aquele aluno está em determinado estágio de aprendizagem”, ela está utilizando, mesmo que seja de forma inconsciente, categorias teóricas oriundas da Psicologia, da Didática, da Sociologia. Nesse sentido, podemos observar que todas as decisões práticas têm uma dimensão teórica, ou seja, estão inseridas numa

²⁰ LÜDKE (1997), PERRENOUD (1993), dentre outros.

determinada postura pedagógica, baseada numa concepção de educação que pode orientar as reflexões sobre o significado pedagógico dos diferentes aspectos da prática dessas professoras em seu trabalho diário.

Outro ponto que podemos analisar é o fato de todas as professoras entrevistadas terem feito seu curso de Magistério em cidades do interior, local em que geralmente existem dificuldades para se contratar profissionais habilitados para atuarem como professores/as nestes cursos, o que, sem dúvida, afeta a qualidade dos mesmos.

Nesta perspectiva, pode-se inferir que os conhecimentos teóricos, que as professoras afirmam terem sido os únicos que adquiriram no decorrer do curso, podem ter sido tratados de forma superficial ou desvinculados da prática. Isso porque se os conhecimentos teóricos tivessem sido abordados de forma aprofundada poderiam subsidiar reflexões das professoras no momento de elaborarem atividades práticas para seus alunos. Entretanto, o que se observa é uma grande dificuldade dos/as professores/as em transformar orientações teóricas em orientações metodológicas, dificuldade esta que pode estar relacionada ao fato de considerarem os conhecimentos teóricos como inúteis ou muito distantes da prática diária. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que, mesmo que o Curso de Magistério tenha oferecido conhecimentos teóricos, esta dificuldade tenha se constituído em uma barreira para que esses conhecimentos originassem opções metodológicas capazes de fazer frente ao trabalho inicial das professoras nas escolas. Pode ser que o despreparo para enfrentar a prática diária, do qual se queixam as professoras, esteja vinculado justamente a um tratamento superficial dos conhecimentos teóricos no decorrer do Curso de Magistério.

Dentre as professoras entrevistadas, apenas a professora Eliane considerou que fez um bom curso de Magistério, inclusive mencionando determinados autores estudados durante o curso, atribuindo essa avaliação positiva em parte ao fato do mesmo ter tido a duração de quatro anos, sendo o último bastante voltado para a alfabetização:

“A gente teve aulas de Psicologia, que prepararam um pouco para conhecer o aluno, para entender suas necessidades, saber o que pode estar influenciando na aprendizagem dele, na socialização. A gente viu Paulo Freire, Decroly, Jean Piaget, Montessori. (...) Aí nesse ponto me deu embasamento prá reconhecer o nível de aprendizagem em que o aluno estava e prá ver que tipo de atividade que eu poderia fazer com ele.”
(Eliane)

A forma de organização das aulas no curso de Magistério, segundo Eliane, enfatizando a vivência de situações práticas que poderiam vir a fazer parte do trabalho dos/as futuros/as professores/as também foi um fator importante na qualidade do curso:

“No curso de Magistério a gente fazia plano de aula simulado prá alguma série e trabalhava na sala de aula com as colegas da gente sendo alunos, então elas simulavam muitas situações assim de uma criança que tinha dificuldade, de uma criança revoltada, prá gente poder ter um manejo de classe, prá aprender a contornar a situação, então ajudou.”

As deficiências do curso de Magistério, apontadas pela maior parte das professoras nesta pesquisa vêm sendo denunciadas por inúmeros estudos realizados nas últimas décadas. De acordo com GATTI (1996), diferentes pesquisas²¹ mostram diversos problemas nos cursos de Magistério, dentre eles a redução de disciplinas de fundamentação pedagógica, o aligeiramento dos conteúdos e a desarticulação dos mesmos das questões da realidade educacional brasileira, além da ausência de preocupação com aspectos

²¹ A autora cita: MELLO *et al* (1985); GATTI (1988); SILVA *et al* (1991); LORIERI (1992); PIMENTA (1994).

relacionados a aprendizagem de crianças de diferentes extratos culturais. Outro aspecto destacado está relacionado aos estágios, que na maioria das vezes não tem a orientação e o acompanhamento necessários, tornando inviável o desenvolvimento das habilidades exigidas ao/à futuro/a professor/a.

Em relação ao Curso de Magistério, é importante fazer ainda outras considerações. Não se pode deixar de lado seu caráter precário advindo também de sua generalização a partir da Lei 5692/71, quando o antigo Curso Normal, até então bem conceituado, tornou-se mais uma das muitas habilitações do ensino profissionalizante, com conseqüências graves para a qualidade do ensino ministrado. Ainda segundo GATTI (1996), a formação específica para o magistério ficou diminuída em função desta nova estrutura de ensino. Acrescente-se a este fator as questões referentes à escolha do curso de Magistério pelos/as futuros/as professores/as. Essa opção nem sempre corresponde ao desejo do/a aluno/a, por vezes reflete o desejo dos pais ou a falta de opção ou de condições financeiras para fazer o curso desejado, como é o caso de algumas das professoras entrevistadas neste trabalho. Tal fato é comum nas cidades do interior, onde são reduzidas as possibilidades de escolha de curso no segundo grau e de acesso ao ensino superior. De acordo com MELLO (1988), as condições sócio-econômicas de origem das professoras em interação com os valores culturais sobre as características dos papéis femininos também constituem determinantes poderosos na escolha desta carreira.

Outro aspecto que se destaca é a desvalorização social da profissão docente, caracterizada não só pelo desprestígio do trabalho do/a professor/a e pela sua condição de trabalho feminino (como sabemos, a maioria desta classe

profissional atuante em turmas iniciais de ensino fundamental é composta por mulheres) como também é agravada pela baixa remuneração que torna pouco atrativo este campo de trabalho. Pode ser assinalado ainda o pouco tempo destinado à formação do/a professor/a no Curso de Magistério em relação à complexidade da função docente.

Atualmente, as discussões sobre a necessidade da melhoria da formação do/a professor/a das séries iniciais encontram ressonância também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituindo a Década da Educação a partir de 1997, coloca no Título VI, como uma das metas, a formação em nível superior para professores/as de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Embora ainda admitindo a formação a nível de segundo grau, no curso Normal, a tendência apontada pela LDB é de que progressivamente todos/as os/as professores/as deste nível de ensino sejam habilitados em um curso superior. Cabe questionar como se dará a efetivação desta formação na prática, tendo em vista as diferenças regionais do Brasil em relação à oferta de ensino superior, bem como a qualidade desta formação. Questões fundamentais nessa formação, como a valorização do profissional da educação mediante piso salarial profissional, aperfeiçoamento profissional e período destinado a estudos dentro da carga horária de trabalho do/a professor/a também são mencionados neste mesmo título. Acredito que essas são questões importantes para se garantir a melhoria na formação do/a professor/a.

Analisando o papel da formação inicial, PERRENOUD (1993), ressalta a importância de se delimitar o que é essencial à formação inicial de professores/as. Segundo este autor, o pouco tempo destinado à formação

inicial não dá conta de desenvolver todos os domínios exigidos a um verdadeiro profissional. Buscando definir o que é básico a este nível de formação, assinala a necessidade de se privilegiar uma formação aberta, que prepare os/as futuros/as professores/as para colocar e resolver problemas complexos.

Nessa direção estão também os estudos de LÜDKE (1997), que coloca um questionamento interessante: “o que cabe adequadamente no âmbito da preparação inicial do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela?” (p. 118). No seu entendimento, a formação inicial, como o próprio nome já diz, deve ser entendida como preparação apenas inicial, pois se esse caráter introdutório fosse reconhecido, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo um caráter especificamente inicial. Entretanto a autora ressalta a importância dessa preparação inicial, pois não se pode subestimar a importância da teoria como fundamental para essa formação.

O que pode ser observado, entretanto, nos depoimentos das professoras entrevistadas, é que mesmo esta formação básica, de caráter inicial, deixou uma série de lacunas que ocasionaram dificuldades no seu trabalho na escola.

Em decorrência dessa precariedade da formação inicial, quase todas as professoras enfrentaram o que foi denominado por HUBERMAN (1992) de “Choque do Real”, ou seja, a fase inicial da carreira que é marcada pelas dificuldades da realidade da sala de aula, momento em que o docente se dá conta das dificuldades decorrentes das lacunas existentes entre sua formação e as habilidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Alguns depoimentos caracterizam de forma interessante este período:

“Quando eu comecei é que eu vi o que era realidade, porque onde eu fui trabalhar não tinha nada, a gente tinha que se virar sozinha. Zona rural... Entendeu? Livros não tinha, não tinha mimeógrafo... muita dificuldade”. (Ana)

“Eu acho que cheguei totalmente despreparada, este estágio não prepara a gente prá dar aula, eu tive muita dificuldade.” (Laura)

Entretanto o aspecto da “descoberta”, também discutido por este autor, que caracteriza-se pelo entusiasmo advindo das novidades deste período inicial da carreira, como sendo vivenciado simultaneamente a esse choque inicial com a realidade, não foi mencionado por nenhuma das professoras entrevistadas, pois o aspecto da sobrevivência impôs-se como dominante. Será que tal fato pode ser atribuído aos desafios que, causando tamanho “choque,” sobrepuseram-se às descobertas não dando oportunidade para que estas fossem percebidas e vivenciadas pelas professoras?

A postura das professoras frente a esses desafios, entretanto, foi de enfrentamento, marcado pela busca de soluções para os problemas vivenciados. Deparando-se com a realidade das classes multisseriadas, por exemplo, as professoras Júlia, Renata e Ana, apesar da primeira reação de impotência misturada à necessidade de desenvolver o seu trabalho com aquelas crianças, partiram para buscar soluções pedindo ajuda a colegas ou procurando participar de cursos que lhes trouxessem algum auxílio para o desenvolvimento do trabalho diário.

“As pessoas (professoras de outras escolas) falavam: ‘Faz isso que dá certo’. Não chegavam com a coisa pronta, mas sugeriam alguma maneira de trabalhar” (Júlia)

“Eu fiz um curso pro pessoal da zona rural, eles passaram experiências por exemplo com plantas e animais, é o trabalho mesmo, a técnica de trabalhar em sala de aula... me ajudou... porque eu nunca ia ter aquelas idéias.” (Renata)

Nos depoimentos das outras professoras, apesar de terem se defrontado com dificuldades de outras ordens, também podem ser constatadas formas semelhantes de enfrentar os desafios presentes no início da carreira:

“Entrei despreparada mesmo, mas o que eu consegui foi com o meu esforço e com a ajuda dos outros; e ainda corro atrás, até hoje eu vou atrás, quando tem alguma coisa eu participo...” (Laura)

“E se estou sendo uma boa professora agora é porque a gente vai procurando aprimorar, não é, adaptando aos alunos, às necessidades, à realidade... porque o curso (de magistério) é um curso só, a gente forma... é um professor só, então é quando a gente está com a mão na massa é que vê o que tem que ser feito, o que a gente sabe, o que tem que aprender ainda... prá crescer, prá trabalhar bem, né?” (Rita)

“É com a prática que você vai aprendendo outras coisas, e assim... a prefeitura investiu em cursos, né, prá gente. Isso ajudou, eu pelo menos cresci com esses cursos e com a prática... e procurando orientação com outras pessoas que já trabalham há mais tempo. Eu ia atrás quando tinha dificuldades.” (Márcia)

Quanto às diferenças no nível de formação, apenas duas professoras, Rita e Laura, concluíram um curso superior (o curso de Letras) e afirmaram que o mesmo não tem uma influência direta sobre seu trabalho no primeiro ciclo, mas indiretamente esta formação faz com que se mostrem mais abertas a novas aprendizagens e adotem uma atitude de reflexão diante do trabalho pedagógico. Ao analisar o curso superior, as duas professoras utilizaram a mesma expressão: “abrir a cabeça.” O que pode ser observado é que parecem atribuir ao fato de terem passado por um curso superior uma maior possibilidade de crítica e de reflexão sobre o próprio trabalho, o que faz com que tenham uma visão mais abrangente do processo educativo. Aspecto semelhante foi constatado por MELLO (1988). Segundo a autora,

“A experiência de fazer uma faculdade, qualquer que seja ela, provavelmente permite a aquisição de certas habilidades

profissionais e favorece uma compreensão mais integrada da prática profissional.” (p. 96)

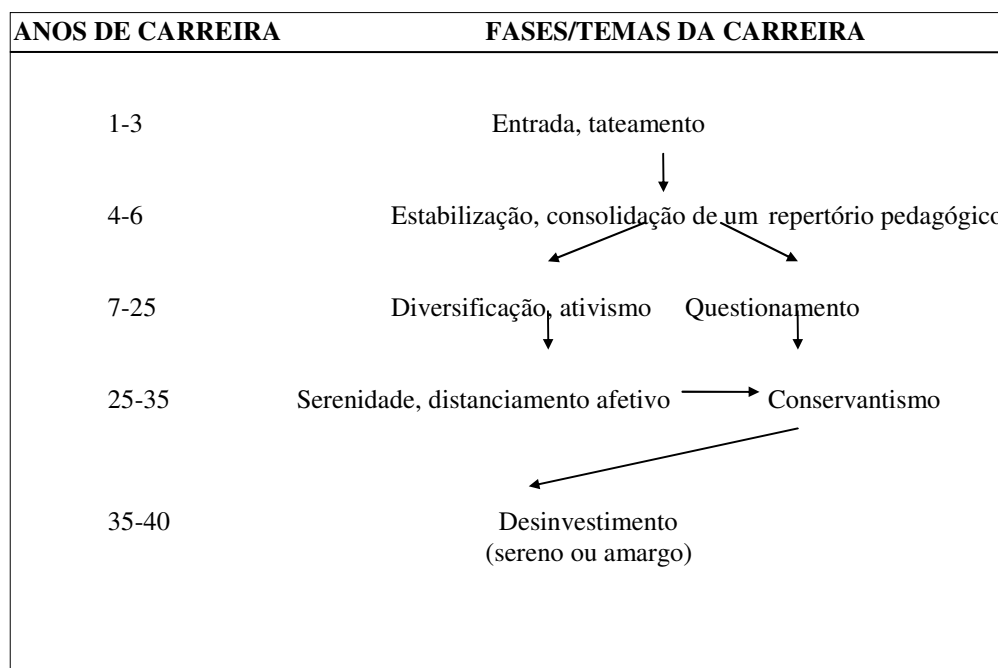
Analisando os depoimentos das professoras, é possível constatar ainda que as mesmas demonstram compromisso com seu trabalho pedagógico, evidenciado pela busca por um ensino de qualidade. Essa busca é também demonstrada pelo interesse das professoras em sua formação continuada, que é vista pela maioria delas como uma forma de suprir as defasagens de sua formação inicial e de ajudar a superar as dificuldades que surgem no trabalho diário na escola.

2.3. O papel da formação continuada na trajetória profissional das professoras

Nesta parte do capítulo, passarei a analisar o papel das diferentes ações de formação continuada na trajetória das professoras. Esta análise será desenvolvida tomando como referência os estudos sobre a carreira docente, buscando assinalar os pontos comuns e verificar se há diferenças significativas nas análises das professoras em cada fase da carreira.

Conforme já mencionamos, os estudos de HUBERMAN (1992) e GONÇALVES (1992), dentre outros, abordam as diversas fases que constituem o ciclo de vida profissional dos/as professores/as, nos quais se destacam determinadas características e comportamentos dos docentes, em geral.

De forma esquemática, esse ciclo foi assim representado:



Fonte: HUBERMAN (1992, p.47)

Ao tomar como base para análise o trabalho destes autores, é necessário considerar que tais estudos referem-se à realidade do trabalho docente em outros países, como Suíça e Portugal. No caso do trabalho docente no Brasil, os/as professores/as geralmente se aposentam aos vinte e cinco anos de carreira, havendo entretanto casos de carreiras mais longas quando estes/as optam pelo reingresso em outra rede de ensino. Nesse sentido, conforme os critérios adotados nesta pesquisa, foi feita uma adaptação do ciclo profissional dos docentes de HUBERMAN (1992), uma vez que no Brasil e especificamente em Minas Gerais, este ciclo tem a duração de 25 anos e não de 40 anos conforme aponta este autor²². Sendo assim, para efeito deste trabalho, vamos considerar que dos 3 aos 6 anos as professoras encontram-se saindo do início da carreira docente, vivenciando o processo de estabilização, que corresponde ao segundo estágio apontado nos estudos de

²² Esta adaptação feita tomando como base minha experiência profissional. Seria interessante uma validação do trabalho de HUBERMAN (1992) através de pesquisa empírica, o que foge aos propósitos desse trabalho.

HUBERMAN (1992); dos 7 aos 15, no meio da carreira, vivenciado experiências de diversificação e/ou questionamento, ou seja, no terceiro estágio; e dos 16 aos 20 anos de experiência estariam caminhando para o final da carreira, no período correspondente ao quarto estágio, no qual se destacam, segundo HUBERMAN (1992) características de serenidade, distanciamento afetivo ou conservantismo.

Saindo do início da carreira: do “choque com o real” à busca de novas aprendizagens

As professoras Rita, Márcia e Eliane, que possuem menor tempo de experiência no magistério (quatro e cinco anos) estão na fase de estabilização, mas ainda bem próximas do início da carreira docente conforme a classificação de HUBERMAN (1992). Em suas análises sobre seu processo de formação, podemos observar um desejo de aprender, manifestado pela busca constante em aperfeiçoar seu trabalho na escola, bem como por um certo entusiasmo pela sua formação continuada. Passado o primeiro momento, de “choque do real”, de constante tateamento, estas professoras manifestam um sentimento de que estão em um processo de construção de um “repertório pedagógico” e por isso utilizaram e ainda utilizam diferentes formas de estarem sempre atualizadas, buscando na formação continuada elementos que contribuam para a consolidação desse repertório pedagógico. Segundo GONÇALVES (1992), em seu estudo realizado com professoras do ensino primário em Portugal, pode-se observar nessa fase há equilíbrio resultante das aprendizagens anteriores:

“os pés assentaram-se no chão, a confiança foi alcançada, a gestão do processo ensino aprendizagem conseguida e a satisfação e o gosto pelo ensino até aí, por vezes não

presentido, afirmaram-se.” (p. 165)

Rita, mesmo tendo feito curso superior (Letras), mostra-se bastante preocupada com sua formação continuada. Afirma que sempre pede ajuda das colegas e da supervisora quando sente alguma dificuldade em desenvolver seu trabalho na sala de aula. Preocupada com o bom desenvolvimento de seu trabalho, valoriza a troca de experiências com as colegas da sua escola e também com professoras que trabalham em outras escolas, para conhecer novas propostas de trabalho. Afirma que está empenhada em participar de cursos e ler artigos de revistas pedagógicas que julga importantes para enriquecer seu trabalho na escola.

“Acho que eu cresci muito com esses cursos. Ainda tenho muita coisa prá aprender... mas só de abrir a cabeça um pouquinho mais, de abranger mais conhecimentos, já ajuda a ver outras formas de trabalhar, porque às vezes tem um conteúdo e a gente só conhece uma maneira de trabalhar, mas fazendo um curso, vendo outras situações, outros professores, outras cidades, cada um tem um jeito de aplicar, quer dizer, várias maneiras de aplicar um mesmo conteúdo, é muito bom”.

Márcia demonstra preocupação em estar buscando novas idéias para trabalhar com seus alunos, tanto em trocas de experiências com colegas quanto em leituras de revistas e livros onde procura sugestões novas para incrementar sua prática. Segundo a professora, sempre relê os materiais que adquire nos cursos, em busca de novas idéias. Participa de cursos, palestras e oficinas pois acredita que os mesmos enriquecem o seu trabalho e ajudam a enfrentar os desafios que surgem no dia-a-dia da sala de aula.

“Acho que o professor hoje tem que estar sempre buscando, senão você não consegue, o professor hoje tem que ter isso em mente, tem que estar estudando o tempo inteiro, procurar mesmo mudar porque senão daqui a um tempo a gente taí... prá escanteio, não vai ter lugar prá gente mais.”

Eliane demonstra em suas colocações preocupação com seus alunos,

não apenas com seu desenvolvimento cognitivo, mas também com sua formação global, como pessoa. Esse seu compromisso com o aluno faz com que esteja buscando desenvolver seu trabalho de forma a atender as suas necessidades e interesses. Em suas entrevistas, citou vários autores que leu, demonstrando preocupação em mostrar que sua prática é baseada em um referencial teórico que lhe oferece subsídios para entender melhor seus alunos, saber porque e como eles aprendem. Segundo ela, seu curso de magistério lhe proporcionou uma boa fundamentação teórica e isso fez com que ela continuasse buscando aprofundar seus conhecimentos em leituras de livros e revistas pedagógicas. Os cursos que fez e continua fazendo, bem como as trocas de experiências com as colegas contribuem para que esteja refletindo sobre sua prática.

A troca de experiências com as colegas também é considerada por Eliane como um elemento essencial para seu crescimento profissional, pois a reflexão conjunta sobre o trabalho pedagógico leva a novas posições sobre a forma de conduzir sua prática. Suas análises sobre as trocas de experiências com as colegas demonstram sua preocupação com a reflexão:

“Então assim, era um trabalho interligado, porque uma professora ajudava a outra a olhar a aprendizagem de um aluno, às vezes passava uma atividade que um aluno fez, que estava com dificuldade, as três professoras analisavam prá ver, era mais uma reflexão. A gente fez isso e viu que deu certo.”

Analisando as colocações destas três professoras, podemos observar que o desejo de “ser uma boa professora” e a preocupação com a aprendizagem significativa dos alunos são fatores importantes que orientam estas professoras a investir em seu processo de formação continuada. Conforme dito anteriormente, Rita, Márcia e Eliane parecem estar no início de

um processo de consolidação de um repertório pedagógico, mostrando-se abertas a novas aprendizagens.

Meados da carreira: diversificação ou questionamento em relação ao trabalho docente

Laura, Rosa e Júlia, encontram-se na fase de diversificação, contando respectivamente com oito, onze e doze anos de experiência no magistério, mais ou menos em meados da carreira.

Em suas análises sobre seu processo de formação, podemos observar algumas semelhanças e diferenças em relação às professoras Rita, Márcia e Eliane.

A professora Laura, que assim como a professora Rita concluiu o curso de Letras, demonstrou em suas entrevistas entusiasmo em relação à sua formação continuada, evidenciando a importância que atribui a esse tipo de formação para sua prática pedagógica. Participa de cursos, seminários, palestras. Em suas entrevistas, pode-se observar que ao lado das análises positivas sobre a influência da formação continuada em sua prática, Laura faz uma série de questionamentos relacionados à forma como estas ações são propostas, às condições de trabalho dos/as professores/as e ao salário que recebem, bem como à desvalorização da profissão docente e ao desprestígio do/a professor/a na sociedade atual. Por diversas vezes menciona nomes dos diferentes cursos dos quais participou e os conteúdos ministrados nos mesmos, bem como a relação entre o formador e os/as professores/as participantes. Nesse sentido ela demonstra a sua angústia quando faz um curso que lhe apresenta novas propostas, mas não mostra como desenvolvê-las na prática. No seu entendimento, é necessário que os cursos tenham uma

articulação entre teoria e prática e que seus pressupostos sejam colocados para as professoras de forma clara:

“Tem que ter a parte teórica, mas tem que ter a parte de sugestões... Às vezes antes eu fazia um curso, a gente ficava até com a cabeça quente, porque a pessoa que estava dando o curso falava um tanto de coisas ali que você tinha que mudar, mas não falava *como* que você ia mudar. Eu sei que fiquei apavorada...Você chegava lá na escola, você sabia que aquilo ali que você fazia estava errado... você sabia que tinha aquele jeito novo de fazer... que os meninos estavam aprendendo tudo de um jeito diferente, mas e você? Como é que você ia fazer? Não sabia, não tinha prática, como é que ia fazer? Aí acabava fazendo errado...”

Esta angústia provoca questionamentos em relação ao seu próprio trabalho, evidenciados pelas reflexões que faz sobre sua prática e sobre a aprendizagem de seus alunos.

