

**ÁUREA REGINA DAMASCENO**

**DA FORMAÇÃO NO CORREDOR  
AO CORREDOR DE FORMAÇÃO**

***A TROCA DE EXPERIÊNCIAS COMO ALTERNATIVA PARA A  
GESTÃO DOS DILEMAS E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA***

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

**Orientadora: Doutora Lucíola Licínio de  
Castro P. Santos**

**BELO HORIZONTE**

**2002**

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> In: Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra. 1997, pp 115-116.

**PARA**

Meu filho, Paulo Henrique

Minha mãe ( in memorian)

Meu pai

Minhas irmãs e meus irmãos

Minhas sobrinhas e meus sobrinhos

Minhas amigas e meus amigos

Todos os trabalhadores e todas  
as trabalhadoras em educação

Que a cada dia me iniciam no  
aprendizado de novas trocas.

## **AGRADECIMENTOS**

No espaço desse trabalho onde se entrecruzam

<b>Incentivos</b>	<b>Dúvidas</b>
<b>Afazeres</b>	<b>Desejos</b>
<b>Conselhos</b>	<b>Encantos</b>
<b>Certezas</b>	<b>Palavras</b>
<b>Prantos</b>	<b>Saberes</b>
<b>Angústias</b>	

encontro o lugar daqueles e daquelas que, em diferente cenários, tornaram-se cúmplices e personagens de mais esta parte de minha história.

Das amigas, Dayse Cunha Moreira e Iria Melgaço, que me encorajaram a buscar o Mestrado, chamando minha atenção para a necessidade e propriedade do momento e que se debruçaram atenciosamente na leitura do Memorial que fez parte da seleção para o curso, apontando os problemas, lacunas e ambigüidades.

Da Liliane Jorge, que durante minha preparação para o Mestrado dividia comigo e outros/as companheiros/as a Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos da CPP/SMED-BH e da Indiana Gomes, que dividia a Diretoria do Departamento de Formação Pedagógica do Sindicato Único dos Trabalhadores de Educação de Minas Gerais, companheiras de todos os dias, que souberam compreender o significado deste momento para mim e apostaram na importância da minha pesquisa.

Da Gláucia, do Gustavo, da Olívia e da Vanessa, colegas de curso e interlocutores, parceiros de momentos maravilhosos na sala de orientação, na sala de aula, na sala de descanso (cafofo), na cantina, e nos corredores da FAE, onde trocamos leituras, dificuldades, descobertas, afetos e lanches. A vocês agradeço, ainda, as inúmeras contribuições para o desenvolvimento do Projeto de

Pesquisa e também das análises que compõem este trabalho Foi ótima a orientação coletiva!

Dos outros colegas de Mestrado que comigo dividiram a análise do Memorial, as discussões infundáveis sobre Sociologia da Educação e Metodologia de Pesquisa e a troca de afetos nas diversas confraternizações.

Das professoras e professoras da FAE que, como mestres/as ou como amigos/as, trouxeram-me valiosas contribuições, compartilhando informações, conhecimentos, reflexões e sugestões, ora em discussões em sala de aula ora numa conversa despretensiosa nos corredores ou ao telefone.

Da Andréia Luíza, Dirlene Félix e Ducarmo que não pouparam esforços para decifrar meus rascunhos e proceder à digitação de grande parte deste trabalho. Além do apoio técnico, agradeço, ainda, as muitas vezes que emprestaram sua atenção e paciência para meus arrebatos de felicidade e encanto diante de interessantes descobertas e aprendizagens ou de tristeza e desalento diante de algumas constatações.

Das minhas irmãs, Lília, Dilu e Kelly, que também investiram tempo, carinho e solidariedade na digitação de outras tantas partes desta pesquisa.

Da minha sobrinha, Geórgia Carolina, que com seu jeito terno e decidido, por muitas vezes, assumiu, minhas responsabilidades de ir ao banco, fazer supermercado, levar meu filho a shows, passeios e viagens para que eu pudesse me dedicar totalmente ao desenvolvimento da pesquisa.

Dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação das três escolas que amavelmente me receberam e que ora encabulados, ora hesitantes, ora curiosos, emprestaram-me seu tempo, atenção e carinho para dialogarmos sobre alguns

aspectos da prática pedagógica ali desenvolvida, partilhando de forma honesta suas convicções, preocupações e percepções.

Dos companheiros e companheiras, diretores/as, funcionários/as do SindUTE que souberam entender as minhas ausências e falta de tempo para maior dedicação às atividades sindicais durante o período de conclusão dos créditos.

Da minha orientadora, Doutora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, com todo o seu profissionalismo, dedicação, comprometimento, incentivo e paciência com os quais orientou meu trabalho. Agradeço a confiança depositada em mim e os momentos que nos permitiu desfrutar de conversas estimulantes – sonhos, paixões, ressentimentos, preocupações, desânimos - que contribuíram para a consolidação de um clima fraterno durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

E, finalmente, o lugar do meu filho, Paulo Henrique, que fez grandes esforços para viver e conviver com minha ausência/reclusão durante os dois anos que me dedicava aos estudos, sendo privado de minha companhia, atenção e dedicação quando envolvida nas aulas, leituras e redação. Prometo recuperar os beijos, abraços e carinhos negados, ou dados de forma apressada, os passeios e viagens perdidos, as respostas desatenciosas e sintéticas, enfim as trocas necessárias à manutenção da nossa relação. Além de sua tolerância, solidariedade e paciência, quero agradecer seu incentivo, seu bom e, por vezes, mau humor que tornaram menos difíceis os momentos de construção deste trabalho.



# SUMÁRIO

## RESUMO

## ABSTRACT

<b>1. INTRODUÇÃO E ORIGEM DO PROBLEMA</b> .....	11
1.1. Vivendo e vivenciando três décadas de formação continuada .....	11
1.2. Construindo o objeto de pesquisa .....	28
1.3. O ponto de partida e alguns caminhos percorridos .....	35
1.4. O universo de pesquisa .....	36
1.5. Os instrumentos de coleta de dados .....	42
1.6. A organização dos registros da pesquisa .....	48
<b>2. RE(TRATOS) DA FORMAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS</b> .....	50
2.1. Qualidade na educação e formação docente .....	51
2.2. Os processos de formação e a identidade docente .....	78
2.3. A prática pedagógica e a escola como locus privilegiado da formação continuada .....	84
<b>3. AS TROCAS DE EXPERIÊNCIAS: DAS INDAGAÇÕES PRIMEIRAS ÀS PRIMEIRAS ELABORAÇÕES</b> .....	88
3.1. A realidade das escolas .....	88
3.2. Os momentos coletivos nas escolas .....	98
3.3. A sala dos professores .....	113
3.4. Os sujeitos da pesquisa e a realidade do seu local de trabalho: as professoras .....	115
3.5. As primeiras observações e a origem de novas questões .....	125
3.6. As primeiras elaborações: fatores inibidores da troca de experiência .....	134
3.7. A troca de experiência e a realidade pessoal e profissional dos docentes	142
<b>4. PONTO FINAL OU PONTO DE PARTIDA?</b> .....	184

## BIBLIOGRAFIA

## ANEXOS



## RESUMO

A proposta fulcral desse trabalho é buscar apreender parte do processo de construção e/ou apropriação dos saberes docentes pelos/as professores/as de Língua Portuguesa que atuam na etapa final da Educação Fundamental, dentro do contexto social, material, histórico e político em que desenvolvem a prática pedagógica escolar cotidiana.

Como a troca de experiência, tanto nos debates e estudos, como nas pesquisas sobre formação de professores tem sido apresentada como uma das formas mais utilizadas por esses/as na construção dos seus saberes profissionais, esse estudo busca centrar o olhar na investigação do processo de troca de experiências como alternativa de gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica. Realiza uma análise de um processo que se desenvolve em meio a conflitos e situações que vão se constituindo no dia-a-dia.

A troca de experiência é investigada a partir da observação das relações que se estabelecem no espaço escolar de três escolas situadas em bairro popular da região de Belo Horizonte e pertencentes à rede pública – estadual e municipal – e à rede privada de educação básica e de entrevistas com nove professoras que trabalham nessas escolas.

A importância de focalizar a troca de experiência reside no fato de *que “os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda “* (Nóvoa, 1992. P 17). Portanto, é necessário identificar, elencar e analisar os processos que vêm sendo denominados pela escola como

troca de experiências e apreender de sua essência as possibilidades e limitações, enquanto uma alternativa de formação continuada.

A pesquisa iniciou com alguns questionamentos sobre, por que, como, onde, quando, por quem e quais são as trocas de experiências realizadas como uma alternativa à gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica escolar do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, os dados coletados levaram-nos a centrar os estudos na existência de fatores de natureza pessoal, profissional, cultural e organizacional que inibem a troca de experiência no interior da escola, tais como: as relações afetivas construídas no espaço escolar; a falta de entusiasmo ou a síndrome de “*burnout*”; a cultura do individualismo; o medo, insegurança e mal estar dos professores; o sentimento de ausência de formação; o problema da competência não utilizada e da incompetência negligenciada; a identidade do professor; a resistência pessoal e institucional e o desconhecimento dos saberes dos professores; a ética da responsabilidade, e, ainda, a inadequação dos tempos e espaços escolares; a sobrecarga de trabalho e a gestão da unidade escolar.

Se, na literatura, a troca de experiências entre professores é enfatizada como uma das estratégias mais utilizadas para a construção de saberes profissionais que permite a gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica cotidiana, esta pesquisa mostra que, ao contrário, esta prática se encontra inibida na escola.

## ABSTRACT

The central proposal of this work is to get hold of the process of construction and/or acquisition of knowledges by teachers of Portuguese language who teach at the last years of our fundamental education, within a social, material, historical and political context in which their everyday pedagogical practice develops.

The exchange of experiences both in debates and studies as well as the researches done about been shown as one of the most used forms for the building up of this professional knowledge. The exchange of experiences is examined here from the relations that are developed in 02 public schools which are in an urban popular area of Belo Horizonte and also a private school. A total of 09 teachers.

*“The major importance to focus the exchange of experiences is in the fact that paradoxically, teachers are a professional group which resists fashionable changes; they are resistant to what is fashionable.”*

Therefore it's necessary to identify catalogue and analyze the processes which have been named by the school as “exchange experiences” and learn from its essence the possibilities and limitations as an alternative of a continuous graduation; professional development.

The research began with some question: why, how, where, when by whom and which are the changes that take place as an alternative to deal with conflicts and dilemmas Faced by a Portuguese language teacher in her pedagogical practice. However, the data found, directed our studies to the existence of factories wich are of a personal, professional, cultural and organizational nature thus inhibiting the changes of experiences in school. They are: friendship built up

in schools, lack of enthusiasm, the “burnout” syndrome, the insecurity; fear, the individualistic behavior, feeling of inappropriateness of acquired knowledge problem of competence non-recognized and also competence neglected, identity of a teacher, personal resistance and also resistance from the institution and the lack of knowledge obtained by teachers, the ethic of responsibility, and, above all,, time and spaces are felt so inadequate at school; overworking, and the organization of the school as unit.

In Literature, the exchange of experiences between teachers is emphasized as one of the strategies most used in the constructions of the professional knowledge which allows them to hope with the conflicts and dilemmas in the everyday pedagogical practice what is shown here is the apposite. This practice is hidden and inhibited in the school now.

---

---

## INTRODUÇÃO E ORIGEM DO PROBLEMA

Será que a educação do professor não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? <sup>2</sup>

### 1.1. VIVENDO E VIVENCIANDO TRÊS DÉCADAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Minha prática pedagógica, como professora de Língua Portuguesa, e, por vezes, como formadora de formadores, apresenta-se permeada pelo constante movimento de busca da formação: ora a formação de iniciativa pessoal de caráter individual<sup>3</sup> - participando de cursos de atualização e especialização, seminários, palestras; ora a formação institucional/individual promovida pelos órgãos públicos de administração escolar, pela escola privada, pelo sindicato, por universidades, por entidades ligadas à educação; ora a formação institucional/coletiva em serviço daqueles que comigo compõem o coletivo de um determinado local de trabalho.

---

<sup>2</sup> In: Laborit, 1992, p 55 apud Nóvoa, 1992, p17.

<sup>3</sup> No texto “Dimensões pedagógica e política da formação contínua”, SANTOS (1998) propõe a classificação dos processos de formação continuada de acordo com a origem da iniciativa. Identifica, pois, quatro processos: a formação de iniciativa pessoal de caráter individual, a formação de iniciativa pessoal de caráter coletivo, a formação institucional individual e a formação institucional coletiva.

Neste movimento tenho experimentado lugares diferenciados no processo de formação - o espaço físico restrito da sala de aula, o espaço físico da escola e o espaço físico para além dos muros da escola. E, também, espaços institucionais diversificados: o espaço institucional da rede pública estadual, o espaço institucional das redes públicas municipais, o espaço institucional da rede privada e o espaço sindical. É um processo de formação que se desenvolve em quatro esferas articuladas ou desarticuladas, onde, de acordo com Alves (1989, p.15), se dá a formação dos profissionais da educação: na esfera da formação acadêmica; na esfera da ação governamental; na esfera da prática pedagógica e na esfera da prática política.

Os efeitos/impactos desse movimento de formação em espaços temporais, físicos, e institucionais diversificados não se apresentam de forma linear em minha trajetória profissional . Tenho vivenciado aquilo que Huberman, (1992), utiliza para descrever o ciclo profissional dos professores: “*patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade*”, como constituindo um processo, ao contrário, de uma série linear de acontecimentos. Neste percurso vivencio zonas de entrecruzamentos e interseções e zonas de afastamentos e diferenças de concepções de formação.

A leitura da criação, ocupação, institucionalização e apropriação dos espaços de formação, construída ao longo desta trajetória profissional, como formanda e formadora, é fator fundamental para a compreensão de como a formação continuada veio a constituir meu objeto de desejo/estudo.

Esta leitura será feita com base na teoria do ciclo de vida profissional dos professores, desenvolvida por Huberman (1992), e utilizando as diferentes

denominações, que a formação continuada, segundo Marin (1995), tem recebido ao longo da história.

Para efeito didático, o processo de formação será apresentado a partir de recortes cronológicos em três momentos significativos que, alinhavados aos recortes da diversificação nas formas de atuação, produzem sentidos para tecer uma análise da minha história de vida e formação. Ao contrário do que essa divisão pode sugerir, não são momentos lineares, nem tampouco estanques: um primeiro momento, como professora de Língua Portuguesa; outro, como coordenadora de área, coordenadora pedagógica e membro do Núcleo Permanente de Língua Portuguesa do Sind-UTE/MG<sup>4</sup>; e mais outro, como Diretora do Departamento de Formação Pedagógico-Sindical do Sind-UTE e formadora de formadores em secretarias municipais de educação de Belo Horizonte e interior e escolas isoladas.

### **As décadas de 70 e 80**

Atuando como professora de Língua Portuguesa, nos primeiros anos de exercício, fim da década de 70, busco a formação de iniciativa pessoal e caráter individual – troca de experiências com outros/as professores/as e leituras solitárias voltadas especificamente para minha área de conhecimento – paralelamente e voluntariamente, vivencio, a reciclagem – formação de iniciativa institucional e caráter individual ou coletivo, visando a atualização de conteúdos e metodologias do ensino da Língua que marcaram esta década de grandes avanços no campo da sócio-lingüística.

A busca desta formação, como alternativa à insegurança, sensação de incompetência e desejo constante de desenvolvimento profissional confirma os aspectos da fase de exploração/estabilização (início da carreira), apontadas nos estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo profissional dos professores e exemplifica os estudos de Marin (1995) sobre as diversas concepções de formação continuada vinculadas aos diferentes momentos da história da Educação no país.

O termo reciclagem esteve muito presente, sobretudo na década de 80, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a da educação. (Marin, 1995, p.14)

Ainda, segundo Marin, o termo reciclagem muito utilizado na década de 80 e sua concepção

(...) 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 é o ensino, abordando-o de modo superficial. Eventualmente, em alguns casos - sempre há exceções - foram ações que resultaram positivamente. No entanto, focalizando genericamente o panorama, a adoção da concepção e do termo aqui em exame levou a atuações inadequadas, ou, quando muito, inócuas, pois o ponto de partida foi equivocado. (p.14)

Num segundo momento, meados da década de 80, transpondo a fase de estabilização para a fase de diversificação. (Huberman, 1992) e arriscando-me a *“pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação a forma de agrupar os alunos, as seqüências dos programas, etc”* (ib. p.41) , ainda vivencio a reciclagem como alternativa de formação continuada, mas parto em busca de novos desafios.

Segundo Cooper *apud* Haberman (1992)

---

<sup>4</sup> Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.



Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (p.81).

Em busca de novos estímulos, novas idéias e novos compromissos, investi na vice-direção de uma escola estadual, na coordenação de área de uma escola municipal e na militância no sindicato<sup>5</sup>, espaços onde pude conhecer outras concepções de formação – aperfeiçoamento/capacitação.

E mais uma vez, confirmando Huberman, as características da instituição, o contexto político-econômico, os acontecimentos da vida familiar determinaram essas opções.

As escolas públicas passavam por um período de início da democratização da gestão - eleições diretas para direção e instituição de coordenação de áreas. Os salários defasados e a falta de condições de trabalho, a insatisfação com os resultados do mesmo, bem com a discussão da reforma do programa da Língua Portuguesa, iniciada no sistema estadual, incitavam a militância na vida sindical. Os encargos da vida pessoal provocavam a necessidade de mostrar competência para garantir o emprego nas redes pública e privada, o que exigia investimento na formação.

Em alguns destes espaços, experimento a formação continuada denominada aperfeiçoamento que, segundo Marin (1995), pode ser pensada no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. Deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de saberes mais relevantes coerentes e necessários. Buscava saberes mais relevantes para a respectiva área

---

<sup>5</sup> Sind-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. A militância neste espaço sindical por 12 anos e a participação como diretora do Departamento de Formação Pedagógico-

de conhecimento e iniciava no aprendizado dos saberes e dos sabores das políticas educacionais que intervinham no interior das unidades escolares.

Experimento, também, a capacitação, concepção de formação bastante utilizada nesta década e que de acordo com observações de Marin

(...) desencadeou entre nós, inúmeras ações de 'capacitação' visando a 'venda' de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e suposta melhoria . (p. 17)

É uma proposta de formação que ultrapassa os limites da respectiva área de conhecimento e pressupõe persuadir ou convencer os profissionais de que determinadas idéias ou práticas são as melhores, ao contrário, de propor um processo de formação que favoreça o conhecimento de idéias, sua análise, sua crítica e até mesmo o reconhecimento de sua adequação por meio da construção de um posicionamento.

No âmbito da escola estadual, pouco ou quase nada mudava em relação à política de formação. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) investia de forma dispersa e fragmentada na formação em serviço oferecendo aos professores interessados cursos de atualização dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, elaborados e executados por assessores contratados especificamente para essa função ou por meio de parceria com as universidades. Essa política constituiu uma ação formativa caracterizada pelo modelo de racionalidade técnica. Segundo Candau (1997), pela perspectiva clássica de formação continuada que reafirmava a dicotomia teoria e prática, um centro - a universidade - planeja e intermediários repassam e socializam para outros executarem. É um processo que se inicia com um pequeno grupo e que se

---

Sindical, por duas gestões, significaram a discussão, organização e participação em vários eventos locais,

pretende seja ampliado para outros por meio da ação dos chamados multiplicadores.

Contagiada pela lógica dos multiplicadores, à medida em que julgava aprender novas metodologias de Ensino da Língua Portuguesa, buscava compartilhar tais conhecimentos com os colegas de área, utilizando a troca de experiência como estratégia.

Além da concepção estreita de formação que desconsiderava as dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas do professor, era uma ação isolada de outros aspectos do processo educativo escolar, tais como: reforma curricular, gestão escolar, organização do trabalho, políticas de recrutamento, dentre outros. Eram cursos relâmpagos, onde ou era enfatizada a teoria, ou a prática, deixando clara a dissociação das mesmas, não oferecendo ao/à professor/a suporte teórico que lhe permitisse autonomia no fazer pedagógico.

A política de formação de professores/as desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) não se diferenciava da política do Estado, todavia, no interior das escolas municipais iniciava-se um movimento de renovação pedagógica, impulsionado pela construção da autonomia dos/as educadores/as na busca da superação do fracasso escolar das classes populares e por uma nova organização da jornada de trabalho dos/as professores/as que passava a contemplar o que se chamava Projeto - constituído por 5h/aula de dedicação ao planejamento das atividades e elaboração de projetos coletivos por área de conhecimento – resultante do movimento de exigência de novas condições de trabalho.

Se a primeira impressão que as escolas dão é de orgulho dos profissionais diante da rica pluralidade de ações emergentes, um contato mais próximo produz a impressão de insegurança diante do caráter “transgressor” ou não legal, ainda que legítimo de muitas dessas ações. (SMED/out 94 p.1)

Nesta fase os sintomas que integram o que Habermam denomina “o *questionamento a meio da carreira*” já se faziam presentes.

O terceiro momento caracteriza-se pela ampliação quantitativa e qualitativa dos questionamentos e mais uma vez confirma os estudos de Haberman que, baseado em outros autores (Hultsch e Piemons, 1972), diz não poder integrar todas as pessoas num mesmo grupo, de acordo com o seu ciclo profissional, sem primeiro estudar sua história pessoal, bem como a história do meio em que se movem.

Perto dos 20 anos de carreira e passando dos 40 anos de idade, era de se prever um recuo, um desinvestimento e um distanciamento na carreira profissional, entretanto, minha história pessoal marcada pelo caráter dinâmico, pela curiosidade, pela avidez de conhecimento e pela utopia, aliada à história do meio em que vivo – sindicato, secretarias municipais do interior de Minas e de outros estados e escolas com realidades diversas - às voltas com as políticas educacionais que podem fazer avançar ou emperrar o processo educativo escolar - não me permitem viver à margem dos acontecimentos que perpassam a escola ou sistema escolar, seja ele federal, estadual ou municipal.

A extensão da prática pedagógica para outros espaços físicos educacionais impõe a necessidade de ampliar a concepção de capacitação para uma concepção de formação continuada que contemple as dimensões afetiva, política, social, estética, cultural e ética dos sujeitos (formador e formando). Compartilho, pois, com Marin (1995) que a formação continuada consiste em uma

forma de educação *que “auxilia profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.”*

A formação continuada como objeto de pesquisa foi se construindo durante o longo e difícil caminho percorrido entre a formação universitária precária e a formação continuada, ambas ancoradas no modelo da racionalidade técnica, e o início da formação crítico-reflexiva à luz do contexto, em que, hoje, se coloca a formação continuada.

### **A década de 90**

O lugar de formador de formadores, que por vezes assumi institucionalmente no interior da escola, como coordenadora de área, coordenadora pedagógica, vice-diretora; na SMED/Betim e no Sind-UTE, respectivamente, como assessora e diretora do Departamento de Formação e na Secretaria Municipal de João Monlevade e E.M. Vasco Pinto da Fonseca (Contagem) como assessora nos programas de formação, bem como as críticas aos modelos até então utilizados nos processos de formação, exigiram-me o exercício de voltar um novo olhar para o espaço da formação continuada.

Neste exercício venho acompanhando e analisando a implementação de ações efetivas de formação/capacitação em serviço<sup>6</sup> implementados pelas

---

<sup>6</sup> Tenho acompanhado as políticas de formação do SEE/ MG, por meio de leitura e análise do material utilizado e depoimentos de professores que orientaram ou participaram de programas de capacitação, como o PROCAP e PROCAD; as políticas de formação implementadas pela SMED/CAPE/BH, participando da organização, desenvolvimento e avaliação de algumas ações formativas, lendo e analisando materiais diversos sobre o Programa de Escola Plural que tratam da concepção de formação continuada, conversando com professores. Presto assessoria à Prefeitura Municipal de João Monlevade na formação de professores de Língua Portuguesa e assessoria à Escola Municipal Vasco Pinto da Fonseca no município de Contagem na construção do Projeto político pedagógico.

esferas públicas: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e algumas secretarias municipais do interior e escolas de forma isolada.

A partir da década de 90, as escolas públicas – municipais e estaduais - são inseridas num contexto de reforma educacional diversificado.

No início da década de 90, a SEE/MG investiu massivamente na formação/capacitação de dirigentes escolares numa perspectiva gerencial defendendo a tese de que o fracasso da escola e, conseqüentemente, da educação no Estado advinha, exclusivamente, do mau gerenciamento da empresa. Foram providenciados inúmeros e variados cursos de gerenciamento administrativo, entre os quais, podemos destacar: Elaboração de Planejamento Estratégico e Análise Institucional. E outros vários cursos de “gerenciamento do comportamento” para padronizar ações e emoções e assim reduzir os conflitos no interior da escola, dando um tratamento “especial” às relações interpessoais. Todos esses cursos eram orientados pela questão da “eficiência”.

Os modelos baseados na questão da “eficiência” caracterizam-se pelo uso de idéias de modelos de organização do trabalho no campo empresarial, que supostamente poderiam melhorar o desempenho do sistema. ( Santos, 1980).

Algumas escolas foram eleitas como pólo de implementação da Gerência de Qualidade Total e nestas um grupo de implementadores do programa (instrutores) orientava a elaboração do planejamento estratégico e capacitava em Gerenciamento da Qualidade Total, na lógica de multiplicadores, alguns interessados.

A partir de meados desta década, período que podemos denominar como “Pedagogia das Resoluções”, uma vez que SEE/MG passa a implementar, por meio de portarias e resoluções, políticas educacionais gestadas sob a orientação custo-benefício do Banco Mundial, inicia-se um período de grande investimento em programas de capacitação em serviço para os/as educadores/as das Minas Gerais

O Banco Mundial, gestor das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, através de suas “inquestionáveis” pesquisas baseadas nas relações de custo-benefício, sabe que é necessário “*produzir um profissional competente tecnicamente*” (Santos, 1998) e que a forma mais barata é investir na formação em serviço em detrimento do investimento na formação inicial. As políticas de formação são orientadas a partir do pressuposto de que há “*uma relação mecânica entre capacitação do professor e aprendizagem do aluno e/ou entre capacitação do professor e rendimento escolar*” (Torres, 1998)

Dentre as políticas de redução e racionalização do gasto em educação, como a aceleração dos alunos fora da faixa ideal de escolaridade, a progressão continuada e a nucleação das escolas de Ensino Médio, os programas de formação em serviço tornam-se relevantes, um dos pilares da política educacional de Minas Gerais. São implantados programas para capacitação de diretores (PROCAD), capacitação de professores da educação fundamental e média (respectivamente, PROCAP e PROMEDIO) e, hoje, o Veredas, capacitação à distância em curso normal superior, em convênio com o Instituto de Educação Superior do Estado de Minas Gerais, atendendo 15000 professores em exercício nas redes públicas estadual e municipais

As escolas municipais, como já dissemos anteriormente, vivenciam um quadro de reforma educacional diferente das escolas estaduais. Na década de 80, inicia-se um movimento interno nas escolas onde os/as profissionais experimentam a construção de sua autonomia pedagógica e administrativa construindo alternativas que buscam superar o fracasso escolar das classes populares. No final dos anos 80, este movimento se intensifica, ganhando espaço em eventos como o I Congresso de Política-Pedagógica da Rede Municipal de **Ensino** de Belo Horizonte, realizado em 1990, quando os/as profissionais da rede municipal, conscientes do papel da educação, discutem e aprovam uma nova denominação para a Rede – Rede Municipal de **Educação** de Belo Horizonte, deixando claro, pois, a concepção de educação para além da visão estreita de **ensino** – proposta que, após aprovada, parece hoje ser desconhecida pela própria SMED/BH. Neste mesmo Congresso, aprovou-se ainda a criação de um centro de formação de professores, com diretoria eleita pelos trabalhadores em educação das escolas municipais, que foi criado em 1991, com o nome de CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), com estrutura organizacional totalmente diversa daquela que já era proposta pelos/as educadores/as no Congresso e com uma concepção estreita de formação voltada para o aperfeiçoamento, o que se evidencia pelo próprio nome desse órgão.<sup>7</sup>

A partir da década de 80, são uníssonas as vozes governamentais que insistem em “clamar” pela necessidade de investir na formação continuada dos professores – *“política de reforma dos professores ou reconversão ”* (Dicker,

---

<sup>7</sup> Muitos educadores no interior da escola e nos órgãos administrativos educacionais afirmam que a questão semântica não é de grande importância, mas discordamos desta posição, por acreditar que as palavras não são inocentes e que informam e enformam as diversas concepções de formação que orientam os processos de formação ao longo dos anos, como discutiremos no capítulo 2.



1997) - como *“insumo”* prioritário na conquista da qualidade na educação. Assim como são uníssonas as vozes da academia e dos profissionais da educação que atribuem ao investimento na formação continuada lugar igual na escala de prioridades a outros elementos como: gestão democrática, financiamento, materialidade, reorganização dos tempos e espaços escolares, currículo, jornada de trabalho, autonomia pedagógica - para atingir a qualidade social na educação.

Por um lado, o campo educacional defronta-se com a *“verdade irrefutável”* apontada pelo governo – os professores são incompetentes – e com a exigência de que sejam alquimistas – *“transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e crítico)”* (Nacarato, et alii,1998). Por outro lado, caminham as constatações e análises dos professores sobre os limites, com os quais se confrontam no fazer pedagógico, - organização do tempo, métodos, estratégias, conteúdos, sistemas de avaliação, formação precária. Caminham as dúvidas ou certezas sobre o desajuste entre a prática pedagógica e os objetivos propostos no sentido de apreender e responder às necessidades dos alunos. Caminham as dúvidas sobre para que sociedade formar. E, correm certezas sobre os dilemas e desafios da prática pedagógica cotidiana.

Nesta maratona muitos professores já percebem que as mudanças invadiram a escola - os alunos não são os mesmos (a universalização do ensino fundamental trouxe à escola alunos das camadas populares); os valores éticos não são os mesmos (os paradigmas são outros: a competitividade, o individualismo, o materialismo, o hedonismo, o consumismo estão muito

presentes na sociedade); o mercado de trabalho não é o mesmo (a revolução tecnológica e o conseqüente processo de reestruturação produtiva exigem um novo perfil do trabalhador) e a aceleração das descobertas científicas e da tecnologia (exigem um novo tratamento das informações) - o que põe em xeque o significado e o valor das experiências escolares, prescritas ou vivenciadas nos marcos das propostas curriculares vigentes nos diversos níveis e modalidades da educação.

Diante deste quadro de mudanças, há professores e professoras que “clamam” por uma política de formação continuada que forme, informe e instrumentalize para responder às necessidades de mudança; há aqueles e aquelas que desejam uma política de formação continuada, que lhes dê a receita de como lidar com as mudanças; há aqueles outros e aquelas outras que acreditam em portarias, resoluções, decretos e regimentos escolares, como forma de solucionar os problemas; e há, ainda, aqueles e aquelas que acreditam que o é melhor deixar tudo como está.

Entre todos e todas, há muitos e muitas que afirmam buscar, quotidianamente, a troca de experiências como alternativa para a gestão de problemas tão complexos da prática pedagógica escolar.

Denominamos troca de experiência ao processo de partilha de valores, estratégias, saberes e materiais, exclusivamente entre os/as professores/as, em situações formais, previamente programadas, ou em situações informais que podem ser traduzidas na escuta da idéia do outro, na ajuda, nas orientações, nos alertas e nos conselhos relativos aos diversos aspectos do processo pedagógico escolar.

Embora o vocábulo “*troca*” possa sugerir a idéia de um processo de mão dupla, em que os sujeitos “ofertam” e “recebem” ajuda, conselhos e materiais, nesta pesquisa optamos por tomá-lo como “*partilha*”, ou seja, uma ação de dividir com o outro aqueles saberes do qual é detentor, mesmo que o outro não tenha nada a oferecer em troca, ou mesmo que os saberes/materiais a serem trocados sejam, de certa forma, adquiridos, sem se considerar os direitos autorais do outro.

Para efeito desta pesquisa, determinamos como saberes passíveis de troca aqueles que se referem à cultura da escola; à sua organização administrativa e pedagógica; aos recursos pedagógicos utilizados e aos conteúdos curriculares desenvolvidos.

Entre os saberes referentes à cultura da escola destacamos os rituais, cerimônias, comemorações, as exigências quanto ao cumprimento das normas e os regulamentos.

Quanto aos aspectos que informam/enformam a organização administrativa, identificamos o sistema de gestão (processo de eleição e funcionamento da direção, da coordenação e do colegiado escolar); a relação com a legislação nacional e local: o regimento escolar (normas disciplinares dos professores: corte e abono de ponto, discriminação e desrespeito aos alunos, normas disciplinares dos alunos); acesso a equipamentos, à secretaria, à biblioteca, à cantina e a avaliação de desempenho.

Dentre os que se referem à organização pedagógica destacamos: a organização dos tempos dos professores e alunos e o sistema de avaliação. Há, ainda, os que se referem aos recursos pedagógicos, como: a utilização de equipamentos e materiais (videocassete, retroprojeter, câmera de fotografar e

filmar, computador, impressora, scanner, mapas, dicionários, periódicos, livros, vídeos). E também os recursos de ensino, como o manejo de classe, traduzido em formas de se conseguir dos alunos o cumprimento das normas disciplinares, a organização suficiente para desenvolvimento das atividades, o silêncio, o interesse, o trabalho e a produção.

Quanto às trocas relativas aos conteúdos curriculares, apontamos as sugestões, conselhos e orientações sobre a seleção do conteúdo a ser desenvolvido, a ordem a ser observada no desenvolvimento do mesmo, a articulação das áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade e os tipos de avaliação.

Como situações formais de troca de experiência definimos aquelas previamente programadas para tal fim e que se traduzem em reuniões, seminários, publicações.

Como situações informais, aquelas em que a iniciativa coletiva ou individual, utilizando-se de espaços informais torna-os propícios à troca e que Demailly (1995) define como processo de formação continuada informal. Pode ocorrer durante os encontros no corredor, no pátio, na cantina; em momentos de intervalo na sala dos professores; antes e após as reuniões, debates, palestras, seminários; durante as festas e comemorações, nas conversas ao telefone, no trajeto das caronas, nas conversas em “chats”, listas de discussões e fóruns virtuais.

Para orientar a definição do que observaríamos como troca de experiências, tivemos ainda o cuidado de estar atentos para as trocas que constituem um processo de construção de saberes profissionais e as trocas que

se resumem à aquisição de truques profissionais para se desvencilhar de situações profissionais consideradas árduas e difíceis.

Chamamos “truques” aos resultados de maneiras “eficientes” de resolver problemas profissionais que podem, por vezes, concretizar em mecanismos que ferem os princípios éticos e pedagógicos da educação, constituindo um caminho fácil para resolver problemas pedagógicos e administrativos tais como: livrar-se de pais e mães, alunos e alunas insistentes, elaborar uma avaliação para ser corrigida de forma mais fácil e rápida, criar as melhores desculpas para se justificar uma falta ao trabalho, “fugir” das reuniões, das comemorações ou dos compromissos sem ser percebido/a, como vencer rapidamente e sem muito esforço o horário de aulas, como criar situações para permanecer fora da sala de aula ou sair mais cedo, como conseguir licenças médicas facilmente, ou como burlar os médicos para se livrar de uma licença, pois esta acarreta redução de salário (no caso de professores/as das escolas estaduais). É necessário ressaltar que temos clareza de que há também mecanismos de manejo de classe que podem ser considerados como truques positivos, como: eleger o aluno mais indisciplinado como monitor da sala, falar bem baixinho para obter silêncio, elogiar alunos considerados difíceis e rebeldes.

Isto posto, salientamos que, embora com objetivos diferentes, a formação continuada é uma demanda comum ao governo e ao professorado.

Nesse clima perigoso da *“confusão deliberada do discurso”*<sup>8</sup> - onde há os que propõem a formação continuada como controle do trabalho pedagógico; como forma de melhorar os níveis da avaliação de qualidade da educação; como

forma de reduzir custos; como instrumentalização para elaborar um cardápio de ações prontas e acabadas para o cotidiano pedagógico e onde há aqueles que propõem a formação continuada como forma de adquirir competência técnica e pedagógica, para buscar respostas às necessidades e avaliar criticamente os planos, projetos, e propostas apresentadas - propusemos investigar como as professoras e os professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, ou o equivalente na organização por ciclos, têm praticado suas alquimias com os saberes construídos na conversa no corredor, no intervalo para o cafezinho, na fila do toalete, no pátio, na cantina, no ônibus, no telefone, no “chat” da internet e nos espaços hoje institucionalizados com tal fim.

Por acreditar que em meio a alternativas de formação continuada - na maioria das vezes fora do alcance, fora da disponibilidade e fora das condições físicas e financeiras dos/as professores/as - a troca de experiências poderia, em verdade, consistir a mais palpável forma de buscar respostas às exigências da prática pedagógica cotidiana, é que nos interessamos em investigar como os/as professores/as têm utilizado esta alternativa mais próxima, talvez mais confiável, mais barata e mais comum, como subsídio para praticar suas alquimias, numa realidade marcada pelas mudanças sociais, tecnológicas e educacionais.

## 1.2. CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que “*saber ser professor*”, ou seja, “*o saber docente*”, é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Plural, por

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Miguel Arroyo, na 3ª Conferência Estadual de Educação do Sind-UTE, referindo-se à ambigüidade implícita no discurso governamental quando este se apropria das bandeiras de luta dos trabalhadores:

ser um saber constituído por outros saberes: os saberes das disciplinas, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Estratégico, porque a função do professor é fundamental nas relações que mobilizam os saberes. Desvalorizado porque, paradoxalmente à posição estratégica ocupada em meio aos saberes sociais, os professores não são valorizados pelos saberes-fazer que constroem a partir dos desafios cotidianos. Os saberes docentes, segundo esses autores é constituído pelos:

### *Saberes das áreas específicas ou saberes do conhecimento*

Sob este título encontram-se os saberes específicos de cada área de conhecimento. É preciso entender que conhecimento não se reduz a informação, é um estágio mais avançado que implica classificar, analisar e contextualizar informações. Requer, ainda, um terceiro estágio onde se produz novas formas de progresso e desenvolvimento.

Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (Pimenta, 1999 p.22)

### *Saberes pedagógicos*

Para ensinar não bastam os saberes da experiência e os saberes específicos são necessários os saberes sobre teorias da aprendizagem, de currículo e de educação, métodos didáticos, estratégias e recursos para organizar sua prática que são os saberes pedagógicos que advêm da psicologia, da sociologia, da didática, da pedagogia.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (Pimenta, 1999 p.26)

### Os saberes da experiência

Estes saberes podem ser entendidos como: o saber ser professor construído ao longo dos anos como aluno/a e/ou durante o exercício da profissão e que produz competências relacionais e organizacionais. São conhecimentos tácitos utilizados, geralmente para dar respostas que exigem rapidez de ação e que os profissionais não sabem explicar como aprenderam. As competências relacionais situam-se no denominado manejo de classe, ou seja, no saber lidar com os alunos e as competências organizacionais situam-se no conhecimento *“das normas e valores presentes na cultura da instituição escolar, bem como o conhecimento das características do grupo de alunos de sua classe, o que fornece ao professor critérios e princípios com os quais ele reelabora os saberes da disciplina e os saberes pedagógicos.”*, conforme afirma Santos (1998, p 4).

### A formação dos professores e os saberes profissionais

A partir do (re)conhecimento dos saberes que compõem a prática pedagógica do/a professor/a, multiplicam-se os debates acerca do papel dos currículos, que orientam sua formação inicial e continuada, e da necessidade de se pesquisar, a partir da prática dos/das professores/as, a origem, o conteúdo e as condições e modos de construção desses saberes.

Nessa perspectiva, e reconhecendo a importância do saber da experiência, quando se multiplicam estudos e legislações, apontando a necessidade de formação permanente e continuada dos professores; quando há



pistas de um novo movimento de demanda de formação entre os profissionais; quando são criados, implantados e institucionalizados diversos e diversificados espaços voltados para a formação, ou, ainda, quando cresce o (re)conhecimento da *“importância do professor e seu desenvolvimento profissional como variável decisiva para a compreensão do fenômeno educativo”* (Silva, 1998), acreditamos que o momento é propício à investigações, pesquisas e estudos sobre o professor como *“sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos”* (Silva, 1998). São necessárias investigações que transponham o lugar de bode expiatório, de “vilão” que o professor tem ocupado nas páginas pedagógicas. É imprescindível investigações que transponham a necessidade de apontar o não-sucesso, a não-competência, a obsolescência, a alienação pedagógica como características do trabalho docente.

Este trabalho pretendeu aprofundar na investigação do processo de troca de experiências como alternativa de gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica. Realizar um exame aprofundado de um processo que se desenvolve em meio a conflitos e situações que vão se constituindo no dia-a-dia.

A troca de experiência é uma prática, supostamente, singular em cada região, em cada unidade escolar, em cada coletivo de professores, para cada profissional da educação e, portanto, oferece elementos que possibilitam a leitura do professor fora dos limites do sujeito genérico e imaginário que vem povoando muitas discussões e programas de formação continuada.

Pressupondo que a troca exige uma interação entre os sujeitos, observamos e analisamos como os sujeitos envolvem-se neste processo. Qual é

o grau de envolvimento de cada sujeito que compõe o coletivo de professores de Língua Portuguesa no processo de trocas? Há realmente um processo de trocas? Ou o processo assim denominado caracteriza-se pela existência de um professor referência que “subsidiar” a prática de outros? Ou seja, é uma rede de trocas ou uma via de mão única? Quando um receptor passa a ser referência no grupo? Que saberes, competências e habilidades conferem ao professor o status de referência no grupo? Como ficam as relações afetivas e profissionais de um grupo que possui muitos professores referência ou nenhum? E que tipo de troca está sendo realizada entre os/as professores/as?

Outra relação que foi analisada no processo denominado troca de experiências é a forma de acesso ao material concreto - livros, periódicos, fitas de áudio e vídeo, lâminas, cópias de atividades, dentre outros. Pesquisamos como, na verdade, se dá esse acesso: se por meio do processo de troca, onde se verifica o “dá lá e toma cá”, com o conhecimento e consentimento dos permutadores ou os “direitos autorais” são desconsiderados e o acesso se dá sem conhecimento e consentimento dos autores?

Portanto, é necessário identificar, elencar e analisar os processos que vêm sendo denominados pela escola como troca de experiências e apreender de sua essência as possibilidades e limitações, enquanto uma alternativa de formação continuada.

Assim sendo, a pesquisa orientou-se pelas seguintes indagações:

- ✓ Quais as representações que o/as professores/as têm de formação continuada?

- ✓ Quais as representações que o/as professores/as têm da troca de experiência como alternativa de formação continuada?
- ✓ Como e por que esta alternativa contamina alguns e outros não?
- ✓ Quando o professor busca esta alternativa? Como busca? A quem recorre? O que busca?
- ✓ Que dilemas e que desafios da prática pedagógica esta alternativa vem respondendo?
- ✓ O professor cuja prática pedagógica já está cristalizada tem mais dificuldade em contaminar-se por esta alternativa?
- ✓ Quando o professor rejeita esta alternativa? Por quê ? Como?
- ✓ O que leva alguns professores a buscarem/rejeitarem esta alternativa? Esta busca/rejeição tem relação direta com a idade cronológica do professor? Tem relação com suas experiências pessoais? Tem relação com as interações sócio-afetivas construídas no grupo? Tem relação com o ciclo de vida profissional? Ou tem relação com todos esses fatores?
- ✓ Em que medida o “clima”<sup>9</sup> da escola pode favorecer ou dificultar esta prática?

Ou seja, a investigação partiu da necessidade de responder: por que, como, onde, quando, por quem e quais são as trocas de experiências realizadas como uma alternativa à gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica escolar do professor de Língua Portuguesa.

Desta forma, os objetivos deste estudo são:

**Objetivo geral**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como, por que, onde, quando e quais professores de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental ou o equivalente na organização por ciclos utilizam-se da troca de experiências como uma alternativa de formação continuada para responder aos desafios e dilemas de sua prática pedagógica.

### **Objetivos específicos**

- ✓ Verificar como a recorrência ou a ausência das trocas de experiências está associada à: região onde trabalha o(a) professor (a); localização e qualificação da escola; “clima” da escola; existência de tempos de formação em serviço na jornada de trabalho do profissional; interações afetivas e profissionais do grupo.
- ✓ Identificar e analisar: os motivos e as situações que levam os professores(as) a buscar ou rejeitar esta alternativa; as formas mais utilizadas de troca de experiências; os espaços pedagógicos e sociais onde se verifica maior intensidade destas trocas; a que dilemas e desafios da prática pedagógica esta alternativa vem respondendo; quais são os domínios da prática pedagógica mais recorrentes na troca de experiências.
- ✓ Analisar: em que medida a troca de experiência representa um “*continuum*” da formação inicial; como a troca de experiência pode contribuir ou dificultar a reflexão sobre a prática pedagógica; como a troca de experiência se constitui em um apoio ao desenvolvimento pessoal, realização de novas experiências e ensaios que trazem novas aprendizagens significativas; como a troca de experiência funciona como um empecilho à construção da autonomia,

---

<sup>9</sup> Segundo citação de Forquin (1995), “o clima é o que faz a personalidade da organização”.

tornando o sujeito cada vez menos confiante em suas capacidades e mais dependente de que lhe digam o que deve fazer ou decidir e como pode conferir uma certa plasticidade ao conservadorismo e rigidez de determinadas práticas pedagógicas.

### **1.3. O PONTO DE PARTIDA E ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS**

Realizar a investigação sobre a troca de experiências de professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, em escolas de Belo Horizonte, como alternativa de gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica escolar, exigiu uma metodologia que focalizasse o sujeito-professor dentro do contexto, da cultura e do significado que determinam sua prática.