Ao lado desses cursos, a troca de experiências com as colegas e as leituras que realiza também são consideradas por ela como importantes para propiciar-lhe subsídios para repensar sua prática, buscando planejar uma aula agradável e tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. Nesse sentido, relata que procura trabalhar com jogos, brincadeiras, trabalhos em grupo, considerando como ponto de partida a realidade dos alunos. Mesmo não tendo a oportunidade de comprar livros, devido à sua baixa remuneração salarial, Laura frequenta a Biblioteca Pública, onde procura livros e revistas que possam ajudá-la em suas dificuldades. Um aspecto que ela considera importante nos cursos que realiza é o fato de o/a professor/a compreender a proposta que está sendo colocada para que se possa refletir sobre ela e tentar utilizá-la em sua prática. Segundo Laura, se a professora não concordar com a proposta, é muito difícil que ela queira tentar implementá-la.

Rosa também expôs algumas idéias nesse sentido. No seu

entendimento, para realizar mudanças em seu trabalho, o/a professor/a precisa conhecer a proposta a ser implementada e ter tempo para refletir sobre a mesma, pois existe o receio de fazer algum tipo de trabalho e não obter os resultados esperados. Com certa mágoa, relata a forma apressada como foi colocado para as escolas municipais o CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), sem dar tempo para que as professoras pudessem entender e analisar a proposta antes de implementá-la. Nesse sentido, apesar de dizer que é aberta a mudanças, mostra-se desconfiada diante de novas propostas, cujos resultados ainda lhe são desconhecidos.

Trabalhando sempre na mesma escola há onze anos, Rosa adquiriu um certo respeito das colegas e da direção e manifesta segurança no seu trabalho diário. Esta segurança ela atribui à sua experiência, ao trabalho que construiu durante todos esses anos de carreira, que lhe permite mais tranquilidade para agir em situações diversas que surgem na sala de aula. Acredita que os cursos dos quais participa e as trocas de experiências com colegas contribuem para que tenha atualmente maior serenidade para lidar com os alunos e com os desafios colocados pelo trabalho diário.

Júlia considera-se uma pessoa propensa a mudanças e procura refletir sobre os conhecimentos que adquire nos cursos dos quais participa. Em suas análises, formula algumas críticas em relação a alguns aspectos dos cursos, tais como a forma como são propostos e a articulação entre esses e a realidade da sala de aula. Segundo esta professora, sua experiência construída na prática faz com que atualmente seja uma professora bastante diferente do que era no início de sua carreira, pois agora procura ouvir mais os alunos, entender as opiniões deles e buscar novas formas de trabalho na escola.

Considera que está em um processo de aprendizagem constante: com os alunos, com as colegas, através das experiências que vivencia e dos cursos que frequenta. Acredita também, como as colegas Laura e Rosa, que toda proposta de mudança tem que ser bem conhecida pela professora, para que ela possa refletir sobre ela antes de começar a colocá-la em prática.

Nas análises destas três professoras, constatamos alguns pontos em comum com as colocações das professoras Rita, Márcia e Eliane. Todas analisam sua formação de modo positivo, argumentando que aprendem com os cursos, com as trocas de experiências e com a própria prática pedagógica. Porém, concomitantemente a essa análise positiva, destaca-se nas colocações de Laura, Rosa e Júlia, uma atitude de questionamento em relação a vários aspectos dessa formação, tais como a forma como a mesma é implementada, as condições de trabalho nas quais deverão ser colocadas. Além disso, foi consensual entre estas professoras a necessidade de haver esclarecimentos suficientes sobre as propostas de mudança para que as professoras possam utilizá-las em sua sala de aula. Mesmo considerando-se abertas a mudanças, estas professoras apresentam algumas ressalvas em relação a essas mudanças.

O estudo de HUBERMAN (1992), nos ajuda a entender alguns desses aspectos. Segundo este autor, a partir dos sete anos de carreira, convivem paralelamente características da fase de diversificação e de questionamento, que parecem estar presentes nas análises destas professoras: uma maior segurança e tranquilidade para atuar na sala de aula, experimentando novas formas de organização do trabalho pedagógico - como por exemplo maior ênfase nas atividades em grupo, utilização de recortes de jornais e revistas,

trabalho com materiais alternativos ao livro didático. Aliada a uma postura de escuta aos interesses e necessidades dos alunos, podemos observar uma atitude de reflexão sobre a prática e de questionamento relacionado ao próprio trabalho e/ou a diferentes aspectos relativos ao funcionamento da escola e às atividades de formação. Para GONÇALVES (1992), nesta fase, há uma divergência: enquanto algumas professoras continuam a investir profissionalmente de forma empenhada, como Laura, Rosa e Júlia, outras denotam cansaço ou saturação advindos das dificuldades ou de problemas pessoais.

Nas análises dessas professoras podemos observar um tom mais crítico, evidenciado pela forma como se referem a diferentes atividades de formação, como a desconfiança diante das propostas de mudança que vêm de fora e que podem desestruturar sua prática e a necessidade de convencimento dos pontos positivos destas propostas. Para elas, é necessário que as mesmas sejam bem esclarecidas para que possam analisá-las e se convencer de sua viabilidade na realidade concreta em que desenvolvem seu trabalho.

***Caminhando para o final da carreira: distanciamento afetivo
ou interesse renovado pela formação continuada***

As professoras Renata e Ana, com dezesseis e dezessete anos de experiência no magistério, respectivamente, encontram-se caminhando para o final da carreira docente. Em seus depoimentos, entretanto, apesar de algumas semelhanças, o que se destaca são as diferentes formas de analisar a sua formação continuada e a relação desta formação com a prática pedagógica.

Ao analisar seu próprio processo de formação continuada, Renata afirma que os cursos dos quais participou e as trocas de experiências com

outras professoras contribuem um pouco para sua prática pedagógica.

Para esta professora, os cursos que realizou em sua carreira contribuíram para que ela alterasse alguns aspectos de sua prática, mas ao se deparar com alguma dificuldade, sua tendência é sempre retornar às suas práticas anteriores, nas quais já tem segurança. Em relação às trocas de experiências com as colegas, ela se mostra reticente, pois diz adotar uma posição mais reservada na escola, para “não incomodar as colegas”, apesar de afirmar que está sempre está disposta a ajudar. A falta de tempo e interesse por leituras de temas relacionados ao seu trabalho diário parecem contribuir para uma relativa estabilidade em sua prática. De todos esses fatores, o que adquire relevância em suas análises é sua experiência profissional construída em sua prática pedagógica, que, no seu entendimento, faz com que sinta hoje mais segurança e tranquilidade para atuar na sala de aula:

“Hoje eu sou muito mais segura dentro do meu trabalho, tenho mais autonomia para fazer determinado trabalho, até pra chamar atenção de um aluno... Eu acho que, com o tempo a gente... vai aprendendo as coisas. Eu acho que hoje eu sinto mais segurança, sem dúvida, eu acho que a experiência ajuda sim, dá mais tranquilidade.”

Entretanto, apesar de afirmar que ainda tem muito a aprender, a forma como se refere a essas diferentes atividades de formação deixa entrever uma certa descrença nas possibilidades de crescimento profissional. Em suas falas o que mais sobressai é uma preocupação direcionada para o cumprimento das tarefas essenciais ao seu cargo de professora, como planejar e desenvolver suas aulas de uma forma estável, sem muitas novidades. Seu trabalho parece seguir um certo costume que se evidencia na forma como descreve suas atividades diárias: “a tendência é ir pelo que é mais fácil mesmo, naquilo de todo dia, já mais conhecido”. Segundo ela, essa atitude é mais simples, pois o

trabalho docente é muito fatigante:

“Quando a gente sai da escola, chega em casa e não quer nem saber mais... acho que é tão cansativo o trabalho nosso, que quando a gente sai da sala de aula, tem dia que você não agüenta nem falar mais disso. Escola... aluno... Outro dia eu falei: Ah, já estou com trauma de aluno. É cansativo... é cansativo mesmo... né?”

Um certo sentimento de rotina parece estar subjacente às suas análises sobre sua formação e por várias vezes Renata lamentou-se de aspectos relacionados à profissão, como o desprestígio do trabalho docente e o pouco reconhecimento da sociedade em geral em relação ao magistério.

Ana considera que as trocas de experiências com as colegas, os cursos e as reuniões de discussão da prática na escola contribuem para o desenvolvimento de seu trabalho. Apesar de ter uma longa experiência docente, alguns desses dezessete anos foram passados como eventual e como auxiliar da diretoria, o que segundo ela fez com que se distanciasse um pouco da realidade da sala de aula. Ao retornar ao trabalho com as crianças, Ana sentiu várias dificuldades que a levaram a buscar ajuda das colegas e nos cursos. Ao falar sobre os cursos dos quais participou, Ana revela que adquiriu conhecimentos de conteúdos e novas metodologias que a ajudaram em sua prática. Entretanto, questiona o distanciamento que existe entre esses cursos e a realidade concreta na qual atua, onde os alunos apresentam uma série de problemas que ocasionam dificuldades de aprendizagem.

É com entusiasmo que Ana descreve alguns aspectos de seu processo de formação continuada: “a troca de experiências ajuda demais, o dia-a-dia também.” Outro aspecto ressaltado por Ana é a aprendizagem em sua própria prática, construída ao longo de sua carreira docente. Tal como para Renata, para ela também é a experiência que lhe proporciona segurança e

tranqüilidade para enfrentar as dificuldades que às vezes ainda surgem na sala de aula, os problemas relacionados à disciplina dos alunos, dentre outros.

“Agora quando a gente vai prá sala de aula, a gente já não tem aquele medo, já vai mais tranqüila... com mais segurança. Esse ano eu estou com a primeira série... e eu só trabalhei com a primeira série lá no início da minha carreira, em 1982... Mas eu já estou já pegando o pique.... e a experiência ajuda, dá muita segurança prá gente.”

Podemos compreender estas formas diversas de analisar o processo de formação continuada destas duas professoras buscando auxílio nos estudos sobre a carreira docente. De acordo com HUBERMAN (1992), no quarto estágio do ciclo de vida profissional dos docentes pode-se observar atitudes de distanciamento afetivo em relação à profissão. Esta atitude pode ser observada nas análises da professora Renata, em relação ao seu trabalho com os alunos e à forma de desenvolver seu trabalho, paralelamente às lamentações sobre a profissão. No relato de Ana, ao contrário, o que se destaca é uma atitude de interesse renovado pela sua formação continuada, principalmente pela troca de experiências com as colegas, já que dispõe de pouco tempo para investir em leituras e cursos. Como estas professoras, embora ainda não tenham chegado aos vinte anos de docência, por vezes mencionam que já estão quase no final da carreira e dão a impressão de que já sentem nesta etapa, esta divergência pode ser entendida também tendo como referência o estudo de GONÇALVES (1992). Ele constatou que as professoras em final de carreira apresentavam um perfil semelhante ao de Renata e Ana:

“Enquanto umas, em menor número, pareciam ter renovado seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmadas e desejando continuar a aprender coisas novas, as restantes demonstravam cansaço, saturação, impaciência, na espera pela aposentação, e sobretudo, não se sentir capazes de ouvir e agüentar as crianças.” (p. 165)

Pode-se observar, portanto, que, embora apresentem traços comuns, como a segurança e tranqüilidade para conduzir o trabalho pedagógico, podemos constatar diferenças marcantes entre as suas análises sobre a formação continuada: enquanto para Ana se destaca a necessidade de continuar aprendendo, Renata já se mostra mais satisfeita com seu trabalho, o que parece contribuir para que esteja mais acomodada com relação à necessidade de formação.

Analisando as percepções das professoras em diferentes fases da carreira docente sobre a formação continuada e sobre a relação desta formação com sua prática, podemos constatar que alguns aspectos se destacam. Independente de estarem em fases diferenciadas da carreira, a maioria das professoras ressalta aspectos positivos de seu próprio processo de formação continuada, destacando a necessidade desta formação para aperfeiçoar seu trabalho e acompanhar as mudanças que estão ocorrendo atualmente, em um ritmo cada vez mais acelerado. Embora não se tenha a pretensão de generalizar estas análises para outras situações, o que parece estabelecer as diferenças na verdade são os aspectos que se sobressaem em suas análises em cada uma das fases e o objetivo que orienta seu interesse pelas diferentes ações de formação continuada.

Podemos perceber que para as professoras próximas do início da carreira - Rita, Márcia e Eliane - o que se destaca é o seu interesse em participar de atividades de formação e em estar sempre investindo em leituras e cursos para buscar subsídios para sua prática. Refletir sobre esta prática e trocar experiências com as colegas da escola também são elementos importantes para estas professoras enfrentarem o “tateamento” inicial e

consolidarem o seu repertório pedagógico. Tais professoras investem em cursos e leituras como forma de compensar sua insegurança inicial, decorrente das lacunas do curso de Magistério, tentando encontrar novos caminhos para organizar suas aulas e se afirmar na escola e na profissão.

Para as professoras Laura, Rosa e Júlia, que contam com sete a quinze anos de carreira, apesar desses elementos estarem de certa forma presentes em suas análises, estas apresentam um tom mais crítico, acrescentando diferentes questionamentos acerca destes cursos e à sua influência na prática, bem como em relação aos aspectos mais globais relacionados à profissão docente e às relações entre formadores/professores/as, política educacional, realidade da escola e condições de trabalho do/a professor/a. Estas professoras, já tendo conquistado um certo domínio da situação pedagógica no que diz respeito a organização do trabalho docente e ao manejo da turma, buscam esses cursos e leituras para se atualizar e para consolidar seu trabalho, confirmando aspectos de sua prática ou questionando elementos antes considerados corretos em seu ambiente de trabalho. Talvez por isso suas análises se pautem por um posicionamento mais crítico, caracterizado por atitudes de questionamento. Além disso parecem ter sua própria prática como parâmetro de análise para as sugestões apresentadas nos cursos bem como para suas possibilidades de adaptá-las à realidade de sua escola.

Já nas análises das professoras Renata e Ana, com dezesseis a vinte anos de carreira, um aspecto comum que sobressai é a importância que atribuem aos conhecimentos construídos em sua própria prática pedagógica no decorrer da carreira, que lhes proporcionam mais segurança e tranquilidade

para desenvolverem seu trabalho na escola. Em relação aos cursos e trocas de experiências com colegas, suas análises se diferenciam em diversos pontos quanto ao grau de importância que atribuem a essas atividades e a influência das mesmas em suas práticas. Para estas professoras, é a sua prática que informa sua maneira de conduzir o trabalho pedagógico.

Em síntese, o que se pode constatar é que alguns traços característicos das fases da carreira em que as professoras se encontram podem ser observados nas formas como analisam sua formação continuada e a influência desta formação em sua prática. Entretanto, estas fases não constituem um caminho linear para todas as professoras, pois aspectos pessoais e sociais, bem como a realidade das instituições em que exercem suas atividades também influenciam seu trabalho.

Concluindo, podemos verificar que as lacunas da formação inicial acarretaram uma série de dificuldades no início da carreira das professoras. Na busca de elementos que contribuíssem para o enfrentamento dessas dificuldades, as professoras procuraram a ajuda de colegas para pedir “dicas” sobre o trabalho, para trocar experiências e materiais didáticos. A participação em reuniões na escola e em cursos, bem como a orientação da supervisora e, em alguns casos, as leituras de revistas pedagógicas e foram alternativas utilizadas para minimizar estas dificuldades e levar adiante seu trabalho pedagógico. Durante sua trajetória, todas as professoras, com exceção de Rosa, que atuou apenas na escola B, conheceram diferentes realidades que lhe demandaram a construção de saberes que foram sendo modificados e reconstruídos a cada nova experiência de trabalho. A busca pela formação continuada foi uma constante na trajetória destas profissionais, decorrente de

suas necessidades de ampliar ou aperfeiçoar seus conhecimentos para atuarem nas diferentes escolas.

Os cursos de aperfeiçoamento foram mencionados pelas professoras como importantes para sua formação. O fato de terem sido mais destacados pelas professoras com até quinze anos de experiência pode estar relacionado com a oferta desses cursos, que se intensificou, no município pesquisado, apenas na década atual. A troca de experiências se destaca como relevante para as professoras em todas as fases da carreira. Parece que para aquelas com menor tempo de experiência essas trocas constituem-se como um apoio nos momentos de indecisão sobre as melhores formas de conduzir o trabalho pedagógico, ao passo que para as demais professoras ela se mostra como uma forma de diversificar o trabalho na sala de aula, utilizando novas formas de desenvolver atividades que sempre trabalharam de “forma tradicional”. A leitura de livros e revistas pedagógicas é uma estratégia pouco utilizada pelas professoras com maior tempo de experiência docente. Decorrente do desinteresse, falta de tempo ou dificuldade de acesso a esses materiais, essa prática parece ser mais comum entre as demais professoras, talvez pela necessidade de segurança em planejar e desenvolver suas aulas. Enfim, o que se pode constatar é que as diferentes ações de formação vivenciadas pelas professoras em sua trajetória profissional têm repercussões em sua prática, apresentando, entretanto, limites e possibilidades. Este será o tema do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE

Utilizando os dados obtidos na análise documental e nas entrevistas com as professoras, diretoras e supervisoras, bem como com as representantes da SME e SRE, analiso, neste capítulo, as diferentes atividades de formação vivenciadas pelas professoras em sua trajetória profissional.

Este capítulo está dividido em duas partes: na primeira abordo questões referentes às práticas de formação continuada efetivadas nas últimas décadas no Brasil e no município pesquisado. Em seguida analiso as percepções das entrevistadas sobre as modalidades de formação continuada desenvolvidas sob a forma escolar, como cursos e oficinas pedagógicas²³, promovidos por diferentes instituições. Busco, a partir das falas dessas profissionais, caracterizar cada uma dessas modalidades e analisar suas potencialidades e limites no que se refere a sua influência na prática das professoras.

Na segunda parte analiso as possibilidades da escola enquanto local de formação, privilegiando os relatos das professoras sobre os momentos de troca de experiências entre elas e de reflexão sobre a prática na escola. Discuto também o papel da própria prática pedagógica como elemento da formação da professora e sua importância no processo de constituição do saber docente. Em seguida faço uma análise baseada nos posicionamentos das professoras sobre as atividades de formação centradas nas escolas e aquelas promovidas por diferentes instituições.

²³ A forma escolar, como citada anteriormente, engloba atividades de formação efetivadas por meio de cursos, seminários, palestras, oficinas pedagógicas. Entretanto as professoras se referiram a estas atividades de forma genérica, como cursos e oficinas pedagógicas.

3.1. Formação continuada: práticas efetivadas nas últimas décadas

O trabalho docente tem sido discutido sob diversos enfoques nos últimos anos e os desafios que vêm sendo colocados para a instituição escolar, incluindo aspectos variados, como a diversificação do público atendido e o fracasso escolar que não podem ser desconsiderados. Essas discussões têm levado a mudanças nos debates atuais sobre a formação continuada de professores/as, que vem sendo considerada não apenas como elemento que pode suprir algumas defasagens da formação inicial, mas também como um importante elemento quando se busca a renovação das práticas pedagógicas e a melhoria na qualidade do ensino.

As três últimas décadas, no Brasil, apresentaram realidades políticas específicas, trazendo repercussões nos processos de formação continuada de professores/as: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Segundo SILVA e FRADE (1997), na década de setenta, a visão tecnocrática dominante na esfera pública invade o campo da educação, levando à burocratização da escola, alterando as funções de planejamento e execução. O estabelecimento do pagamento de acordo com a habilitação dos profissionais da educação (Lei 5692/71) induziu o retorno desses profissionais para as escolas de formação, em busca dos cursos superiores. Nesse contexto, de acordo com as autoras, é que surgem os cursos de curta duração centrados principalmente nas metodologias de ensino.

Para SILVA e FRADE (1997), na década de oitenta, quando o país passou por um período de reestruturação democrática, organizaram-se nas

escolas diferentes movimentos de renovação pedagógica, delineando um novo perfil do professor/a, mais comprometido com a dimensão política da prática pedagógica. Nesse contexto se estruturam as lutas dos profissionais da educação por melhores salários e condições de trabalho, evidenciadas também pela organização sindical e pelas greves da categoria.

Na década de noventa, o desenvolvimento tecnológico vinculado ao processo de globalização da cultura e da economia, traz novas exigências à escola e solicita dos/as professores/as novas formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, que não pode mais ficar circunscrito aos muros escolares. Tal fato aponta outras perspectivas de formação para os profissionais da educação, que se vêem envolvidos em redes de informações onde o próprio conceito de conhecimento é ressignificado, redimensionando a função da escola e de seus profissionais. Além disso, a ampliação das discussões e propostas no campo da formação continuada de professores/as se vincula também aos desafios colocados pela própria instituição, sobretudo a questão do fracasso escolar, que permanece como um sério problema nas últimas décadas.

As reflexões de FUSARI (1998), sobre a trajetória das práticas de formação de professores/as (inicial e contínua) no Brasil vêm complementar esta análise. Segundo este autor, na década de setenta, em decorrência da precariedade da formação obtida no Curso de Magistério em nível de 2º grau, houve uma multiplicação de projetos de capacitação de recursos humanos, principalmente na modalidade de cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, na tentativa de “consertar e contornar os defeitos da formação inicial.” (p.537). Ainda de acordo com este autor, pode-se perceber nesta

trajetória, dois momentos distintos: a fase que antecede a entrada das universidades nesse processo e a que sucede a ela. Na primeira fase, a participação das universidades ocorreu de forma indireta, tanto pela atuação de docentes universitários nos projetos como também por meio de textos produzidos na academia. A participação oficial das universidades nesse processo foi bastante difícil e somente em meados de oitenta e na década de noventa esta começou a ocorrer com mais frequência, registrando-se experiências bem-sucedidas neste trabalho.

Segundo o autor, as críticas produzidas nos anos setenta e oitenta pelos estudos voltados para a avaliação do impacto dos projetos de formação de professores/as em serviço em programas de atualização, reciclagem e aperfeiçoamento, apesar de constatarem a ineficiência dessas propostas, não conseguiram reformular as concepções de formação em serviço. Entretanto, essas críticas propiciaram o surgimento de experiências que tinham como base a concepção desta formação como um processo centrado na problematização da prática dos/as professores/as e na busca de alternativas para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Segundo o autor, estes dois modelos de concepções e práticas de formação de professores/as em serviço vêm resistindo até o final dos anos noventa e convivem hoje na realidade educacional brasileira. Para FUSARI (1998), estudos recentes²⁴ apontam para a necessidade de criação de um novo paradigma, no qual a formação do/a educador/a se efetive num processo contínuo que garanta a articulação entre “a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional”. (p.539)

O trabalho desenvolvido na área de formação continuada no município

²⁴ O autor cita: NÓVOA (1992) LUCAS(1992), FUSARI (1997), MARTINS (1997), CANDAU (1997).

pesquisado foi e é promovido por diferentes órgãos: a SME, a 25ª SRE de Ouro Preto e, em alguns casos, pela Universidade. Além disso, algumas escolas também desenvolvem atividades de formação.

A proposta de trabalho no campo da formação continuada de professores/as implementada pela SME a partir de 1993 organizou-se inicialmente através de cursos de capacitação que atendessem às situações emergentes na prática pedagógica sem perder de vista a reflexão mais ampla sobre a inserção da escola pública na sociedade. Com esse enfoque, trabalhou-se com Encontros Pedagógicos no início e no meio do ano, em uma programação que incluía cursos e oficinas pedagógicas. Em 1994 foram organizadas as “Semanas de Educação,” cuja programação de quarenta horas apresentava palestras e debates com objetivo de promover discussões sobre a educação em seu sentido mais amplo. Foram promovidos também mini-cursos e oficinas pedagógicas, bem como Seminários de Alfabetização e cursos em módulos - oito meses ou um ano - envolvendo temas específicos: avaliação escolar e alfabetização numa perspectiva construtivista.