O Estudo de Caso que segundo Young ( *apud* GIL, 1988), é

um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação. (Young,1960. p.269.)

constitui a opção metodológica que orienta esta investigação, que focaliza seus estudos na construção dos saberes da prática pedagógica cotidiana de nove professoras que nasceram nas décadas de 50, 70 e 80 – vivenciando momentos históricos, sociais, políticos e educacionais diferentes - lecionam a mesma disciplina; atuam no mesmo nível de ensino – ensino fundamental – numa mesma região geográfica de Belo Horizonte - Boa Vista - e em três escolas que compõem a rede estadual, municipal e particular de educação e atendem crianças e adolescentes pertencentes a um segmento da classe média de baixa renda.

#### **1.4. O UNIVERSO DE PESQUISA**

##### **O locus da pesquisa: as escolas**

O estudo de caso focalizou a prática de troca de experiências de professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental em três escolas localizadas na mesma região geográfica de Belo Horizonte: Região Leste - de acordo com a divisão administrativa da Prefeitura - pertencentes às três redes de ensino: estadual, municipal e particular.

A seleção das escolas foi intencional, buscamos situar geograficamente a pesquisa num ponto da cidade de Belo Horizonte que pode ser considerado como representativo do universo onde se situam grande parte das escolas do município. Procuramos selecionar três unidades representativas do universo das escolas de Belo Horizonte no que se refere à estrutura física, nível de educação ofertada, número de alunos atendidos, nível sócio-econômico dos alunos e organização escolar.

Para fins desta pesquisa, selecionamos escolas de educação fundamental, situadas em regiões nem tão centrais, nem de periferia e que atendem a alunos/as, cujas famílias sobrevivem com uma renda média familiar per capita entre 1,0 e 1,5 salários mínimos. (PBH, 2000, p. 38) Dentro deste universo de escolas, selecionamos três: duas escolas públicas: Escola Estadual

Graciliano Ramos e Escola Municipal Manoel Bandeira e uma escolar particular: Escola Jorge Amado.<sup>10</sup>

De acordo com o Mapa das Unidades de Planejamento de Belo Horizonte, a região geográfica citada constitui a Unidade de Planejamento de Belo Horizonte (UP) denominada Boa Vista e compreende os bairros Nova Vista, Boa Vista, São Geraldo, Casa Branca, Caetano Furquim (parte) Aglomerado Camponesa I, II, III (parte), Grotá. (Anexo) (PBH, 2000, p 13 ).

Na pesquisa que elaborou o “Mapa da exclusão Social de Belo Horizonte”<sup>11</sup>, resultado da parceria entre PBH (Prefeitura de Belo Horizonte), através das Secretarias Municipais de Planejamento e de Desenvolvimento Social e PUC-MINAS, esta região foi classificada no nível três, dentre cinco, de acordo com o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) das Unidades de Planejamento de Belo Horizonte.

Índice de Vulnerabilidade Social é o índice que expressa níveis de exclusão/inclusão social (e não somente de exclusão) relativamente aos seguintes temas:

1. Dimensão Ambiental: acesso a uma moradia com qualidade, do ponto de vista da densidade do domicílio, da qualidade da edificação e da infra-estrutura urbana disponível;
2. Dimensão Cultural: acesso à educação formal que permita inserção em processos políticos, sociais e econômicos de caráter mais globais;
3. Dimensão econômica: acesso à ocupação, preferencialmente formal, e a um nível de renda;
4. Dimensão Segurança de Sobrevivência: acesso a serviços de saúde, garantia de segurança alimentar e acesso a benefícios da previdência social.” (PBH, 2000, p 7.)

---

<sup>10</sup> Por motivos éticos adotamos nomes fictícios para as escolas pesquisadas.

<sup>11</sup> Mapa da exclusão Social de Belo Horizonte ” é o dimensionamento e espacialização de certas manifestações do processo de exclusão social na população da cidade, obtido através de dados relativos principalmente a 1996. georeferenciados nas 81 (oitenta e uma) Unidades de Planejamento do Município. A partir das informações, elaborou-se indicadores que expressam aspectos considerados como fatores de exclusão social. e a partir deles, foram produzidos diversos mapas da cidade. Portanto, não se trata de um mapa apenas, mas de diversos mapas que permitem uma visão multidimensional do processo de exclusão social a que está submetida a população de Belo Horizonte, sua distribuição espacial na cidade e sua relação com certas características desta população.” **PBH/SMPL. *Planejar BH.*** Ago. 2000.

Este índice é produzido agregando-se sucessivamente os indicadores de uma mesma variável, as variáveis de uma mesma dimensão e as dimensões entre si por meio de médias aritméticas ponderadas considerando alguns pesos estabelecidos.

Nesta pesquisa os Índices de Vulnerabilidade Social (IVS) variam de 0 a 1. As Unidades de Planejamento de Belo Horizonte estão classificadas entre os índices 0,79 ( maior exclusão) a 0,12 (menor exclusão), sendo que a UP onde se situam as escolas investigadas apresenta o IVS igual a 0,49, podendo ser considerada uma região onde a exclusão não é tão perversa, como na UP da Barragem que compreende: Santa Lúcia, Santa Rita de Cássia e Vila Estrela em que o índice é 0,79. (Anexo) (PBH, 2000 p11-14)

Os bairros onde se localizam as escolas são bem próximos, bairros populares, com características bem comuns em relação ao meio social e econômico: atendem crianças e adolescentes de segmentos da classe média de mais baixa renda. De acordo com os Mapas da Exclusão Social em Belo Horizonte, é uma região onde as moradias têm qualidade na edificação, na infraestrutura e na densidade domiciliar e há um índice médio de trabalho infantil. (Anexo, Mapa 19.) ( PBH, 2000 p 37.)

A escola particular pesquisada reflete a realidade da região, mantém-se com uma mensalidade muito abaixo da cobrada no mercado - a mensalidade mais alta é a do Ensino Médio R\$85,00 mensais e possui grande número de alunos bolsistas. O valor da mensalidade foi considerado como um indicador da provável situação econômica do público atendido.



No que diz respeito à proposta político-pedagógica, as duas escolas públicas pesquisadas estão inseridas no contexto de reforma educacional. No âmbito do Estado, as escolas discutem e implantam a Proposta de Escola Sagarana e no âmbito do Município, as escolas experimentam e desenvolvem o Projeto de Escola Plural implantado desde 1995.

Podemos dizer que, de acordo com a divisão e classificação das reformas sustentadas por Levin (1993), as propostas de reformas que vêm sendo implantadas nas escolas públicas pretendem uma transformação de 2º nível, ou seja, modificar a estrutura e a cultura, redefinir a organização, redimensionar responsabilidades, expectativas e objetivos da escola, bem como redefinir o papel dos atores do processo educativo escolar.

A escola particular está inserida no âmbito das escolas privadas que buscam manter sua excelência investindo na aprovação de alunos no vestibular.

<b>PERFIL DAS ESCOLAS</b>			
	<b>ESCOLA GRACILIANO RAMOS</b>	<b>ESCOLA MANUEL BANDEIRA</b>	<b>ESCOLA JORGE</b>
<b>Tipo</b>	Estadual	Municipal	Particular
<b>Localização</b>	Região Leste Bairro Boa Vista	Região Leste São Geraldo	Região Leste Bairro Boa Vista
<b>Nível e modalidade de Educação ofertada</b>	Educação Fundamental Completa Educação de Jovens e adultos	Educação Fundamental Completa Educação de Jovens e Adultos	Educação Fundamental Completa  Ensino Médio

<b>Número de turnos</b>	Três turnos	Três turnos	Dois turnos
<b>Número de alunos</b>	1000	1000	950
<b>Estrutura física</b>	Salas de aula Biblioteca Laboratório de ciências Laboratório de informática _____ _____ _____ Refeitório Banheiros Pátio _____	Salas de aula Biblioteca Laboratório de ciências Laboratório de informática Sala de artes Sala de multi meios Auditório Cantina e refeitório Banheiros Pátio Quadras de esporte	Salas de aula Biblioteca Laboratório de ciências Laboratório de informática Sala de artes Sala de multi meios Auditório Cantina Banheiros Pátio Quadras de esporte
<b>Gestão</b>	Diretoria composta por uma diretora e uma vice-diretora eleitas diretamente pela comunidade escolar.  Colegiado atuante	Diretoria composta por uma diretora e duas vice-diretoras eleitas diretamente pela comunidade escolar.  Colegiado desativado.	Diretoria composta por um diretor eleito entre e pelos membros que compõem um colegiado de fundadores do colégio.  Não há Colegiado.
<b>Organização dos tempos escolares</b>	Três ciclos:  ✓ Ciclo básico ✓ Ciclo intermediário ✓ Ciclo avançado  Cinco módulos aula de 50 min. de 2ª a 6ª. Cinco módulos de 30 min, na 6ª feira, quinzenalmente.  Reunião pedagógica quinzenal, às 6ª feiras.	Três ciclos de formação:  ✓ Ciclo da infância ✓ Ciclo da pré-adolescência ✓ Ciclo da adolescência  Quatro módulos aula de 60 min. de 2ª a 5ª e dois módulos de 60 min na 6ª feira.  Reunião pedagógica todas às 6ª feiras	Séries  Quatro módulos aula de 60 min. De 2ª a 5ª e dois módulos de 60 min na 6ª feira.  Reunião pedagógica bimestral.
<b>Organização dos professores e especialistas</b>	Há uma supervisora que atende o turno da tarde e esporadicamente dedica algumas horas às Reuniões pedagógicas e Conselho de classe do turno da manhã.  Não há coordenação pedagógica nem coordenação de turno.	Não há especialistas.  Cada turno conta a uma coordenador pedagógico por ciclo e uma coordenador de turno.	Há duas supervisoras e duas orientadoras educacionais em cada turno, atendendo 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries e 2º grau.  Não há coordenação pedagógica nem coordenação de turno. Há um disciplinário.

	Professores se organizam por disciplinas e séries, cumprindo uma carga horária de 18 horas/aulas semanais de regência. A carga horária do professor prevê apenas horas de regência.	Professores se organizam por disciplinas e ciclos, cumprindo uma jornada de 16 horas semanais de regência e quatro horas de projeto	Professores se organizam por disciplinas e séries. Varia o número de aulas destinadas a cada professor, de acordo com a demanda. A carga horária do professor prevê apenas horas de regência.
<b>Organização Curricular</b>	Orientada pelo livro didático e algumas referências dos PCNs.	Orientada pelo livro didático e pelo diagnóstico da realidade do aluno.	Orientada pelo livro didático e algumas referências dos PCNs.

### **Os sujeitos da pesquisa: as professoras**

A seleção dos sujeitos da pesquisa decorreu da seleção da escola, do turno em que a pesquisadora se propôs a desenvolver seu trabalho de observação e da formação e nível de atuação das professoras. O quantitativo de sujeitos foi determinado pela opção de pesquisar professores que atuavam na mesma área de conhecimento e também no mesmo turno e nível e que se dispuseram a colaborar.

Foram selecionadas um total de nove professoras, sendo duas professoras da escola municipal, três professoras da escola estadual e quatro professoras da escola particular que atuavam no mesmo turno, nas séries finais ou final do segundo ciclo e terceiro ciclo do ensino fundamental e que têm formação no curso de Língua Portuguesa ou Letras.

A questão de gênero, embora considerada importante pela pesquisadora, não foi fundamental na seleção e o universo feminino selecionado foi imposto pela própria realidade das escolas.

A faixa salarial das professoras varia entre cinco e oito salários mínimos, de acordo com as jornadas de 20h ou de 40h.

As professoras dedicam-se exclusivamente ao exercício do magistério, apenas duas possuem outra atividade profissional.

Reservamos para o capítulo 3 uma análise mais aprofundada dos sujeitos da pesquisa, por acreditarmos que o perfil dos mesmos não poderia ser traçado descolado da realidade social, organizativa e pedagógica do local onde se desenvolvem suas práticas.

### **1.5. OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

A pesquisa foi iniciada em 1999 com a revisão da literatura sobre o tema que incluiu leituras e participação em palestras e debates sobre formação de professores, assistidos ao vivo ou através de vídeos.

O processo de coleta de dados, realizado no período de agosto a dezembro de 2000, foi orientado pelo procedimento da observação e complementado com uma entrevista semi-estruturada (Apêndice III) e um questionário. (Apêndice I)

A coleta de dados iniciou-se com uma conversa informal sobre a pesquisa, com a diretora, no caso da escola estadual; com a diretora e coordenadoras pedagógicas, no caso da escola municipal e com a supervisora responsável pela educação fundamental e Ensino Médio, na escola particular. Esta primeira conversa permitiu-nos coletar, formalmente, os dados sobre: histórico da escola, número de alunos e professores, níveis e modalidades ofertadas, situação funcional dos trabalhadores em educação, já obtidos, informalmente, por meio de professores que trabalhavam ou conheciam estas escolas.

Nesta ocasião solicitamos da direção, da coordenação e da supervisão das escolas a autorização para a realização da pesquisa e negociamos um momento de conversa coletiva com os/as professores/as quando estaríamos apresentando a pesquisa, seus objetivos e solicitando dos mesmos a colaboração.

### As observações

A observação permitiu um mergulho mais profundo no cotidiano da escola e do profissional, possibilitando um olhar mais prolongado e cuidadoso, um conhecimento em profundidade e com maior consistência das relações estabelecidas no dia a dia. Não desprezando a impossibilidade de captar na totalidade todo o momento/movimento cotidiano da escola, por meio da observação, procuramos registrar “tudo” quanto nos foi possível perceber, mesmo sabendo que alguns detalhes poderiam não ser utilizados durante a análise. Tentamos fazer um registro, o mais completo possível, acreditando que através da análise do cotidiano da escola se pudesse apreender os processos formativos ali desenvolvidos. Ao mesmo tempo que nos propusemos a elaborar um amplo registro, buscamos centrar a observação nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo escolar, sobretudo entre professores/as.

Nesta perspectiva a observação processou-se de forma intensiva e sistemática com a presença da pesquisadora nas escolas durante todo o turno da manhã, período escolhido para a realização da pesquisa. O tempo de observação não foi pré-determinado anteriormente, nem tampouco estabelecido de forma igual para todas as escolas. A permanência em cada escola correspondeu a um

período suficiente para observarmos a rotina e participarmos de atividades que, embora de praxe, fogem à rotina cotidiana, como: conselho de classe, festa da criança, reuniões pedagógicas, horas cívicas, dependendo, pois, do desenvolvimento do processo educativo de cada escola. Em média permanecemos em cada escola por trinta dias o que correspondeu, na escola estadual, a 13 dias de observação; na escola municipal, 12 (doze) e na particular, 14 (quatorze). As observações se realizaram em dias consecutivos ou alternados, dependendo da disponibilidade da pesquisadora e do calendário das escolas.

A observação permitiu à investigadora presenciar o maior número de situações em que se envolvem as professoras pesquisadas, facilitando a descrição e compreensão das mesmas.

O que justifica o contato estreito e direto com a situação/locus onde as práticas se desenvolvem é que estas são muito influenciadas pelo seu contexto, ou seja, a realidade da unidade escolar - localização, infra-estrutura, organização dos tempos e espaços, relações entre os profissionais, tipo de gestão, relação com a legislação - as situações e circunstâncias em que o trabalho é desenvolvido são essenciais para a apreensão do significado do mesmo e de pistas ou indícios que constituíram dados essenciais para esta pesquisa. Portanto, a observação permitiu presenciar e registrar algumas atividades, procedimentos e ações, interações e interlocuções cotidianas, que subsidiam e orientam a construção de algumas análises apresentadas nesta pesquisa.

Grande parte dos registros foi feita, diretamente no Diário de Campo específico, no momento da observação e logo depois contextualizada dentro do

espaço histórico-temporal. Todos os dados coletados durante a observação constituem o apêndice II desse trabalho.

### A entrevista semi-estruturada

A opção pela entrevista estruturada justifica-se por parecer-nos um instrumento ímpar para apreender as observações do sujeito sobre sua realidade, suas representações, desejos e expectativas.

Essa metodologia de coleta de dados favoreceu a flexibilidade para a exploração da história de vida das professoras numa atmosfera que propiciou a expressão de sentimentos e a descrição de comportamentos. Orientou-se pelos pressupostos da entrevista clínica, porque esta *“se interessa por motivações e sentimentos amplos e, subjacentes, ou pelo transcorrer das experiências de vida do indivíduo, e não pelos efeitos de uma experiência específica.”* ( Selltiz, sd)

Foi estruturada a partir de algumas questões sobre a trajetória profissional do sujeito da pesquisa, que pretenderam criar o clima informal para transcorrer a conversa e seguiu orientando as discussões dos seguintes temas: o papel da formação inicial no desenvolvimento da prática cotidiana, a prática pedagógica e seus desafios, a formação continuada e seu papel na prática cotidiana, o papel da escola na formação continuada do/a professor/a,

Tivemos também o cuidado de prever um momento para que o entrevistado falasse sobre suas concepções de educação, trajetória profissional e evolução, afetividade, vida pessoal e trabalho, sucesso e fracasso do professor e do aluno e ainda um espaço para tecer suas considerações finais.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro, do ano de 2000, no próprio espaço escolar - salas de aulas livres no momento - atendendo ao desejo e disponibilidade das professoras que sugeriram aproveitar ou criar alguns arranjos em seus horários para a entrevista.

Nas três unidades escolares enfrentamos o problema de espaço físico adequado à realização das entrevistas e uma certa intolerância das pessoas com as quais dividimos o espaço escolhido.

Na escola estadual as entrevistas ficaram um pouco prejudicadas devido aos barulhos provocados pelas crianças e adolescentes no pátio e pelo vai e vem dos mesmos na sala utilizada.

Na escola municipal, utilizamos a sala da coordenação de turno e a coordenadora sentiu-se incomodada, insinuando a necessidade de procurarmos outro espaço, o que provocou a interrupção da entrevista por algumas vezes, a indisposição de uma das entrevistadas com a coordenadora e um *“tour”* pela escola em busca de outro local e das chaves das portas.

Na escola particular procuramos utilizar uma das salas de aula, onde houvesse menos interferência de ruídos, mas os cachorros do vizinho contribuíram com um ruidoso e insistente fundo musical para a entrevista. E a faxineira sentiu-se incomodada por estarmos atrasando seu horário de limpeza da sala.

É interessante observar que apenas uma das professoras, da escola estadual, manifestou-se a favor de realizar a entrevista fora do seu horário de trabalho e receber a entrevistadora em sua casa, mas a entrevista foi realizada na unidade escolar.



Não houve recusa explícita das professoras em conceder as entrevistas, contudo experimentamos uma grande dificuldade para acertarmos um horário com duas professoras da rede estadual. E uma das professoras, Lina, saiu da escola sem nos deixar qualquer referência para comunicação.

Na rede municipal, não enfrentamos essa dificuldade, talvez pelo fato das professoras terem disponibilidade de horário para tal e mostrarem-se mais receptivas à pesquisadora. Na escola particular conseguimos fazer um arranjo nos horários de forma que aproveitamos a organização especial do período de provas bimestrais para as entrevistas.

As entrevistas, apresentadas no apêndice III, duraram, em média 80 min., foram gravadas em fitas cassetes – mediante autorização dos entrevistados - e transcritas integralmente, respeitando-se as repetições, dúvidas, rodeios e fugas do assunto tratado e procurando indicar os sentimentos expressados, constituindo o corpus da análise de conteúdo e de discurso dessa pesquisa.

Para análise das entrevistas coletadas, observamos a possibilidade da contaminação das falas das professoras pela intenção do seu próprio discurso e pelo jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso.

Esta observação nos foi sugerida pelo discurso de Ana, a primeira professora entrevistada, no qual percebemos a marcante necessidade de expor suas práticas e suas buscas de novas metodologias numa tentativa de apresentar seu trabalho de professora de Língua Portuguesa à pesquisadora também professora de Língua Portuguesa, por acreditar que este era o objetivo da pesquisa. Ao atentarmos para esta característica do discurso de Ana, comparado

a dois outros discursos das entrevistadas, a pesquisadora procurou, em conversas informais durante o tempo de observação, esclarecer às outras entrevistadas que o objetivo da pesquisa não se resumia especificamente em conhecer as diversas práticas do ensino da determinada área de conhecimento, mas buscava aprofundar no conhecimento do processo de formação que levava à construção de tais práticas. Na leitura analítica dos outros depoimentos percebemos que por vezes as professoras interpelaram a pesquisadora sobre a necessidade, possibilidade e propriedade de relatarem suas práticas.

### O questionário

Este instrumento de pesquisa foi utilizado com o objetivo de coletar alguns dados importantes sobre os sujeitos pesquisados e sua vida profissional, agrupados em três categorias: dados relativos à identificação, à formação/atividades profissionais e sociais e à jornada de trabalho, como pode ser visto no apêndice I. Os questionários foram entregues a cada uma das professoras e, assim que ficavam prontos, elas nos procuravam para entregar.

Na escola estadual tivemos dificuldades para receber os documentos respondidos de volta, duas professoras sempre alegavam não ter tido tempo de preencher devido à sobrecarga de trabalho ou que os haviam esquecido em casa. E na escola particular duas professoras entregaram rapidamente e duas outras demoraram cerca de oito meses para entregar.

## **1.6. A ORGANIZAÇÃO DOS REGISTROS DA PESQUISA**

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro, **INTRODUÇÃO E ORIGEM DO PROBLEMA**, busca esclarecer a relação do pesquisador com o objeto de estudo ao longo da trajetória profissional e traçar os caminhos metodológicos percorridos.

O segundo, **RE(TRATOS) DA FORMAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS** expõe e explica os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa.

O terceiro capítulo, **DAS INDAGAÇÕES PRIMEIRAS ÀS PRIMEIRAS ELABORAÇÕES** apresenta a análise, construída a partir de um diálogo dinâmico com os dados coletados durante as entrevistas, as observações registradas no diário de campo e as teorias.

E o último capítulo, **PONTO FINAL E PONTO DE PARTIDA**, apresenta uma síntese dos principais pontos abordados na análise e procura provocar algumas reflexões a partir destes.

---

---

## 2. RE(TRATOS) DA FORMAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

Educação: Uma metamorfose  
ambulante ou uma velha opinião  
formada sobre tudo?<sup>12</sup>

Este capítulo tem por objetivo esboçar um (re)trato, ou seja, o desenho e o tratamento/ concepção da formação profissional do/a professor/a, a partir de alguns estudos e pesquisas, desenvolvidos nas três últimas décadas, procurando nele situar a troca de experiência e sua importância.

Como percurso para delinear este retrato, partiremos dos debates sobre a qualidade na educação uma vez que estes identificam o investimento na formação profissional do/a professor/a e, sobretudo, a formação continuada, onde se insere a troca de experiência, como uma das alavancas para vencer o fracasso escolar.

---

<sup>12</sup> Composição inspirada em música de Raul Seixas e que consta no Convite da 3ª Conferência Estadual de Educação do SindUTE. Out/1999.

## 2.1. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A ninguém passam despercebidas as críticas e avaliações e a busca incansável de identificação de culpados e/ou de soluções mágicas para os problemas da educação que se fazem ao longo de muitos anos. Segundo Palácios (1979),

“a transmissão institucionalizada dos conhecimentos de uma geração para outra esteve submetida à crítica e revisão desde suas origens.”  
(PALACIOS *apud* NASCIMENTO, 1996 p.21).