Algumas dessas atividades de formação foram desenvolvidas em parceria com a 25ª SRE e foram abertas à participação dos/as professores/as da rede pública e particular e na maior parte dos casos os/as professores/as da rede municipal foram dispensados das aulas para participar dos cursos. Foi organizado também um Grupo de Estudos com professoras da primeira série de escolas da Zona Urbana, em 95 e 96, com o objetivo de aprofundar aspectos teóricos e práticos relacionados à alfabetização. Os “Encontros Nucleados”, destinados às professoras de zona rural, objetivavam possibilitar a reflexão sobre sua prática e a troca experiências com os colegas.

A partir de minha experiência como membro da equipe que atuou na coordenação dessas propostas de formação, posso afirmar que não houve, por parte da equipe de profissionais que coordenava o trabalho de formação, uma discussão aprofundada abordando a formação continuada de professores/as. Não havia referenciais teóricos subsidiando a elaboração destas propostas, nem um projeto específico de formação continuada na SME. O trabalho foi organizado em forma de cursos porque era o “modelo” existente naquele momento histórico e naquela realidade específica. Paralelamente a esse tipo de trabalho, pensou-se na organização de cursos em módulos e grupos de estudos, garantindo um maior tempo de duração dos mesmos e, conseqüentemente, melhores oportunidades de reflexão sobre a prática da sala de aula e troca de experiências entre professores/as de diferentes escolas. Sendo assim, posso constatar que esse trabalho de formação desenvolveu-se de forma intuitiva pois não se tinha uma concepção clara de formação embasando o trabalho. As ações de formação continuada implementadas pela SME no período de 93 a 96 encontram-se no quadro 1 (anexo 6).

As informações sobre o trabalho desenvolvido nos anos seguintes foram obtidas durante a entrevista com a representante da SME. Segundo ela, nos anos de 97 e 98, o trabalho na área de formação continuada de professores/as foi reestruturado. No ano de 97, além do acompanhamento pedagógico às escolas através de visitas periódicas, privilegiou-se a organização de oficinas pedagógicas nas escolas, coordenadas pela própria equipe da SME, abordando temas variados como produção de textos, conto e reconto, poesia, dobraduras, pintura, confecção de materiais didáticos. Atualmente (1998), a SME tem trabalhado com o curso denominado

PROCAP²⁵, em parceria com a 25ª SRE, em todas as escolas municipais.

Conforme foi dito anteriormente, a 25ª SRE também promoveu atividades de formação continuada destinadas aos/às professores/as do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. As informações sobre este trabalho coletadas nos documentos da SRE e na entrevista com a representante da SRE. Segundo ela, foram realizados vários cursos voltados para os conteúdos específicos das séries iniciais, além de temas como meio ambiente e literatura infantil, com o objetivo de “aperfeiçoar os professores dentro da nova proposta metodológica, do novo programa de ensino”. A relação das atividades de formação promovidas pela 25ª SRE encontram-se no quadro 2. (anexo 7).

É importante ressaltar que não é objetivo deste trabalho avaliar as diferentes atividades de formação continuada implementadas no município. Nesse sentido, a análise do trabalho desenvolvido nessa área teve a intenção levantar as ações de formação realizadas pela SME e SRE, visando subsidiar a compreensão das análises das professoras, que mencionaram em suas entrevistas várias destas atividades de formação.

Procedendo a uma análise das atividades de formação continuada nas últimas décadas, as diretoras das escolas constatam que nesta década houve um aumento na oferta de cursos, melhorias na qualidade dos mesmos, bem como maior preocupação dos órgãos gerenciadores da educação com a formação dos/as professores/as. Além disso, ressaltam também a preocupação da escola com a formação do/a professor/a:

“Antes, lá em 1980 e poucos, a gente era chamada na SME prá participar de algumas reuniões, mas não tinha muita coisa não. Na escola já tinha reuniões com os professores, mas estas eram mais direcionadas aos assuntos administrativos. Cursos

²⁵ Maiores informações sobre o PROCAP encontram-se mais adiante neste capítulo.

mesmo praticamente não tinha, só começou por volta de 94, 95". (Diretora - Escola A)

"Eu acho que esta questão de formação é muito recente, é década de 90... 92, mais ou menos. Antes disso a gente não tinha acesso a esse tipo de cursos. (...) E esta formação nas escolas também é uma questão nova, até as próprias reuniões." (Diretora - Escola C)

"Com os professores, antes as reuniões eram mais administrativas, era raro ter reuniões para discutir os aspectos pedagógicos. Hoje em dia os aspectos pedagógicos são mais discutidos, a gente faz reuniões semanais. De 90 prá cá, (os cursos) passaram a ser melhores, passaram a se preocupar mais com o aluno, com a realidade da escola. Mas havia cursos também que não valia nem a pena a gente fazer, porque eram muito teóricos, não tinham nada de prática. Agora está tendo a teoria e a prática, estão atendendo mais a realidade." (Diretora - Escola B)

Um ponto interessante levantado nesta análise é a preocupação dos/as professores/as com a sua própria formação, relacionada não só ao seu crescimento profissional, mas também à sua permanência no mercado de trabalho.

Esta questão está presente tanto nas falas das professoras quanto das representantes da SME e SRE:

"Eu acho também que ele (o professor) está mais consciente da situação dele, como eu falei, ele não vai ter espaço daqui há pouco. Então eu acho que daqui prá frente a tendência realmente é mudar, e essa conscientização ajuda." (Representante da SRE)

"Acho que o professor hoje tem que estar sempre buscando, senão você não consegue, tem que estar estudando o tempo inteiro, procurar mesmo mudar porque senão daqui a um tempo a gente taí... prá escanteio, não vai ter lugar prá gente mais não." (Márcia)

"Como é que eu vou ficar parada? Eu acho que eu tenho que mudar... Eu acho que a gente tem que seguir mesmo o ritmo da nossa geração... acho que você tem que procurar, buscar... tem que ler... é o único jeito para não ficar prá trás." (Laura)

"Hoje o próprio professor se interessa porque ele sabe que precisa de estar atualizado." (Representante da SME)

Segundo as entrevistadas, está havendo uma mudança de enfoque nas propostas de formação, que antes eram voltadas para a transmissão de conteúdos e atualmente estão mais direcionadas para uma preocupação com a aprendizagem do aluno.

Considerando o trabalho desenvolvido na realidade pesquisada, podemos perceber que algumas mudanças podem ser verificadas na elaboração e desenvolvimento de propostas de formação continuada pelos órgãos gerenciadores da educação no município: tentativa de organizar cursos com maior tempo de duração visando a continuidade dos temas estudados; consulta aos/às professores/as sobre temas de seu interesse para cursos e palestras, em alguns casos; busca de trabalhos mais relacionados à realidade das escolas. Estas mudanças podem ser constatadas nas seguintes falas:

“Para a seleção de conteúdos (para os cursos e reuniões nas escolas) foi feito primeiro um acompanhamento em todas as escolas para ver onde estava o ponto fraco das escolas, qual conteúdo os professores tinham mais dificuldades e a partir dos temas sugeridos pela escola foram sendo escolhidos os temas trabalhados.” (Representante da SME)

“A equipe da SRE quando vai à escola fazer o acompanhamento, antes foi feito um diagnóstico junto com a SME das dificuldades dos professores, e baseadas nestas dificuldades é que foram selecionados os temas para trabalhar nas escolas.” (Representante da SRE)

“Olha, teve alguns casos que vinha prá escola o que que a gente queria que tivesse nos cursos, tinha consulta antes. Em outros casos já eram eles mesmos (os promotores) que olhavam. Mas já teve casos de consultar o que a gente queria, qual assunto que a gente achava mais interessante prá abordar.” (Márcia)

Pode-se dizer, com base no que foi exposto, que embora possam ser verificadas algumas mudanças neste trabalho, não se pode desconsiderar que nesse processo há ainda uma série de desafios a serem enfrentados.

3.2. Os cursos e oficinas pedagógicas

A formação continuada de professores/as através de cursos, seminários e oficinas pedagógicas não é recente na realidade educacional. Estas práticas vêm se efetivando há algumas décadas no cenário nacional e constituem uma das formas mais tradicionais de se trabalhar a formação continuada de professores/as. Não obstante as críticas a esse tipo de formação, percebe-se que esta é ainda uma forma bastante utilizada, principalmente nas cidades do interior do estado, como é o caso do município pesquisado.

Os avanços nas formas de organização da formação continuada através das modalidades de cursos, seminários, oficinas pedagógicas, caracterizadas de forma mais genérica como forma escolar, mostram uma certa evolução quando comparadas com os famosos “treinamentos” das décadas anteriores. Nas análises das professoras sobre seu processo de formação, estas modalidades da forma escolar constituem uma constante na sua trajetória profissional. Todas as professoras entrevistadas relataram ter participado de vários cursos e sentir necessidade dos mesmos para se atualizar ou adquirir novos conhecimentos. De acordo com as professoras, estes cursos viabilizam diferentes tipos de contribuições para sua prática diária: novos conhecimentos que possibilitam acompanhar as mudanças que ocorrem na educação, novas metodologias de trabalho que auxiliam a professora a introduzir mudanças na dinâmica da sala de aula e a organizar melhor a turma para o trabalho, possibilidade de conhecer o trabalho que está acontecendo em

outras escolas.

Nos relatos das professoras, pode-se perceber ainda que certos cursos oferecem subsídios para uma reflexão, pois levam a professora a questionar suas formas habituais de desenvolver o seu trabalho e a pensar sobre determinados aspectos para os quais ainda não tinha sido despertada. Essa reflexão, mesmo que ocorra em um nível inicial, pode suscitar questionamentos sobre sua prática pedagógica. Isso pode ser observado nos depoimentos das professoras Laura, Rita e Eliane:

“Esses cursos dão uns conhecimentos assim tipo... como trabalhar mesmo, metodologia, coisas novas... dar mais oportunidade para o aluno falar... trabalhar mais a realidade dele, ajudam a pensar mais no aluno... porque às vezes a gente tinha aquela visão que o menino é que estava errado, que ele não aprende... e às vezes acontece mesmo com a gente na sala de aula. Então eu aprendi a ver isso... será que eu é que estou errando? Aprendi a pensar em perguntar ao aluno: como é que você faz?” (Laura)

“Por isso os cursos são importantes, mesmo que a gente não mude logo a prática, pelo menos começa a pensar sobre ela. Acho que cada curso muda alguma coisa, pelo menos a maneira de pensar. Um dia eu ouvi em um curso: *‘a gente só ensina quando o aluno aprende’*. Eu nunca tinha pensado nisso, mas é verdade. Se o aluno não aprendeu, quer dizer que eu não consegui ensinar.” (Rita)

“Às vezes muita coisa passa batido no cotidiano, mas quando a gente tem uma orientação em cursos assim, aí desvia a atenção da gente para um outro lado, prá gente questionar mais, perguntar mais, e refletir também sobre o que a gente faz dentro da sala de aula...” (Eliane)

Nestes depoimentos, um elemento que se destaca é a reflexão. As atitudes de “começar a pensar sobre a prática” e de questionar o próprio trabalho, colocadas pelas professoras, mostram que os cursos podem abrir possibilidades de mudanças a partir das reflexões sobre a prática. Parece que é a partir da conscientização sobre a necessidade de mudança que a

professora se mostra predisposta a realizar alterações em seu trabalho diário. Sendo assim, o fato dos cursos propiciarem às professoras oportunidades de trocar experiências com colegas, com as quais tomam conhecimento de trabalhos já realizados com sucesso em outras ocasiões constitui-se em um importante elemento para que a professora possa refletir sobre seu próprio trabalho.

Isto pode ser verificado nas análises de algumas professoras, que mencionaram que os momentos de realização dos cursos constituem também um tempo/espço propício à troca de experiências entre professoras de escolas diferentes.

“Nos cursos tem outras experiências, outros conhecimentos, a gente conhece pessoas novas também... Eu acho que influi sim, porque você escuta a professora que está lá em Itabirito por exemplo, trabalha assim, assim, assim, com a turma dela. Então eu vou chegar na escola e pensar: eu podia fazer isso, vou tentar fazer isso prá ver o que acontece.” (Rosa)

“Às vezes tem um conteúdo e a gente só conhece uma maneira de trabalhar, mas fazendo um curso, vendo outras situações, outros professores, outras realidades, cada um tem um jeito de aplicar, quer dizer várias maneiras de aplicar um mesmo conteúdo, é muito bom”. (Rita)

Nesta investigação foram constatados, como se pode perceber pelas colocações acima, diferentes pontos positivos neste tipo de formação. Outras pesquisas apresentam também dados positivos sobre cursos de formação continuada, como as investigações de FORTES (1996) e de ARAÚJO (1998). No entanto, podemos constatar que alguns trabalhos, como por exemplo o de ANDALÓ (1995), ressaltam, de forma geral, aspectos negativos destes cursos. Sendo assim, os dados desta pesquisa vêm trazer novos elementos para a análise dessa modalidade de formação. Refletindo sobre as colocações das professoras, levanto algumas hipóteses: será que as reclamações das

professoras, comuns durante a realização de cursos, não seriam uma forma de manifestarem sua insatisfação com a situação de obrigatoriedade desses cursos e com a Secretaria de Educação devido aos baixos salários e à precariedade das condições de trabalho? Parece no entanto que, com o passar do tempo, o distanciamento levaria as professoras a uma avaliação mais positiva desses cursos, decorrente da percepção de elementos que ajudam no trabalho diário. Será que há receio das professoras em registrar oficialmente suas queixas sobre tais cursos em situação de pesquisa e perder este espaço de formação, que é relativamente escasso em cidades do interior, onde são menores as possibilidades de aperfeiçoamento profissional?

Os aspectos negativos desses cursos também foram destacados pelas professoras, sinalizando alguns pontos que precisam ser revistos no trabalho de formação continuada. Uma das questões levantadas pelas professoras refere-se à forma como ocorrem estes cursos, que organizando-se na maioria das vezes como uma aula para as professoras, muitas vezes acabam desconsiderando o saber construído em sua prática. Pelo relato das professoras, em muitas situações nos cursos, elas são consideradas “ouvintes”, não tendo oportunidades para colocar suas dúvidas e questões emergentes na prática.

“Os cursos foram mais prá você ouvir mesmo... a gente fez poucos assim que podia falar o que você está fazendo... Eles passavam prá gente aquele assunto ali. Muitos cursos eram naquela visão: estão todas erradas e eu vou lá ensinar prá elas.” (Laura)

“Geralmente nos cursos eles não pedem muitos exemplos da gente não, eles trazem prontos, é mais tipo uma aula, mas eu gosto mais é de coisas mais práticas. Às vezes as pessoas que vêm dar os cursos não conhecem a realidade daqui. Às vezes vem de Belo Horizonte, vem de São Paulo, do Rio Grande do Sul, não dá prá fazer o trabalho do jeito que trazem, aqui está

muito difícil, a realidade é outra.” (Júlia)

“Na maioria das vezes eles (os formadores) passavam as experiências deles, a gente não tinha muita vez de falar sobre o trabalho da gente não.” (Renata)

O que se depreende das falas das professoras é que parece haver dificuldades em promover a valorização do saber docente e, ao mesmo tempo, possibilitar a interação deste saber com o conhecimento acadêmico. O que se percebe pelas colocações das professoras entrevistadas é a existência, mesmo que velada, de um certo confronto entre estes dois tipos de saberes. NÓVOA (1992), menciona esse conflito na seguinte passagem:

“É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação têm contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’.” (p. 27).

Essa imposição dos novos saberes ocasiona sentimentos de inferioridade nas professoras, baixa-estima e incompreensão, visto que seu trabalho não é valorizado nem considerado conforme esperado por elas. Além disso, quando em algum momento dos cursos, um formador tentava tomar como referência um exemplo da prática da professora, este trabalho não atendia às suas expectativas, pois a mesma sentia-se incompreendida. O depoimento seguinte mostra estes fatos:

“Eu não gostava quando as pessoas que davam os cursos tentavam analisar o que a gente fazia não, porque elas geralmente não entendiam muito bem o problema que a gente enfrentava por que era uma coisa completamente diferente, as escolas que elas trabalham com a escola que a gente trabalha. Então era como se a gente estivesse sempre errando, dava a impressão de que o que a gente estava usando não estava dando certo porque a gente não estava sabendo, pelo menos

eu sentia assim, e muitas outras pessoas se sentiam assim também”. (Rita)

Podemos constatar, portanto que embora alguns cursos despertassem a reflexão sobre a prática, esta ocorria em um momento posterior, pois observa-se nas colocações das professoras que durante o desenvolvimento do curso esta reflexão era quase inexistente, visto que quando o formador se propunha a desenvolver uma reflexão esta ficava aquém das expectativas das professoras.

Outra forma de trabalho de formação mencionada pelas professoras é a oficina pedagógica. MEDIANO (1997) relatando um trabalho de formação de professores/as através de oficinas pedagógicas, afirma que:

“o conhecimento que se constrói nas oficinas é determinado por um processo de ação-reflexão-ação, o qual permite uma validação coletiva, indo do conceitual ao concreto, não de uma forma reprodutiva, mas criativa, crítica e mesmo transformadora.”(p. 107).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nas oficinas pedagógicas deveria se pautar por um processo reflexivo que conduzisse as professoras a novas práticas. Entretanto, o que se observa em seus depoimentos é um entendimento de oficina como local de aprender “coisas práticas.” Este tipo de trabalho parece agradar bastante as professoras, pois parece atender ao seu desejo de conhecer novidades que possam ser utilizadas nas aulas, de forma a torná-las mais dinâmicas. O próprio estilo de trabalho realizado nas oficinas, mencionados pelas professoras, nas quais confeccionam materiais didáticos diversos, como jogos e dobraduras, por exemplo, e aprendem técnicas de produção de textos, de artes, dentre outras, mostra-se, no seu entendimento, mais prazeroso. O que podemos observar, entretanto, é que as atividades de formação denominadas oficinas, no caso estudado, pautaram-se muitas vezes,

segundo as professoras, por atividades práticas sem questionamento do porquê do uso de tais materiais ou atividades, ou seja, sem reflexão sobre o uso de tais técnicas de trabalho na prática pedagógica.

Constata-se portanto a necessidade de se repensar a forma de organização dessas atividades de formação e a postura dos formadores, bem como a própria concepção de construção de conhecimento que perpassa tais atividades. A forma de trabalho nos cursos, relatada pelas professoras, na maioria das vezes organizados dentro do padrão escolar, não reconhece seus saberes e não os toma como ponto de partida para o trabalho de formação. Desse modo, este tipo de trabalho pode acabar reforçando a maneira tradicional de ensino, que é justamente o que se quer alterar no trabalho das professoras, já que os cursos visam promover mudanças nas práticas docentes e nas posturas de se trabalhar com os alunos. Torna-se necessário também repensar o papel do formador como articulador ou mediador do processo. Adotando uma postura de professor dos/as professores/as que estão em curso, os formadores podem reforçar concepções e práticas tradicionais de ensino atualmente bastante questionadas. Essa forma de trabalho pode ser um dos pontos responsáveis pelo impedimento de se transformar estes momentos em espaço para reflexão sobre a prática dos/as professores/as.

A reflexão sobre a prática na formação continuada é hoje uma necessidade colocada pelos principais estudiosos desta questão, sendo SCHÖN um dos principais estudiosos desta vertente teórica. Inúmeras experiências de formação vêm se pautando por esse pressuposto, entendendo que a reflexão sobre a prática é fundamental quando se busca a valorização do trabalho docente e a construção de novos conhecimentos. No entanto, a

reflexão sobre a prática muitas vezes fica a nível do trabalho imediato das professoras, não contribuindo para a reconstrução dessa prática.

Podemos constatar, portanto, que a formação continuada de professores/as, entendida como um processo mais amplo, não se restringe à participação dos professores/as em cursos, seminários, oficinas, pois como ficou evidenciado nas análises anteriores, somente este tipo de formação, apesar de apresentar alguns pontos positivos, não trabalha efetivamente os aspectos essenciais nesse processo.

Entretanto, sempre existem exceções e estes conhecimentos adquiridos ou apropriados pelas professoras nas diferentes atividades de formação mencionadas por elas levam-nos a repensar uma série de questões referentes às mesmas: que tipo de reformulações poderão ser pensadas no sentido de ampliar as potencialidades desta modalidade de formação na prática docente? Como romper com o paradigma da transmissão de conhecimentos aos/às professores/as? Como integrar os saberes da experiência aos outros conhecimentos? Como repensar os cursos para que incorporem mais a questão da reflexão sobre a prática? Como estabelecer novos parâmetros para a revisão no papel do formador visando traçar diretrizes que possam subsidiar mudanças em seu trabalho? Estas e outras interrogações partem do entendimento de que não se pode desprezar o potencial formativo de tais atividades.

Observa-se que concomitantemente a esse tipo de formação, uma das formas que vêm sendo utilizadas é a formação de professores/as centrada nas escolas. É o que discutiremos a seguir.

3.3. A escola como local de formação

Nos últimos anos tem sido bastante enfatizada a idéia de que a escola é o *locus* privilegiado da formação dos/as professores/as (KRAMER, 1989; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; CANDAU, 1997; MEDIANO, 1997, dentre outros). Esta afirmação se baseia no fato de que na escola pode-se considerar melhor a sua realidade e problematizar diferentes aspectos presentes na prática diária dos/as professores/as, que podem eleger os temas que julgam mais relevantes para serem discutidos. Além disso, pelo fato de todas as professoras passarem pelos mesmos processos de formação, discutindo as mesmas questões, cria-se um clima mais propício à implementação de novas práticas pedagógicas. Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que haja um comprometimento da direção da escola na coordenação de tal processo, acompanhando e apoiando os/as professores/as nos momentos necessários.

NÓVOA (1992), citando MCBRIDGE, ressalta que:

“Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.” (p. 29)

De acordo com CANDAU (1997), a escola é o local propício à construção de conhecimentos pelos/as professores/as:

“Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e portanto é nesse *locus* que ele vai aprimorando a sua formação.” (p. 57).

Nas escolas pesquisadas, as supervisoras afirmaram que a realização de reuniões periódicas com os/as professores/as tem possibilitado a discussão de vários aspectos relacionados ao cotidiano escolar e viabilizado a troca de

experiências entre as professoras. Nos depoimentos seguintes podemos ver como isso acontece:

“Uma vez por semana, as professoras da 4ª série saem na sexta-feira, às nove e meia e se reúnem prá discutir o trabalho e planejam a semana seguinte. As professoras de CBA até a 3ª série se reúnem todo mês.” (Supervisora, Escola A)

“Fazemos reunião de planejamento e nesse momento tem sempre uma reflexão sobre alguns temas sugeridos pelas professoras.” (Supervisora, Escola C)

As professoras também emitiram opiniões favoráveis sobre estas reuniões:

“A gente se reúne aqui na escola para fazer o planejamento coletivo todo mês. Além disso, a gente pára também prá conversar se houver algum problema ou alguém precisando de ajuda. Uma professora está sempre tentando ajudar a outra, passando um jeito novo de trabalhar.” (Rita)

“No início do ano a gente faz planejamento coletivo, curso com a supervisora... Nessa escola agora tem o PROCAP também, toda segunda feira.” (Márcia)

“Pela escola hoje, o que está acontecendo aqui é o PROCAP, que tem contribuído muito prá formação do professor. A gente faz também reunião de planejamento por série.” (Eliane)

Essas reuniões, segundo as professoras, possibilitam diferentes aprendizagens que contribuem de variadas formas para sua prática pedagógica. A troca de experiências entre as colegas, por exemplo, viabiliza maior entrosamento entre elas, o que contribui para criar um bom “clima” de trabalho. Além disso, possibilitam o conhecimento de novas formas de trabalho com diversos conteúdos programáticos, oferecem pistas para lidar com problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Vejamos como as professoras analisam esses fatores:

“Eu acho que essa troca contribui muito. Tanto em problemas de disciplina, como na matéria que você está trabalhando... como é que você pode fazer prá sua aula ficar mais

interessante... aí você conversa com a outra professora, ela dá uma opinião.... a supervisora também.” (Laura)

“Este trabalho contribui porque nunca tem uma turma assim... homogênea. Sempre chegam alunos de todos os níveis: silábicos, pré-silábicos, outros que você nem consegue definir. Então a gente pede ajuda às colegas, à supervisora, prá trabalhar com aqueles alunos que tem mais dificuldades. Quando tenho dúvidas, pergunto prá colegas, pergunto prá supervisora mesmo e aí elas dão sugestões, e a ajuda está nessa troca.” (Rita)

Pelas colocações acima, podemos constatar que não há, em nenhuma das escolas pesquisadas, um projeto específico de formação continuada. As reuniões de planejamento coletivo e de discussão sobre o trabalho desenvolvido, segundo as professoras são os únicos espaços que asseguram a troca de experiências entre elas. O que é possível observar é que essas reuniões apresentam um potencial formativo na medida em que contribuem para o desempenho trabalho das professoras de uma forma mais segura. Pode-se observar também que as dificuldades que a professora enfrenta em seu trabalho diário são acentuadas pela necessidade de saber lidar com alunos em variados níveis de aprendizagem e garantir o sucesso escolar de todos os alunos, como relatou a professora Rita. Esse tipo de trabalho demanda competências específicas que precisam ser construídas pelas professoras e é principalmente quando se deparam com situações como esta, que lhes desafiam, que as professoras buscam apoio em colegas e na supervisora da escola.