Nas últimas três décadas intensificam-se as lutas, discursos e produções sobre a necessidade de se investir na qualidade da educação.

Segundo Spósito (1993), ao longo das décadas de 70 e 80 modifica-se a natureza das necessidades na educação. Na década de 70, as necessidades centralizavam-se na democratização do acesso, ou seja, na ampliação de vagas nas escolas públicas. Na década de 80, iniciou-se a demanda por melhoria da qualidade da educação centrada na base material para funcionamento das escolas, mas não desconsiderando os problemas da prática educativa que timidamente já faziam parte de algumas reivindicações. Marin (1998) resume assim as necessidades:

São detectadas necessidades de reformas e melhorias físicas nos portões, nas calçadas, nos muros, nas instalações elétricas e hidráulicas dos prédios escolares, de construção de salas especiais, laboratórios, bibliotecas e quadras esportivas, fatos que caracterizam lacunosas precárias condições sobre as reivindicações relativas a outros aspectos materiais: telefones, iluminação, higiene e limpeza dos prédios, material e equipamento escolar. Embora essa base material seja mais visível para a comunidade que vive no entorno da escola, as famílias são capazes de detectar problemas internos nas práticas educativas na produção do fracasso escolar de seus filhos: verificam os efeitos de uma educação empobrecida, pois percebem que seus filhos não conseguem ler, não realizam operações de cálculo, que os professores não resolvem problemas de disciplina, não conseguem um ambiente com o mínimo de

sociabilidade, discriminando humilhando, permitindo e realizando agressões físicas. São dados claros da escassa condição para realização de um trabalho educativo condigno. (p.12).

Na década de 90, intensificam-se as demandas pela melhoria da qualidade na educação, centradas nas condições de trabalho dos profissionais responsáveis por efetivar as práticas educativas escolares, entendendo-se como condições de trabalho: remuneração, organização dos tempos escolares e formação.

Se nos detivermos na análise dos discursos sobre a necessidade de se investir na qualidade da educação, elaborados pelas academias, pelas entidades sindicais que representam os profissionais da educação e pelos órgãos representativos do governo, a partir da década de 90, constataremos que, embora apresentem concepção e argumentação diferenciadas, esses discursos identificam a necessidade de implementação de algumas ações comuns. A democratização da gestão, a valorização profissional e a avaliação institucional podem ser identificadas nos discursos como ações comuns e indispensáveis para se buscar a qualidade.

Não se pode prescindir da reflexão de que falar em qualidade na educação pode nos remeter a vários deslocamentos de significados atribuídos à mesma. Para diferentes momentos e diferentes governos, o conceito de qualidade na educação tem assumido diferentes sentidos: universalização, investimento em recursos materiais e humanos, reforma curricular, processo de avaliação, rendimento de alunos, custo por aluno, duração do ano letivo e da jornada diária escolar, qualificação e origem social dos professores, gestão institucional, dentre outros. Para pensar numa intervenção na qualidade da educação, faz-se mister

especificar que qualidade é, a quem serve, e se as ações para atingi-la são coerentes com a concepção de qualidade determinada. É preciso estar atento para as inesperadas inflexões e mesmo deslocamentos de significados pelos quais a qualidade na educação tem passado.

A melhor literatura acadêmica e oficial explicita as dificuldades para se chegar à definição desse conceito. Tomemos, por exemplo, o que diz Alvarez Tostado (1993) *“qualidade pode significar diferentes padrões em diferentes situações”* e, ainda, segundo documento do Ministério de Educação y Ciências de Madrid (OCDE, 1991) *“qualidade significa coisas diferentes para diferentes observadores e grupos de interesse”*. (Diker, 1997).

Como afirma Silva (1996), a experiência já vivida por alguns países em desenvolvimento da América Latina: Argentina, Chile, Equador e Brasil faz emergir pelo menos duas concepções radicalmente antagônicas de qualidade em educação.

Uma que se inscreve na perspectiva da constituição da mercoescola, cujo propósito fundamental é a formação de “cidadãos” clientes, consumidores e produtores induzidos à competição e concorrência. Espaço onde se confrontam provedores, de um lado, e consumidores, de outro, a exigirem a qualidade de um produto (Silva, 1996). O aluno reduz-se a produto e a qualidade resume-se na medição da eficácia dos “insumos” aplicados ao produto, ou seja, a qualidade resume-se a aferições da produtividade da escola, baseadas, unicamente nos índices de aprovação e reprovação ou nas avaliações externas que se apóiam exclusivamente no desempenho dos produtos, digo dos alunos, em testes e provas realizados pontualmente. É ainda, segundo Silva, uma qualidade de viés

tecnocrático, instrumental, pragmático, gerencial que tem como espelho os objetivos e processos de trabalho da grande empresa capitalista.

Outra que se inscreve na perspectiva da constituição da escola democrática. E que Silva (ib.) assim descreve:

(...) há também uma tradição democrática de qualidade em educação, desenvolvida em anos de luta por educadores e educadoras envolvidos/as na teoria e na prática educacionais. Essa tradição está baseada numa concepção sociológica e política da educação e sua noção de qualidade está estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às denominações e às injustiças de qualquer tipo. Nessa perspectiva, a qualidade é um conceito inescapavelmente político. (p.170).

É um conceito fundamentalmente político porque pressupõe decisões democráticas sobre os objetivos, parâmetros, diretrizes e finalidades da educação ao contrário, de seguir procedimentos “corretos” e “apropriados” prescritos por experts em administração e gerência, por vezes, associados a educadores “iluminados” instalados nas instâncias educacionais pertencentes aos sistemas de ensino. É uma concepção de qualidade em educação, que transcende “o espaço de prática das habilidades estreitas e restritas do indivíduo econômico e do consumidor” (Silva, ib.), para ocupar o espaço de prática e exercício da política mais ampla e democrática. Essa concepção de qualidade que, segundo Silva, “é política e não técnica; é sociológica e não gerencial; é crítica e não pragmática”. (Silva, ib.) pressupõe uma concepção de educação que tem

(...) presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parece entender os que vêem na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. E aqui já há um segundo aspecto, corolário do primeiro, a ser considerado: não basta a escola “preparar para” o bem viver, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que **a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a**



***condição de sujeito tanto do educador quanto do educando.*** (Paro, 1998, p. 301, grifos nossos).

Em Minas Gerais, podemos observar as diferenças entre as concepções de qualidade se nos detivermos na análise das propostas pedagógicas educacionais do governo estadual e de alguns governos municipais.

A definição da concepção de qualidade define também o perfil do profissional necessário, embora, como já dissemos anteriormente, responsabilizar exclusivamente o professor pela qualidade da educação, no mínimo, explicita uma concepção limitada e estreita do processo educativo escolar, estabelecendo uma relação mecânica entre formação do professor e aprendizagem do aluno.

Entender a importância que o investimento em políticas de formação continuada de professores, reconhecida, até bem pouco tempo, tão somente nos meios acadêmicos e entre os trabalhadores em educação, vem ganhando na política educacional brasileira exige uma leitura do contexto em que vivemos.

### **Ênfase à formação continuada**

Os discursos orais e escritos do governo, da academia, dos sindicatos e dos profissionais – embora com objetivos diferentes – ressaltam a necessidade de investimento na formação dos professores como estratégia de se intervir na qualidade da educação.

A ênfase atribuída à necessidade de formação continuada dos professores, como forma direta de se garantir a qualidade da educação é um discurso oficial. Órgãos internacionais que investem na educação brasileira e o empresariado que necessita de trabalhadores com conhecimentos, valores e

habilidades que vão além da memorização dos conhecimentos e adestramento para o trabalho vêm defendendo, em parte, o investimento na formação continuada do professor.

O Banco Mundial – “*no plano internacional o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos para esse setor*” BM (1992) *apud* TORRES (s/d) – embora com posições diversas e mudanças significativas do discurso em diversos momentos e com objetivos meramente econômicos, recomenda priorizar a capacitação em serviço em detrimento do investimento em formação inicial.

O tema docente, em geral é um tema que incomoda atualmente o BM – e a sociedade em geral e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias. (...)

Dentro do tema docente, duas questões são particularmente embaraçosas: o salário e a formação/capacitação. Embora o BM tenha visões e propostas para esses dois assuntos, e também estudos que lhe permitem fundamentar a não prioridade do investimento nesses itens, existe de fato discussão, posições diversas e mudanças importantes no discurso do BM com relação a esses e outros temas relacionados com o magistério.

Na recente trajetória do BM encontra-se, de fato, um avanço; partindo das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar (apoiadas num conjunto de estudos que mostrariam tal ausência de impacto), chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento (e inclusive a reconhecer que os estudos disponíveis em torno da relação formação docente/rendimento escolar não mostram um molde muito claro). (...)

Estudos (e a própria experiência prática) demonstram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos. **Sobre essa base, o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo - "Em geral, a capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial"** (Lockheed e Vesper, 1991: 134) - e recomenda que ambas aproveitem as modalidades à distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais. Fazendo uma separação entre conteúdos e métodos, também para o caso da formação docente, o BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de

"um amplo repertório de habilidades de ensino". (Torres,1998. p.62, grifos nossos)

Intensificam-se os discursos responsabilizando os educadores e a escola pelo fracasso escolar e busca-se investir na gestão da escola e em sua realidade imediata para dar respostas ao mercado econômico.

Questões como a organização escolar, currículo, projeto político-pedagógico e formação continuada de professores, até então, preocupação e motivo da luta dos educadores progressistas fazem-se presentes nos discursos e propostas oficiais e das organizações financiadoras internacionais.

O discurso oficial contemporâneo no Brasil deixa clara a preocupação e as intenções quanto à formação do professor.

Em 1993, Goldemberg, Ministro da Educação, afirma:

(...) com a correta utilização do FNDE<sup>13</sup>, eliminadas as pressões políticas sobre seu uso, há possibilidade de com ele serem feitos investimentos criativos tanto na construção de escolas como na melhoria dos professores, os quais na atual situação **estão se tornando o ponto de estrangulamento que impede a melhoria do ensino fundamental do país.** (p.113, grifos nossos)

Em 2000, após a divulgação dos resultados do SAEB/99 (Sistema de Avaliação da Educação Básica) a mídia impressa publica vários depoimentos que avaliam o fracasso dos alunos, e os depoentes sustentam a lógica reducionista que aponta a má formação do professor como fator determinante da situação.

Os resultados do Saeb, que tanto estão dando pano para a manga, apontaram para a urgência de outro problema na educação brasileira, pública ou privada: a formação de professores. (Góis, 2000)

Em entrevista na Folha de S. Paulo, o ministro Paulo Renato Souza admitiu que ainda há muito a ser feito na área. Nas palavras do próprio ministro, "uma área onde o MEC enfrentou muita resistência foi na formação dos professores." Tanto dos que dirigem faculdades de educação quanto dos que

---

<sup>13</sup> FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

tiveram dificuldade não esperada pelo ministro para absorver a filosofia dos novos parâmetros curriculares propostos. (Góis, 2000)

Não faltam propostas oficiais para resolver o problema:

O ministro Paulo Renato Souza (Educação) anuncia hoje projetos do governo federal para ajudar Estados e municípios a melhorar a qualidade do ensino no país. As medidas deverão ser focadas a formação de professores. (Folha de São Paulo, 28/11/2000)

Isso porque uma das conclusões do Ministério da Educação e dos secretários estaduais que receberam as notas do Saeb é que os professores não estão bem formados nem preparados para lidar com os novos estudantes. (Folha de São Paulo, 28/11/2000)

Gilmar Piolla, (2000) articulista da Folha de São Paulo, cujos questionamentos sobre problemas na amostragem da pesquisa suscitaram polêmicas em todo o país, confirma o diagnóstico:

Antes do lançamento dos PCNs, o Ministério da Educação deveria ter se preocupado com as diretrizes e as medidas práticas para melhorar a formação dos professores. A grande reforma, aquela que vai melhorar a qualidade da educação de verdade, passa primeiramente pela formação e valorização dos professores e a melhoria das condições de funcionamento das escolas. E ela ainda não foi feita. Querer que os professores ensinem algo que não saibam é colocar a carroça na frente dos bois. É dar o peixe e não ensinar como se pesca. Não se muda de um dia para outro uma filosofia, uma cultura de ensinar com uma chuva de conceitos, digamos assim, heréticos. (Piolla, 2000)

Representantes das escolas particulares comungam da mesma avaliação:

Para representantes de escolas particulares, fatores como a dificuldade de adequação às novas leis da educação brasileira, a má formação dos professores e até um nível de exigência maior na prova de 99 podem explicar o desempenho dos alunos dos colégios privados em todo o Brasil. (Folha de São Paulo, 28/11/2000)

O presidente da Confenen<sup>14</sup> cita uma falta de preparo do professor para lidar com a tecnologia como uma das explicações para essa falta de interesse. "O professor não está preparado para trabalhar com equipamento tecnológico em sala de aula. Hoje, o computador na escola tem sido utilizado muito mais como marketing do que como objeto de trabalho." (Folha de São Paulo, 28/11/2000)

Segundo a presidente das Associações de Pais e Alunos do Estado de São Paulo, Hebe Tolosa, mesmo nas escolas particulares, a defasagem

---

<sup>14</sup> Confenen - Confederação nacional dos estabelecimentos de ensino cujo presidente é Roberto Dornas.

tecnológica e educacional é perceptível. Para ela, o problema da qualidade de ensino não é novo, mas vem piorando há cerca de dois anos. Hebe afirma que os professores não são bem formados nas faculdades. Ela acredita que o sistema de avaliação é positivo, desde que haja um acompanhamento por parte do poder público. "É necessário que o governo tome uma atitude imediata. Quem mal se preparou mal vai preparar os outros", diz. (Folha de São Paulo, 28/11/2000)

Portanto, a partir da década de 90, os vários discursos elegem a formação continuada do professor como um dos pilares da política educacional.

Uma das preocupações que devem permear os discursos, avaliações e propostas dos educadores e dos administradores dos órgãos responsáveis pela educação brasileira é que a busca da qualidade social da educação não pode se restringir ao investimento na formação profissional dos educadores, esta é uma condição necessária, mas não suficiente. Para se atingir a qualidade social, garantindo o direito de todos, pelo menos, à educação básica, reduzindo o índice de analfabetismo e de fracasso e evasão escolar, há de se pensar também em: políticas de financiamento da educação em todos os níveis e modalidades; mecanismos que garantam a autonomia pedagógica e financeira das escolas; mecanismos que garantam a gestão democrática da educação no âmbito do sistema e no âmbito da escola; infraestrutura adequada ao funcionamento das escolas, observando-se as necessidades de cada ciclo de formação; condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação; reorganização dos tempos e espaços escolares; redimensionamento dos processos de avaliação e dos planos curriculares. Há ainda de se pensar em políticas públicas de inclusão social e produtiva das famílias dos alunos e das alunas, reduzindo a necessidade do trabalho infantil e garantindo o direito à alimentação, moradia e o acesso ao lazer e cultura.

Não se pode, pois, prescindir de reconhecer os limites das propostas que visam a melhoria da qualidade na educação investindo tão somente no desenvolvimento do/a professor/a, por meio da formação continuada. A formação do/a professor/a não constitui isoladamente a solução para o fracasso escolar que marca a educação básica brasileira, uma vez que o professor é apenas um dos muitos fatores que determinam os "resultados" da educação. Entretanto, é necessário buscar entender e apreender como se têm dado os processos de formação do/a professor /a, ao longo dos anos, e qual tem sido o lugar do/a professor/a nesse processo.

Faz-se necessário pensar na qualidade do trabalho pedagógico que Rockwell e Mercado (1988) lembram: só pode ser construída a partir do conhecimento da história da prática docente. Conhecer a prática docente dos/as professores/as pode ser talvez um dos caminhos para se entender e repensar "*velhas opiniões formadas*", sobretudo, em relação aos processos de formação continuada dos/as mesmos/as.

É em meio aos confusos e complexos discursos sobre a qualidade que faz sentido e se torna necessário destacar a formação continuada do professor como objeto de investigação.

Para esboçar o re(trato) - desenho e tratamento/concepção - da formação do/a professor/a a partir de alguns estudos e pesquisas<sup>15</sup> realizados nas últimas duas décadas, optamos por uma apresentação didática que empresta de Nóvoa<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Demailly (1992), Nóvoa (1992), Garcia (1992), Kramer (1989), Santos (1998), Baptista (1992), Pena (1999), Moraes (1999), Albertani (2000), Nascimento (1996).

<sup>16</sup> Para a construção deste capítulo, optamos por parafrasear alguns títulos cunhados por Nóvoa (1992) no texto "*Os professores e as histórias da sua vida*" por considerá-los bastante adequados ao propósito de apresentar os professores e as histórias de seu des/re-conhecimento enquanto sujeitos de um fazer pedagógico decisivo para a compreensão do fenômeno educativo.

três subtítulos que sintetizam o longo processo de reconhecimento do professor como sujeito da prática educativa escolar e a escola como o locus privilegiado da apreensão desta prática, até o reconhecimento da formação continuada como um importante foco de investigação. E acrescentamos o subtítulo “*Os processos de formação e a identidade docente*” para compor o re(trato) pretendido.

### **O professor objeto de investigação**

**Não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, etc. Perspectivas que constituem o que se pode chamar de cultura profissional da ação, ou seja, que permitem aclarar a dar sentido à ação.<sup>17</sup>**

Segundo Nóvoa, os estudos de Ball e Goodson, (1989) e Woods, (1981) referem-se

“(...) aos anos 60 como um período onde os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.” (p.15)

A transposição destas referências para a situação do professorado brasileiro não requer muito esforço. Nos anos 60, marcados pela ditadura militar,

---

<sup>17</sup> In: Garrido (1999) p 10.

não somente foram ignorados os professores, mas toda a sociedade civil.

Segundo Alves (1989):

Por um lado, o ensino e a escola, local onde ele se desenvolve, incluídos no chamado setor social, não estiveram entre aqueles privilegiados pelas opções políticas e econômicas do período. Por outro lado, as opções governamentais do setor baseavam-se, levadas pelas opções mais gerais, em modelos exógenos que ignoravam a realidade educacional brasileira e tentavam criar a ilusão de mudanças a partir de determinações legais, geralmente centralizadoras, próprias do sistema político ao qual estávamos submetidos. (p.5)

Esta situação prevaleceu até o final dos anos 70, mesmo tendo sido sancionada, em 1971, uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, segundo Gatti (1997), apresentava, no artigo 29, a flexibilidade nas estruturas de formação e sua adequação às eventuais diferenças regionais como a tônica para a formação de professores.

Alves (1989) lembra que, no final desta década, *“a sociedade civil inicia sua organização exigindo modificações no quadro das prioridades sociais e econômicas”*. (p5) Os educadores se reorganizam em associações docentes já existentes e outras novas são criadas. As greves que grassam por todo o país refletem o intenso movimento social.

Nos anos 80, a teoria da Reprodução, tardiamente desembarca no Brasil, e os professores são também “esmagados” sob a acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais.

(...) no final da década de 70, inicia-se um movimento de pensar a escola brasileira, partindo de sua realidade concreta e percebendo-a como lugar de lutas das forças contraditórias da sociedade. Este movimento, ao mesmo tempo que aprofunda as críticas, em sua tendência dialética, procura propor caminhos que permitam à escola brasileira e ao ensino que nela se dá, a saída da crise em que se encontra. (Alves, 1989, p.9)

No início da década de 90, responsabilizam-se os professores pelas altas taxas de repetência e evasão nas escolas públicas e, em meados da década



de 90, “a incompetência dos professores” é “comprovada” em testes padronizados, aplicados aos alunos de vários estados - as avaliações sistêmicas, das quais o estado de Minas Gerais é o precursor.

Após a LDB 9394/96, o Sistema Nacional de Avaliação toma força e os responsáveis pela implementação das políticas educacionais passam a interpretar a qualidade do trabalho do professor da educação básica por meio dos exames do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e mais, recentemente, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

No final do ano 2000, a divulgação dos resultados do exame do SAEB/99 é responsável por uma polêmica sobre quem é o maior culpado pelo baixo rendimento dos alunos. Seriam os próprios alunos, por serem carentes e não darem conta de acompanhar o ritmo da escola, como afirmaram, em entrevistas, alguns representantes do governo? Ou seriam os professores mal formados que não entendem as diretrizes dos PCNs e não sabem dar aulas para atender às necessidades do mundo moderno? Ou os dois que não se adaptam à exigência da “mercoescola”, cujos idealizadores lançam, a cada dia, um novo “produto”<sup>18</sup> capaz de eliminar o fracasso da educação brasileira.

---

<sup>18</sup> O Ministério da Educação vem criando vários programas com o objetivo de conquistar uma educação de qualidade. Entre eles podemos citar:

Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola! é o programa de mobilização social do Ministério da Educação. O objetivo é incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, como forma de melhorar a qualidade do ensino, e divulgar ações educacionais inovadoras em todo o país.

O Dia Nacional da Família na Escola que segundo Paulo Renato, Ministro da Educação não é um fato isolado. É consequência, e faz parte de uma política articulada e permanente do MEC, dentro de uma série de ações e programas que visam à melhoria da qualidade da educação.

Programa Nacional de Renda Mínima criado, em fevereiro de 2001, pela Medida Provisória 2140, concede incentivo financeiro mensal - R\$15,00 – (quinze reais) às famílias em situação de risco. A contrapartida exigida da família é a permanência da criança na escola.

Avaliação nacional : O Ministério da Educação criou sistemas de avaliação para os níveis superior ENC (Exame Nacional de Cursos) e básico – SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Em Minas Gerais, a situação não é diferente. A partir de 1979, quando os professores iniciam grandes mobilizações reivindicando salários e melhores condições de vida, passam a ser “enxergados” não como “*factor determinante da dinâmica educativa*”, mas como ameaça à ordem pública, são, pois, ameaçados, agredidos, presos e interrogados. E a partir da década de 90, passam a ser enxergados como os possíveis alquimistas capazes de reduzir os insustentáveis índices de repetência e evasão, inovando tão somente sua prática pedagógica.

Segundo Bernadete Gatti (1997),

(...) quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático do nível educacional da população em geral. (p.4).

### **A formação de professores um objeto de investigação**

Nas últimas décadas a necessidade de se repensar a formação de professores tem constituído pauta constante nos discursos pedagógicos avaliativos, propositivos ou reivindicativos das escolas, das publicações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, das publicações acadêmicas, sindicais e também discurso recorrente, senão em todos, pelo menos, em boa parte dos espaços onde a educação – fracasso escolar – é o centro dos debates.

Por muito tempo a discussão sobre formação de professores centralizou-se na formação inicial, muitas foram as investigações que apontaram a desarticulação formação inicial e a realidade da prática pedagógica.

Gonçalves (1992) afirma;

De forma, talvez não surpreendente, mas preocupante, em termos educativos, 77,6% das 34 professoras, que se pronunciaram sobre a formação inicial, consideraram-na como “*desajustada da realidade*”, fundamentalmente por duas razões: ser “*insuficiente*” ( 36,9% das

respostas) e “*não preparar para o contacto com os alunos*” (26.3%). (Grifos do autor) (p.161)

Martins (1996) diz:

Sente-se um vazio entre a formação de professores e o local onde irão atuar. A formação recebida não toma corpo, não se materializa por meio de uma certa competência intelectual para criar intervenções diante das situações de docência: não tem presença ali no atuar. Pode-se dizer que não há “voluminidade” que se exprima, apontando-nos que a coisa está lá. A especulação produzida na Universidade e adotada na formação de professores não torna fecunda a intervenção, porque não favorece o criar e o recriar. Há uma separação, uma distância. (p.154)

Pimenta (1999) confirma :

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (p.16)

Gatti ( *apud*, Pena,1999) diz que

(...) diferentes pesquisas 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 relacionados à aprendizagem de crianças de diferentes extratos culturais. (p.74)

Placco (1998), justifica suas investigações centradas na concepção e análise dos professores/as sobre sua formação inicial e continuada a partir da constatação de que nesses processos

as qualificações didáticas e pessoais do professor recebem atenção periférica. A articulação dessa formação com o cotidiano do professor é ainda menos cuidada; as ocorrências de sala de aula e as suas relações com as questões teórico e didático-pedagógicas não se inserem na maior parte dos processos formativos.

A pesquisa de Pena (1999) aponta que 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 escola ... (p.70)

Nas entrevistas por nós realizadas, apenas duas, entre as nove professoras, quando interrogadas se o curso de formação inicial as preparou para serem professoras, responderam afirmativamente, confirmando a realidade já detectada sobre a formação inicial:

Muito. Eu já tinha experiência uma bagagem e eu tornei assim... eu me sinto totalmente segura. (Entrevistas/ Ana/Escola Estadual Graciliano Ramos).

Olha, eu tive ótimos professores, então eu, sinceramente, e me empenhei bastante, então eu acho que... eu fui preparada sim, pelo curso de Letras. (Entrevistas/Luma/Escola Jorge Amado).

De jeito nenhum. (Entrevistas/Eva/Escola Estadual Graciliano Ramos).

Não, de forma alguma. (Entrevistas/Diva/Escola Jorge Amado).

Não, em hipótese nenhuma (...) (Entrevistas/Elen/Escola Jorge Amado).

Não, apesar de ter adorado eu acho que não (...) (Entrevistas/ Rita/Escola Jorge Amado).

Olha, me deu conhecimentos, mas não me deu prática. (Entrevistas/Samira/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

Uma breve análise das respostas das entrevistadas e todas estas considerações sobre a formação inicial revelam a precariedade do processo de formação docente que deveria pressupor

(...) a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita a partir das experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. (...) Considerando a formação como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente, pode-se entender essa formação como um processo contínuo. (Santos, 1998).

Embora possamos divisar entre periódicos, livros, dissertações e teses uma freqüência marcante de pesquisas que apontam o embate teoria e prática entre formação inicial e a experiência profissional, não podemos subestimar a importância desta formação e seu caráter indispensável, enquanto preparação apenas inicial.

Lüdke (1997), ao sugerir uma resposta para o questionamento: *“O que cabe adequadamente no âmbito da preparação formal do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela?”*, afirma:

”Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para a qual não está aparelhada. (...) Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial.” (p118)

Neste artigo Lüdke afirma que esperava como resultado de sua pesquisa uma voz crítica em uníssono dos informantes, expressando uma visão negativa da formação inicial, mas que se surpreendeu com avaliações bastante positivas sobre o que eles aprenderam no curso Normal e também na Licenciatura.

Esta mesma autora ressalta ainda que entre os informantes mais críticos de sua pesquisa *“encontramos afirmada com veemência a importância da teoria: não podemos ficar só na prática, temos que ter base teórica para aplicar o que dá certo!”*( p 119)

Em sua pesquisa, Pena (1999) analisa a recorrência da fala das professoras sobre a precariedade da formação inicial e seu distanciamento da realidade da prática pedagógica escolar como posições que se manifestam em colocações estereotipadas, embasadas em um senso comum que tem grande circulação nas escolas. Ressalta a importância de avaliar se o que as professoras estão denominando de teórico, não significa em termos gerais um ensino

tradicional, livresco, baseado na memorização. E, ainda chama a atenção para até que ponto a grande dificuldade dos/as professores/as em transformar orientações teóricas em orientações metodológicas, fruto de representações deste sobre a inutilidade e distanciamento da teoria da prática diária não estaria gestando tais colocações sobre a formação inicial.

Garcia (1995) ressalta a necessidade de conceber a formação de professores como um “*continuum*”, apesar da mesma ser composta de fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular. Para Garcia, a formação inicial não deve encerrar-se em si mesma, ao contrário deve ser considerada como a fase primeira de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Se pensarmos a formação do/a professor/a como um continuum podemos apreender as limitações e “*as armadilhas comuns a determinadas argumentações mecanicistas que atribuem à formação **passada** a responsabilidade ou culpa pela situação atual e confere a formação **presente** a responsabilidade pelas soluções **futuras.***” (Kramer, 1989, grifos da autora).

### **A formação continuada um novo foco de investigação sobre formação de professores**

Comungamos com Marin (1995) que as questões relativas a concepções no campo da formação continuada, os conteúdos, as relações e as formas que lhe dão expressão constituem aspectos dos mais relevantes a merecer aprofundamento.

A concepção que orientou a elaboração e proposição dos programas de formação continuada esteve sempre articulada e impregnada das diversas concepções de educação/formação que orientaram as políticas educacionais no país. Portanto, a cada momento histórico-educacional corresponde uma caracterização do papel da escola e dos professores, com concepções diferentes de formação continuada ao nível dos objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes. Ou seja, a cada momento concorreram ou coexistiram *“uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores”*. (ZEICHNER, 1983, p 3, *apud* GARCIA, 1995).

Estudos e pesquisas<sup>19</sup> voltam o olhar para aspectos diversos e diversificados da formação continuada que desenham o processo de formação pretendido dentro de uma determinada concepção de educação, de conhecimento e de saberes docentes. Nesses trabalhos, são tratados aspectos como; a concepção que orienta a formação, as estratégias, os modelos, as dimensões, as iniciativas, os tipos de organização, as denominações e os processos envolvidos.

### As concepções

---

<sup>19</sup> Demailly (1995), Nóvoa (1991, 1995), Perrenoud (1989), Rocha (1991), Cardoso (1991), Travassos (1991), Tardif e outros (1991), Geraldi (1993), Kramer (1989), Marin (1989), Santos (1991,1998).

A princípio, identificamos duas concepções de educação que orientam a implantação de políticas internas ou externas de formação continuada nas escolas.

Uma que atribui ao processo educativo a função reduzida de transmitir conteúdos das disciplinas escolares e que concebe o professor como o agente desse saber a ser transmitido. E que, conseqüentemente, pressupõe que, se a formação inicial do professor torna-se, com o tempo, devido ao progresso das áreas do conhecimento e dos saberes pedagógicos, inadequada, deve-se compensar este desajuste com programas de formação continuada – aquela que se dá após a formação inicial, ou concomitante a esta - no caso de professores leigos em exercício - possibilitando ao profissional “aperfeiçoar”, “adequar”, “ajustar” sua prática. Parte do princípio de que os profissionais não estão preparados para proporem e promoverem mudanças, busca-se então, prescrever “receitas” do que pensar e do que fazer, ou treinar professores para seguirem um determinado script.

Outra que reconhece a multidimensionalidade do processo educativo, concebendo o professor, um dos sujeitos desse processo, como um profissional que tem competência, criatividade e capacidade para produzir conhecimentos, busca, pois, garantir-lhe o direito à formação continuada, ampliando suas condições de aprender e produzir o necessário para o desenvolvimento de sua prática.

Kramer, (1989) sintetiza em duas as estratégias de formação, hoje, utilizadas como forma de superar a não qualificação do professor para o trabalho pedagógico: os treinamentos e os encontros de vivências.



### As estratégias

Os diversos mecanismos de formação continuada podem ser agrupados em duas estratégias.

Os treinamentos são estratégias para introduzir e divulgar inovações educacionais. Para tanto, geralmente, são pensados na lógica dos multiplicadores; transmitem um conjunto de conteúdos ou técnicas para ser aplicado, buscando-se a qualificação do processo pedagógico. A transmissão desses conteúdos pode, como afirma Kramer, (1989): “*entrar num ouvido e sair no outro*”, já que não estabeleceu ponte com a prática do professor. Pode ser passível de compreensão distorcida que invalida a prática que o professor traz e não possibilita a ele a aquisição de novas estratégias. Pode provocar um sentimento de resistência, aversão por inovação porque são identificadas como alternativas inócuas. Essa estratégia tão utilizada depende de esforços, energia e verba vultuosos que não se revertem em efetivos retornos, mantendo o status quo e culpabilizando professores e alunos pelo fracasso.

Da mesma forma, os encontros de vivências são estratégias de formação de concepção também restrita, pois assumem o caráter de eventos desvinculados da prática cotidiana e apresentam a dicotomização de prática e conteúdo, como se se pudesse falar em métodos, sem pensar em conteúdos e desconsideram a necessidade do conhecimento teórico-crítico.

### As iniciativas

Quanto à origem de iniciativa da formação, Santos (1998) identifica:

- ✓ formação de iniciativa **peçoal** e caráter individual :

Ingresso em cursos de formação, extra jornada de trabalho, escolhidos pelo próprio profissional e de sua exclusiva responsabilidade.

- ✓ formação de iniciativa **peçoal** e caráter coletivo:

Organização de grupos que procuram um profissional e lhe pagam para que tenham uma assessoria pedagógica.

- ✓ formação de iniciativa **institucional** e caráter individual:

A instituição promove a formação de seus profissionais, liberando-os total ou parcialmente de suas funções e/ou arca com o financiamento das despesas da formação.

- ✓ formação de iniciativa **institucional** e caráter coletivo.

O sistema de ensino ou a instituição escolar oferece a formação coletiva para seus profissionais

### A organização e os modelos

Demailly (1995), a partir da definição de formações como modos conscientes de socialização, classifica-as em formais e informais:

Formais: procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal com está socialmente construída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal).

Informais: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa edição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal. (p.142)

E para explicitar e sistematizar a diversidade de concepções que orientam as ações de formação continuada, identifica quatro modelos de formação formal, distinguindo-os quanto a sua organização.

O modelo universitário que tem como características: transmitir o saber e a teoria; manter uma relação entre formador-formando semelhante a dos profissionais liberais; identificar o formador (mestre) como produtor do saber- ser de caráter voluntário.

No modelo escolar a formação é pensada, proposta e organizada por um poder legítimo exterior aos professores e superior aos formadores e formandos (nação, Estado, Igreja). O que distingue esse modelo dos outros é seu caráter obrigatório e institucional. O plano de formação determina previamente a escolaridade obrigatória, os conhecimentos a serem adquiridos e fixa os papéis do formador como transmissor de saber e o formando como receptor, com a obrigação de adquirir o saber.

O modelo contratual é caracterizado por estabelecer uma relação simbólica de contrato de formação entre formador e formando. É uma negociação voluntária entre as partes interessadas.

O modelo interativo reflexivo diz respeito as ações formativas que intentam resolver problemas reais por meio da interação de formandos e formadores e uma ligação com a situação de trabalho . Distingue-se da forma contratual porque os saberes são produzidos na interação formador-formando e reflexão da prática. O plano de formação é uma negociação contínua e coletiva.

A partir dessas concepções a autora defende que no plano individual o modelo universitário tem parecido mais eficiente, mas que no plano coletivo o

modelo interativo-reflexivo apresenta melhores resultados, ou seja, é mais adequado.

No plano coletivo, para fazer (mexer) um número mais significativo de professores, as formações mais eficazes são do tipo interativo-reflexivo, Em primeiro lugar, porque suscitam menos reflexos de resistência perante a formação (num espaço de liberdade é possível a explicitação da recusa do saber, do medo da mudança, do bloqueio perante os discursos prescritivos) e permitem gozar o prazer da fabricação autônoma das respostas aos problemas encontrados. Em segundo lugar, porque abordam a prática de maneira global, não a encarando como mera aplicação de um somatório de saberes, Em terceiro lugar, porque permitem inventar novos saberes profissionais, o que é indispensável hoje em dia, uma vez que não há soluções pré-elaboradas que respondam adequadamente à maior parte dos problemas educativos e didáticos com que os professores são confrontados. (p.157).

À essas definições da autora, soma-se a consideração que grande parte das ações de formação continuada tem sido organizada e orientada pelo modelo escolar que obriga participação dos formandos num programa pouco negociável, o que contraria a proposta de formação continuada voluntária. E chama a atenção para o fato de que estes modelos não se encontraram na sua forma pura, mas se apresentam de formas mistas.

Nóvoa (1991)<sup>20</sup> também dedica-se a análise e a sistematização dos modelos de formação continuada e os reúne em dois grandes grupos.

Os modelos estruturantes que incluem as formas universitárias e escolar definidas por Demailly são *“organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores.”* (Nóvoa, 1991 p21)

Os modelos construtivistas *“partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada no quadro de uma*

---

<sup>20</sup> O trabalho de Nóvoa é anterior á publicação de Demailly, contudo ele já se refere aos modelos de formação contínua apresentados pela autora numa publicação anterior datada de 1990.

*regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. (Id).* Neste grupo se incluem os modelos contratual e interativo-reflexivo de Demailly.

Os modelos sistematizados por Nóvoa e Demailly são apenas modelos teóricos de análise, pois, como eles mesmos afirmam, as práticas de formação continuada são sempre híbridas, formas mistas, não se encontram em estado puro.

### As dimensões

Nos argumentos de alguns autores, apresentados no I Congresso Nacional de Formação Continuada, realizado na Universidade de Aveiro, Portugal, em 1991 as diversas dimensões da formação são abordadas de forma aprofundada. Tomaremos como referencial teórico o estudo destes autores e destacaremos algumas preocupações relevantes acerca das dimensões ligadas à especialidade no campo dos saberes: a dimensão pessoal e social; a histórico-cultural; a pedagógica e didática e as relacionadas à valorização do potencial expressivo dos professores.

Tavares e outros (1991) destacam a dimensão pessoal e social da formação continuada dos/as professores/as, refletindo que, se o conhecimento é um processo de construção do sujeito, *“o conhecimento do mundo é inseparável do conhecimento acerca de si próprio.”* (p92) Portanto, as políticas e programas de formação continuada devem ser pensadas para ampliarem *“níveis progressivos mais complexos e elaborados de autonomia”* (Id.) A formação continuada *“não pode ser planejada ignorando a natureza e as características*

*psico-sociais do ato educativo e os contextos institucionais e sociais em que se enquadram as práticas dos professores”.* (Id.)

Rocha (1991) define a dimensão histórico-cultural como aquela relativa à defesa e manutenção da cultura nacional e regional onde se desenvolve o trabalho escolar. Seus argumentos e preocupações giram em torno da necessidade de se repensar os conteúdos da formação continuada, incluindo o pensamento filosófico-pedagógico da tradição ocidental; a história política, econômica, social e cultural do país; a história da educação e da pedagogia no país; as atividades culturais mais significativas da região e a história da escola onde se trabalha.

Cardoso e outros (1991) dedica-se à dimensão da especificidade, definindo-a como o universo de conhecimentos dos professores e lembra a transitoriedade dos conhecimentos diante de um trabalho que se desenvolve em contextos inéditos, que envolve sujeitos que vivem mudanças sociais e culturais, programas que são redimensionados, mudanças de paradigmas, acelerada inovação tecnológica e abundante produção científica. Menciona a emergência de se pensar em uma estratégia de formação continuada que contemple, ao lado de outras dimensões, a recontextualização ou a retradução dos conhecimentos..

No estudo de Travassos (1991) distingue-se a importância da dimensão pedagógica e didática da formação de professores que se refere aos conhecimentos fornecidos pelas ciências da educação. Esta dimensão sugere a emergência de se pensar a formação continuada de professores e professoras à luz da realidade em que estes trabalham, levando-se em conta os problemas concretos da sua prática pedagógica. “(...) *É uma formação para a ação e uma*

*ação para a formação e para uma mais eficaz intervenção educativa na escola ou na sala de aula". (p. 139)*

Outra dimensão - abordada por Oliveira (1991) - refere-se à valorização do potencial criativo e expressivo dos professores e ao aproveitamento dessa criatividade na sua prática pedagógica escolar. Segundo Oliveira, *"se os professores foram capazes de exprimir-se com liberdade e imaginação, livres de complexos e tabus, poderão mais facilmente criar situações que estimulem as atividades dos alunos". (p. 228)*. Oliveira ainda salienta a importância de se pensar a arte para além das pinturas, esculturas e músicas e entendê-la como

uma atitude perante a vida, um meio de exprimir os nossos sentimentos e emoções, dando-lhes uma expressão concreta. Arte é também a consciência sensível das coisas que nos rodeiam e que se manifesta num conjunto de atitudes e experiências, que finalmente se organizam criativamente, numa nova forma. (Id)

Nesta perspectiva a formação continuada de professores deve favorecer o desenvolvimento da criatividade e expressividade.

Salientamos que a caracterização de cada uma das dimensões, de forma isolada, tem valor apenas como organização de um estudo teórico, pois as diversas dimensões da formação continuada devem ser tomadas de forma globalizada, pois é a integração e interpenetração das mesmas que constituem o processo formativo.

Algumas das dimensões aqui tratadas foram também foco de preocupação nos estudos de Tardif e outros (1991) que as denominaram de saberes docentes. Para estes existem três saberes: os saberes práticos ou da experiência, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos. Aos primeiros, poderíamos associar a dimensão pessoal e social; aos saberes das disciplinas,

associamos a dimensão da especialidade e aos saberes pedagógicos associamos a dimensão pedagógica e didática da formação.

A caracterização das diversas dimensões da formação continuada amplia a visão dos aspectos que a configuram e favorece a compreensão do caráter globalizante do processo que deve pretender a formação integral da pessoa, do cidadão, do profissional.

## 2.2. OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE

É imprescindível termos clareza que, quando falamos de formação de professores e, conseqüentemente, das estratégias usadas nesse processo estamos apoiados em determinadas concepções e diferentes imagens desses profissionais construídas socialmente e historicamente. Estas concepções e imagens configuram o fazer docente e são elementos constitutivos da identidade do professor.

Isto posto, retomemos o que diz Geraldi (1993) acerca de tais identidades profissionais dos docentes, historicamente construídas, e sua relação com produção de conhecimento e ensino.

Apresentaremos os três tipos de identidades apontadas por Geraldi, situando-as historicamente e temporalmente, embora elas tenham convivido numa mesma época, entrecruzando-se.

Até o início da modernidade, existia **o mestre**:

Pago ou não por seu alunos, pela comunidade ou sustentado pela abadia, se caracteriza ou se identifica pelo fato de **ser um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão** (p.86, grifos meus)



Nos primórdios do mercantilismo, com a divisão social do trabalho, surge o **professor**. Configura-se, pois, uma nova identidade, diante da necessidade de **instrução**, emerge o professor que passa de produtor a transmissor de conhecimento. Comenius *apud* Geraldi (1993) expressou, no século XVII, claramente esta nova identidade, quando falava de seu método de ensinar:

(...) serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar a juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, **olhando para a partitura qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o próprio órgão, assim também por que é que não há um professor de ensinar na escola todas as coisas**, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como em partituras. Comenius, 1627: XXXII-4) (p 87, grifos meus).

Comenius não só explicitou a identidade do professor transmissor de conhecimento, mas parece-nos ter previsto uma nova identidade do professor no mundo que viria a se modernizar: o professor **controlador do tempo da aprendizagem**

(...) tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como em partituras.

Atualmente o avanço tecnológico permitiu a produção de uma “*parafernália didática*” – livros, jogos, vídeos, softwares, que se por uma lado vêm facilitar a prática do professor, por outro, desqualificam, depauperizam seu trabalho. Já que ao professor/a cabe apenas seguir “tudo direitinho” como dizem os alunos entrevistados por Beltran *apud* Geraldi:

Nosso livro é o *Português Dinâmico*, E ela dá. Vai dando (...) As partes da lição ela segue tudo direitinho.  
Ela não quer deixar nada para trás. Ela segue reto o livro. (p.94)

E como nos é justificado pela supervisora da Escola Jorge Amado:

A supervisora me fala sobre o caráter tradicional da escola. Diz que o/a professor/a tem que chegar até o final do livro, caso contrário, as famílias vêm à escola reclamar. Conversamos sobre o livro didático e a Supervisora diz que “*sem o livro o professor fica muito solto é melhor que ele siga alguma coisa*”. Exemplifica com o caso do professor de Educação Artística. (Diário de campo/Escola Jorge Amado/ 8º dia de observação)

Enguita (1991) e Perrenoud (2001a) referem-se a esta produção de “*parafernália didática*” como um dos fatores que contribuem para a pauperização ou proletarização do ofício de professor.

(...) para este processo [referindo-se a pauperização e proletarização] contribuem também os fabricantes de livros didáticos e outras mercadorias educacionais. O livro didático especifica para o professor o conjunto de conhecimentos que deverá transmitir, a seqüência dos mesmos e forma de transmiti-los e organizá-los. Ainda que de menor repercussão no conjunto da vida escolar, um efeito similar têm outros recursos docentes, como os programas informatizados ou chamados de “pacotes curriculares” (Enguita, p.44)

(...) os professores vêm-se progressivamente despossuídos de seu ofício em proveito da noosfera de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e de avaliar, as tecnologias educacionais que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino- é uma forma de proletarização. (Perrenoud p.85)

Geraldi (1993) usa a metáfora do capataz da fábrica para definir esta nova identidade do professor.

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compara-lo a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (p.94, grifos do autor).

Geraldi não chega a discutir novas facetas da identidade docente na contemporaneidade, contudo Shön (1995,2000); Perrenoud (2000a, 2000b,

2001a, 2001b); Nóvoa (1991, 1995a,1995b), Altet (2001a); Charlier (2001a) dentre outros, já falam desta nova identidade do professor: o professor reflexivo; o professor profissional; o professor pesquisador. Esta nova identidade, ainda em início de construção no contexto da educação brasileira, talvez retome a identidade de **mestre, aquele que produz saber**, como propõe Arroyo (2000),

Nóvoa (1995), defende que as transformações das práticas docentes só se efetivam a partir da ampliação da consciência do professor sobre sua própria prática e propõe pensar o processo de formação/desenvolvimento considerando: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

#### *Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor*

A frase resgatada de Nias (1991), por Nóvoa, expressa com clareza o que este está propondo ao falar em produzir a vida do/a professor/a. *"O professor é a pessoa. E parte importante da pessoa é o professor"*. O que em outras palavras significa dizer que é indispensável a interlocução e a articulação entre as dimensões pessoal e profissional. A formação só passa a ter significado para o/a professor/a partir do momento em que este *"apropriar-se dos seus processos e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida."* (Nóvoa, p 25).

Nesta perspectiva a formação é concebida como um investimento pessoal que visa a construção de uma identidade que também é uma identidade profissional.

### Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente

Este processo pressupõe que o/a professor/a assumam-se enquanto produtor de sua prática, ou seja, a formação está associada à produção do saber. A formação deve estimular e promover a construção de professores/as reflexivos/as *“que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.”* (Nóvoa p 27)

Para produzir a profissão docente é necessário reconhecer que o/a professor/a é portador/a de saberes não instrumentais dos quais lança mão para responder à complexidade e singularidade dos desafios que se interpõem à prática pedagógica e para os quais não se tem uma resposta única, esses são os saberes da experiência.

E ainda, segundo Nóvoa,

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) – *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a <sua> vida, o que no caso dos professores é também produzir sua profissão. (grifos do autor) (Nóvoa, 1992, p.26)

### Desenvolvimento organizacional: produzir a escola

Segundo MC Bride (1989), citado por Nóvoa, *“a formação deve ser encarada como um processo permanente no dia-a-dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.”* (p29). É necessário articular a formação continuada com a gestão escolar, com a gestão do conhecimento e com as demandas e necessidades dos/as professores/as.

Se não se trata de formar o/a professor/a para seguir um determinado “script” que será desenvolvido em um cenário pré-determinado, onde conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas são bastantes, faz-se necessário entendermos os processos de formação – inicial e continuada - como uma colaboração para o processo de construção da identidade do professor.

*A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. (...)*

*Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações como outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 1998, p.19)*

É necessário conceber que ser professor/a, ao contrário, de uma atividade burocrática, é uma prática social de caráter dinâmico que requer, permanentemente, um leitura crítica de seus saberes e fazeres frente as realidades sociais colocadas.

Urge que as propostas de formação dos/as professores/as vislumbrem a construção de um sujeito que compreenda os contextos históricos/sociais/culturais/organizacionais, nos quais se desenvolvem sua prática cotidiana, podendo confrontá-la com a teoria produzida, rever suas práticas e tomar decisões. A partir da ampliação do conhecimento do professor/a sobre sua própria prática e o contexto onde esta se realiza multiplicam-se as possibilidades de renovação de sua prática.

É imprescindível atribuir a devida importância aos aspectos da realidade institucional e social das escolas, reconhecendo essas como o locus privilegiado onde “a integração das diversas dimensões do perfil do professor se verifica e onde a inovação e a mudança se processam.” (CRUZ, 1991 apud NASCIMENTO, 1996).

### 2.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ESCOLA COMO LOCUS PRIVILEGIADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

*Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.<sup>21</sup>*

Segundo Candau (1997), duas perspectivas têm direcionado a formação continuada.

A perspectiva clássica cuja ênfase recai em programas de formação como a reciclagem, onde o profissional vai “refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida” e que têm sido os mais recorrentes, aceitos e promovidos. O/a professor/a volta à universidade para fazer cursos, simpósios, congressos, encontros promovidos pelas secretarias de educação.

É, ainda segundo Candau, a concepção de formação que

(...) enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como locus de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas de conhecimento. Nesta perspectiva, o locus da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas

---

<sup>21</sup> Nóvoa, 1992, p 18.

de primeiro e segundo graus, onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional. (Candau, 1997, p.53).

Concordamos com Candau quando diz que esta perspectiva de formação está centrada na dicotomia teoria, prática - a universidade produz os saberes e os profissionais da educação aplicam e socializam os mesmos. É uma concepção que descarta a prática escolar cotidiana como locus de produção de saberes.

Em reação a esta concepção estreita de formação, vêm desenvolvendo-se reflexões, estudos e pesquisas que apontam a escola como locus privilegiado da formação, o reconhecimento e a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos/as professores/as como eixos norteadores na proposição de uma ação formativa.

As transformações pelas quais vem passando a sociedade nos últimos tempos e, por conseguinte, a escola vêm exigindo que a visão técnica que perpassou a educação durante anos - quando o *como* ensinar prevaleceu sobre a *quem* ensinar e *por que* ensinar - seja substituída por nova visão onde os sujeitos professor(a)/aluno(a) passam a ocupar lugar de destaque no processo educativo escolar.

A formação continuada passa a ter o/a professor/a – sujeito das práticas pedagógicas – como centro, ao contrário do ensino como processo de transmissão, onde os conteúdos a serem ensinados eram a base da orientação pedagógica das ações formativas prescritivas.

A qualidade do conhecimento a ser construído tanto pelo/a aluno/a, quanto pelo/a professor/a passa a ser significativa, há um recuo na lógica da quantidade de conteúdos, sendo o espaço ocupado pelo significado das aprendizagens para os sujeitos, ou seja, pela qualidade social.

A vivência, ou seja, a experiência na construção do currículo, na construção das metodologias, na construção dos saberes significativos ocupam o lugar do currículo instituído, da metodologia treinada, dos saberes selecionados arbitrariamente como mais adequados a determinado público, série, nível e modalidade de ensino.

É neste contexto que as novas tendências investigativas sobre formação de professor têm apontado a importância de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. As pesquisas (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1994; Pimenta, 1994 e 1999; André, 1994, Garcia, 1994; Benediti et al. 1995; Santos, 1998; Baptista, 1998). sobre a prática docente como objeto da formação continuada apontam novos caminhos para a formação.

A constatação principal a que a literatura sobre formação continuada de professores, já citada, nos remete é que há o reconhecimento da necessidade deste tipo de formação e de uma mudança radical em sua concepção. A concepção proposta insiste em que os pressupostos das ações formativas considerem a prática pedagógica e os saberes docentes como pontos fulcrais da organização de espaços formativos para os professores.

Segundo Santos (1998),

Atualmente, a literatura sobre formação de professores, ao realçar a necessidade da formação de um profissional reflexivo, capaz de refletir na ação e sobre a ação determina, também, por dar destaques aos processos de formação que partem das análises de situações da prática profissional do docente. Assim, a forma interativo-reflexiva, ou seja, as propostas de formação centradas na solução de problemas da prática, é destacada na literatura, como aquela capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento de situações futuras, por torná-lo mais consciente dos seus padrões de trabalho, dos princípios, pressupostos e valores subjacentes às suas rotinas e aos seus hábitos de trabalho.



Alguns estudos identificam a escola como o locus privilegiado da formação continuada. Rockwell e Mercado (1988) afirmam que:

A escola é o contexto principal de convivência dos professores. O isolamento da aula se rompe, potencialmente na escola. (p.70).

Portanto o espaço da escola é o lugar permanente de formação do professor, cabendo aos responsáveis pelas políticas educacionais garantir e organizar espaços para que a formação se efetive.

Krammer afirma:

Há de se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita **na escola** e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-os uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. (p.197, grifos da autora)

É nesta perspectiva que a troca de experiências – aprendizagem com os colegas – enquanto alternativa de formação continuada informal para a gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica, se investe de importância e assume relevância, como uma prática que, segundo Demailly (1995), Nóvoa (1995), Hargreaves (1998), Hutmacher (1995), Ibarrola (sr/d), Gonçalves (1992), Ferreira (1996), Albertani (2000), Pena (1999), é uma forma significativa e recorrente no processo de formação continuada dos/as professores/as, merecendo, portanto, um estudo especial.

Para desenvolver um estudo sobre essa prática, é necessário um olhar para as escolas e é o que nos propomos a fazer no capítulo que se segue.

---

### 3. A TROCA DE EXPERIÊNCIA: DAS INDAGAÇÕES PRIMEIRAS ÀS PRIMEIRAS ELABORAÇÕES

Este é o momento em que nos propomos a fazer algumas análises sobre qual tem sido o papel da escola e dos/as professores/as na produção dos saberes docentes a partir da troca de experiência, buscando respostas para algumas das muitas indagações que orientaram o início da investigação.

#### 3.1. A REALIDADE DAS ESCOLAS

**Embora as escolas selecionadas apresentem bastantes semelhanças quanto ao perfil, apresentam também diferenças significativas em vários aspectos e, sabendo que suas realidades são singulares e que interferem na prática do/a professor/a, voltamos um olhar**

## **especial para cada uma das realidades.**

### **A Escola Estadual Graciliano Ramos**

Caracteriza-se por:

- intensificação das exigências diante das recentes políticas de reforma educacional e das aceleradas transformações sociais nas perspectivas organizativa e curricular, observada, entre outros, no volume de registros de avaliação dos alunos a serem elaborados pelos/as professores/as, no cuidado com a observação para remanejamento de alunos para diferentes grupos de aprendizagem e necessidade de estudos para compreensão da nova organização e do novo currículo escolar.
- rotatividade de professores causada pelo processo de recrutamento contratação/designação temporária, observada, sobretudo, no quadro de profissionais da área de Língua Portuguesa do turno da manhã, composto por quatro profissionais, sendo apenas um do quadro efetivo do magistério.
- condições precárias de trabalho e formação, evidenciada pela ausência de tempo de estudos, elaboração e avaliação como integrante da jornada de trabalho dos/as professores/as.

A Proposta de Escola Sagarana implementada nas escolas estaduais a, partir de 1999, não contou com a ampla participação dos professores/as em sua

construção. Os profissionais, alunos e pais vivem as mazelas de uma proposta de reorganização dos tempos escolares<sup>22</sup> e de correção do fluxo escolar<sup>23</sup> (distorção série-idade) prescrita e imposta pelo governo anterior, via Resolução, e de uma nova proposta do atual governo - Escola Sagarana - aparentemente mais democrática, que, se por um lado possibilita à comunidade escolar optar pela organização em ciclos ou em séries, por outro, de forma implícita, deixa transparecer que os recursos financeiros e as condições de trabalho privilegiarão, a princípio, as escolas organizadas por ciclos.<sup>24</sup>

A Proposta de Escola Sagarana objetiva a consolidação da Escola Democrática através de: garantia do acesso e da permanência do estudante na escola, projeto político-pedagógico que garanta educação de qualidade para todos, autonomia e gestão democrática da escola, valorização dos profissionais da educação e relação da escola com a comunidade. (Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, 1999, p37)

Em nossa pesquisa observamos que a escola ainda não se organiza para construir a autonomia pedagógica que a legislação lhe confere e fica à mercê das prescrições, normas e orientações da Secretaria Estadual de Educação traduzidas pela inspeção, pela direção e pela supervisão da escola. Há dificuldade dos profissionais em apreender e entender a concepção de educação que orienta a nova proposta oficial e, conseqüentemente, as concepções de organização dos tempos escolares dos alunos e professores e da avaliação. Há

---

<sup>22</sup> Resolução 8086/97. SEE/MG. Institui na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, organizado por séries.

<sup>23</sup> Resolução 8287/98. SEE/MG. Institui o Projeto “Acertando o Passo” implantando a estratégia de aceleração de estudo destinada a alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária.

<sup>24</sup> A Resolução 006, SEE/MG, de 20 de janeiro de 2000, concede, apenas às escolas organizadas por ciclos, duas horas semanais como tempo de formação. Somente após uma longa greve realizada neste mesmo ano, os professores conseguem estender o direito a esse tempo a todas as escolas estaduais.

total desconhecimento do conteúdo e da função dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A direção, supervisão e os/as professores/as vivem a insegurança, o descontentamento e o desconhecimento da política educacional implementada.

Eu não tenho feito cursos não, mas eu procuro assim ler muito, eu procuro... essa Escola Sagarana que está agora moderna, eu estou lendo livros a respeito. Então eu procuro sempre tá atualizada, conversar com pessoas que dão cursos na Secretaria de Educação e me falam a respeito, como é. Se eu não entendo alguma coisa, como é que pode? Como eu custei a entender como o aluno passava sem saber. Então, eu fui sabendo que ele passava de ano, mas a aprendizagem dele era retida, ele ia fazer também a quinta, fazia a sexta, até num certo período ele terminaria o ciclo dele, também seria a quinta série, né?! E, depois, ele dava continuidade na sexta. Eu trabalhei também, no ano de 1999, com três tipos de turma que chamava-se Currículo Diversificado. Foi com a sexta, sétima e oitava. Então eu trabalhava de manhã com as quintas séries, então eu fiquei super cansada, muito cansada, mas eu consegui meus objetivos (Entrevistas/Professora Ana/ Escola Estadual Graciliano Ramos).

É... é... esses momentos que a gente tem, a gente procura saber como avaliar o aluno, o que está certo nessa avaliação, se está sendo um passo acertado você avaliar só o conhecimento? Como que o Estado está... o que esse... esse processo de avaliação está fazendo com aluno? Será que está beneficiando ou será que não está beneficiando? Essa... esse jeito de passar o aluno de ir passando de série por série, será que isso é um benefício para o aluno ou não? Então, isso é muito discutido. E tem assim n opiniões, né, o pessoal não concorda muito com isso, e eu também não concordo. Eu acho que... que... o aluno tem que se sentir valorizado e isso aí está desvalorizando o aluno, esse processo de... de... só passando, passando, passando. Não é todo mundo que entende como incentivo, não, estímulo não, entende ao contrário. Então isso é mais discutido porque a gente entra mais em conflito com isso aí. É o tipo de avaliação do aluno, é o tipo de comportamento do aluno dentro da sala, é o tipo de matéria que está sendo passado. Será que aquilo já não está ultrapassado? Será que a gente não está deixando para trás, alguns valores que hoje a gente já não usa mais. Que antigamente eram usados: o respeito que o professor não está tendo mais dentro de sala. Eu acho que... o assunto... mais prioridade é essa mesmo. (Entrevistas/Professora Eva/Escola Estadual Graciliano Ramos)

Transcrevemos, abaixo, um fragmento da descrição de uma reunião de Conselho de classe, objetivando retratar neste estudo o clima organizacional e pedagógico da escola. Este fragmento também nos possibilita apreender a

representação das educadoras acerca do papel das professoras, da supervisão e da direção da escola.

A supervisora muda de assunto, lembrando que na última reunião ficaram de entregar a apostila de ciclos para os alunos lerem e anotar as dúvidas que deveriam ser entregues a ela. Respondem [os/as professores/as] que não fizeram o combinado e alguns dizem que nem sabiam, desconheciam a apostila. Ela se exalta passa a falar mais alto e gesticular mais e diz que sozinha não dá conta, é necessário que eles façam sua parte. Lembra que se os professores têm dificuldades em entender os ciclos, os alunos têm mais dificuldade ainda e que por isso havia preparado a tal apostila.

Começa uma discussão confusa sobre ciclos, todos falam ao mesmo tempo e alguém diz que gostaria de voltar a trabalhar na organização seriada em que pode reprovar o aluno. A supervisora responde que opta pelo ciclo porque esse permite reter três vezes.

Kátia pergunta o que fazer com o aluno de 6ª que não sabe o conteúdo da 5ª, como é o caso de uma das turmas da tarde. A supervisora diz que os PCNs trazem essa resposta e a professora pergunta se pode pegar um na biblioteca. A supervisora diz que todos devem pegar e continua dizendo que os professores têm que levantar as dificuldades dos alunos. A professora diz que sua questão não foi respondida. A supervisora altera novamente a voz e diz que está oferecendo algumas opções e que não vai resolver problemas das turmas da tarde na reunião da manhã. A professora lembra que ela iniciou a reunião dizendo que a escola era uma única, levanta-se e retira-se da reunião. (Diário de Campo/5º dia de observação/Escola Estadual Graciliano Ramos)

Quanto à organização escolar, podemos inferir que a escola ainda mantém a clássica divisão entre a teoria e a prática, entre o pensar e o executar. Pelo que observamos durante esta reunião, a supervisora, na tentativa de “fazer” com que os alunos entendessem a nova organização do tempo escolar, orientada pela lógica dos ciclos - pois este é o papel que ela assume e que lhe é cobrado pelas professoras -, “produziu” uma apostila para que os mesmos lessem e anotassem suas dúvidas, que em outro momento seriam respondidas em um novo material. Fica evidente que este saber é de responsabilidade da supervisora e que a ela cabe explicar aos alunos. Aos professores, caberia, pois, fazerem “a sua parte”, ou seja, levarem o material para a sala de aula e proporem a leitura aos alunos.

É evidente o despreparo da supervisora e dos professores para avançarem na discussão sobre a nova organização escolar. A organização e divisão do trabalho impedem a construção de novos e necessários espaços de formação, gerando o desconhecimento, não envolvimento e até mesmo o descompromisso com a nova proposta político-pedagógica, resultando em dificuldades de se cumprir “os combinados” em um clima de tensão, insatisfação e insegurança, como podemos observar nos questionamentos e cobranças feitos. É, portanto, evidente a grande dificuldade de se construir uma nova identidade da escola e de seu profissional.

Nessa realidade onde as regras prescritas nas legislações, a real materialidade da escola e o sistema de recrutamento de profissionais, são contrários aos objetivos propostos, persiste o paradoxo ao qual Libâneo (s/d) chama os governos a responderem:

(...) por um lado, a formação de professores é um dos temas mais candentes na área da educação, há consenso de que qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores; por outro lado há um rebaixamento evidente da qualificação dos professores em todo o país, além da degradação social e econômica da profissão. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na requalificação profissional.

### **A Escola Municipal Manoel Bandeira**

A escola municipal encontra-se imersa no contexto de reforma do ensino municipal proposto pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em fins de 1994, e apresentado à comunidade escolar como uma proposta construída a partir da organização e sistematização de alguns “eixos norteadores”. Esses eixos

foram extraídos de experiências significativas que estavam sendo construídas em algumas escolas, como alternativa dos professores que acreditavam em novas formas de organização do trabalho, de seleção de conteúdos, de avaliação, de construção do conhecimento para vencer a evasão, repetência e reprovação resultantes do fracasso escolar. Foi apresentada como uma proposta de “*legitimação*” destas experiências alternativas, até então consideradas “*transgressoras*”, por desrespeitarem muitas das regras e normas prescritas pela LDB 5692/71 e pela legislação e pareceres emanados do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

Nesta perspectiva propõe assumir a escola emergente, consolidando-a a partir de oito eixos norteadores: uma intervenção coletiva mais radical, sensibilidade com a totalidade da formação humana, a escola como tempo de vivência cultural, escola experiência de produção coletiva, as virtualidades educativas da materialidade da escola, a vivência de cada idade de formação sem interrupção, socialização adequada a cada idade-ciclo de formação e nova identidade da escola, nova identidade de seu profissional. (SMED/BH, 1994)

Durante as observações na escola, registradas no diário de campo, e na análise do relato das professoras, percebemos que há, entre os educadores da escola municipal uma dificuldade de entenderem a concepção de educação como direito, a diversidade cultural e, conseqüentemente, a proposta de Escola Plural. Uns assumem o papel de vítima dos efeitos da proposta e culpabilizam governo, direção, pais, colegas e alunos por todo e qualquer tipo de dificuldade que têm na escola. Outros assumem a omissão como estratégia de sobrevivência, assumindo o “*deixa estar, para ver como é que fica*”. E uns poucos procuram entender a



proposta, estudá-la, avaliando-a à luz da realidade da escola. Há também uma dificuldade de se entender as transformações econômicas que impactam a realidade dos alunos.

Um garoto é encaminhado à sala dos professores porque chutou o colega durante um jogo de futebol na quadra. Duas professoras questionam o comportamento do aluno e perguntam sua idade. Ele responde que tem dezessete anos. Uma delas dirige-se a mim: - *“antes a escola era para alunos com 7 a 14 anos, agora com a nova lei todos podem ficar na escola, isso é que dá com dezessete anos e ainda na escola!”* E com a voz alterada: - *“ eu acho isso um absurdo, um absurdo mesmo”*. Eu respondo que educação é um direito e que não há idade para estudar. Ela se exalta mais e começa a gritar dizendo que esse é o motivo pelo qual a escola está assim. E completa: *“nós também temos que ter direito a trabalhar em paz!”* O aluno irrita-se e diz que ela não sabe o motivo porque ele está ainda na escola. Ela responde dizendo que não está conversando com ele e sim comigo. Dirige-se a mim novamente perguntando: - *por que a escola particular não aceita dessa idade e manda embora quando agride alguém?* Eu respondo que para a escola particular a educação é uma prestação de serviços paga e que para a pública a educação tem que consistir em direito de todo e qualquer cidadão. (Diário de Campo/Escola Municipal Manoel Bandeira/ 4º dia de observação)

... eu comparo as primeiras turmas que eu peguei na escola municipal, que não era antes os ciclos, e as turmas que pego hoje em dia. Esses alunos que eu peguei, há uns seis anos atrás, a maioria deles estão na faculdade, estão encaminhados, a gente encontra na rua, falam que formaram, que estão trabalhando. E os alunos que já eu peguei na Escola Plural - que é o que aconteceu há uns vinte dias atrás - eu vi na rua lavando carros. (Entrevistas/Samira/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

A proposta possibilita autonomia da escola para gerir seu projeto educacional e autonomia dos professores para gerirem seu tempo extra regência, denominado *“Tempo de Projeto”*.

No período em que observamos a escola, percebemos um clima de não entendimento da ampliação da função social da escola, de descontentamento com o trabalho, com a gestão e de descrédito na profissão, no trabalho, no governo, nos alunos e nos colegas.

Estes fragmentos da entrevista com a professora Samira traduzem o clima da escola no que se refere à organização do trabalho dos/as

professores/as. Segundo esta entrevistada, as relações verticalizadas de poder no interior da escola dificultam o relacionamento, muitos optam pelo individualismo, como forma de sobrevivência no grupo, contrariando os princípios de construção de uma nova identidade do professor, baseados no trabalho coletivo. Estas relações também interferem negativamente na organização e no desenvolvimento do trabalho, privilegiando alguns e impossibilitando a criação de espaços coletivos de formação continuada.

Olha, essa escola já melhorou muito em relação a esse convívio entre as pessoas. Ano passado, era praticamente insuportável conviver aqui: muita fofoca, Muita intriga, muita disputa. Esse ano eu senti uma melhora considerável. E é justamente porque no ano passado, chegou no ponto máximo que as pessoas conseguiram suportar, de tantas coisas desagradáveis que aconteceram. Esse ano as pessoas se fecharam totalmente. Então cada uma tem muito cuidado de se expor para a outra. (Entrevistas/Samira/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Olha, as pessoas que estão acostumadas a dominar aqui na escola, elas nunca querem perder. O ponto de vista que elas colocam, é esse que elas querem que prevaleça. Então, que que acontece? Muitas vezes, quando a pessoa vê que o ponto de vista que ela colocou, que ela planejou pro grupo o grupo não está aceitando, aí ela que não aceita. Não prevaleceu o dela. Então nunca chega a um consenso. Aconteceu é... - todo fim de ano acontece isso sobre a distribuição das aulas. A coordenação pedagógica que tem sido a mesma pessoa há uns três anos - e vai continuar sendo porque ela vai para a vice-direção também - o jeito que ela planeja que vão ser divididas as aulas, assim ela quer que seja dividido. E quando algum grupo de professor contesta e não quer daquele jeito, porque nós podemos é... Diminuir o número de coordenações: o professor ter mais espaço para projeto, mais espaço para o grupo de professores. Então a pessoa não quer abrir mão do que já conquistou e, geralmente, acontece as discussões mesmo e... Não entra... Não tem um consenso entre coordenação, professor e direção. Aí vêm as rivalidades. (Entrevistas/Samira/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Na escola municipal também se percebe a intensificação do trabalho do/a professor/a, mas observa-se condições mais favoráveis de trabalho. Os professores são concursados e, portanto, possuem um cargo efetivo, dispõem de tempo extra regência para estudo, elaboração e avaliação em sua jornada de

trabalho, o que assegura maior vínculo ao local de trabalho e mais tempo disponível para investimento em sua formação.