A participação da supervisora, e em alguns casos da diretora, na coordenação destas reuniões parece passar uma certa segurança para as professoras. Na maioria das vezes, as professoras se referiram à supervisora como uma pessoa disposta a ajudá-las a enfrentar as dificuldades do dia-a-dia

na escola. Tal fato pode ser observado nas seguintes colocações:

“Toda semana nós temos um dia de encontro com a supervisora, aí a gente mostra o trabalho, se tiver alguma dúvida você pode procurá-la, então isso tudo ajuda”. (Márcia)

“Eu acho que tem que ter mesmo essas reuniões na escola... tem que discutir mesmo... tem que fazer o planejamento junto... sentar com a supervisora toda semana. Eu acho que você tem que ter mesmo esse amparo da direção, da supervisora, das outras colegas, porque aí uma pode ajudar a outra... e a supervisora, ela sempre dá opinião prá gente.” (Laura)

“A supervisora também sempre se prontificou a ajudar com sugestões. Quando eu estou com algum problema, ela leva vídeo, as idéias dela, coisas que podem ajudar nas dúvidas que a gente tem no dia-a-dia na sala de aula.” (Renata)

A forma como as professoras entrevistadas se referiram às supervisoras mostra uma valorização do papel desse profissional e sua importância na instituição escolar, revelando aspectos positivos no trabalho da supervisão escolar. O papel de controle do trabalho docente pela supervisora, bastante ressaltado em estudos que abordam a supervisão escolar, não foi mencionado pelas professoras. Diferentes autores vêm discutindo esta questão e dentre estes, podemos citar RONCA e GONÇALVES (1985), BALZAN (1985), KRAMER (1989).

O trabalho do supervisor, marcado por uma visão muitas vezes negativa por parte de professores/as, era geralmente visto como o de uma pessoa que está na escola apenas para fazer cobranças e fiscalizar o seu trabalho. De acordo com RONCA e GONÇALVES (1985) o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores, que resumia-se à cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que deviam ser executadas pelo/a professor/a deve ser revisto. Segundo os autores, a atuação dos supervisores deve pautar-se por outros pressupostos:

“Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca ao Supervisor em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, possibilitar aos professores ocasiões para que **juntos** possam rever a própria prática”. (p. 34, grifo do autor).

Nesse sentido, propõem ao supervisor criar nas escolas momentos de reflexão para que os educadores possam trocar experiências, rever suas ações e buscar alternativas de ação, através da elaboração coletiva de projetos para os desafios propostos.

Esta posição é defendida também por KRAMER (1989), quando afirma que o pedagogo é o profissional que, possuindo uma visão de totalidade do processo educativo, deve atuar no sentido de viabilizar a reflexão e a construção de uma prática pedagógica coletiva na escola. Para BALZAN (1985), “a supervisão consiste, praticamente, na educação permanente dos educadores” (p. 59).

Pode-se constatar, pelas análises das professoras, que o trabalho pautado pelo controle sobre as atividades docentes, característico de um modelo de supervisão escolar vigente em um determinado momento histórico, vem dando lugar atualmente a propostas de um trabalho mais participativo e comprometido com novas concepções de educação, onde o conceito de trabalho coletivo busca garantir a integração dos profissionais dentro da escola. Como as análises destas professoras referem-se a um trabalho mais atual, que se desencadeou nas escolas pesquisadas de forma mais efetiva nesta década, pode-se relacionar esse fato ao movimento de críticas ao modelo de supervisão das décadas anteriores.

Baseado nestes novos pressupostos, o trabalho da supervisora na coordenação desse processo de formação centrado nas escolas adquire

especial relevância, pois além de ser este um espaço em que há possibilidade de discussão dos problemas, o mesmo constitui-se também em um espaço para a gestação de propostas de trabalho coletivo dos profissionais da escola. No caso das escolas pesquisadas, é a supervisora que se responsabiliza por este trabalho junto às professoras, pois nenhuma destas escolas dispõe de recursos financeiros para contratar um profissional para desenvolver um projeto de formação na escola. Esse é um dos obstáculos mencionados pela supervisora da escola C para o trabalho de formação nas escolas:

“A gente tem que trabalhar sem dinheiro nenhum, contando com a boa vontade das pessoas que queiram estar participando daquele momento de formação. Então uma das soluções seria que a escola tivesse verbas prá fazer isso, que os cursos em vez de serem oferecidos de cima pudessem sair de dentro da escola, mas que a escola participasse desse processo”. (Supervisora, Escola C)

Nesse sentido, torna-se fundamental o comprometimento da supervisora para desenvolver um trabalho desse tipo na escola, trabalho esse que pode contribuir para que um novo perfil desse profissional vá se construindo no contexto escolar. Essa nova postura do supervisor, caracterizada por uma atitude de apoio às professoras e coordenação de processos de formação, vem mostrar que é necessário e possível o seu papel como articulador dos processos formativos dentro da escola, garantindo a continuidade da formação.

A escola enquanto local onde a prática se desenvolve constitui-se também em um ambiente propício a trocas de experiências entre as professoras, que ocorrem não apenas em momentos formais de reuniões. No caso das professoras entrevistadas, muitas são as situações informais em que elas adquirem e constroem novas aprendizagens. De acordo com TARDIF,

LESSARD e LAHAYE (1991) a troca de experiências entre os/as professores/as contribui de forma significativa para sua formação:

“É através das relações com os pares, e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professore(a)s, que os saberes da experiência adquirem uma objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de responder a seus problemas.” (p. 230)

Segundo estes autores, através dessas trocas, o/a professor/a toma consciência de seus próprios saberes e pode tornar-se “não apenas um agente da prática, mas também um formador” (p. 230).

“O papel do(a)s professores(a)s na transmissão de saberes a seus pares, não se dá apenas no quadro formal de tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, o(a)s professore(a)s partilham uns com os outros seus saberes através de materiais, ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Eles trocam ainda entre si informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.” (p. 230-31).

Situações como estas foram citadas pelas professoras quando se referiram à sua aprendizagem com as colegas, em situações informais:

“Quando iniciei meu trabalho com alfabetização, professora que dava aula prá primeira série passou a ser eventual, então ela me ajudou muito. Eu perguntava, ela ia na minha sala, me ajudava, me dava idéias de como eu podia trabalhar...” (Márcia)

“Na hora da Educação Física, uma professora ia na sala da outra... Quando ela estava na sala da colega, ela anotava alguma coisa que ela percebeu, e no outro momento quando a aula terminava, a gente discutia o que ela anotou, o que ela viu que poderia ser melhorado... No ônibus a gente aproveitava o tempo prá discutir alguma coisa que achava importante. Isso ajudava porque via-se aquelas atividades com outros olhos, cada uma tinha um parecer sobre o assunto...” (Eliane)

“Às vezes ela (a outra professora da mesma série) ia até a minha sala, dava aula; eu às vezes ia prá sala dela, prá conhecer os alunos, prá ver em outro ponto de vista alguma atividade”. (Rita)

“Quando a gente tem dúvidas, corre na porta da sala da colega e pergunta: como você fez isso, eu estou fazendo, você acha que vai dar certo?” (Rosa)

Podemos constatar pelas colocações das professoras que, no desenvolvimento da prática pedagógica, essas situações informais de troca de experiências também têm um papel importante, na medida em que viabilizam novas aprendizagens relacionadas aos conteúdos específicos a serem ensinados e idéias em termos metodológicos e de organização da classe. Além disso, nos depoimentos das professoras Eliane, Márcia, Júlia e Rita, percebe-se que as colegas além de sugerirem novas formas de trabalho, mostravam-se dispostas a assumir parte das atividades na sala de aula para mostrar na prática suas experiências. Isso possibilitou não apenas uma troca de idéias, mas viabilizou também atitudes de reflexão sobre a prática em momentos posteriores, onde nas observações de cada professora, percebia-se diferentes pontos de vista sobre uma mesma situação, o que sem dúvida proporcionava uma análise mais rica da situação, favorecendo assim aprendizagens mais significativas para as professoras envolvidas e, conseqüentemente, para seus alunos. Podemos verificar que essa troca de experiências ocorre tanto nos momentos formais de reuniões na escola, quanto nessas situações informais.

A troca de experiências, como podemos constatar, é bastante valorizada pelas professoras entrevistadas. Entretanto esta troca parece ficar ao nível da descrição da prática, sem evoluir para a análise crítica desta prática, o que sem dúvida, concorreria para ampliar a reflexão sobre o trabalho docente. É importante ressaltar que consideramos a troca de experiências de grande importância para a prática pedagógica. Entretanto, como nos mostra SILVA (1995), é necessário garantir que haja reflexões sobre estas

experiências no sentido de viabilizar a elaboração de novos saberes pedagógicos. Sendo assim, esta reflexão não pode ficar restrita apenas ao referencial da própria prática, pois os referenciais teóricos atualizados têm papel importante na ampliação dos conhecimentos das professoras. Dessa forma, não basta tomar conhecimento de um trabalho interessante desenvolvido pela colega, é necessário compreender porque este trabalho foi bem sucedido, analisá-lo de forma mais aprofundada para que realmente se possa avançar rumo ao crescimento profissional. A simples repetição de determinadas experiências pode levar à permanência da prática existente na escola, sem abertura para novos conhecimentos.

Outro aspecto que se destaca também nesses depoimentos é o fato dessa troca viabilizar uma maior aproximação entre as professoras, fortalecendo a união entre elas e criando um clima de trabalho mais agradável, o que, na opinião de algumas professoras, também contribui para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para NÓVOA (1992), o diálogo entre os/as professores/as é de fundamental importância quando se pensa em consolidar os saberes emergentes na prática profissional. De acordo com este autor,

“A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, pois cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.” (p.26)

Neste sentido, argumenta a favor do investimento na criação de momentos que viabilizem oportunidades para os/as professores/as compartilharem suas experiências:

“A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das

experiências inovadoras que *já estão* no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.” (p. 30, grifos do autor)

Este trabalho de formação nas escolas, tal como descrito acima, embora represente um avanço no que se refere à organização dos profissionais na escola no sentido de repensar o trabalho desenvolvido, apresenta também alguns problemas que devem ser analisados. As suas possibilidades são limitadas por diversos fatores, dentre eles a inexistência de um projeto específico de formação na escola e a falta de tempo suficiente para a concretização do mesmo. A ausência de um projeto específico da escola com esse objetivo e com horários definidos para seu desenvolvimento é um problema sério. A questão do tempo foi colocada pelas professoras como uma das mais difíceis de serem resolvidas dentro da escola, uma vez que ela é regida por normas específicas fixadas pelo seu regimento interno, pelo calendário escolar, dentre outros, e dispõe de reduzida autonomia para realizar alterações nos esquemas vigentes. De acordo com as professoras, os momentos que são reservados para as reuniões de planejamento ou discussão sobre a prática são insuficientes para que possam realizar uma reflexão mais aprofundada sobre os problemas do ensino, pois isso só é possível quando se dispensa os alunos mais cedo, o que não pode ocorrer com a frequência necessária para um trabalho de formação.

A inexistência de um tempo para essas trocas de experiências acarreta dificuldades de se organizar um trabalho mais específico de formação na escola. Entretanto, devido à sua importância no trabalho da professora, há necessidade de serem criados momentos destinados a esse tipo de formação. Para isso seria preciso uma reestruturação ao nível da organização escolar e

um empenho político das instâncias superiores em reconhecer o significado desses momentos e assegurar horários remunerados para sua viabilização. Um aspecto importante de se analisar é que essas reuniões carecem de maior consistência enquanto um trabalho que objetiva uma reflexão mais fundamentada sobre a prática, porque de acordo com os relatos das professoras, nessas reuniões discute-se a prática que ocorre na escola, mas não se tem um referencial teórico que dê suporte a essas reflexões. Decorre desse fato o risco desta prática se tornar repetitiva e muito centrada na realidade local, desconsiderando os avanços produzidos nos diferentes campos de conhecimentos. Nesse sentido, não podemos perder de vista a importância dos conhecimentos teóricos para fundamentar a reflexão sobre a prática, sob pena da mesma se fechar em si mesma. Esses conhecimentos teóricos, no entanto, só se tornam significativos para os/as professores/as quando se articulam com a prática que vivenciam no seu cotidiano.

Alguns dos problemas detectados nesta pesquisa no que se refere às dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de ações de formação centradas na escola - como ausência de tempo específico para as reuniões dentro do horário de trabalho, reduzido apoio de referencial teórico para subsidiar as discussões, dentre outros - foram constatados também na investigação de NASCIMENTO (1996), realizada em uma escola pública no Rio de Janeiro. Analisando uma experiência de formação de professores/as centrada na escola, esta autora constatou que um dos problemas vivenciados durante o processo era o reduzido embasamento teórico das discussões nas reuniões de formação. Às vezes os temas discutidos apresentavam um reduzido nível de aprofundamento teórico ou eram muito voltados para o “como fazer” em

detrimento do “por que fazer” e do “para que fazer”, devido à urgência das situações que se apresentam na sala de aula. Nesse sentido, a autora afirma que um dos desafios para a formação continuada é romper com a predominância da dimensão técnica da profissão docente, principalmente devido às limitações impostas pelo tempo.

Paralelamente a essas reuniões de planejamento e discussão sobre a prática, estava sendo desenvolvido nas escolas, no momento de realização da pesquisa, um programa específico de formação de professores/as. Trata-se do PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais, implantado em todas as escolas estaduais e municipais do estado. Como ele foi mencionado por todas as entrevistadas, faremos uma breve síntese sobre sua organização e forma de efetivação nas escolas.

De acordo com o “Guia de Estudo Geral,” o PROCAP é resultado de uma ação conjunta efetivada pelo Poder Público Estadual e Municipal através das Secretarias de Educação e das Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. Pretende desenvolver uma nova consciência da formação em serviço através da utilização das novas tecnologias para “repensar e dinamizar o ensino presencial, garantindo a continuidade na formação profissional do professor”, e propõe-se a criar um espaço privilegiado para reflexões sobre as relações pedagógicas, por meio da socialização do conhecimento produzido e da troca de experiências (p. 7).

Segundo esse Guia, o programa abrange todo o Estado de Minas Gerais e sua implementação ocorre em três níveis distintos: estadual, regional e local, sendo que em cada um deles existem diferentes profissionais com

funções específicas para gerenciar, orientar e coordenar as atividades de capacitação do/a professor/a.

“A capacitação é realizada na própria escola, por meio de uma dinâmica de formação em serviço continuada e a distância que prevê atividades presenciais e não presenciais, incorporando o uso conjugado de materiais impressos e videográficos elaborados especialmente para o PROCAP. (p.10)

Os módulos de ensino abordam os conteúdos básicos de Português, Matemática e Reflexões sobre a Prática Pedagógica. Os/as professores/as recebem estes materiais para acompanhar o curso.

A capacitação dos/as professores/as na escola é coordenada pelo facilitador,²⁶ abrangendo uma carga horária de 180 horas, distribuídas em 19 semanas. Cada encontro semanal na escola tem a duração de duas horas e meia, onde são desenvolvidas as atividades presenciais, com a exibição de vídeo acompanhada do debate, a apresentação do plano de prática docente e o debate sobre a execução do plano. Além disso, estão previstas duas horas e meia para as atividades não presenciais, em que os/as professores/as fazem as leituras, resumos, esquemas. As informações da representante da SRE, bem como da professora Eliane, que é facilitadora do programa, complementam esta síntese:

“Temos hoje o PROCAP que está atendendo os professores da rede pública em geral. O objetivo é justamente capacitar o professor dentro desta nova proposta, desse trabalho de ciclo, a trabalhar a interdisciplinaridade, a nova forma de avaliação, então seria capacitar o professor para ele acompanhar essas mudanças todas.” (Representante da SRE)

“O PROCAP é um encontro que acontece aqui na escola, toda quarta-feira, de 16:30 até 19:00. É trabalhado por módulos. Tem as atividades presenciais na escola que são a execução do plano de aula e os debates sobre o plano. E o momento do vídeo também com os debates sobre o tema que na próxima

²⁶ O facilitador é a supervisora ou uma professora da escola que recebem uma capacitação específica para exercer essa função.

semana será objeto dos planos de aula a serem feitos em casa pelas professoras.” (Eliane)

Constata-se portanto que este programa apresenta uma infra-estrutura de realização, conta com variado material de apoio para as professoras (livros, fitas de vídeo) e é realizado dentro de cada escola. Entretanto, sua recepção nas escolas se deu de forma pouco amistosa, revelando desconfianças e sentimentos de desagrado das professoras. O fato de as reuniões semanais ocorrerem fora do horário de trabalho, provocou uma série de conflitos na vida pessoal das professoras, que têm um dia-a-dia atribulado por inúmeras atividades profissionais e pessoais. Além disso, um outro fator que contribuiu para esse sentimento inicial de recusa foi a forma como o programa foi colocado para as escolas e o não recebimento, pelas professoras da rede municipal, da ajuda de custo prevista para os/as professores/as da rede estadual²⁷. Os depoimentos a seguir mostram a forma como as professoras analisam a chegada deste programa na escola:

“De certa forma ele foi imposto, os professores foram obrigados a fazer o curso depois do horário das aulas, na quarta-feira, ou então aos sábados.” (Júlia)

“Ele foi obrigatório para todos os professores. Até que é importante de fazer, mas quando é obrigado assim, fica mais difícil.” (Laura)

“Eu já tinha até esquecido deste curso! (risos). Dá uma dor de cabeça... Porque a gente que é casada e tem filhos quase não tem tempo para fazer as atividades em casa.” (Ana)

Esta insatisfação inicial com o programa, que em alguns casos ainda persiste, parece que para algumas professoras foi sendo minimizada no decorrer do curso:

²⁷ Segundo informações da representante da SME, as professoras da rede municipal não estão recebendo esta bolsa (R\$ 300,00 por ano, dividido em duas parcelas) porque não foram previstas verbas destinadas à esse fim no orçamento deste ano.

“Ele está sendo bom porque procura levar o professor a deixar que os alunos participem mais. Eu já trabalhava nessa direção mas agora eu estou valorizando mais, deixando os alunos mais a vontade prá criar... Hoje a escola está mais participativa, mais aberta, está pedindo o pessoal prá dar uma parada, ver os alunos...” (Júlia)

“A partir do momento em que os professores tiveram contato com o material, com a fita de vídeo e viram a importância pro crescimento profissional deles, a aceitação foi boa.” (Eliane)

As diretoras e supervisoras das escolas analisaram as influências desse curso no trabalho das professoras de forma positiva, ressaltando que após um período inicial de resistência, as professoras passaram a buscar no PROCAP elementos que pudessem auxiliá-las em sua prática diária, como por exemplo, a elaboração e discussão sobre o plano de aula:

“No início o povo já veio fazer o PROCAP com essa restrição. Depois foram descobrindo que podia estar ajudando dentro da sala de aula e que as próprias sugestões de atividades e a formulação dos planos poderiam ser um caminho prá direcionar o trabalho. Eu acho que em alguns momentos está facilitando o trabalho”. (Diretora - Escola C)

“As professoras reclamam de cansaço, porque o PROCAP é depois do horário de trabalho, mas elas estão gostando porque aparece muita idéia boa... e elas estão usando na prática”. (Supervisora - Escola A)

As diretoras e supervisoras ressaltam as dificuldades decorrentes das tarefas solicitadas pelo curso como um dos fatores que causaram a indisponibilidade das professoras, devido à falta de tempo para realizarem as atividades solicitadas. Segundo a supervisora da Escola C, são muitos resumos, esquemas e outras atividades que as professoras precisam elaborar, além de terem pouco tempo para consultarem o material do curso, que traz uma série de sugestões de atividades.

Apesar de afirmarem que este curso está oferecendo contribuições para sua prática diária, várias professoras apresentaram ressalvas ao PROCAP,

enumerando diferentes aspectos tidos por elas como inadequados no referido programa, como os exemplos mostrados nos vídeos e o tipo de atividades propostas para determinados grupos de alunos, que evidenciavam diferenças notáveis em relação à realidade em que atuam:

“A gente vê ali na tela do vídeo o professor trabalhando, mas a gente vê que quase que não tem menino lá, e são aqueles meninos que a gente sabe que são diferentes destes daqui, são meninos que têm condições melhores, sabe, aprendem com facilidade, enquanto os nossos meninos aqui, coitadinhos, são muito carentes... não tem condição da gente dar uma aula daquela que estão pedindo prá gente”. (Ana)

“Nos exemplos que passam nestes vídeos do PROCAP, é uma sala onde os professores trabalham com dez, doze alunos. É muito diferente de trabalhar com quarenta e quatro alunos, como eu tenho na minha sala”. (Júlia)

Observa-se portanto que uma modalidade de formação como o PROCAP, mesmo sendo desenvolvida na escola, embora não seja um projeto da própria escola, apresenta dificuldades de realização devido à forma que foi implementado. Mesmo possibilitando novos conhecimentos às professoras, encontra dificuldades para se efetivar como uma alternativa viável para possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre a prática. Um dos fatores que se destaca é o fato de ser um modelo único para todas as escolas do Estado de Minas Gerais, o que demanda das professoras constantes adaptações à sua realidade.

Outro ponto importante é a falta de tempo específico para o desenvolvimento do referido programa dentro do horário de trabalho das professoras, o que de certa forma minimizaria as resistências e os conflitos com aspectos da sua vida pessoal. Além disso, as professoras mencionaram o distanciamento entre o que é propagado pelo curso e a realidade da sua prática diária. Isso pode ser observado pelas colocações das professoras

quanto ao número e nível de aprendizagem dos alunos mostrados nos vídeos e os seus alunos concretos, o que as leva a um certo desânimo em tentar implementar as sugestões colocadas pelo curso, mostrando que as professoras tomam sua prática como referencial para analisar as propostas de inovações que lhe são feitas nos cursos.

Podemos observar que, no caso específico deste curso, as professoras parecem enfatizar mais os aspectos negativos. Este fato nos leva a refletir se a crítica mais contundente ao PROCAP estaria relacionada ao fato das professoras estarem vivenciando o processo naquele momento e ainda não ter havido distanciamento suficiente para uma crítica mais amadurecida.

As aprendizagens que ocorrem nessas ações de formação são ainda complementadas pelo saber da experiência, aquele que a professora constrói no desenvolvimento do seu fazer docente. Nesse sentido, a própria prática pedagógica também se constitui em um elemento importante da formação do/a professor/a, à medida que possibilita e até demanda da professora um tipo específico de saber que é adquirido no fazer. É desse aspecto que trataremos a seguir.

3.4. A prática pedagógica como elemento da formação continuada

A aprendizagem do docente no seu contexto de trabalho, durante sua atividade profissional, vem ganhando destaque na literatura atual sobre a formação de professores/as. Uma das idéias que vem sendo ressaltada é a de que a prática pedagógica dos/as professores/as possibilita e demanda a eles a construção de conhecimentos práticos em sua atuação diária na escola,

durante a qual elaboram saberes a partir dos desafios colocados pelo ensino enquanto prática social.