### **A Escola Jorge Amado**

A escola particular não experimenta o quadro de inovações quanto à organização dos tempos e espaços escolares, vivenciado pela escolas públicas. Entretanto, percebe-se nesta um movimento inicial de “ajustes” à algumas orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e questionamentos sobre a influência desta proposta curricular nos rumos do vestibular, já que a preocupação e o objetivo principal da escola centram-se na aprovação dos alunos no vestibular e, portanto, em “*aulas eficientes*”, onde o “como” ensinar torna-se o essencial resultando na importância tão somente atribuída à melhoria dos recursos didáticos.

Segundo a Supervisora, a escola organiza-se “*de forma tradicional*”, todavia ela vem tentando trazer os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a Tecnologia para a escola, mas “*há muita barreira por parte dos professores e dos pais. Os professores só dão valor à melhoria dos recursos didáticos.*” (Diário de Campo, Conversa com o diretor e a supervisora durante a 1ª visita à escola)

Na escola particular, assim como nas públicas, evidencia-se a dificuldade do/as educadores/as em apreender e entender as transformações sociais e econômicas que impactam o comportamento das famílias em relação à educação dos filhos, que interferem na construção da disciplina e valores éticos dos/as alunos/as e suas relações interpessoais. Evidencia-se ainda a dificuldade do/as

educadores/as em apreender e entender as mudanças na relação formação e trabalho.

Como o desafio da escola é atender as demandas dos pais que ali matriculam seus filhos para que estes tenham melhores chances de serem aprovados no vestibular, os profissionais da escola particular, diferentemente das escolas públicas, atribuem à família a responsabilidade ou culpa das dificuldades que enfrentam na formação dos/as alunos/as. Isto fica evidenciado na entrevista de Rita:

Eu acho que o maior desafio hoje na escola tem a ver com a família, porque não é maioria, mas muitos alunos não têm limites. Tento colocar na cabeça dele que ele precisa do estudo e precisa comprovar o estudo para o futuro, independente de ele estar na 5ª série, ou no 2º ano, ou na 7ª, ele não entende. Então eu acho que o maior desafio, a maior dificuldade dentro de sala é acabar com uma barreira que não é criada pela escola. Na grande maioria das vezes, a barreira é criada, mas por toda uma mídia que é feita em cima do ensino e que prega que hoje, se você tem ou não curso superior, ele não vale nada porque depende da sorte para você conseguir. E eu acredito... eu acredito na sorte sim, mas acredito que se você não corre atrás não há sorte que chegue então, eu acho que a dificuldade maior é essa desestrutura familiar que vem não é só daqui da escola não, que vem da sociedade toda mesmo, como um todo, de que, às vezes, os próprios pais pregam pros filhos deles que professor é uma... né...né... é profissão que não vale a pena. (Entrevistas/Rita/ Escola Jorge Amado)

### **3.2. OS MOMENTOS COLETIVOS NAS ESCOLAS**

A partir de uma leitura criteriosa do Diário de Campo e das Entrevistas, detectamos que os momentos definidos como coletivos nas três escolas reduzem-se aos 20 minutos diários de intervalo de recreio, aos conselhos de classe e algumas reuniões pedagógicas.

Na escola estadual, a jornada dos professores resume-se em regência de classe distribuída em 18 horas semanais. Poucos são os/as professores/as que possuem horários vagos entre as aulas, pois não sendo remunerados pelos mesmos, há um esforço do responsável pela elaboração dos horários em atender as exigências dos professores que optam por acumular o máximo de horas em alguns dias da semana, não comparecendo à escola em determinados dias; chegarem mais tarde, não trabalhando nos primeiros horários de determinados dias, ou saírem mais cedo. O papel do professor na escola fica resumido ao que muitos assim definem: *“aqui venho para dar minhas aulas e pronto”*. O tempo denominado “Reunião pedagógica”, duas horas quinzenais, é em grande ocupado por informes de ordem administrativa ou por referendar decisões já tomadas.

Na escola particular, a jornada também está restrita à regência e evitam-se os horários vagos, pois além de ser uma reivindicação dos profissionais que trabalham em outras escolas particulares, a escola “corre o risco” de ter que pagar por eles, de acordo com cláusula constante na última Convenção Coletiva homologada.

Na escola municipal, embora a jornada de trabalho das professoras se componha de um período de dezesseis horas semanais de regência e quatro horas semanais fora da regência, - Tempo de Projeto - esse período não se constitui como tempo coletivo, pois os professores optam por realizar tarefas como correção de atividades, preparação de aulas e leituras de forma individualizada e alguns poucos conversarem sobre seus problemas, atividades e necessidades pessoais. Existe também um espaço de duas horas semanais, denominado “Reunião Pedagógica” que pressupõe a participação de todos os

professores do turno para elaboração, avaliação e encaminhamento do trabalho pedagógico, mas esse, de acordo com nossas observações e de acordo com a fala das entrevistadas, não tem cumprido a função de propiciar o trabalho coletivo.

Na verdade, não constituem momentos coletivos, pois, embora os professores tragam seus objetivos pessoais, seus interesses, suas dificuldades, estes não são trabalhados coletivamente.

### **O intervalo do recreio**

Durante o intervalo do recreio, na escola estadual, pudemos observar que as conversas em pequenos grupos centram-se na in/disciplina dos alunos e nos casos de assaltos e violência sofridos pelos/as próprios/as educadores/as, seus parentes, amigos ou sofridos por outros/as educadores/as e divulgados pela mídia. A discussão coletiva centra-se na discussão do horário para reposição dos dias de greve e paralisação, nos informes repassados pela diretoria sobre cursos no Centro de Referência do Professor e atividades que devem ser desenvolvidas como: as comemorações da Semana da Pátria, a Feira de Cultura e o Plebiscito da Dívida Externa. Vinte minutos são bastante escassos para tanta discussão e esta acaba infrutífera o que provoca grande tensão no grupo. Em meio a toda esta aparente desorganização – aparente, porque há todo um ritual para este momento: a diretora espera um tempo para que todos tomem seus lanches e voltem do banheiro, traz sempre um manuscrito com todos os informes e atividades e todos já sabem quem são os professores que vão questionar, discordar ou reclamar – ainda há aqueles/as que conseguem providenciar cópias xerox; selecionar, no escaninho, o material a ser usado nas próximas aulas;

comprar lanche; fumar em espaços reservados; comprar e vender diversos tipos de objetos (jóias, lingerie, blusas).

A princípio, poderíamos acreditar que nesse momento são realizadas trocas sobre a relação professor/aluno, sobre a organização administrativa e pedagógica da escola e também as trocas afetivas concretizadas no ato de escutar o outro, contudo o tempo é tão curto, o acúmulo de atividades reservadas para esse tempo é tamanho que as queixas, os desabafos, as falas e as propostas se perdem, ficando um vazio, preenchido pela intolerância entre os pares, pela tensão, pela insatisfação e, por vezes, pelo refúgio em outros espaços físicos da escola.

Na escola municipal, embora o período da pesquisa tenha ocorrido em um momento de comemorações em que os/as educadores/as estavam bastante envolvidos na preparação de atividades e materiais que, por vezes, lhes tomava o intervalo do recreio, não observamos o mesmo clima de tensão destacado na escola estadual. As conversas em pequenos grupos versavam sobre temas variados ligados à vida pessoal: filhos/as, maridos/esposas, atividades físicas, animais de estimação. Há momentos de bastante descontração, quando professoras descansam e até mesmo cochilam estiradas em algumas cadeiras. Estes momentos revelam também o desânimo, o cansaço e sobrecarga característico dos/as professores/as. Observa-se também que nesse intervalo, como na escola estadual, os professores dedicam-se a providenciar cópias xerox; selecionar, no escaninho, o material a ser usado nas próximas aulas; comprar lanche; fumar em espaços reservados; comprar e vender diversos tipos de objetos (jóias, lingerie, blusas).

Talvez nesse clima pudéssemos suspeitar da realização de trocas afetivas nas quais se envolviam sempre as mesmas e poucas pessoas, entretanto não ousamos afirmar que essas são estratégias para vencer os dilemas e desafios da prática pedagógica.

Na escola particular o intervalo de recreio é muito semelhante ao da escola municipal, porém observa-se algumas discussões em grupinhos sobre conteúdos que foram desenvolvidos – uma professora informa à outra sobre a lista de conteúdo já cumprida e a lista a cumprir. Há também o comércio de jóias e brincadeiras sobre o comportamento de alguns professores. Observamos, também, que a supervisão e direção aproveitam estes horários para repassar recados, observações e repreensões.

*Durante o recreio a supervisora deu o seguinte recado: “no ano que vem vou mudar os critérios de distribuição dos pontos de trabalhos, porque não dá para ficar com os professores que não estão trabalhando com seriedade, cada um faz de um jeito e os pais estão reclamando. Vão acabar com a prova em dupla, porque não dá para um aluno que sabe muito e um que nada sabe tirarem a mesma nota. As mães têm reclamado disto também. Os professores dão muitos pontos no trabalho, outros não corrigem os trabalhos pedidos. Alguns facilitam as notas e depois ficam com dificuldade de dar aulas na turma, porque os alunos já passaram e ficam sem interesse.” (Diário de Campo/Escola Jorge Amado/4º dia de observação).*

Alguns professores chegaram reclamando sobre os trabalhos que os alunos retiram diretamente da Internet, mas os comentários não se estenderam por muito tempo porque o diretor chegou para dar alguns recados. Comunicou que o 13º salário será pago amanhã e parabenizou os professores pelo trabalho que estão desenvolvendo com os alunos. Teceu alguns comentários sobre a concorrência com outra escola próxima que está oferecendo 30% de desconto para quem quer ir desta escola para lá. O diretor se retira e os professores/as discutem o problema da concorrência com a escola vizinha. São muitas falas paralelas e não consigo registrá-las. (Diário de Campo/Escola Jorge Amado/7º dia de observação).



Concluimos que, sobretudo na escola estadual, grande parte do intervalo de recreio, onde segundo Hargreaves (1998), os/as professores/as teriam oportunidade de conviver e viver situações características da “*região de retaguarda*”<sup>25</sup>, são “*colonizadas*”<sup>26</sup> pela direção, premida pelas necessidades e pela organização inadequada do tempo escolar e pelas próprias necessidades dos professores.

### **O Conselho de Classe**

Na escola estadual, o Conselho de Classe, assim como o intervalo do recreio, é marcado pela tensão viva e efervescente e pelos desencontros o que desfavorece o clima para trocas de experiências:

A diretora entra e pergunta se os professores avisaram sobre o Conselho. Eles dizem que não. Kátia, a autora do manuscrito, diz que ficou sabendo agora. A diretora irritada responde que é um absurdo, pois falou semana passada.

Ao voltar, Lina diz que se fosse efetiva, tirava uma licença atrás da outra e que seria até bom porque tem muita gente precisando de trabalhar.

Ana, que passa todo o intervalo de recreio na sala com os alunos, desce, falando que o dia em que ela explodir não é para assustar porque ela está quase. Não permanece assentada cinco minutos e afirma que vai voltar para a sala de aula.

Magali - que vive se queixando de algo - ameaça ir embora, se o Conselho demorar e comenta que devia ter trazido a pinça para pinçar a sobancelha no horário vago.

No turno da manhã não há supervisora, uma supervisora da tarde veio para dirigir o Conselho de Classe. Quando entra, cumprimenta dizendo: -

---

<sup>25</sup> Hargreaves (1998), orientando-se pelas definições e demarcações de “*regiões frontais*” e “*regiões de retaguarda*” utilizadas por Goffman (1959) define como regiões frontais os “*lugares de performance nos quais as pessoas estariam num certo sentido em cena, diante de seus clientes, do público e dos seus supervisores*”. Como regiões de retaguarda define os espaços e tempos em que os profissionais se encontram nos bastidores, ou seja, longe das salas de aula e das reuniões formais, permitindo-se “por tudo cá para fora”.

<sup>26</sup> Para Hargreaves (ib) “*colonização*” é o processo pelo qual os administradores controlam ou organizam as zonas de retaguarda para seus próprios fins.

*boa tarde, co-mo sem-pre. Eu atrasei porque estava resolvendo o problema de dois meninos.*

Os professores continuam falando da heterogeneidade das turmas e da dificuldade de se trabalhar com turmas desse tipo. A supervisora passa a ler a ata da reunião anterior que falava da necessidade de fazer uma listagem de alunos para serem remanejados, interrompe a leitura e desabafa: - *estou cansada de vir com um objetivo e ele ser desviado, me fazendo de boba. Estou cansada de saber os problemas da manhã, de ver e não vou desviar de meus objetivos.* (Diário de Campo/ 5ª feira, 24/08/00)

Esta tensão é resultado das condições e organização do trabalho na escola:

- ✓ Algumas professoras não sabiam da realização do Conselho naquele determinado dia e alegaram como motivo não estar na escola no dia em que foi dada a informação;
- ✓ Algumas professoras acharam necessário e voltaram às salas de aula para dispensar os alunos e outras permaneceram na sala dos professores o que provocou irritação na diretora;
- ✓ Após 40 minutos que os alunos foram dispensados o Conselho não havia começado e algumas professoras ficaram irritadas.
- ✓ A supervisora, cuja jornada de trabalho corresponde ao turno da tarde e que, segundo a diretora, vem pela manhã prestar um favor à escola, chega bastante atrasada para iniciar o Conselho e se justifica dizendo que estava atendendo dois alunos porque na escola não tem supervisora pela manhã e ela trabalha apenas à tarde;
- ✓ Durante a reunião há manifestações claras de desconhecimento das propostas aprovadas no último Conselho o que causa um mal estar entre supervisão e direção e diretora e vice;

- ✓ Durante a discussão sobre o remanejamento de alunos os professores expressam sua indignação quanto ao desrespeito da direção no encaminhamento de suas decisões.

Infelizmente, não temos dados relevantes destes momentos nas escolas municipal e particular, porque que essas não realizaram os conselhos durante o tempo em que procedíamos à pesquisa.

Na escola particular a supervisora informou-nos que os conselhos de classe reúnem apenas os professores de turmas pré-determinadas, e são discutidos o aproveitamento dos alunos e algumas questões de indisciplina. A fala da supervisora, durante uma das reuniões pedagógicas, em resposta à ponderação de algumas professoras sobre a impossibilidade de permanecerem na escola até às 13:30 para realização do conselho informa o tipo de gestão da escola e a concepção de conselho de classe que orienta os trabalhos.

*“O último Conselho de Classe vai até às 13:30h”.* [informa a supervisora]  
Os professores reclamam que não podem, pois trabalham em outra escola e sugerem dividi-lo em dois dias, mas ela diz que não pode e que a escola não tem nada com o problema deles. (Diário de Campo/12º e 13º dias de observação).

### **As Reuniões Pedagógicas**

As reuniões pedagógicas nas escolas públicas não são determinadas pelas necessidades, mas pela força da Lei, em outros termos, acontecem porque estão prescritas na legislação educacional local.

A análise desse fragmento, abaixo, que relata uma discussão sobre reposição de aulas, atesta o que afirmamos no parágrafo anterior e autoriza-nos a

inferir que o tempo de formação ainda não é reconhecido como inerente da prática pedagógica, sendo considerado por alguns como “*perda de tempo*”. Não podemos desconsiderar que esse sentimento de “*perda de tempo*” pode advir da própria organização desse tempo que, por vezes não se mostra produtivo aos professores/as por não atender às suas necessidades.

Por fim passam a discutir a possibilidade de manter as aulas em horário normal, durante o período de discussão pedagógica, com dispensa dos alunos, previsto para sexta-feira, dia 18, como forma de pagar metade de um dia letivo.[como proposta para pagamento de um dia de paralisação em função da campanha salarial] A professora que defende essa proposta alega que ninguém tem as notas prontas, portanto, não haveria nada para se discutir na reunião pedagógica e era melhor usar este tempo para repor as aulas, ao contrário, de dispensar os alunos e ficar “*perdendo tempo*.” Muitos gostam desta proposta, apenas uma professora pondera que custaram a ter direitos a essas duas horas de discussão pedagógica e que dessa forma correm o risco de perdê-las (Diário de Campo/Escola Estadual Graciliano Ramos/2º dia de observação).

Diferenciam-se bastante quanto à ocorrência e ao tempo de realização em cada uma das escolas, todavia pouco se diferenciam nos aspectos relativos à organização, aos conteúdos discutidos e à participação dos/as professores/as, como pode ser observado nos relatos do Diário de Campo.

Na escola estadual são reservadas duas horas quinzenais, no final da manhã de 6ª feira, para as reuniões pedagógicas.

Durante o período de observação tivemos oportunidade de participar de duas reuniões, porque algumas foram suspensas. Para a primeira, a seguinte pauta foi afixada na sala dos professores no dia anterior.

<p><b>REUNIÃO DOS</b>  <b>PROFESSORES – 31.08.00</b>          (após o recreio, todos os turnos)  <b>PAUTA</b>          Plebiscito Nacional          Semana da Pátria          Problemas de disciplina          Avaliação</p>
--

Observamos que, durante a reunião, as professoras demonstraram desinteresse por escutar a leitura de um texto proposta pela diretora, revelaram

dificuldades em entender as transformações sociais e educacionais e se fez presente o latente mal-estar das professoras diante dos problemas de (in)disciplina discutidos.

Entre os vinte quatro professores que participam da reunião, nove escrevem algo ou preenchem o diário de classe, outros brincam ou conversam, poucos estão atentos à leitura. A um certo ponto a diretora interrompe a leitura, dizendo que essa literatura (sic) está sendo enviada a todas as diretoras e que é bom ficar atento ao que está sendo falado. Segundo ela, esteve conversando com professores de uma escola municipal próxima - "*com boa estrutura, quadra coberta, bem vista pela comunidade*" - e que eles disseram que a "*Escola Plural veio para arrebentar tudo e que a diretora deixou tudo aberto e o aluno pode tudo.*" Comenta o caso do aluno que jogou a corda na professora. Conta também que chamou a polícia para alguns alunos do turno da manhã e da noite que, após o almoço, estavam fazendo bagunça na porta da escola. Fala também de uma aluna que vive na companhia desses outros e que "*não respeita ninguém*". Magali diz num tom bem alto: - *por que esta aluna não toma uma overdose e morre!* A conversa sobre o comportamento de três alunos e essa aluna estende-se por bastante tempo e muitos propõem que essa aluna seja mandada embora da escola, até mesmo porque ela é líder. Ana fala que o irmão dessa garota é impossível e que ela vai comunicar à inspetora que não vai passá-lo de ano.

Várias professoras se exaltam, cada uma quer falar mais alto do que a outra e fazer sua proposta para excluir esses alunos da escola, gritam uns com os outros, a reunião vira um reboiço. (Diário de Campo/Escola Estadual Graciliano Ramos/7ª dia de observação).

Para a segunda reunião, não são divulgadas, com antecedência, a data e a pauta e, após a dispensa dos alunos, as professoras ficam perdidas sem saber o que fazer, já que não há ninguém da direção ou supervisão para coordenar a reunião e propor a pauta. Uma das professoras insiste em fazer a reunião para não perderem o espaço conquistado junto à SEE/MG. Notamos a dificuldade de algumas professoras em construir sua autonomia, pois querem a presença da diretora para iniciar o registro da reunião na ata. Esta reunião centra-se na discussão de uma proposta de Projeto de Eleição para ser desenvolvida com os alunos e a discussão da operacionalização das atividades do projeto ocupa toda a reunião.

Observamos que nas reuniões pedagógicas participam todos os professores que trabalham naquele dia na escola - a participação depende do horário e número de aulas do profissional - e que muitos deles se retiram da sala por diversas vezes e retornam e que aqueles que não têm aulas na sexta-feira nunca participam.

Na escola municipal, são destinadas duas horas semanais às reuniões pedagógicas com todo o coletivo da escola, uma vez que todos os/as professores/as têm o mesmo número de aulas e trabalham todos os dias. O conteúdo centra-se em informes e distribuição de responsabilidades para execução de atividades decididas no âmbito da coordenação e direção e a participação dos profissionais é dispersa havendo aqueles que não acompanham a reunião, ausentando-se por várias vezes do local, como na escola estadual, e há também aqueles que se dedicam a outras atividades.

Durante o período de observação deveriam ter ocorrido três reuniões pedagógicas, mas duas delas foram suspensas, devido ao redimensionamento do tempo para a comemoração do Dia da Criança e do Dia do Professor e à dispensa dos/as professores/as mais cedo para que pudessem comparecer à uma festa naquela noite. A reunião que presenciamos teve também o tempo redimensionado, com a suspensão das aulas naquele dia. As duas primeiras horas de reunião foram destinadas à elaboração dos diários de classe que deveriam ser apresentados.

Cada professor é responsável por um diário de uma turma, onde deve lançar os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas, de acordo com o que está descrito pelo professor da disciplina na pasta de conteúdos que fica à disposição de todos sobre a mesa da sala dos professores. (Diário de Campo).

As duas outras horas foram dispensadas à seguinte pauta apresentada pela diretora no início da reunião: 1- *Feira de leitura e escrita*; 2 – *Semana da Criança*; 3- *Turmas para o próximo ano*. Os dois primeiros pontos de pauta foram discutidos, mas a reunião se dispersou sem que se fechassem muitas questões.

Se as reuniões da escola estadual eram marcadas pela tensão e momentos de grandes desabafos e até ofensa entre os professores, esta reunião que presenciamos na escola municipal foi marcada pelo desânimo e apatia de muitos professores que, certamente, acreditavam que nada tinham a fazer ali, pois tudo já estava decidido e planejado. Seu papel resumia-se a escolher a atividade pela qual se responsabilizaria ou a assumir a atividade que lhe sobrasse findas as primeiras as escolhas. O não envolvimento dos/as professores/as no planejamento de um trabalho que se propunha coletivo, ficou bastante evidente na fala da coordenadora, quando explicava que cada um podia escolher a atividade que queria fazer: *“estamos querendo conquistar os professores para aquilo que eles se identificam mais”*.

A partir dessas falas de Samira e de Samanta que explicitam o processo, as relações e os sentimentos vivenciados durante as reuniões, podemos deduzir que o clima aparentemente calmo que nós presenciamos não é o que verdadeiramente reina nas reuniões.