Para TARDIF, LESSARD e LAHALE (1991), os saberes práticos, também chamados de saberes da experiência, constituem-se em:

“(...) um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente que não provém da formação ou dos currículos. (...) Eles formam um conjunto de representações a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação.”
(p.127)

Sendo estes saberes resultantes da própria prática pedagógica, a mesma configura-se então como um importante elemento da formação continuada do/a professor/a. Isto porque o trabalho da professora no cotidiano da escola e da sala de aula apresenta desafios constantes e possibilita a construção de saberes que vão sendo detonadores de mudanças de atitudes tanto em relação aos alunos quanto à própria maneira de organizar e conduzir o trabalho pedagógico.

Estudos recentes sobre a prática docente²⁸ salientam seu caráter complexo e sua importância na formação dos/as professores/as. Segundo CALDEIRA (1995), a prática docente deve ser compreendida como prática histórica e social, influenciada por aspectos amplos e globalizantes como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Nesses processos, os/as professores/as enquanto sujeitos históricos e sociais, constroem a sua prática ao longo de sua história pessoal e profissional. Dessa forma, constata-se a importância dos sujeitos sociais na constituição dessa prática, já que pela sua complexidade, ela não pode ser vista apenas como uma atividade que envolve

²⁸ FORTES, 1996; CALDEIRA, 1995; PERRENOUD, 1993.

a transposição direta de conhecimentos adquiridos nos cursos de formação.

Tendo por base o trabalho de CALDEIRA (1993), FORTES (1996) afirma que:

“a prática é um processo de construção permanente no qual se incorporam diversos saberes, valores e crenças. Nesse processo inúmeros fatores institucionais e pessoais exercem influência. Assim, a construção da prática possui uma dimensão individual, determinada pela história de vida de cada docente e uma dimensão social determinada pelo sistema educativo, bem como pelo contexto social mais amplo.” (p. 20)

Nos depoimentos das professoras, podemos perceber uma série de situações que foram ocorrendo em sua prática que propiciaram a construção de conhecimentos resultantes das experiências que foram vivenciando durante o desenvolvimento de seu trabalho em diferentes escolas, com cada turma em que atuaram. SANTOS (1998) afirma que a atividade docente envolve diferentes tipos de saberes: os saberes das disciplinas, os saberes pedagógicos e os saberes práticos ou saberes da experiência²⁹. Os saberes das disciplinas são aqueles adquiridos nos cursos de formação e que versam sobre as áreas específicas de conhecimento, como Português, Matemática, História, etc. Os saberes pedagógicos são os que possibilitam aos/as professores/as conhecer as teorias sobre a aprendizagem, sobre o currículo e o processo de ensino e são originários do campo da Psicologia, da Didática e do Currículo. Já os conhecimentos da experiência se referem aos conhecimentos e habilidades específicas que os/as professores/as vão adquirindo no seu trabalho diário. Segundo a autora, o saber da experiência:

“é um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes, explicar este saber-fazer.” (p. 126)

No caso das professoras entrevistadas, esse tipo de saber se relaciona

²⁹ A autora baseia-se no trabalho de TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991),

na maioria das vezes à vivência de diferentes situações no trabalho diário, que, apresentando novos desafios e colocando problemas, solicitavam atitudes que se baseavam em sua experiência prática. Esse saber, construído paulatinamente no exercício de sua atividade docente, lhe proporcionava segurança para definir critérios de atuação em cada situação em que se via frente à necessidade de tomar decisões em relação à forma de ensinar determinados alunos, à seleção de conteúdos para as aulas, à organização da turma para os trabalhos diários, dentre outras.

Os conhecimentos da experiência, de acordo com as professoras entrevistadas, possibilitam também entender melhor os alunos, saber lidar com as diferenças nos ritmos de aprendizagem e com as questões de disciplina na sala de aula. Os depoimentos a seguir mostram a forma como as professoras analisam esse tipo de conhecimento, construído através da experiência na prática pedagógica.

“Acho que a experiência ajuda a selecionar o que deu certo, você vai descartando o que não deu certo... e adquirindo outras maneiras de trabalhar...” (Ana)

“A experiência contribui porque cada ano você pega uma turma diferente... você vai ganhando experiência e mais domínio. Eu acho que a experiência me ajudou a saber como lidar com o aluno, como organizar a sala de aula. Uma coisa que em um ano não deu certo, no outro a gente já procura fazer de outra forma, tenta não repetir os mesmos erros.” (Eliane)

“Foi a experiência que foi me mostrando o que é bom e o que é válido...” (Rita)

“Eu acho que hoje eu tenho outra postura de chegar na sala, de saber como lidar com o aluno, porque muitas situações você já viveu, já sabe como fazer. Eu acho que muita coisa você pode aprender com os outros, mas lidar com o aluno, por exemplo, eu aprendi com a experiência.” (Laura)

Este conhecimento da experiência, que se manifesta na prática de forma diferenciada em cada situação, conforme vimos nos relatos das

professoras, são reunidos por SANTOS (1998) em dois grupos: no primeiro deles estão as competências relacionadas à organização da classe e ao desenvolvimento do trabalho de modo adequado, o que pode ser associado ao manejo de classe. No segundo grupo situam-se os saberes relacionados ao conhecimento das normas da instituição escolar e ao conhecimento das características dos alunos, que oferecem subsídios para um adequado relacionamento com os alunos. Esses conhecimentos do segundo grupo é que, segundo a autora, possibilitam aos/às professores/as a definição de critérios para reelaborar os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos, ou seja, aqueles conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Nesse sentido, os saberes da experiência, construídos na prática diária, auxiliam os/as professores/as na tarefa de contextualizar os outros tipos de conhecimentos à realidade de sua escola e de seus alunos. Ainda segundo a autora, além desses saberes, outros fatores concorrem para subsidiar os/as professores/as na condução de sua prática pedagógica: são também seus valores, suas crenças, concepções de ensino, princípios morais e políticos que lhes servem de referência para tomar decisões no campo do ensino.

De acordo com TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991), a prática diária dos/as professores/as possibilita não apenas o desenvolvimento de aprendizagens oriundas da experiência, ela favorece também uma “retradução” dos outros saberes em função das condições da experiência.

“O(a)s professore(a)s não rejeitam em sua totalidade outros saberes; pelo contrário, ele(a)s os incorporam à sua prática porém retraduzindo-os em categorias do próprio discurso. Nesse sentido, a prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual o(a)s professore(a)s retraduzem sua formação e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato em relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de

outra.”(p. 231)

Nesse sentido, para estes autores, a experiência funciona como um meio de avaliar e julgar os outros conhecimentos adquiridos fora da prática profissional.

“Ela (a experiência) filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(ao)s professore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído na prática cotidiana.” (p. 231)

Como foi visto, a prática pedagógica dos/as professores/as lhes possibilita uma série de aprendizagens e, nesse sentido, pode ser considerada um elemento importante de sua formação continuada. Conforme colocado anteriormente, é através dos conhecimentos da experiência em confronto com os conhecimentos adquiridos em outras instâncias que os/as professores/as constroem um conhecimento próprio. Dessa forma, a prática pedagógica pode contribuir para que os/as professores/as construam critérios de análise para a incorporação de novos conhecimentos ao seu trabalho pedagógico, decorrentes das atividades de formação que vivencia.

Para TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991), a partir dos saberes da experiência os/as professores/as podem tentar transformar as “relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua prática” (p. 232). Nesse sentido, argumentam que os/as professores/as, ao submeter este tipo de conhecimento para outros grupos produtores de saberes poderiam atuar no sentido de construir um novo profissionalismo docente.

3.5. Relações entre a formação centrada nas escolas e as atividades de formação promovidas por outras instituições

Analisando estas ações de formação desenvolvidas nas escolas e as promovidas pela SME, SRE e outras instituições, as entrevistadas ressaltaram elementos interessantes que mostram que a coexistência dessas instâncias de formação é algo desejável e viabiliza contribuições distintas que por vezes se complementam, possibilitando a construção/apropriação de diferentes tipos de conhecimentos.

Como vimos anteriormente, as atividades de formação centradas na escola são efetivadas por meio de reuniões coordenadas pela supervisora, nas quais os/as professores/as discutem problemas de sua prática e buscam soluções para os mesmos. Observa-se que, no caso pesquisado, essas práticas apresentam reduzido relacionamento dos problemas levantados pelas professoras com referenciais teóricos atualizados que poderiam oferecer suporte para uma análise mais profunda sobre tais questões. Estas atividades de formação ainda apresentam-se em um nível bastante inicial de organização, enfrentando diferentes dificuldades.

Embora uma formação mais intensa na escola seja vista como uma necessidade pelas professoras, o reduzido tempo destinado às reuniões de planejamento coletivo é insuficiente para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática no sentido de construir novas alternativas de trabalho. Este fato nos leva a repensar a necessidade de projetos específicos de formação continuada de professores/as na escola, o que demandaria, como já discutimos, além da participação do pedagogo como elemento chave na coordenação desse processo, o envolvimento e apoio institucional necessários à concretização do mesmo. No caso do PROCAP parece haver subsídios teóricos para a discussão da prática, mas por se tratar de uma proposta única para todas as escolas do

Estado de Minas Gerais, tal curso apresenta aspectos gerais que não dão conta de atender as especificidades de cada realidade escolar. Como as discussões baseiam-se principalmente na reflexão dos problemas apresentados no curso, nem sempre é possível às professoras estabelecer ligações com a prática concreta vivenciada nas escolas, o que dificulta um trabalho mais crítico sobre a própria prática.

A formação efetivada por meio de cursos fora da escola, promovidos geralmente pela SME e SRE, conforme foi visto no início deste capítulo viabilizam a apropriação de diferentes tipos de conhecimentos, a troca de experiências com professores/as de outras escolas e o conhecimento de realidades diferentes de trabalho. Isto de certa forma, mostra a importância deste tipo de formação através de cursos variados, coexistindo com a formação nas escolas. Segundo as professoras, a formação nas escolas é necessária, mas se o trabalho de formação ficasse restrito ao âmbito da escola os conhecimentos ficariam muito limitados, voltados somente para os problemas internos de cada escola. De acordo com as professoras, os cursos promovidos pela SME, SRE ou outras instituições são mais gerais e, apesar de serem mais teóricos e em alguns casos distantes da realidade da escola, trazem conhecimentos de conteúdos e novas metodologias de ensino, possibilitando o acompanhamento de mudanças que ocorrem na educação. Além disso, proporcionam a troca de conhecimentos entre escolas diferentes. Os depoimentos a seguir sintetizam esta percepção:

“Eu acho que os cursos que são promovidos pela SME e SRE trazem muito mais conteúdo. E nesses cursos temos esta oportunidade de encontrar com pessoas de outras escolas, de outras cidades... tem essa troca maior. Dentro da escola só ficamos sabendo o que está acontecendo aqui em volta da gente. Agora em algum curso, vem professores de outras

escolas, de outras cidades, aí tem outras experiências, outros conhecimentos.” (Rosa)

“Quando o curso parte de dentro da escola você parte exatamente daquilo que a escola está precisando, que você está vivenciando. Por outro lado, a escola não tem condições de manter o mesmo nível dos cursos promovidos pela SME ou pela SRE.” (Supervisora, Escola C)

Essas análises confirmam também o que foi constatado por ANDRÉ (1998) em uma pesquisa realizada com professoras de primeira série em São Paulo. Segundo esta autora:

“Embora se tenha clareza que o verdadeiro *locus* da formação deva ser a escola, o encontro de professoras de diferentes escolas, confrontando experiências diversificadas também parece ter papel positivo, formador, nada desprezível, já que propicia alargar o campo das percepções e situar as reflexões num patamar mais abrangente. Assim, mais do que a exclusividade de uma instância formadora, a diversidade parece ser desejável desde que, nesse caso, haja um esforço deliberado de comunicação entre as instâncias, para estabelecimento de metas comuns e para busca de confluências de projetos”. (p. 262)

Esta articulação entre a formação continuada promovida por diferentes instituições por meio de cursos, encontros, oficinas pedagógicas, com a formação que ocorre no interior das escolas vem mostrar portanto que é possível e até desejável que este intercâmbio possa se fortalecer, uma vez que os resultados positivos decorrentes dessa ligação poderão se traduzir em alternativas de ação para os/as professores/as no seu trabalho diário.

Concluindo, podemos afirmar que, para as professoras entrevistadas, as diferentes ações de formação continuada apresentam aspectos positivos e negativos. De acordo com as professoras, a influência dessas ações de formação em sua prática é limitada por aspectos inerentes ao próprio processo de mudanças, que é lento e demanda reflexões. É desse processo de mudanças que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE

Como as propostas de formação continuada, principalmente aquelas sistematizadas e planejadas com o objetivo de possibilitar a implementação de novas propostas de ensino sempre se baseiam em mudanças nas práticas correntes na escola, considerei relevante conhecer os posicionamentos das professoras e das outras entrevistadas em relação às mudanças que ocorrem na prática docente. Este interesse pelo tema deve-se também ao fato de termos consciência de que o processo de mudanças é lento e enfrenta diversas dificuldades para sua efetivação na escola.

Este capítulo foi construído tendo por base as questões das entrevistas que versavam sobre as relações entre a formação continuada e as mudanças na prática docente. Seu objetivo central é, portanto, discutir estas relações, conforme percebidas pelas professoras, diretoras e supervisoras, bem como pelas representantes da SME e SRE. Para isso, ele foi organizado da seguinte forma: inicialmente, procuro identificar os fatores que contribuem para desencadear mudanças na prática pedagógica. Em seguida analiso as posições das professoras e das outras profissionais entrevistadas sobre as causas da resistência às mudanças na escola, procurando verificar a relação entre esses fatores e a formação continuada.

4.1. Fatores desencadeantes de mudanças

As discussões sobre a necessidade de mudanças na prática docente geralmente estão vinculadas às críticas constantes que são feitas às práticas

rotineiras da escola. Uma vez que a literatura sobre a escola em geral e sobre o cotidiano escolar aponta problemas distintos na forma de transmissão do conhecimento na escola, a questão da mudança na prática torna-se ainda mais relevante, pois as transformações no trabalho pedagógico são consideradas essenciais para ressignificar a relação professor/aluno/conhecimento e o processo ensino-aprendizagem.

O processo de transformações em todos os campos de trabalho é considerado pelas professoras entrevistadas como um elemento que influencia as mudanças que ocorreram e ocorrem em sua prática diária. Elas ressaltam que no decorrer de sua trajetória profissional, foram ocorrendo mudanças paulatinas, decorrentes de sua percepção sobre a importância de mudanças na prática escolar. De acordo com as professoras, diversos fatores influenciam a introdução de mudanças em sua prática: suas características pessoais, o conhecimento de experiências bem sucedidas de trabalho em outras situações de ensino, a existência de trabalho coletivo no contexto escolar, as condições de trabalho na escola e as demandas advindas do enfrentamento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a mudança não se caracteriza como um processo de ruptura com práticas ditas tradicionais, pelo contrário, é um processo que ocorre de forma lenta e gradativa. Da mesma forma, o processo de mudanças não deve ser analisado como caracterizado por uma “conversão” dos/as professores/as, no sentido de pressupor o abandono de todas as suas práticas anteriores e a mudança radical em suas formas de trabalho. Nesse sentido, é importante ressaltar que uma mesma proposta de mudança pode levar a práticas distintas decorrentes de diversos fatores, dentre eles, o interesse

dos/as professores/as, seu estilo de trabalho e a forma como se posicionam frente às propostas. As características pessoais dos/as professores/as são portanto fatores importantes quando se analisa a questão da mudança na prática docente. Os depoimentos a seguir nos mostram como este aspecto é percebido pelas professoras:

“O que leva a aceitar as mudanças, acho que é o fato de as pessoas terem uma postura mais aberta.” (Eliane)

“Não sou propensa a mudança, não; nem sempre a gente tem vontade de mudar.” (Rosa)

“O que me faz aceitar propostas novas e introduzir mudanças na prática é porque eu ficava agoniada em ver as produções de textos dos meninos. Muitos têm idéia muito limitada, então eu quis ampliar isso, assim... prá eles exporem mesmo, prá eles escreverem muito... porque eles faziam frases em vez de textos... Então eu acho que é a minha insatisfação com a prática, porque prá mim, quando criança isso era muito difícil, então eu fui vendo isso nos alunos aí tentei mudar.” (Márcia)

Podemos observar que, para as professoras entrevistadas, o fato de colocarem-se mais abertas a mudanças pode acarretar uma predisposição para mudar a prática. Analisando o depoimento da professora Márcia, podemos perceber que ela demonstra um desejo de que seus alunos superem uma dificuldade que vivenciou enquanto aluna. Neste caso, a intenção de mudar deveu-se basicamente à sua experiência pessoal que, aliada à sua insatisfação com a prática, lhe indicou a necessidade de buscar novas alternativas de trabalho na sala de aula.

Essa predisposição pessoal para a mudança pode ser ampliada com o conhecimento de experiências bem-sucedidas de outras professoras em diferentes contextos de trabalho. De acordo com as professoras, um trabalho que foi desenvolvido com resultados positivos anteriormente em outras escolas as incentiva a realizar experiências semelhantes em sua sala de aula. Parece

que o sucesso da colega torna a professora mais predisposta a tentar realizar alguma modificação em sua prática.

“Quando eu ouço alguém fazendo um relato de alguma coisa que deu certo, isso me incentiva bastante, eu fico mais animada prá tentar, prá ver se realmente funciona.” (Rosa)

“O que convence mais é o relato, a troca de experiência entre as professoras. O que eu acho que influenciou prá eu mudar foi porque a gente está sempre lendo algumas coisas, vendo depoimentos de outras professoras, umas vão passando prá outras experiências que deram certo, aí a gente vai pegando e levando prá dentro da sala de aula.” (Ana)

“Nesse curso de matemática que eu fiz, tinha algumas professoras que já estavam trabalhando com a proposta e falaram que dava certo. Então eu já fico mais animada.” (Laura)

Esses depoimentos trazem questões interessantes: os relatos de colegas oferecem dicas sobre o “como fazer” o trabalho na sala de aula. Esses macetes parecem funcionar como elementos que fazem com que a professora fique mais “animada” a desenvolver um trabalho semelhante. Entretanto, parece que este tipo de comportamento não denota uma mudança mais profunda da prática, mas sim uma modificação na forma de trabalhar alguns itens do programa ou introduzir novos materiais didáticos nas aulas, como jogos, jornais, revistas, dentre outros. Dito de outra forma, a matriz pedagógica, a concepção de ensino e de conhecimento permanecem inalteradas, ou seja, nesses casos parece haver algumas mudanças ocasionais em um nível superficial no trabalho das professoras. Esse fato talvez possa ser relacionado à ausência de uma reflexão sobre o “porque” do sucesso de tais atividades realizadas pelas colegas.

Em outras colocações, algumas professoras relataram situações que demonstram a existência, pelo menos no discurso, de mudanças mais profundas em sua prática pedagógica. As professoras citaram exemplos de

trabalho que desenvolveram com os alunos, que são decorrentes de mudanças advindas de sua participação em cursos ou troca de experiências com colegas, nos quais podemos perceber afirmações sobre mudanças de postura diante do trabalho, dos alunos e do próprio conhecimento, além de uma revisão de seu próprio papel enquanto professora.

Uma destas situações foi relatada por Laura. Segundo essa professora, há alguns anos atrás, no trabalho com adjetivos, começava dizendo: “adjetivo é qualidade ou defeito.” Atualmente, começa utilizando situações que possam levar o aluno a entender o conceito, como, por exemplo o trabalho que está fazendo com fotografias dos alunos, através das quais busca ressaltar suas características físicas ou de personalidade. Segundo a professora, essa mudança se deve ao fato de saber, hoje, que o aluno não é passivo no processo de aprendizagem. Por isso, a professora afirma estar sempre tentando levar o aluno a chegar às suas próprias conclusões, ao invés de dar conceitos prontos.

Outra experiência parecida foi relatada pela professora Rita. Citando um exemplo de mudança em sua prática, afirmou que no trabalho com “órgãos dos sentidos”, ela iniciou a discussão levando balas para os alunos sentirem o cheiro, o gosto, apalparem, verem as cores da embalagem. A partir de questionamentos sobre estes diferentes aspectos a professora levou os alunos à compreensão do tema proposto. Segundo a professora, no início de sua carreira, ela chegava na sala de aula e enchia o quadro de anotações ou dava uma ficha sobre o assunto para os alunos. Com a experiência foi observando que é mais produtivo fazer com que os alunos vivenciem mais as situações para alcançarem o conhecimento desejado.

Estes depoimentos nos levam a levantar a possibilidade de analisar o processo de mudança como rede, ou seja, uma mudança na concepção de ensino pode desencadear mudanças nas formas de trabalho na sala de aula e no relacionamento com os alunos. Por outro lado a mudança em um determinado aspecto da prática - como por exemplo uma nova estratégia de ensino - pode desencadear outras mudanças no relacionamento com os alunos, com o conhecimento e até mesmo na própria postura da professora diante do processo de ensino-aprendizagem.

Essas mudanças na forma de conduzir o trabalho na sala de aula podem estar relacionadas também com a ênfase que vem sendo dada nos cursos de formação continuada a uma nova concepção de ensino, baseada em uma pedagogia crítica. De acordo com esta tendência, o aluno é considerado sujeito de seu processo de aprendizagem e cabe ao/à professor/a levá-lo a construir seu próprio conhecimento. Segundo as professoras, essa nova visão do aluno é um dos elementos que orientam seu trabalho pedagógico.

Algumas mudanças no trabalho das professoras também se devem à ocorrência de situações inesperadas na sala de aula ou a problemas que vivenciaram ou vivenciam no relacionamento com os alunos, que lhes demandam um repensar de sua prática e de sua forma de lidar com estes alunos. De acordo com as professoras, é sua própria prática pedagógica que lhes informa a necessidade de mudanças nestes casos. Os depoimentos das professoras Júlia e Rosa mostram estas situações.

Júlia relatou um problema de relacionamento com um aluno que lhe marcou profundamente, fazendo com que repensasse sua forma de trabalhar. Segundo a professora, ao chamar a atenção de um aluno que apresentava

problemas de disciplina, ela usou palavras bruscas que magoaram fortemente este aluno levando-o a abandonar a escola. Sabendo da importância da escola na vida desta criança, Júlia analisou sua atitude e resolveu desculpar-se perante o aluno e reconquistá-lo, procurando levá-lo de volta para a escola. Segundo a professora, este caso fez com que mudasse sua forma de se relacionar com todos os alunos e hoje procura refletir detidamente antes de tomar alguma medida mais decisiva no seu trabalho diário.

Para Rosa, a experiência de ter tido uma aluna surda-muda levou-a a repensar sua postura no trato com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. No seu entendimento, após vivenciar a dificuldade de comunicação esta aluna, passou a se preocupar mais com os outros alunos também, o que levou-a a procurar outras formas de ensinar e a observar mais as reações dos alunos frente ao trabalho que realiza na sala de aula.

Essa tentativa de buscar formas mais adequadas de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa foi mencionada por quase todas as professoras, demonstrando que as demandas advindas do enfrentamento de dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos parecem sinalizar a necessidade de mudanças na prática.

“Eu acho que o que me leva a mudar é o fato de eu ver que o meu trabalho fica mais completo, eu vejo que as crianças entendem, elas captam mais.” (Rita)

“Os alunos hoje estão muito além, não são igual antes, aquelas crianças assim pacatas, que não se interessavam muito. Hoje não, hoje eles estão muito por dentro das coisas, então você tem que mudar, você tem que chamar atenção deles de alguma maneira. O próprio aluno coloca essa necessidade pro professor” (Márcia)

“Eu vi que realmente eu tinha que levar as crianças a pensar e não pensar por elas. Aí eu mudei a minha forma de trabalhar e achei que deu mais resultado.” (Ana)

“Acho que o que pesa mais é a preocupação com os alunos”(Eliane)

“As crianças que eu trabalhava com elas quando eu comecei, tem pouco tempo, e as de hoje são totalmente diferentes... essa criança de oito, dez anos atrás era totalmente diferente, daí a necessidade de mudar.” (Laura)

Esta preocupação das professoras em oportunizar aos alunos uma aprendizagem significativa revelou-se de certa forma como um momento de revisão em seu próprio papel como professora. Dito de outro modo, as professoras buscavam organizar situações de ensino que as desafiavam a mudar sua postura como professora, deixando de ser a figura central do processo de ensino-aprendizagem e atuando como uma orientadora dos alunos neste processo. Isso de certa forma revela um compromisso destas profissionais com o ensino, que muitas vezes não é reconhecido. Geralmente a literatura mostra de forma recorrente análises que apontam os inúmeros problemas enfrentados no ensino público, ressaltando entre estes problemas a questão da má formação e do descompromisso dos/as professores/as com um ensino de qualidade. Analisando os depoimentos das professoras, podemos constatar que este compromisso com a aprendizagem dos alunos demonstra uma situação não muito comum no ensino público, mas que não deve ser desconsiderada. No caso específico da realidade pesquisada, por ser uma cidade pequena onde as pessoas se conhecem mais, podemos levantar a hipótese desta preocupação com o aluno estar relacionada à proximidade que existe entre as professoras e os alunos e, às vezes até às famílias desses alunos. Em alguns casos, as professoras residem no mesmo bairro em que se localiza a escola, o que pode levar a um envolvimento diferenciado marcado por uma certa afetividade que pode fazer com que o empenho da professora

seja maior em relação ao processo de ensino. Isto não significa, entretanto, que os resultados alcançados por estas professoras sejam sempre satisfatórios, pois muitos outros fatores perpassam o processo ensino-aprendizagem e o influenciam.

As professoras valorizam também a sua satisfação com seu próprio trabalho, ou seja, para as professoras entrevistadas, é importante que elas possam ver “o fruto de seu trabalho.” Para elas, perceber que os alunos estão entendendo bem as aulas, demonstrando maior envolvimento e participação nas atividades, é um fator de satisfação pessoal. Parece que a insatisfação com a prática gerava uma inquietação que induzia a professora a procurar formas alternativas de trabalho com os alunos, na tentativa de obter os resultados esperados, o que lhe possibilitaria um novo olhar sobre o seu fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que se buscava se afirmar como “boa professora” perante as colegas e demais profissionais da escola.

Esta satisfação com o próprio trabalho está vinculada também ao contexto em que o mesmo se desenvolve. Para as professoras, o “clima” da escola e a união entre as colegas também influenciam sua decisão de mudar a prática, ou seja, o sentimento de pertencimento ao grupo pode levar a professora a repensar suas posições na escola:

“Na própria escola, quando a gente encontra apoio de colegas que também aceitam trabalhar numa nova perspectiva, você se sente mais entusiasmada, quando uma professora sozinha faz alguma mudança, se der certo, deu, agora se der errado, falam: ‘quem mandou ela mudar?’ A professora fica sendo culpada. Agora quando mais pessoas tentam juntas uma mudança, então já é uma aceitação maior e mais pessoas pensando sobre o assunto. Se ocorrer algum imprevisto no decorrer do trabalho, tem várias pessoas prá analisar e reformular, ver o que não deu certo e repensar o trabalho.”
(Eliane)

“Se eu estiver com dificuldade e estiver deslocada do grupo, onde todo mundo está falando que é bom, se eu não tiver segurança daquilo eu vou fazer, talvez posso seguir por modismo, mas não vou dar conta. Agora se eu estiver começando uma mudança e tiver entrosamento e espaço prá chegar perto de outra professora para tirar dúvidas, a gente cresce.” (Júlia)

Em relação ao processo de mudanças, outro ponto a considerar é o envolvimento pessoal da professora. Em alguns casos, seu desejo de mudança pode estar vinculado a uma insatisfação com a prática ou ao conhecimento de um trabalho diferente desenvolvido por colegas. Essa é uma situação em que mudar é um desejo pessoal, que partiu de uma necessidade sentida pela própria professora. Entretanto, existem situações em que as professoras são conclamadas a mudar, como por exemplo, nos casos de implementação de uma reforma de ensino, de uma mudança curricular, etc. Nesses casos, a necessidade de mudança é exterior à professora e ela precisa se posicionar frente a tais propostas. Nesse sentido, as professoras mencionaram um elemento importante quando se considera a introdução de mudanças na escola: a sua postura anterior em relação à proposta de mudança. Sendo assim, quando a professora já apresentava afinidade com as propostas ou já desenvolvia algum trabalho naquela direção, ela sentia mais facilidade em mudar, tinha uma atitude mais aberta, mostrava-se mais propensa a realizar tais mudanças. Além disso, ressaltaram a necessidade de esclarecimento da proposta a ser implementada, para que a mesma possa ser analisada e colocada em prática:

“Está aí o PROCAP. Prá gente que já trabalhava nessa linha, não está tendo muita novidade não, mas eu acredito que ele está embaralhando muita gente, porque a cabeça trabalha de uma forma, né, uma proposta diferente. Com algumas professoras que eu conversei, elas não estavam gostando porque estava propondo muita mudança. Como aqui na escola

a gente já estava trabalhando nessa direção foi mais fácil.”
(Márcia)

“Eu acho que a mudança é mais fácil de ocorrer quando a proposta vem com embasamento aprofundado, que dê pro profissional perceber mesmo a essência da mudança. Eu acho que a professora se sente segura. Agora quando é só um conhecimento superficial, ela não consegue mudar, porque falta esclarecimento.” (Eliane)

“Dependendo da proposta de mudança, eu acho que tem que preparar a gente primeiro, porque não é só chegar e jogar a proposta nova pro professor e deixar prá lá. A gente tem que compreender.” (Rosa)

É importante ressaltar que mesmo que seja uma proposta “de fora”, imposta por órgãos externos à escola, ela precisa atingir a pessoa do/a professor/a, pois senão não há mudança significativa. O que pode ocorrer é a alteração de alguns aspectos da prática, como um verniz encobrindo a prática anterior, mas que com o tempo vai se perdendo. No caso do PROCAP, bastante citado pelas professoras, sua resistência inicial ao curso criou um bloqueio para a aceitação das propostas apresentadas. Esse bloqueio só começou a se desfazer quando as professoras foram percebendo alguns elementos da proposta que poderiam ajudá-las em seu trabalho diário.

Os depoimentos de algumas professoras mostram que, mesmo tendo o desejo de mudar, o apego aos trabalhos já desenvolvidos anteriormente coloca dificuldades quando procuram introduzir mudanças em sua prática.

“Os cursos que eu fiz naquela época mudaram minha cabeça totalmente. Eu acho que do jeito que eu era professora... agora eu acho que sou outra professora. Mudou minha cabeça demais mesmo. Mas eu continuo um pouquinho tradicional, sabe? Mas eu falava: vou misturar, fazer uma aula mais divertida, que o aluno participe bastante.” (Laura)

“Houve mudanças na prática, sem dúvida, porque os cursos esclarecem muitas coisas que a gente ainda não sabe. A partir dessas reciclagens, dessas oficinas, a gente começa a tentar pelo menos colocar em prática, mesmo que não dê certo. Eu já

tentei muitas vezes, alguma coisa deu certo, outras ficaram assim, meio no ar, deixei pela metade e continuei no meu ritmo mesmo antigo.” (Renata)

Um outro aspecto interessante que se destacou nos depoimentos das professoras foi uma contraposição entre o tradicional e o moderno, este último geralmente representado pelo construtivismo. Em suas colocações, as professoras que afirmavam ser “um pouco” tradicionais o faziam com certas ressalvas, parecendo estar mencionando uma postura inadequada para a professora no atual momento histórico:

“Eu acho que eu sou meio **tradicional**, né? (risos). No meu tempo era tudo tradicional e agora é **construtivismo**. Então quando eu voltei prá sala de aula eu não entendia nada, eu fiquei perguntando prá colegas: como é isso, como é que trabalha com isso?” (Ana)

“Quando eu comecei a trabalhar com a primeira série, era o método silábico... depois veio aquela idéia do **construtivismo**, com uma maneira totalmente diferente de trabalhar. (...) Por exemplo, o trabalho com rótulos é uma coisa diferente do **tradicional** mesmo.” (Renata)

“Se eu usar métodos muito **tradicionalis**, a professora da série seguinte vai ter dificuldade em trabalhar de uma maneira mais solta com os alunos porque eles não estão acostumados. A forma de trabalhar muda, mas não posso dizer que sou uma professora totalmente **construtivista** porque não tenho essa segurança.” (Rita)

“Antes a minha prática era totalmente **tradicional**, eu dava aula falando pros alunos. Agora não, eu tento não dar os conceitos, agora eles mesmos estão chegando à conclusão, assim fixa muito mais. (...) Mas eu acho que só o **construtivismo**³⁰, não dá certo, aí eu misturo... mas sempre com essa visão mesmo de deixar o menino falar, dele pensar, dele criticar... dele ver o que que é interessante prá ele... mas eu sempre tentando também guiar.” (Laura)

Podemos perceber, pelas colocações destas professoras uma certa preocupação em apresentar um discurso coerente com o considerado “correto”

³⁰ Grifos meus

atualmente em relação à postura da professora, ou seja, devido às inúmeras críticas que são feitas ao ensino tradicional, as professoras sentem um certo incômodo quando se referem a uma prática baseada nos pressupostos deste tipo de ensino. Este fato pode ser analisado considerando também a divulgação da proposta construtivista e de uma educação baseada numa perspectiva crítica por meio de cursos promovidos pela SME e pela SRE na última década, conforme pode ser observado nos anexos 6 e 7. Talvez influenciadas por estas propostas de formação, as professoras parecem ter como meta uma postura “construtivista” que, no seu entendimento, significa estar atualizada, ser competente e moderna. Essa dicotomia entre tradicional e construtivista pode indicar, ainda, uma percepção fragmentada e simplista do processo de mudanças, pois desconsidera que este é um processo lento e paulatino e que não se pode passar de “tradicional” para “construtivista” sem uma reflexão mais aprofundada sobre sua própria prática, sem um conhecimento mais aprofundado sobre os pressupostos teóricos que fundamentam esta concepção de ensino.

Analisando as colocações das professoras, podemos perceber que se instala um dilema para a professora no momento em que tenta implementar mudanças mas sente dificuldades em abrir mão de sua prática anterior. Conforme vimos no depoimento de Laura, mesmo assegurando que o curso de avaliação mudou sua forma de pensar e de agir, ela afirma que continua “um pouquinho tradicional” misturando em sua prática aspectos dos novos conhecimentos com elementos que já eram comuns no seu dia-a-dia. A sua busca por fazer uma “aula mais divertida” reflete um desejo de mudança, mas ao mesmo tempo mostra também um certo receio de abandonar sua prática

antiga. Para Renata, quando as propostas dos cursos não davam certo em sua prática, ela as abandonava e continuava em seu “ritmo antigo”.

As afirmações destas professoras mostram que a mudança deve ser analisada como um processo. Sendo assim, não se pode esperar que um curso ou uma série deles tenham um efeito imediato sobre a prática das professoras, pois a mudança é um processo que ocorre a longo prazo e depende fundamentalmente da reflexão. No momento em que aparecem dificuldades na prática, algumas professoras voltam às suas formas habituais de trabalho, às vezes sem refletir sobre as causas dessas dificuldades. Entretanto, parece que é a partir da reflexão sobre a prática, sobre a necessidade da mudança e sobre os empecilhos encontrados para realizar tais mudanças que a professora pode se mostrar predisposta a realizar concretamente alterações em seu trabalho diário.

É possível constatar, portanto, que o processo de mudanças na prática pedagógica envolve diferentes aspectos, que estão vinculados às características pessoais das professoras, ao conhecimento de trabalhos desenvolvidos com sucesso em outras situações, ou ainda aos desafios colocados pelo processo de aprendizagem dos alunos. A tomada de consciência das professoras em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos e sua preocupação com a aprendizagem significativa dos mesmos traz indícios de que o compromisso da professora com seu trabalho e a busca por ensino de qualidade está presente também na escola pública. VASCONCELOS (1998), analisando o processo de reconstrução do trabalho pedagógico em uma escola pública de Belo Horizonte, mostra que o reconhecimento e a valorização dos alunos enquanto sujeitos socioculturais

pelas professoras é um dos fatores que as leva a reorientar sua prática pedagógica para garantir a um ensino eficaz e, conseqüentemente, a permanência desse aluno na escola.

O “clima” da escola e a união entre as professoras também foram aspectos considerados relevantes. O fato de terem mencionado a necessidade de união entre elas mostra a importância do trabalho coletivo na escola como um dos pilares de sustentação para a introdução de mudanças na prática com mais segurança.

Nas situações relatadas pelas professoras, podemos observar ainda que a necessidade de mudança pode estar vinculada tanto a uma vontade pessoal decorrente do conhecimento de novas experiências de trabalho desenvolvidas em outros contextos, quanto a uma mudança imposta, no caso de implementação de propostas educacionais para uma escola ou uma rede de ensino. Enquanto no primeiro caso o desejo parte da própria professora, no segundo caso é importante haja afinidade da professora com as propostas apresentadas, pois se a mesma não se sentir comprometida com a proposta, esta dificilmente se efetivará em sua prática.

O que se constata também é que, para que uma mudança se concretize efetivamente na prática docente, é necessário que ocorra uma mudança de postura da professora em relação ao seu próprio trabalho, ao aluno e ao conhecimento, que geralmente é desencadeada por uma revisão de seu próprio papel enquanto professora. Através da comparação de sua atuação no início da carreira docente com seu trabalho atual, as professoras mencionaram mudanças ocorridas tanto na forma de ensinar como na forma de se relacionar com seus alunos. Segundo a maioria das professoras, seu

trabalho atual pauta-se por uma atitude de “ver mais o aluno, ouvir mais o aluno”, que antes era quase inexistente devido ao modelo introjetado de professora, de aluno e de ensino, que no seu entendimento, está associado ao modelo “tradicional.” Nesse sentido, o que podemos constatar é que, para as professoras, ocorreram mudanças paulatinas em sua prática que se caracterizam, por um lado, por uma mudança ao nível da prática em sala de aula, no que se refere aos conteúdos trabalhados e à metodologia utilizada. Por outro lado, o que se destaca como resultado tanto da participação em cursos, em outras situações informais de formação, bem como da reflexão sobre a prática pedagógica, é uma mudança de postura que se evidencia por uma nova percepção do aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, podemos observar também que, ao mesmo tempo em que afirmam ter efetivado mudanças significativas em sua prática, algumas professoras se consideram ainda “um pouquinho” tradicionais. Essa afirmação nos remete a pensar na possibilidade de que as mudanças que as professoras afirmam ter introduzido em sua prática podem ter ocorrido a nível do discurso, ou seja, podem ter realizado apenas mudanças superficiais em seu trabalho, sem que haja a percepção desse fato pelas próprias professoras. Esta percepção das professoras sobre o processo de mudanças entretanto tem sua importância, pois mesmo que tais mudanças não tenham chegado a se efetivar realmente na prática, esta percepção aponta para o horizonte pedagógico dessas professoras, dando pistas sobre seu universo conceitual e de valores. Essa análise nos leva a compreender a mudança como um processo lento e gradativo, marcado por idas e vindas. Conforme afirma ENGUITA (1998), a mudança significa alternativas, opções, liberdade, mas, também incerteza e

insegurança.” (p. 25).

É importante ressaltar ainda que as professoras com maior tempo de experiência no magistério analisam a sua prática apontando aspectos que caracterizam ora mudanças, ora permanência de práticas ditas “tradicionais.” As professoras que encontram-se no meio da carreira ou próximas do início da carreira consideram-se mais propensas à mudanças e enfatizam as mudanças introduzidas em sua prática. Quando mencionam aspectos considerados tradicionais, o fazem com ressalvas, como se emitissem um juízo de valor negativo ao fato de estarem concretizando uma prática de certa forma marcada por alguns aspectos ultrapassados pela tendência atual do ensino.

De modo geral, entretanto, de acordo com as professoras, as mudanças que introduziram em sua prática foram marcadas por um série de conflitos. Segundo elas, avanços e recuos permearam esse processo. Vários aspectos, a maioria deles relacionados à inserção do trabalho docente no contexto mais amplo da escola e da sociedade, no qual diferentes tipos de problemas tendem a reduzir a sua autonomia em relação a esta prática, causaram resistência às mudanças. É este aspecto que será discutido a seguir.

4.2. Mudança e resistência à mudança

Analisando a prática pedagógica, SACRISTÁN (1992), afirma que existe no discurso pedagógico uma “hiper-responsabilização dos/as professores/as em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino” (p. 64), fato que reflete um sistema escolar que tem como central a figura do/a professor/a na condução dos processos institucionalizados de educação. Entretanto, para este autor, essa excessiva dependência da prática em relação ao/a professor/a na

verdade contribui para a construção de uma imagem exigente do perfil deste profissional, o que não corresponde à percepção do professorado como categoria. Nesse sentido, mostra que “a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles.” (p. 64)

Considerando esta posição, podemos analisar sobre um novo prisma a questão da resistência dos/as professores/as à mudanças em sua prática. O que observamos geralmente é que, na maioria das vezes, são eles/as considerados como únicos responsáveis pelo direcionamento dado à sua prática, desconsiderando-se os variados elementos que interferem em suas decisões relativas ao trabalho pedagógico.

SACRISTÁN (1992), citando POPKEWITZ (1986), ressalta que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de modificá-la implica o entendimento das interações entre três níveis ou contextos diferentes, quais sejam: o contexto propriamente pedagógico, que é vulgarmente chamado de prática; o contexto profissional dos/as professores/as, que os leva a produzir um modelo de comportamento profissional e o contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos importantes (p. 65). Neste sentido, podemos afirmar que a prática pedagógica efetivada em sala de aula não ocorre independente dos contextos em que se insere, os quais exercem influências sobre as ações dos/as professores/as. Citando Bates (1988), SACRISTÁN (1992) ressalta que:

“A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações institucionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permite-nos evitar a informação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o

princípio de sua irresponsabilidade em relação à prática docente.” (p. 71)

A influência da cultura da escola na prática dos/as professores/as pode ser percebida nos depoimentos das professoras Eliane e Laura. A primeira, ao ingressar na escola B sentiu-se indecisa sobre as formas que poderia adotar para realizar seu trabalho e por isso optou por agir em conformidade com as práticas já vigentes na escola. A professora Laura também procura agir de acordo com o ambiente escolar:

“Quando eu comecei a dar aulas, como a escola era mais tradicional e era o primeiro ano que eu estava assumindo uma classe, então eu fui seguindo mais ou menos o que era usual na escola. A partir do segundo ano de trabalho eu já tive mais autonomia, mais liberdade... então eu pude fazer algumas mudanças.” (Eliane)

“Quando você é nova na escola, você pega muito o ritmo da escola...você tem medo de fazer suas coisas próprias (...) A nossa escola é tradicional também, então eu fico assim, mais ou menos tradicional misturando com tudo.” (Laura)

Analisando a situação de mudanças na prática pedagógica, o autor mostra que a autonomia dos/as professores/as existe dentro de regras definidas que os obriga a acomodações às situações reais concretas. Sendo assim, torna-se necessário transformar as condições de trabalho quando se pretende mudar a prática docente.

Nesse sentido, o conhecimento das condições reais de trabalho dos/as professores/as é essencial para se compreender os desafios colocados pelo processo de mudanças na prática, pois o trabalho dos/as professores/as está intimamente relacionado às condições concretas em que este se realiza e às posturas adotadas pelas escolas nas quais desenvolvem seu trabalho. Os depoimentos das professoras mostram que há diferenças de uma escola para outra, pois cada uma possui uma cultura que define suas posições diante de

diferentes situações. Na escola B, as professoras mostraram que esta instituição é mais conservadora. Na escola A, diferentes pontos de vista sobre a escola demonstram que ali existem grupos com posições diferentes, pois enquanto duas professoras consideram-na uma escola tradicional, as outras duas a caracterizam como uma escola aberta à mudanças.

“A rigidez dos horários, das normas... a escola deveria ser maleável, ter mais abertura, mais diálogo, falta abertura da escola para aceitar atividades diferentes propostas pelas professoras, falta tempo para outras atividades. O tempo rigoroso a cumprir na escola, tudo isso dificulta a introdução de mudanças.” (Júlia - Escola B)

“Acho que as normas, as regras da escola são coisas que têm de mudar, elas dificultam um pouco o trabalho (...). Você tem que ensinar aquelas coisas ali, aquele básico ali você tem que ensinar.... é como uma pressão o tempo todo”. (Renata - Escola A)

O “clima” da escola também foi mencionado como um dos fatores que pode influenciar a professora a introduzir mudanças na prática ou, ao contrário, deixar de introduzi-las por receio das posturas das colegas ou da direção da escola. Nessas colocações, as professoras sempre pautam suas análises por comparações entre a escola na qual trabalham atualmente e as outras em que já atuaram:

“Nas outras escolas, eu tive muitas dificuldades, porque às vezes uma professora tentava trabalhar de um jeito, outras tentavam de outro, eu tive dificuldade de entrosamento. Aqui não, aqui as pessoas são mais unidas.” (Ana - Escola A)

“Já vi vários professores reclamando sobre isso, queriam promover alguma mudança e eram puxados para trás. Aqui o que você quiser fazer, você tem ajuda”. (Márcia - Escola C)

“Em outras escolas às vezes nem havia oportunidade para fazer curso, como que você ia buscar? (...) Havia falta de coleguismo mesmo... Muitas pessoas deixam de fazer as coisas por causa disso... Nem tanto por causa da direção, mas do próprio ambiente de trabalho. (Laura - Escola A)”

Segundo as professoras entrevistadas, são muitos os obstáculos que encontram quando querem realizar mudanças em seu trabalho na escola. Em alguns casos, a tentativa de romper com determinadas práticas vigentes na escola esbarra em limitações impostas pelas regulações institucionais:

“A escola é tradicional, se a gente quiser fazer uma mudança, é risco do professor. Se der certo, o mérito é da escola, mas se der errado, é o professor que é ruim. (...) Às vezes vejo coisas que podem ser mudadas na escola mas a direção não aceita sugestões de professoras, isto também é um obstáculo” (Rita - Escola A)

“A escola tem essa posição de querer manter o que era, mais por medo da tentativa do novo, de mudar... porque aí muda na estrutura da escola toda. A escola tem essa postura conservadora por isso. Então assim... não põe obstáculo prá você fazer mudanças, mas só que você também não recebe apoio, então você fica desenvolvendo e se alguma outra colega sua aderir aí fica mais fácil de trocar idéias, mas se ninguém aderir, você tenta sozinha. Aí você pode encontrar alguma dificuldade e não ter ninguém a quem recorrer.” (Eliane - Escola B)

Podemos observar por esses depoimentos que muitas vezes o interesse da professora em introduzir alguma mudança em sua sala de aula não encontra apoio ou respaldo na escola. Geralmente, no interior da escola se assume uma atitude de, como vimos nos relatos de Rita e Eliane, culpabilizar o/a professor/a pelos atropelos que porventura surgirem em um processo de mudança na prática. Dessa forma, o que se observa é que a escola, enquanto instituição, pode desencorajar atitudes inovadoras por parte das professoras mais propensas à mudança. Este fato nos remete à análise de SACRISTÁN (1992) quando discute a autonomia dos/as professores/as. Segundo o autor, esta autonomia “exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais”(p.72).

Outro fator que se destaca nas falas das professoras é a importância

atribuída pelas professoras ao trabalho coletivo quando se referem às mudanças na prática. A relevância deste tipo de trabalho é ressaltada pelas professoras quando mencionam as trocas de experiências com colegas, as discussões sobre os problemas e dificuldades que enfrentam ao tentar mudar sua prática. Segundo as professoras, o trabalho coletivo na escola funciona com um ponto de apoio para que possam introduzir mudanças com mais segurança.

De acordo com SACRISTÁN (1992), a atuação profissional dos/as professores/as pode se caracterizar tanto pela adaptação às condições e requisitos impostos pelo contexto quanto por uma posição crítica pautada pela capacidade de estabelecer estratégias inteligentes de intervenção neste contexto. No caso das professoras entrevistadas, o que pode ser observado é que seu trabalho é conduzido ora pela adaptação às práticas correntes na escola, ora por tentativas de propor alterações neste contexto.

Relacionando os contextos da prática pedagógica com a questão da mudança, SACRISTÁN (1992) ressalta que a mudança e a inovação são fenômenos complexos e neste sentido indica pistas para a formação continuada:

“A formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não limitando-se a uma reciclagem a nível dos conteúdos ou das destrezas. (...) a mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro de desenvolvimento pessoal e profissional.” (p. 76)

Para o autor, a mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, uma vez que a prática é histórica e social, construindo-se não apenas a partir do conhecimento científico. Sendo assim, as mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das idéias e práticas

não são lineares nem repentinas. Isso porque toda prática educativa parte de um conhecimento anterior e qualquer tentativa de mudança apanha o processo “em andamento”. Para o autor, como o conhecimento formalizado sobre educação não é o suficiente para determinar as práticas, a complexidade da mudança torna-se ainda mais evidente. Nesse sentido, ressalta que ações e programas de formação têm que incidir nos contextos em que a prática se desenvolve, em que são produzidas as determinações para as iniciativas dos/as professores/as.

Ao lado dos fatores atribuídos à escola, observa-se também fatores atribuídos aos/às professores/as quando se analisa a questão da introdução de mudanças na prática docente. O despreparo do/a professor/a, a resistência causada pelo receio de introduzir mudanças na prática e não obter os resultados esperados, bem como a preocupação com a aceitação dos pais também foram apontados pelas professoras como obstáculos à introdução de mudanças na escola.

“Quando se trata de mudança interna dentro da escola, a dificuldade que se tem é que muitas vezes até os professores, por falta de informação, por falta de preparo, têm dificuldade em aceitar as coisas, igual CBA.... a gente não foi preparado prá ter o CBA na escola. (...) A comunidade também não aceita as coisas novas, não gosta de aceitar mudanças, não. Prá eles tem que ser o tradicional igual quando que eles estudaram na escola.” (Rosa)

“Eu acho que a dúvida do professor também é um obstáculo, ele quer saber se vai dar certo... os pais também às vezes reclamam quando entregamos só uma ficha de avaliação sem nota... Eles querem ver é a nota, tem pai que pede pro aluno tomar bomba, os próprios pais às vezes são uma grande barreira para a mudança porque muitos não concordam.” (Laura)

A questão da resistência à mudança é discutida também por NÓVOA (1995). De acordo com este autor, os/as professores/as podem tornar-se resistentes à mudança devido ao seu apego a práticas que funcionaram com sucesso anteriormente em sua trajetória profissional.

“Há aqui um efeito rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente as que foram empregues com sucesso em momentos difíceis de sua vida profissional.” (p. 17)

Essa resistência geralmente leva as professoras a retornar às suas práticas anteriores no momento em que iniciam alguma experiência nova na sala de aula e encontram obstáculos para atingir os resultados desejados. Nessa situação, consideram mais prudente voltar ao tipo de trabalho desenvolvido anteriormente:

“Quando eu venho de um curso, eu venho cheia de coisas, naqueles dias ali, naqueles meses... dá prá você trabalhar... passa um tempo a gente esquece mesmo, volta a fazer o que fazia antes, acho que isso acontece com todo mundo, comigo acontece. Acho que acontece por falta de domínio da experiência nova. E também por falta de material.” (Renata)

“Eu acho que volta a ser o que era antes por falta de recursos, não é por má vontade, não é porque perde o interesse. Porque se você não tem recursos e não tem condições apropriadas, como que você vai fazer? Então depende muito das condições que você vai ter dentro da escola.” (Rosa)

“A gente faz um curso e sai de lá toda empolgada com o curso... Aí a gente às vezes tenta praticar, mas por causa da realidade da escola a gente não consegue fazer aquilo e volta a fazer aquilo que já fazia antes...” (Ana)

Podemos perceber nestas análises das professoras que o receio de não conseguir alcançar bons resultados com propostas novas e a ausência de recursos materiais na escola são fatores que levam a professora a retroceder

no processo de mudança. Um fato interessante é que as professoras Renata e Ana, que contam com maior tempo de experiência no magistério, admitiram que retornam às práticas anteriores após tentar introduzir alguma mudança em sua prática. As demais professoras afirmaram reconhecer que isso acontece, mas atribuem esta atitude a outras professoras, nunca a si mesmas. Porque? Será que as professoras com maior tempo de carreira são mais seguras para admitir tal fato porque já vivenciaram essa situação mais vezes?

As análises de PERRENOUD (1993) sobre a prática pedagógica e seu caráter muitas vezes marcado por situações de improvisos, mostram que o/a professor/a sempre se defronta com momentos diversos em que é necessário tomar uma série de “micro decisões” de diversas naturezas, quase sem refletir sobre elas. Isso segundo o autor, não quer dizer que estas decisões são tomadas ao acaso, mas que às vezes obedecem a certas condutas de ação. Entretanto, afirma que esta imagem da prática como a concretização de normas tiradas de um repertório mais ou menos vasto de situações possíveis de acontecer na sala de aula, na verdade é “uma imagem muito parcial da sala de aula”. Isso porque na realidade da sala de aula o/a professor/a enfrenta diariamente situações habituais ou pouco familiares nas quais ele recorre a um conjunto de esquemas de ação, de percepção, de avaliação e de pensamento de que dispõe. Segundo o autor, enquanto numa situação habitual o/a professor/a se utiliza de um esquema já existente, em situações novas há necessidade de combinar os esquemas que já possui criando novos esquemas de ação. É nesse caso que o professor se utiliza do *habitus*. Esse conceito de *habitus* foi tomado de BOURDIEU, que o define como:

“Sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas funciona, em cada

momento, como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza.” (BOURDIEU, 1972, apud PERRENOUD, 1993).

Esse conceito nos leva a entender alguns aspectos relacionados à resistência à mudança, uma vez que as propostas de mudanças sempre apresentam situações novas, nas quais os/as professores/as defrontam-se com problemas diferentes daqueles nos quais já possuíam um certo domínio. De acordo com MARTINS (1990), para BOURDIEU, o *habitus*:

“tende a assegurar a presença ativa de experiências passadas que depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação contribuem para garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo.” (MARTINS, 1990, p. 65)

Nesse sentido, podemos entender que para alterar suas ações as professoras devem construir novos esquemas de ação e modificar seu *habitus*. Tal fato nos leva a analisar a necessidade de mudanças ao nível da concepção do trabalho docente. Mudanças que permanecem vinculadas apenas ao nível metodológico parecem ocorrer de uma forma bastante superficial e não contribuir para a alteração do *habitus* do/a professor/a. Nesse sentido, o processo de mudança parece ser marcado também por uma dimensão individual ligada a cada professor/a.

Entretanto, devido à complexidade de tal processo, PERRENOUD (1993) ressalta também que “a transformação das práticas passa tanto por transformar o *habitus* como por pôr a disposição do ensino novas teorias de aprendizagem ou novas receitas didáticas.” (p. 40). Nesse sentido, o que podemos depreender desta análise é que novas concepções de educação não se constroem no vazio, elas poderão ser construídas pelos/as professores/as

tendo por base as teorias de aprendizagem que oferecem subsídios a essas concepções. No entanto, para PERRENOUD (1993), não basta uma vontade pessoal do/a professor/a para realizar mudanças em sua prática. Baseando-se em BOURDIEU, este autor afirma que é necessário que seja feita também uma intervenção nos contextos onde o trabalho pedagógico se desenvolve, ou seja, é necessário que haja uma transformação das condições objetivas do ensino.

Para as diretoras e supervisoras, as dificuldades para introdução de mudanças na escola podem estar vinculadas a fatores tanto atribuídos aos/às professores/as como à escola enquanto instituição. Quanto às dificuldades relacionadas à instituição escolar, mencionam os seguintes fatores: limitações impostas pelo calendário escolar e pelo planejamento a serem cumprido e resistência dos pais às mudanças propostas pela escola. Em relação aos/às professores/as apontam a resistência como fator principal, ao lado de outros como baixos salários, falta de tempo dos/as professores/as para participar de atividades de formação devido à sobrecarga de trabalho diário com trabalho em outras escolas, estudo ou afazeres domésticos,.

“Tudo que é novo gera resistência: os professores pensam: será que vai dar certo? Eu não vou fazer não. Será que eu consigo?” (Diretora - Escola A)

“Eles aceitam bem, há alguma resistência, mas depois eles chegam à realidade que é necessário, aí eles vão se adaptando às mudanças também.” (Supervisora - Escola B)

“Outra questão é a resistência, mas aqui eu acho que está diminuindo bastante. A maior dificuldade que eu vejo é a falta de costume dos professores de refletir sobre tudo, seja sobre a teoria ou sobre a própria prática dele.” (Supervisora, Escola C)
melhorar aquilo é mais fácil.” (Diretora - Escola C)

Para as representantes da SME e SRE, ao lado destes fatores, coloca-se ainda a necessidade de um maior envolvimento da escola nas propostas de

mudança. Atribuem importância à direção da escola como liderança para tentar a adesão dos/as professores/as às mudanças. A representante da SRE afirma que quando a direção da escola não “abraça os projetos”, às vezes até ocorre alguma mudança, mas é isolada, apenas de um/a ou outro/a professor/a mais interessado, mas a escola como um todo não muda.

O que se pode perceber, a partir do que foi exposto, é que a mudança na prática pedagógica está relacionada a diferentes fatores, que de modos distintos influenciam esse processo: de um lado estão as características pessoais das professoras, que envolvem o fato de serem propensas ou resistentes à mudanças. Por outro lado, as características da instituição escolar, que envolvem questões relacionadas a limitações próprias de uma instituição marcada por uma certa homogeneidade nas regras de funcionamento que pode acenar ou não com possibilidades de abertura para mudanças. Ainda ligada à escola está a questão da liderança da direção e do “clima” institucional, bem como o envolvimento da comunidade escolar nos projetos desenvolvidos no seu interior como fatores que exercem influências nas mudanças nas práticas pedagógicas. Estes aspectos entretanto não são suficientes para explicar os elementos envolvidos no processo de mudanças na prática pedagógica.

Retomando os estudos de SACRISTÁN (1992) e PERRENOUD (1993), podemos relacionar o processo de mudança tanto aos desafios que representa para os/as professores/as em relação a modificações em seu *habitus*, quanto aos aspectos que caracterizam a escola, que como instituição tem a tendência de manutenção de regras e normas, que tendem a dificultar ou impedir mudanças em seu contexto. Como bem salienta PERRENOUD, (1992) as

mudanças na prática estão vinculadas também a mudanças nos contextos mais amplos onde esta se realiza:

“A criação de escolas numa atmosfera aberta, de um trabalho em equipes pedagógicas, de uma maior abertura entre as turmas, de um modo de gestão dos estabelecimentos, de estratégias de participação dos pais, de uma transformação do sistema de avaliação, conduziram, seguramente, mais a transformações das práticas de ensino do que qualquer tentativa de influenciar planos e esquemas de ação dos professores.” (p. 43)

Esta análise desloca a ênfase dos aspectos centrados nos/as professores/as e na organização do trabalho docente para as relações que se estabelecem no contexto escolar. Nesta direção apontam também estudos de NÓVOA (1992). Para este autor,

“A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.” (p. 28, grifos do autor)

Nesse sentido, argumenta sobre a necessidade de transformação das organizações escolares:

“A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola.” (p. 29)

Para PERRENOUD (1993) é necessário que a formação de professores/as, tendo por objetivo favorecer mudanças na prática, consiga manter uma posição de equilíbrio entre o *realismo conservador* e o *otimismo ingênuo*, procurando desta forma uma *distância ideal* entre a formação e as condições efetivas da prática (p. 101-102, grifos do autor). No seu

entendimento, se esta distância for muito pequena, a formação contribuirá para a reprodução das injustiças do sistema. Se for muito grande, esses efeitos tendem a se agravar, ocasionando sentimentos de insucesso que poderiam acarretar o abandono da profissão docente.

Pode-se constatar, portanto, que o processo de mudança na prática das professoras entrevistadas caracterizou-se por avanços e retrocessos, sendo permeado por impasses, angústias e desejos que se revelaram em vários momentos nos quais se envolveram em tentativas de modificar sua prática. Um aspecto que se destaca nesse processo de mudanças é o compromisso das professoras com os alunos que freqüentam estas escolas, que como vimos anteriormente, pertencem a uma classe de baixa renda e convivem com pais que na maioria das vezes não concluíram nem mesmo o primeiro grau. Para esses alunos e suas famílias, a escola assume um papel de grande importância e as professoras, ao reconhecer e respeitar esses alunos, procurando desenvolver um trabalho que assegure aos mesmos uma aprendizagem significativa, mostram que estão buscando um ensino de qualidade. Entretanto, constatamos também que o desejo de mudança por parte da professora é condição importante, mas não suficiente para que esta realmente se efetive em sua prática. Como vimos, vários fatores contribuem para limitar sua autonomia, dentre estes as condições concretas da escola e as relações que aí se estabelecem. Nesse sentido, podemos constatar que o processo de mudanças na prática pedagógica está relacionado ao processo de formação de professores/as e que estas mudanças para se efetivarem devem ser pensadas em um contexto mais amplo, considerando-se a inserção dos/as professores/as nas escolas e destas no contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a forma como as professoras analisam seu próprio processo de formação em sua trajetória profissional e a relação desta formação com a prática docente constituiu-se no principal objetivo desta investigação. Um pressuposto que acompanhou o desenrolar deste trabalho foi o de que a formação do/a professor/a é um processo multifacetado, que se realiza em diferentes instâncias e desenvolve-se durante toda a trajetória profissional. Nesse sentido, busquei, a partir das análises das professoras e das outras profissionais entrevistadas, captar diferentes elementos que compõem este processo de formação.

Como vimos no capítulo 2, a maioria das professoras analisa de forma negativa sua formação inicial no curso de Magistério, considerando-o desvinculado da realidade das escolas em que ingressaram no início de sua carreira. Aliado a esse fato, observamos em suas análises uma descrença no valor dos conhecimentos teóricos como importantes para subsidiar suas decisões práticas, o que foi discutido como sendo decorrente do caráter instrumental que buscam em sua formação inicial. No entanto, a maioria das entrevistadas atribui importância significativa à sua formação continuada, não apenas com o objetivo de suprir lacunas dessa formação inicial, mas também visando acompanhar as mudanças atuais no campo da educação.

As análises das professoras nas diferentes fases da carreira docente sobre a formação continuada também revelaram aspectos interessantes. Independente de encontrarem-se em fases diferenciadas da carreira, a maioria das professoras analisa de forma positiva as ações de formação vivenciadas

em sua trajetória profissional, enfatizando a necessidade desta formação para aperfeiçoar seu trabalho. Apesar disso, foram encontradas diferenças nos aspectos destacados nas análises feitas em cada uma destas fases e nos objetivos que orientam as professoras na busca desta formação. Para as professoras que têm experiência de três a seis anos - próximas do início da carreira - a formação continuada é avaliada de forma positiva e tida como meio de compensar sua insegurança inicial decorrente das lacunas do curso de Magistério. Estas professoras buscam neste tipo de formação, subsídios para desenvolver seu trabalho de forma mais eficiente na escola. As professoras com tempo de carreira compreendido entre sete e quinze anos, mesmo reconhecendo o valor desta formação, apresentam uma série de questionamentos sobre ela, procurando nesse tipo de formação, atualização e aperfeiçoamento para seu trabalho, confirmando ou questionando aspectos de sua prática. As análises das professoras com tempo de experiência compreendido entre dezesseis a vinte anos de carreira apresentam divergências: enquanto uma mostra-se entusiasmada com a formação continuada, aberta a novas aprendizagens, a outra se mostra mais acomodada ao trabalho que desenvolve e apresenta pouca disponibilidade para mudanças. Para essas professoras, a experiência acumulada nos vários anos de trabalho parece atuar como guia para sua prática pedagógica.

Esta pesquisa evidenciou que tipos distintos de conhecimentos podem ser viabilizados pelas diferentes modalidades de formação continuada (capítulo 3). As atividades de formação efetivadas através cursos e oficinas pedagógicas, promovidas pela Secretaria de Educação ou Superintendência de Ensino contribuem para possibilitar a aquisição e/ou construção de novas

formas de trabalho que asseguram a professora outros meios para introduzir alterações na dinâmica da sala de aula e acompanhar as mudanças que ocorrem na educação. Viabilizam ainda a troca de experiências entre professores/as de diferentes escolas. Entretanto essas possibilidades são limitadas por diferentes fatores, pois podemos constatar nestas atividades de formação uma série de pontos negativos mencionados pelas professoras. O fato destas atividades serem pensadas, na maioria das vezes, pelas instâncias superiores à escola, acarreta, como vimos, imposições que geram resistências das professoras, visto que muitas vezes não se considera a realidade específica de cada escola. Além disso, o modelo escolar, predominante nas atividades de formação propostas por estes órgãos nem sempre atende às expectativas e aos interesses das professoras. Outro ponto negativo citado pelas professoras são os materiais utilizados nos cursos, como por exemplo os vídeos, que mostram uma realidade bastante diferente daquela que vivenciam em seu trabalho diário.

As atividades de formação promovidas pela escola, baseadas em reuniões das professoras com as supervisoras para discussão dos problemas do cotidiano escolar, possibilitam a troca de experiências entre as professoras, viabilizando a construção de uma clima de união entre elas e um trabalho coletivo, valorizados pelo grupo como essencial ao desenvolvimento do trabalho na escola. Em relação a estas reuniões, é importante ressaltar que a sua forma de realização apresenta um potencial formativo que pode ser ampliado através de um projeto específico de formação. Embora ainda careça de tempo exclusivo dentro do horário de trabalho das professoras, bem como de maior apoio de referencial teórico que ofereça subsídios para as discussões,

esta é uma prática bastante valorizada pelas professoras. Outro dado relevante é o fato das professoras terem ressaltado a importância da supervisora na coordenação desse processo. As análises positivas sobre o trabalho da supervisora evidenciam a possibilidade de um trabalho coletivo na escola, de fundamental importância quando se concebe a escola como um local de formação.

A prática pedagógica - com seus desafios e sua demanda por novas formas de atuação, com a singularidade que lhe é própria e a necessidade de múltiplas “micro-decisões” a todo momento - proporciona às professoras a experiência profissional que lhes assegura maior tranquilidade e segurança para lidar com o trabalho diário. O desenvolvimento da prática pedagógica parece representar uma esfera que abrange as demais instâncias de formação, funcionando como referencial para as professoras avaliarem as diferentes ações de formação das quais participam em sua vida profissional. Dessa forma, a própria prática viabiliza a construção de saberes que funcionam como parâmetro de análise para a incorporação de novos conhecimentos ao trabalho docente.

O processo de mudanças (capítulo 4) revelou-se complexo e repleto de elementos que configuram situações específicas na prática docente. É importante considerar que este é um processo longo e sua efetivação na prática demanda tempo e reflexão. Nesse sentido, as mudanças propostas pelas diferentes ações de formação continuada vivenciadas pelas professoras apresentam limitações em sua implementação na prática.

Esta pesquisa evidenciou que, para as professoras entrevistadas, os principais fatores desencadeantes de mudanças na prática estão vinculados

aos desafios colocados pela própria prática, que se relacionam com a necessidade de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa, bem como ao apoio da instituição escolar às mudanças. Para tais professoras, ao lado de mudanças ao nível de sua prática pedagógica em sala de aula, no que se refere aos conteúdos trabalhados e à metodologia utilizada, destaca-se, ao longo de sua trajetória profissional, uma mudança de postura em relação ao trabalho docente. Essa mudança evidencia-se na sua preocupação com o aluno, que se traduz nas tentativas de organizar suas aulas de modo mais interessante e de repensar sua própria prática, seu papel como professora e a função social da escola pública. Todos esses fatores mostraram estar contribuindo para o redirecionamento do trabalho pedagógico. Entretanto, essas mudanças, de acordo com as professoras, foram marcadas por um processo de avanços e recuos, podendo ocorrer tanto o retorno à práticas já cristalizadas de ensino, como também o desenvolvimento de novas formas de trabalho na prática. Vários elementos, a maioria deles relacionados à inserção trabalho docente no contexto mais amplo da escola, tendem a reduzir a autonomia didática das professoras, colocando obstáculos à introdução de mudanças.

Em síntese, constata-se que a influência das diferentes ações de formação continuada na prática docente é limitada por diferentes fatores: (1) características pessoais das professoras, que envolvem a disponibilidade para mudar suas formas de trabalho, ou seja, ao fato das professoras serem propensas ou não à mudanças e de apresentarem afinidades com as propostas de mudanças; (2) características da escola, que envolvem questões relacionadas às limitações próprias de uma instituição marcada por uma

homogeneidade nas regras de funcionamento caracterizada pela tendência de manutenção de certas regulações institucionais, que podem acenar ou não com possibilidades de abertura para mudanças em seu contexto; (3) características da forma de organização dos cursos de formação continuada, que geralmente são organizados dentro do padrão escolar, dificultando a articulação entre o saber construído pela professora em sua prática e o saber acadêmico viabilizado nos cursos. Sendo assim, o processo de mudanças relaciona-se tanto aos desafios que representa para os/as professores/as em relação a modificações em seu *habitus*, quanto aos aspectos que estão relacionados com a escola, que pode tanto facilitar como impedir mudanças em seu contexto.

É importante ressaltar que como o nosso objeto de estudo é o processo de formação das professoras ao longo de sua trajetória profissional, consideramos que observações em sala de aula poderiam enriquecer o trabalho, mas não dariam conta de captar o processo de formação. Nesse sentido, mesmo não podendo afirmar com segurança a natureza das mudanças realmente efetivadas pelas professoras na prática, decorrentes de seu processo de formação continuada, consideramos que as entrevistas apontam para o ideário das professoras, ou seja, para aquilo que elas consideram como pedagogicamente desejável.

Embora não se tenha a pretensão de generalizar essas idéias para outras situações, dado o caráter de estudo de caso desta pesquisa, a realização deste trabalho possibilitou-nos levantar pistas que apontam para alguns desafios a serem enfrentados no campo da formação continuada de professores/as.

A organização das atividades de formação e o papel dos formadores

Esta pesquisa evidenciou que a forma de organização dos cursos de formação continuada, na maioria das vezes baseados em um modelo escolar, pouco tem valorizado o saber construído pela professora em sua prática, dificultando a interação deste saber com o conhecimento acadêmico. O que se percebe pelas colocações das professoras entrevistadas é a existência, mesmo que velada, de um certo confronto entre estes dois tipos de saberes. Constatase portanto a necessidade de se repensar a forma de organização dos cursos e a postura dos formadores, bem como a própria concepção de construção de conhecimento. Dessa forma, pode-se acabar reforçando concepções e práticas tradicionais de ensino atualmente questionadas, que é justamente o que se quer alterar no trabalho das professoras. Torna-se importante, portanto, repensar o papel dos formadores como articuladores ou mediadores do processo de formação.

A reorganização do tempo escolar

A questão do tempo específico na escola para o desenvolvimento de atividades de formação continuada revelou-se complexa. A realidade do trabalho docente, que muitas vezes solicita que o/a professor/a atue em duas escolas diferentes acarretando um corre-corre diário para dar conta das inúmeras atribuições na escola e de seus problemas pessoais, dificulta sua participação em atividades de formação fora do seu horário de trabalho. Mostrou-se relevante a necessidade de se reordenar o tempo escolar, de forma a contemplar um horário específico para a troca de experiências entre os/as

professores/as e para a reflexão sobre o trabalho diário na escola. Sendo assim, é preciso buscar alternativas para que as atividades de formação sejam efetivadas dentro do horário de trabalho dos/as professores/as, sem prejuízo das atividades em sala de aula.

A reflexão fundamentada sobre a prática pedagógica

Conquistado o tempo, fator essencial para a viabilização de projetos de formação continuada, torna-se necessário repensar a necessidade da utilização de referenciais teóricos para subsidiar as discussões e reflexões sobre a prática pedagógica. Este fato reveste-se de importância quando consideramos a relevância dos conhecimentos sistematizados na orientação da prática pedagógica. Conforme vimos, as professoras tendem a enfatizar a importância da prática em detrimento dos conhecimentos teóricos, o que pode ser explicado em parte pela urgência das situações que se apresentam em seu trabalho diário. Considerando essa perspectiva, é possível entender a preferência das professoras pelas atividades de formação mais voltadas para o “como fazer”, ou seja para as técnicas de trabalho na sala de aula, como por exemplo, os relatos de colegas sobre trabalhos já realizados com sucesso em outros contextos. Entretanto, é preciso ressaltar a importância do aprofundamento teórico das questões referentes a esse “como fazer” quando se busca um ensino de qualidade. Isto porque toda prática pedagógica é fundamentada por determinadas opções epistemológicas que traduzem-se em implicações de valor e conseqüências sociais que nem sempre são conscientes aos/as professores/as. Nesse sentido é que se destaca a importância da

reflexão sobre a prática como um instrumento que pode contribuir para esta conscientização, bem como para a viabilizar a construção de novos conhecimentos sobre o ensino. Esta articulação seria facilitada com a existência de um projeto específico de formação elaborado pela escola. Cumpre ressaltar o papel do/a pedagogo/a na coordenação desse processo de formação dentro das escolas.

Relações entre as escolas e as Secretarias de Educação³¹

É importante também situar o trabalho docente no seio das relações mais amplas em que se insere, ou seja, no contexto escolar e no contexto de um sistema de ensino. Esses contextos exercem papel crucial na formação continuada dos/as professores/as na medida em que podem viabilizar importantes espaços de formação. A escola, enquanto local onde a prática se concretiza, possui características próprias que influenciam as ações dos/as professores/as, podendo constituir-se ou não em um ambiente formador, dependendo do modo como se organizam ou se estabelecem as relações em seu interior. Para se constituir em um espaço de formação para os/as professores/as, é necessário uma mudança na estrutura rígida de funcionamento da escola, no sentido de se propor uma reorganização mais flexível desse espaço/tempo para que seja possível o intercâmbio de idéias entre seus profissionais, construindo a escola como um espaço para a aprendizagem dos discentes e docentes que nela atuam.

Desta forma, é fundamental o empenho dos órgãos gerenciadores/

³¹ Refiro-me às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

financiadores da educação, para, junto com as escolas, empreender esforços no sentido de buscar alternativas viáveis de modificações na sua estrutura de funcionamento. Essa pesquisa mostrou que a imposição de um modelo unificado de formação para todas as escolas apresenta limitações decorrentes da diversidade de situações presentes em cada realidade escolar, o que pode ocasionar dificuldades em atender aos interesses dos/as professores/as, pelo fato de apresentar-se desarticulado dos problemas vivenciados nos processos internos de cada escola.

Caberia às Secretarias de Educação um papel importante no sentido de viabilizar políticas de formação continuada que contemplassem as questões propostas pelas escolas, possibilitando a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento de projetos, concedendo apoio às iniciativas das escolas que, como vimos, esbarram em limites de ordem financeira. Para isso, a busca de parcerias com instituições de ensino superior ou outros órgãos vinculados à formação de professores/as no intuito de viabilizar convênios e/ou consultorias para projetos de formação continuada poderia ser de grande relevância no intuito de se oferecer o incentivo necessário à concretização dos projetos gestados no interior das escolas, garantindo desta forma um planejamento de ações por um tempo prolongado, com acompanhamento que possibilite aos/às professores/as apoio para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Além disso, a atuação no que se refere à formação dos/as professores/as em nível superior poderia ser buscada através de formas alternativas de acesso dos mesmos a esse nível de ensino, como por exemplo, convênios entre Universidades e Prefeituras. Outro papel importante neste trabalho seria a garantia de horários remunerados destinados à formação dos/as

professores/as e o incentivo à socialização das experiências que são vivenciadas em cada escola, o que também se constituiria em um espaço de formação. Essas iniciativas certamente seriam importantes para que a formação não fique fechada apenas na discussão dos problemas internos de cada escola, abrindo-se para a introdução de mudanças decorrentes da apropriação dos conhecimentos construídos em outras instâncias.

Finalmente, não podemos desconsiderar outros fatores relacionados a esse processo de formação, como por exemplo, a instabilidade das políticas de formação continuada de professores/as, marcadas por rupturas ou descontinuidades advindas de mudanças administrativas e políticas, que poucas vezes consideram os processos em curso.

Podemos constatar, portanto, a importância da formação continuada, mas também os limites da mesma, pois os dados da pesquisa levam a uma reflexão que mostra a complexidade do processo de mudança da prática, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas. Isto evidencia a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a constituição do saber docente, desafio a ser enfrentado por todos aqueles que lutam pela melhoria da qualidade na educação.

ABSTRACT

This dissertation is intended to find out how teachers of initial series of fundamental education analyze their own process of continued education along their careers and the relationship between this education and their teaching practices. The field research was carried out with eight teachers at different stages of their careers, and working in three urban schools from the Municipal Education System in Ouro Preto, Minas Gerais, Brazil. The study was based upon interviews with the teachers, and principals and supervisors from the schools where they work, representatives from the Municipal School Authority and the Regional Superintendency of Education from Ouro Preto, as well as document analysis. Assuming that continued education is a complex process comprising different moments in which the teachers construct knowledge about their own work, my attempt was to develop an analysis considering formal activities (courses and pedagogical workshops), the school as a locus of education and the teaching practice itself. I tried to analyze the teachers' perception of the role of continued education in their careers, the prospects and limits of this education as well as the factors that triggered changes in teaching practices and the obstacles to bring about such changes. The analysis of the collected data revealed that teachers' continued education is a complex process and that the main factors that trigger changes in teaching practices are related to challenges brought about by teaching and to the support given by the school to such changes. It also evidenced that teaching is limited by several factors related to the way the teachers' work is seen in the wider context of school and education system. Finally, this study points out some challenges that must be faced in teachers' continued education which include the organization of activities that can provide a revision of the educator's role, the allowance of time exclusively for continued education activities during working hours, the need of specific projects in the schools in order to guarantee a well-based reflection on teaching practices and the revision of the Education Authorities' role in the implementation of teachers' continued education policies.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 204 p.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (IX ENDIPE)*. Águas de Lindóia, SP, 1998. p. 257-266
- _____. *O tema da formação docente nas teses e dissertações brasileiras*. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, 1998. 11p.
- ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. *Programas para a formação continuada de professores nas propostas da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UERJ, 1998. 139 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BAPTISTA, Mônica Correia. *A (de)formação da professora alfabetizadora*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. 241 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BALZAN, Newton Cesar. Supervisão e didática. In: ALVES, Nilda (coord.) *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 57-62
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1997. 336 p.
- BOURDIEU, Pierre. "Compreender." In: "*Compreende*": *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993. Tradução de Maria Lúcia Miranda Afonso.
- BRASIL, Lei n.º 9394 de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*. Ano CXXXIV, n.º 248, 23.12.96, pp. 27.833-27.841.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 95, p. 5-12. São Paulo: nov. 1995.

- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.
- DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia 1992. p. 139-158.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação* n.º 4, 1991.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-26.
- FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. *A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte*. Faculdade de Educação da UFMG, 1996. 267 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização construtivista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993. 225 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FRANÇA, Júnia Lessa et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 4 Ed. 213 p.
- FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da Universidade e do sindicato. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (IX ENDIPE)*. Águas de Lindóia, SP, 1998. p. 529-542

- FUSARI, José Cerchi e RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: *Cadernos Cedes* n.º 36. São Paulo: Papirus, 1995. p. 37-46.
- GATTI, Bernadete A. *Análise com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para o ensino básico*. Fundação Carlos Chagas. PUC - SP. 1996. 110 p.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 51-76.
- GARCIA, Walter E. O papel do Estado frente às políticas de formação continuada de professores. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (IX ENDIPE)*. Águas de Lindóia, SP, 1998. p. 562-582.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-77.
- GÓMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 93-114.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 141-170.
- HERNÁNDEZ, Fernando. ¿Cómo aprenden los docentes? *Revista Kikirikí. Cooperación Educativa*, 42-43, 120-127, (1996-97).
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: n.º. 70(165), p. 189-207, maio/ago. 1989.

- LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. In: *Cadernos de Pesquisa* n.º 100. p. 11-36. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: mar. 1997
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 110-125.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: *Cadernos Cedes* n.º 36. São Paulo: Papirus, 1995. p. 13-20.
- MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n.º 46, abr./jun. 1990. p. 59-72.
- MAZZILLI, Maria Aparecida. *Formação continuada de professores de Ciências: descrição e análise de uma experiência do CECIMIG*. PUC/SP, 1994. 163 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- MEDIANO, Zélia. A formação de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 91-109.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 9. ed. 151 p.
- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Programa de capacitação de professores – PROCAP. Guia de Estudo Geral - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*. Elaboradores: Camila Lima Coimbra, Cleudemar Alves Fernandes, Maria Ignêz Ferraz Sampaio Salomão. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 111-140.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.
- _____. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: KRAMER, Sônia e FRANCO, Creso. *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 214-244.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11-30.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11-33.
- PEREIRA, Ruth da Cunha. *Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do Município do Rio de Janeiro: realidade e expectativa dos participantes*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. 355 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206 p.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE OURO PRETO, Secretaria Municipal de Educação. *Relatório das atividades desenvolvidas no período de 93 a 96*. Departamento de Ensino. Secretaria Municipal de Educação - PMOP. 1996. 40 p. (mimeogr.)
- RONCA, Antônio Carlos Caruso e GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. Supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda (coord.) *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p. 29-35.

- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-91.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17-27.
- _____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: *Escola básica*. Coletânea 5ª CBE. São Paulo: Papyrus, 1992.
- _____. Educação Básica: currículo e formação de professores. In: *Presença Pedagógica* n.º 17. Belo Horizonte: Editora Dimensão. Set./out. 1997. p. 25-31.
- _____. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.123-136
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos: In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 77-92.
- SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel C. Alves da Silva. Formação de professores em serviço. In: *Presença Pedagógica* n.º 13. Belo Horizonte: Editora Dimensão, jan/fev. 1997. p. 31-37.
- SILVA, Ceris Salete Ribas da. *Condições de construção de um saber pedagógico no contexto escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1995. 203 p. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. *Listagem de cursos realizados no período de 95 a 97*. Ouro Preto, 1997. (Mimeogr).
- VASCONCELOS, Renata Nunes. *A construção e reconstrução do trabalho pedagógico de uma escola fundamental: um estudo de caso*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. 173 p. (Dissertação, Mestrado em Educação)

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação* n.º 4. Porto Alegre, RS. 1991. p. 215-233.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro da primeira entrevista com as professoras

Anexo 2 - Roteiro da segunda entrevista com as professoras

Anexo 3 - Roteiro da entrevista com as diretoras e supervisoras das escolas

Anexo 4 - Roteiro da entrevista com a representante da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME)

Anexo 5 - Roteiro da entrevista com a representante da equipe pedagógica da 25ª Superintendência Regional de Ensino (SRE)

Anexo 6 - Quadro 1 - Atividades de formação continuada promovidas pela SME no período de 1993-1996.

Anexo 7 - Quadro 2 - Atividades de formação continuada desenvolvidas pela 25ª SRE

Anexo 1

Roteiro da primeira entrevista com as professoras

I. Dados de Identificação

Nome:

Formação inicial:

Tempo de experiência no magistério:

Idade:

Número de escolas em que trabalhou:

Séries atendidas pela (s) escola (s) em que trabalha:

Séries nas quais já atuou:

II. Dados sobre a Formação

1. Como o Curso de Magistério preparou você para o exercício do magistério? Você fez curso superior? Em caso positivo, esse curso contribuiu para o desempenho do seu trabalho como professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental?
2. Você pode citar outras contribuições desse curso para sua vida pessoal?
3. Além do curso, quais as experiências significativas que contribuíram/contribuem para o desempenho de sua função?
4. As escolas onde você já trabalhou ou trabalha desenvolvem algum tipo de atividade de formação (reuniões pedagógicas, reuniões para planejamento coletivo, cursos, seminários, oficinas pedagógicas)? Em caso positivo, quem participa dessa formação? Como ela se processa? Como essa formação contribui para o desenvolvimento do seu trabalho?
5. Você já participou de algum tipo de curso, encontro pedagógico, oficina, realizados fora da escola nos últimos anos?
6. Estas atividades de formação (cursos de atualização e aperfeiçoamento, palestras, oficinas, grupo de estudos) foram promovidas pela escola, pela secretaria de Educação ou por outras instituições?
7. Das iniciavas das escolas e da secretaria que você participou, quais tiveram mais influência em sua prática pedagógica? Existe diferença entre os trabalhos desta natureza promovidos pela escola ou pela secretaria?

8. Nessas atividades de formação, foram levantados e discutidos exemplos da prática pedagógica? A prática foi tomada como referência para o trabalho desenvolvido? Em quais e como?
9. Você identifica alguns momentos informais (leituras, trabalho em grupo com outras professoras, relatos de experiências de outras professoras, consulta a colegas mais experientes, etc.), que contribuíram/contribuem para seu trabalho? Como? Dê exemplos destas situações.
10. Você acha que a experiência profissional adquirida em sua própria prática contribui para o desenvolvimento do seu trabalho? Como? Dê exemplos de situações em que isso ocorre.
11. Nos últimos anos você leu algum tipo de material (livros, apostilas, revistas pedagógicas, etc.) que contribuiu para o seu trabalho na escola? Quais? De que forma?
12. Na escola em que você trabalha atualmente e nas outras escolas em que você trabalhou há estímulo para o professor participar de atividades de formação? Quais os fatores que facilitam ou dificultam esta participação?
13. Você já participou de alguma atividade de formação por sua própria iniciativa? Qual (is)? Como influenciaram/influenciam sua prática pedagógica?
14. Algumas pessoas dizem que estas atividades de formação têm um efeito logo após a sua realização e que com o tempo elas perdem sua influência e as professoras voltam às suas práticas anteriores. O que você acha disso?
15. Você acha que existe na escola algum obstáculo para colocar em prática os conhecimentos que você adquiriu nessas experiências de formação continuada? Quais?
16. Quais as dificuldades que você detecta para a introdução de mudanças na escola?

Anexo 2

Roteiro da segunda entrevista com as professoras

1. Como você analisa as mudanças que ocorreram em sua trajetória profissional?
2. Você conseguiu permanecer com as mudanças? Porque? Dê exemplos de alguma mudança significativa que você percebe no seu trabalho.
3. A que você atribui as mudanças em sua prática? Cite um exemplo que ilustra uma situação de mudança em sua prática.
4. Na sua opinião, o que leva a professora a introduzir mudanças na prática?

Anexo 3

Roteiro da entrevista com as Diretoras e Supervisoras das escolas

1. Fale sobre a escola em geral e sobre os alunos e professores/as.
2. Esta escola desenvolve alguma atividade de formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, qualificação, palestras, oficinas, grupo de estudos, reuniões para planejamento coletivo) com os professores/as? Como ela se desenvolve? Com que periodicidade? Quem coordena este processo?
3. Quem participa dessa formação? Quais os objetivos dessas atividades de formação?
4. Existe na escola algum incentivo para os professores/as participarem de atividades de formação?
5. Algumas pessoas dizem que estas atividades de formação têm um efeito logo após a sua realização e que com o tempo elas perdem sua influência e as professoras retornam às suas práticas anteriores. O que você acha disso?
6. Vocês percebem alguma diferença entre as atividades de formação promovidas pelas escolas e pela Secretaria de Educação ou pela Superintendência de Ensino? Quais?
7. Quais as dificuldades que você detecta para a introdução de mudanças na escola?
8. Vocês percebem alguma diferença (de conteúdo, forma de organização, temática, público atendido, etc.) entre as atividades de formação promovidas atualmente e as promovidas nas décadas anteriores? Quais?

Anexo 4

Roteiro da entrevista com a representante da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME)

1. Existe uma política de formação continuada de professores/as no Município?
Qual o tipo de trabalho de formação continuada de professores/as tem sido desenvolvido atualmente pela SME ?
2. Quais os objetivos dessas atividades de formação?
3. Qual é a clientela atendida? Como é feita a seleção de temas/conteúdos para os cursos de formação?
4. Você observa alguma diferença entre as atividades de formação desenvolvidas atualmente e as desenvolvidas nas décadas de 70 e 80?
5. Algumas pessoas dizem que estas atividades de formação têm um efeito logo após a sua realização e que com o tempo elas perdem sua influência e as professoras retornam às suas práticas anteriores. O que você acha disso?
6. Quais as dificuldades que você detecta para a introdução de mudanças na escola?
7. Atualmente algumas escolas também desenvolvem certos tipos de atividades de formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, oficinas, grupo de estudos, reuniões para planejamento coletivo, reuniões para troca de experiências) com os/as professores/as. Você percebe alguma diferença entre estas atividades promovidas pelas escolas e as promovidas pela SME? Quais?

Anexo 5

Roteiro da entrevista com a representante da equipe pedagógica da 25ª Superintendência Regional de Ensino (SRE)

1. Existe uma política de formação continuada de professores/as no Município?
Qual o tipo de trabalho de formação continuada de professores/as tem sido desenvolvido atualmente pela SRE?
2. Quais os objetivos dessas atividades de formação?
3. Qual é a clientela atendida? Como é feita a seleção de temas/conteúdos para os cursos de formação?
4. Você observa alguma diferença (de conteúdo, forma de organização, temática, público atendido, etc.) entre as atividades de formação desenvolvidas atualmente e as desenvolvidas nas décadas de 70 e 80?
5. Algumas pessoas dizem que estas atividades de formação têm um efeito logo após a sua realização e que com o tempo elas perdem sua influência e as professoras retornam às suas práticas anteriores. O que você acha disso?
6. Quais as dificuldades que você detecta para a introdução de mudanças na escola?
7. Atualmente algumas escolas também desenvolvem certos tipos de atividades de formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, oficinas, grupo de estudos, reuniões para planejamento coletivo, reuniões para troca de experiências) com os professores/as/as. Você percebe alguma diferença entre estas atividades promovidas pelas escolas e as promovidas pela SRE? Quais?

Anexo 6

Quadro 1: Atividades de formação continuada promovidas pela SME
no período de 1993-1996.

ATIVIDADE DE FORMAÇÃO	TEMAS ABORDADOS	CARGA HORÁRIA	N.º DE PARTICIPANTES	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
I Encontro Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexões sobre o papel do professor e sua prática 	40 horas	300 professoras de pré-escolar à 4ª série	Fev. 93
II Encontro Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos sobre temas variados <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas 	40 horas	250 professoras de pré-escolar à 4ª série	Jul. 93
Curso de Avaliação Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação em uma perspectiva crítica ▪ Projeto político pedagógico 	80 horas divididas em módulos mensais	120 professores/as de 1ª à 8ª série	Jun. 94 a Ago. 95
I Seminário Regional de Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A função social e política da escola <ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação profissional do alfabetizador ▪ Produção de texto e leitura na escola 	16 horas	120 professores/as de Ouro Preto de cidades circunvizinhas	Ago. 94
Curso: Reflexões sobre alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e escrita ▪ Alfabetização lúdica e contextualizada 	8 horas	60 professoras de Pré-escolar e 1ª série	Mar. 95
I Semana de Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade em educação ▪ Projeto escola cidadã <ul style="list-style-type: none"> ▪ Função e compromisso da escola pública ▪ A escola e o projeto político pedagógico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação: um compromisso de todos ▪ Educação como um ato político: (re)vendo o tema da autonomia 	40 horas	500 professores/as de creche, pré-escolar à 8ª série e 2º grau, inclusive educação de adultos	Mar. 95

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação na escola cidadã ▪ Aprendizagem, disciplina e desenvolvimento cognitivo 			
Curso: Formação de Educadores numa perspectiva construtivista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicogênese da leitura e da escrita ▪ A construção do conhecimento matemático 	80 horas em módulos mensais	120 professoras de Pré-escolar e 1ª série	Mar.95 a out. 95
II Seminário Regional de Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepções de leitura e escrita e implicações para a prática pedagógica ▪ Dificuldades de Aprendizagem ▪ Literatura na escola 	20 horas	120 professores/as de Ouro Preto de cidades circunvizinhas	Set. 95
I Seminário de Educação, Patrimônio e Turismo³²	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação dos projetos desenvolvidos pelos professores/as nas escolas de Ouro Preto ▪ Iniciação Escolar para o Turismo ▪ Matemática e meio ambiente <ul style="list-style-type: none"> ▪ História ▪ Patrimônio Histórico Cultural 	16 horas	100 professores/as	Out. 95
II Semana de Educação³³	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novas propostas para o ensino médio ▪ O corpo na escola ▪ Interação professor-aluno ▪ Avaliação e projeto político pedagógico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia da 	40 horas	2.000 professores/as de Ouro Preto e cidades circunvizinhas	Mai. 96

³² Seminário organizado pela Comissão de Educação, Patrimônio e Turismo, composta por diferentes profissionais da área e coordenada pela SME.

³³ Este evento foi promovido em parceria com a 25ª SRE, tendo sido as palestras e cursos realizados em Ouro Preto. As oficinas pedagógicas, além de Ouro Preto, também foram realizadas nas demais cidades pertencentes à jurisdição desta Superintendência: Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos.

	escola e qualidade do ensino <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação e Cidadania ▪ Desafios da escola em busca da construção de uma nova sociedade 			
III Seminário Regional de Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação do professor alfabetizador ▪ Dificuldades de Aprendizagem ▪ Leitura e estudo de texto ▪ A leitura literária na escola 	20 horas	100 professores/as de Ouro Preto	Out. 96

Fonte: Relatório das atividades desenvolvidas no período de 93 a 96.

Departamento de Ensino. Secretaria Municipal de Educação – PMOP. Dez. 1996.

Anexo 7

Quadro 2 - Atividades de formação continuada desenvolvidas pela 25ª SRE³⁴

ATIVIDADE DE FORMAÇÃO	TEMAS ABORDADOS	CARGA HORÁRIA	N.º DE PARTICIPANTES	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
Curso de História e Geografia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conteúdos de História e Geografia 	40 horas ³⁵	Representantes de 17 escolas	1995
Curso de Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conteúdos de Matemática 	40 horas	Representantes de 8 escolas	1995
Curso de Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetização em uma perspectiva construtivista 	40 horas	Representantes de 33 escolas	1995
Curso de Ciências	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conteúdos de Ciências 	40 horas	Representantes de 15 escolas	1995
Curso de Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meio Ambiente 	40 horas	Representantes de 6 escolas-núcleo	1995 a 1997
Curso de Literatura Infantil (em módulos mensais)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Literatura Infantil 	40 horas	Representantes de 33 escolas	1997
Curso de Temas diversificados a critério da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de texto ▪ Leitura e Escrita ▪ Atividades lúdicas ▪ Interdisciplinariedade ▪ Jogos Pedagógicos ▪ Avaliação 	40 horas	Representantes de 33 escolas	1997

Fonte: Planilha de custos, Listas de Presença, Listagens de Cursos Realizados pela SRE.

³⁴ Os cursos promovidos pela SRE geralmente atendem a todas as escolas de sua jurisdição, que engloba 5 municípios da Região de Ouro Preto. Para este trabalho, estamos considerando somente os dados relativos às escolas de Ouro Preto, e os cursos destinados aos/às professores/as do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Além destes, foram promovidos outros cursos destinados a professores/as de 5ª à 8ª série, Ensino Médio e aos Diretores.

³⁵ A carga horária, quando não constava no material, foi informada pela representante da SRE.