A coordenação, elas parecem que trabalham bem isoladas também. A nossa coordenação pedagógica, ela trabalha muito com a coordenação de turno, ligada à disciplina. E, geralmente, quando vai acontecer algum evento na escola é que já passa para os professores o que é para fazer. Não tem muita discussão coletiva, não. E a nossa reunião coletiva, todas as sextas-feiras, de 10 às 11:20 horas, normalmente dá tanta discussão, tanto bate-boca e tantas idéias contrárias, que a gente nunca sai do mesmo lugar, nunca se resolve nada. As pessoas vão, sexta-feira, para casa aborrecidas, chateadas. Toda sexta-feira é a mesma coisa. É uma reunião desgaste em vez de reunião coletiva. Então tinha que ser reunião desgaste. Todo mundo sai desgastado, as pessoas gritam, com as outras,

têm pessoas que saem chorando. Então é esse processo. (Samira)

Como eu disse, o momento para fazer isso [referindo-se às possíveis trocas] seria o horário pedagógico da sexta-feira. Mas o horário pedagógico é pra briga interna da escola. É pra lavar roupa suja da escola. Então já aconteceu, não posso dizer que nunca aconteceu isso não, já aconteceu. A Kelly foi em alguns cursos de sexologia então ela veio, passou pra gente, teve até uma aula muito boa com ela, lá na sala 39 lá em cima, num dia assim, escolar. Foi ótimo o dia que a Kelly passou com slide, com cartazes, completo. Mas isso é um em cem. Dificilmente o que vai lá é repassado porque nós não temos o tempo e o espaço físico para isso. (Samanta)

Em uma das falas de Samira sobre trabalho coletivo, podemos atestar que este ainda não faz parte da prática pedagógica das professoras::

De manhã o que eu vejo é que o grupo tem tendência a trabalhar isolado. Porque alguns dias de reunião pedagógica foi dado para o grupo planejar alguma coisa e o que eu vi foi cada um indo para uma sala e ficando num canto sozinho. (Entrevista/Samira/ Escola Municipal Manoel Bandeira).

Os profissionais da rede municipal possuem também em sua jornada de trabalho quatro horas semanais, denominadas horário de projeto, nas quais podem organizar-se em grupos coletivos menores ou trabalhar solitariamente, dependendo da organização da escola. Durante o tempo em que estivemos pesquisando, observamos que por vezes tinha um grupo bastante grande de professores em horário de projeto e que estes se dedicavam, solitariamente, à correção de avaliações, realização de leituras e preparação de material. Samira também retrata este momento:

Olha, embora seja espaço de formação coletiva, estão virando espaço de formação individual. Os projetos... O meu projeto eu não me encontro com nenhum professor da minha área de Língua Portuguesa, ele é junto com o professor de Matemática que nunca está aqui na escola no dia do projeto dele. Então, meus projetos são sozinho. (Entrevista/Samira/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Na escola particular, as reuniões pedagógicas são realizadas bimestralmente, tão somente com os professores da mesma área ou áreas afins e em momentos aproveitados entre os espaços em que os/as professores/as



terminaram de aplicar as provas e o término das aulas. Embora haja um cronograma de reunião anteriormente planejado e uma reorganização dos/as professores/as para que um substitua o outro na aplicação de provas, estes espaços são bastante reduzidos no que diz respeito à ocorrência e à duração. Pudemos observar que durante este espaço de tempo todos os/as professores/as participaram da reunião sem que, aparentemente, se dispersassem ou dedicassem a outras atividades.

Tivemos oportunidade de observar duas reuniões pedagógicas organizadas de acordo com a afinidade das áreas. A primeira concentrou os/as professores/as da área das Ciências: química, física e biologia e a segunda, a área de Linguagem: língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física. A primeira reunião centrou-se no levantamento de problemas pelos professores; nas considerações da supervisora sobre a subutilização de equipamentos didáticos caros que foram comprados; nos informes administrativos e nos esclarecimentos sobre demissão de professores.

Como problemas, as/os professores/as citaram: organização do espaço e tempo escolar; a conversa dos alunos na sala de aula; os namoros; a utilização do estudo e trabalho dos outros colegas do grupo, por alguns alunos, para se promoverem e inimizade entre turmas.

Uma das professoras diz que o horário obrigatório de Informática não é o ideal, *“às vezes, a gente está numa matéria que não dá para ir à informática e têm que ir.”*

Todos/as professores/as presentes queixam-se do grande número de alunos nas salas de aula do 2º grau.

*Os alunos estão muito soltos, não respeitam, ficando difícil.* Uma professora propõe separar a turminha da conversa e da bagunça.

Uma das professoras diz que é preciso separar os namoradinhos, pois “*a gente pega eles em flagrante se encostando*”.

A supervisora observa que alguns meninos “*ficam nas costas dos outros*”, ou seja, nada fazem e são aprovados.

Outra [professora] diz: “*os alunos querem tirar o total e quando vi que o interesse era esse eu comecei a fazer provas difíceis, porque quando chegasse no terceiro bimestre eles já haviam passado e começariam a fazer bagunça nas aulas*”. A supervisora diz que acha que o aluno não deve fechar a prova e que os professores devem dar questões fáceis, médias e difíceis. (Diário de Campo/Escola Jorge Amado/12º e 13º dias de observação).

Sobre o equipamento a supervisora lembra que:

o microscópio custou R\$3.990,00 e ninguém está usando. Lembra também a caixa de lâminas ainda não foi usada. Ressalva que depois o professor não sabe por que está sendo mandado embora, mas eles vão acumulando e avisa que ao final da reunião vai levantar alguns motivos da dispensa dos professores para que entendam porque alguns estão sendo mandados embora. (*ibid*).

Os informes administrativos centram-se na organização da rotina de entrega de notas, recuperação, último Conselho de Classe e elaboração do calendário escolar para o próximo ano. Como era o mês de novembro, final de ano, época em que os colégios dão avisos prévios aos professores, já se percebia na escola o clima de medo e angústia. No dia desta reunião as demissões foram consumadas, o que foi motivo de indignação de muitos que não entendiam porque determinados colegas foram demitidos. A supervisora, sensibilizada com o clima, se propôs esclarecer o motivo das demissões. Observamos que variam entre o compromisso do professor e a relação professor-aluno. A supervisora cita os seguintes motivos para a demissão:

- ✓ faltar sem justificar, faltar para viajar
- ✓ não atender ao aluno que solicita a revisão da matéria de outras séries
- ✓ fazer trabalhos maravilhosos em uma sala que gosta muito e horríveis em outra que não goste

- ✓ ameaçar alunos, dizendo que são bagunceiros e que, portanto, não vão ao laboratório, à excursão, etc
- ✓ ir para a sala de aula depois do horário estabelecido, deixando o aluno sozinho ou ficar no corredor conversando com outro professor
- ✓ discriminar aluno indisciplinado.

Na segunda reunião pedagógica, os/as professores/as da área de linguagem reforçaram os problemas de (in)disciplina dos alunos já levantados e iniciaram uma discussão sobre organização dos tempos dos professores; sobre a relação alunos-disciplinário e alunos-diretor e sobre aspectos físicos da escola - banheiros com mal cheiro, carteiras meladas e empoeiradas. E ainda, aspectos organizacionais da Feira de Cultura e Festival de Dança a serem realizados no próximo ano; e sobre a qualidade do jornal elaborado pelos alunos.

Numa breve análise podemos observar que os espaços das reuniões pedagógicas ou são subutilizados ou sobrecarregados de discussões tornando-se, portanto, um espaço não muito produtivo e na maioria das vezes distante das necessidades dos/as professores/as. Como resultado do processo de construção da identidade profissional, ancorado no modelo da racionalidade técnica, e do prematuro exercício do investimento em formação continuada no interior da escola, observamos que permanece latente a cultura da tutela, tanto por parte dos administradores – diretoras, supervisoras e coordenadoras que centralizam as ações formativas; quanto por parte dos/as professores/as o que impede que estes se organizem, criando a pauta, a dinâmica e administrando seu processo de formação continuada.

### **3.3. A SALA DOS PROFESSORES**

No interior das escolas, a sala dos professores foi o locus privilegiado da pesquisa já que era o ambiente escolar mais freqüentado pelos/as professores/as.

Embora um estudo do espaço físico da sala dos professores não tenha constituído objeto desta pesquisa, arriscaremos fazer algumas considerações.

Frago & Escolano ( 1998) afirmam que

(...) as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais se deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também em si um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos . (p. 26)

Nas três unidades observadas a sala dos professores não se mostra um espaço acolhedor e confortável. A disposição e o tipo de móveis, as cores utilizadas nos escaninhos, toalhas de mesa, cortinas e paredes compõem um ambiente frio, austero e com uma estética que não é agradável aos olhos, não nos passando uma idéia de um lugar de descanso, de encontros, de socialização de construção de relações sociais, mas a idéia de um lugar de passagem, um **corredor** entre o estar dentro da sala de aula e o estar fora desta. A leitura deste espaço nos permite inferir que embora os administradores e os profissionais tenham um discurso da importância da socialização dos pares na instituição escolar, na prática, desvalorizam os espaços de socialização dos profissionais. A localização obedece a “*ordem panóptica*”, deixando clara a necessidade de vigilância e controle dos profissionais. Nas três escolas a sala dos professores se

situa no mesmo bloco da direção e secretaria e bem próxima da sala da direção ou supervisão. Observação interessante fez um dos professores da escola municipal, quando em uma conversa informal, explicava-me a estrutura física da escola: *ali fica o bloco de serviços ( embaixo cozinha, cantina, banheiros, vestiários); em cima, o bloco de multi-meios (sala de vídeo, laboratórios, etc). Aqui fica o bloco de salas de aula, em cima, e o bloco administrativo, embaixo, (secretaria, biblioteca, direção, supervisão e sala dos professores.) – Ué! [meio espantado] por que a sala dos professores está no bloco administrativo?*

Furtar-nos-emos, no momento, de discorrer sobre as relações e ações desenvolvidas nesse espaço já que delas nos ocupamos quando nos referimos aos intervalos de recreio. E a elas fizemos referências, em alguns momentos do desenvolvimento deste trabalho, quando falamos dos momentos dos professores fora da regência de classe que, efetivamente, só existem na escola municipal ou para alguns poucos que têm janelas<sup>27</sup> no horário da escola estadual.

Durante as atividades não rotineiras acompanhamos os/as professores/as ao seu local de realização. Esses locais resumem-se a uma sala de aula, onde há mais espaço para os professores se organizarem em um grande círculo, que em termos de arquitetura, decoração e conforto deixam tanto a desejar quanto a sala dos professores. Optamos por não pesquisar o interior da sala de aula, mesmo tendo claro que este ambiente poderia ser rico para se observar as trocas entre professores/as e alunos/as, por não se constituir este espaço objeto da pesquisa.

Os pátios, corredores, cantinas das escolas foram locais observados, mas nestes espaços não se efetivaram trocas que pudessem ser detectadas, uma vez

que constituem apenas espaços de passagem, meros **corredores** utilizados para a troca de salas. Não observamos nestes espaços uma comunicação mais efetiva entre os professores.

### **3.4. OS SUJEITOS DA PESQUISA E A REALIDADE DE SEU LOCAL DE TRABALHO: AS PROFESSORAS**

A opção por focalizar professores/as que trabalham na área de Língua Portuguesa justifica-se pelo fato desta área ter iniciado suas reformas na década de 80 e por seu prestígio entre as disciplinas que compõem os planos/grades curriculares. As reformas e/ou as exigências para a efetivação das mesmas foram incorporadas de forma acelerada às práticas dos professores que buscaram processos diversos de formação e, entre eles, supomos que a troca de experiências se fazia bastante presente. Nos anos de 1986 e 1995 foram lançados novos programas de Língua Portuguesa no Estado de Minas Gerais; as provas de Língua Portuguesa dos vestibulares, em algumas faculdades de Minas Gerais, foram as primeiras que apresentaram modificações, buscando contemplar a nova concepção de ensino da língua materna e a nova concepção de educação que exigia uma formação mais ampla do sujeito.

Apesar de reconhecer a necessidade de se repensar a fragmentação do conhecimento em disciplinas escolares e de entender que a organização dos tempos por ciclos de formação exige um caminhar em direção à integração do conhecimento, optamos pelo recorte por disciplina. Realizar a pesquisa com o

---

<sup>27</sup> Denominamos janelas ou horários vagos os tempos em que o/a professor/a permanece, na escola, fora da regência, mas não são computados na sua jornada de trabalho. Esses tempos ocorrem em função de jornadas de trabalho e carga horária das áreas de conhecimento diferenciadas.

universo dos/as professores/as, mesmo que de um único turno da escola, seria tarefa para um tempo de pesquisa bem maior do que o proposto pelo Mestrado. Além disso, grande parte das escolas públicas e quase a totalidade das escolas privadas, mesmo com as reformas propostas, ainda mantêm um número maior de professores/as nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática o que possibilitava uma pesquisa que envolvesse um maior número de professores/as.

Não se pode desconsiderar que o fato da pesquisadora ser professora desta área de conhecimento tenha também sido fator decisivo para a opção por este recorte.

A escolha de professores/as que atuam nas etapas finais da educação fundamental advém do número restrito de pesquisas neste nível de ensino, uma vez que os pesquisadores têm dedicado seus estudos às séries iniciais, dada à importância da alfabetização, nas últimas décadas, após os trabalhos de investigação de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Acreditamos que o recorte nas etapas de atuação do/a professor/a – série ou ciclo - é desnecessário porque as reformas educacionais dos sistemas estadual e municipal têm orientado a organização por ciclos que, embora funcionando de forma precária, tem mudado a relação do professor com as séries, etapas ou turmas de atuação.

Na escola particular os/as professores/as atuam em diversas turmas e optaram por um rodízio anual entre eles, respeitando-se a afinidade de alguns com determinadas séries.

Não foi opção da pesquisadora selecionar tão somente o gênero feminino como sujeito da pesquisa, mas condição imposta pela realidade das escolas, cujo

universo de educadores se constitui, predominantemente, por mulheres, não havendo nenhum homem em exercício na área de conhecimento investigada.

O universo de professores do sexo masculino nessas escolas é bastante reduzido, o que confirma contrariando as pesquisas que apontam a feminilização das séries iniciais e a concentração de professores do sexo masculino no Ensino Médio. Na escola estadual apenas um professor atua no turno pesquisado, na municipal três e na particular três.

A gestão das escolas públicas está sob a responsabilidade das mulheres e na rede particular o diretor é um homem.

Reconhecemos que a questão de gênero é importante, uma vez que ser homem e professor, em muitos aspectos, é diferente de ser mulher e professora e que este fator poderia levar esta pesquisa a resultados diferentes. A feminilização desta atividade profissional e os estereótipos já consagrados de que mulheres falam mais que os homens, que homens têm que se mostrar inteligentes e fortes, que os alunos respeitam mais os homens, provavelmente influenciariam nos resultados da investigação, mas não pudemos contar com essa variável para a pesquisa. Segundo Huberman (1992), o questionamento que caracteriza a fase de diversificação no ciclo de vida profissional é vivido de forma diferente por mulheres e homens. Estes têm um teor de questionamento mais elevado e que se manifesta em idade mais jovem do que nas mulheres (p. 43). No que diz respeito ao conservadorismo e lamentações, nesta mesma fase, Huberman afirma que *“as mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm tendência para aceitar a idéia de que ‘as modificações raramente conduzem a melhorias no sistema’.”* (p. 45)



Outro fator considerado foi o tempo de experiência como professor/a. A princípio, pretendíamos, a partir dos referenciais teóricos dos estudos do ciclo profissional desenvolvidos por Huberman (1992) investigar apenas a prática de professores/as entre 08 a 12 anos de trabalho, uma vez que este tempo poderia favorecer a investigação nos seguintes aspectos: é um tempo não muito longo que facilita o resgate da memória, é um período suficiente para que o profissional tenha condições de analisar sua própria carreira. É uma fase da carreira na qual, provavelmente, o profissional não entrou na fase de desinvestimento, pode estar afirmando-se profissionalmente e iniciando a consolidação de um certo grau de autonomia. Entretanto, as condições de trabalho não permitiram esta seleção e optamos por desconsiderá-la, mas mantivemos na investigação a orientação teórica do autor citado.

Participaram da pesquisa três professoras que se encontram no início da carreira (03 e 06 anos), quatro professoras que se encontram no meio (13, 15 e 16 anos), e duas que se encontram no fim da carreira (26 e 31 anos de carreira). Consideramos que estes tempos também forneceriam dados importantes à pesquisa, uma vez que os/as professores/as em início de carreira se encontrariam em uma fase de busca e a troca de experiência poderia ser o caminho mais fácil. As professoras que se encontram no meio de carreira, em processo de construção da autonomia, poderiam ser grandes propulsoras das trocas de experiências e as professoras, em fim de carreira poderiam também estar no caminho de busca, tendo em vista que muitas de suas certezas cristalizadas foram desconstruídas e a insegurança diante do novo poderia constituir fator de busca de investimento.

Foram selecionadas, 02 professoras da escola municipal, 03 professoras da escola estadual e 04 professoras da escola particular que atuavam no mesmo turno e que têm formação superior em Letras. Todas são graduadas em faculdades de Belo Horizonte, entre o período de 1974 a 1999, sendo quatro formadas pela UFMG/FALE<sup>28</sup>, três pela PUC/MG<sup>29</sup> e duas pela FAFI/BH<sup>30</sup>.

Entre as nove professoras entrevistadas, quatro concluíram uma pós-graduação lato sensu, quatro não possuem nenhuma especialização ou pós-graduação e uma não respondeu. Quanto à participação em seminários, debates, palestras e cursos, podemos inferir que não faz parte da prática pedagógica das professoras, pois apenas uma respondeu que freqüentemente busca estes espaços de formação.

Quatro professoras cumprem uma jornada semanal de cerca de 40 horas, trabalhando em outra escola, como é o caso de duas professoras da rede particular, ou cumprindo dupla jornada na mesma escola, como é o caso das duas professoras da escola municipal. Três professoras cumprem uma jornada semanal de cerca de 20 horas, uma de 26 horas e outra de 30 horas. A faixa salarial das professoras varia entre cinco e oito salários mínimos, de acordo com as jornadas entre 20h e 40h. Dedicam-se exclusivamente ao exercício do magistério, apenas duas possuem outra atividade profissional.

O quadro de profissionais da escola municipal não apresenta grandes mudanças anuais, já que os/as professores/as são concursados/as e optaram,

---

<sup>28</sup> Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Letras

<sup>29</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

<sup>30</sup> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Atualmente, UNI/BH (Centro Universitário de Belo Horizonte).

durante a escolha da vaga, por aquele local, por situar-se próximo às suas residências.

*“ Só dou aula aqui porque meu coração está preso nessa escola, eu nasci e fui criada nesse bairro.” ( Diário de campo/Samira. EM Manoel Bandeira. 2º dia de observação.)*

Na escola estadual, entre as quatro professoras de Língua Portuguesa que atuam nas séries finais da educação fundamental, apenas uma é efetiva. Embora o quadro de professores dessa seja bastante rotativo, havendo um grande número de profissionais contratados temporariamente, observa-se, entre as professoras de Língua Portuguesa, um vínculo maior com o local de trabalho em relação às professoras de outras disciplinas.

O quadro da escola particular, segundo observação dos próprios professores e supervisora, sofre algumas modificações a cada ano quando em novembro, normalmente são demitidos/as cerca de dois/as ou três professores/as e a estes/as nunca sendo explicitada a causa da demissão. Contudo, o quadro de professores/as de Língua Portuguesa mantém-se constante ao longo de alguns anos.

Outro aspecto que merece ser analisado é a relação entre a pesquisadora e os/as pesquisados/as.

O fato de ter permanecido no interior da escola e ter convivido diretamente com os/as professores/as durante alguns dias, não garantiu um envolvimento mais íntimo da pesquisadora com o coletivo de professores da escola estadual. Embora tenhamos conversado anteriormente com a direção da escola e com o coletivo de professores sobre os objetivos da pesquisa e sobre o papel da pesquisadora na escola durante as observações, e ter obtido a

aquiescência dos mesmos para a realização da pesquisa, alguns, desde o princípio, mostraram-se temerosos e incomodados com a presença da pesquisadora na sala dos professores e chegaram a expressar em atitudes e depois palavras e queixas.

A diretora chega até à sala e dirigindo-se a mim: - *Áurea, você poderia nos dar uma ajudazinha, venha?! Acompanho-a até a sua sala, onde ela pede que me assente. Pergunta-me se tenho algum papel que comprove o que vim fazer na escola. Digo que posso solicitar uma carta de apresentação da UFMG/FAE. Justifica-se, dizendo que as pessoas estão se sentindo incomodadas com a minha presença e com algumas perguntas que ando fazendo. E pede novamente para eu explicar o que queria ali. Explico-lhe que estou fazendo o mestrado e que ao final do curso devo apresentar uma dissertação e que esta é resultado de uma pesquisa sobre a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa na escola.*

*Ela questiona o fato de eu ter dito que a pesquisa era com os professores de Língua Portuguesa, mas haver feito perguntas para outras pessoas. Diz que Elza, a auxiliar de serviços, com quem eu havia conversado na sala dos professores, veio procurá-la dizendo que eu havia feito algumas perguntas e que ela não sabia se deveria responder, ficou com medo. (Diário de campo. Escola Estadual Graciliano Ramos. 2º dia de observação.)*

*Solicitei à diretora da escola o livro de atas do colegiado e o das reuniões pedagógicas para que eu pudesse fazer minhas observações, ela disse que todos estavam se sentindo incomodados com o fato de eu fazer anotações, e que iria consultar os professores primeiro, para ver se eles concordam que ela me empreste os livros. (Diário de campo. Escola Estadual Graciliano Ramos. 11º dia de observação.)*

Na escola municipal a receptividade foi diferente, talvez pelo fato da pesquisadora ser uma educadora conhecida por muitos profissionais desta rede, já que trabalhou em um órgão da Secretaria Municipal de Educação - Coordenação de Políticas Pedagógicas - e, conseqüentemente, conhecer alguns profissionais desta escola. Porém, em alguns momentos pudemos observar e registrar brincadeiras, de amigos bem próximos da pesquisadora, que revelavam um certo receio da presença ali:

*Durante o tempo em que preenchiam os diários, os professores conversaram sobre reunião com pais, dança do ventre, peste negra, circo, bingo e dietas para emagrecer e fizeram algumas brincadeiras entre si. Em*

vários momentos dirigiam-se a mim em tom de brincadeira: - *Áurea, anota aí o BM* [referindo-se ao número de matrícula do funcionário na administração] *de fulano que disse isso ou aquilo, ou que não está fazendo o diário.* (Diário de Campo. Escola Municipal Manoel Bandeira. 3º dia de observação)

A receptividade pôde ser observada em relação à direção, coordenação pedagógica e professores do 3º ciclo - o ciclo da adolescência, alunos de 12 a 14 anos - mas percebia-se um ar de desconfiança, indiferença e/ou agressividade por parte de profissionais que atuam no 1º e 2º ciclos, respectivamente, ciclo da infância (alunos de 6-9 anos) e da pré-adolescência (alunos de 9-12 anos). Esses pareciam transferir para a pesquisadora os mesmos sentimentos de indisposição, impaciência, intolerância, traduzidos em indiferença, expressões faciais, palavras que eram explicitados em relação aos colegas que atuavam no 3º ciclo. Durante a entrevista, uma das professoras fez referências à indisposição que havia entre os/as professores/as de cada um dos ciclos.

Há uma guerra armada, ou talvez eu deva dizer, desarmada entre ciclos, você não tem um bom relacionamento afetivo entre terceiro e primeiro ciclo, por exemplo. Os antigos profissionais de 1ª a 4ª. É sempre como se tivesse passando a perna no outro. Me desculpe a sinceridade mas é como eu vejo e, se você conversar com outras pessoas, vão te dizer a mesma coisa. (Entrevista/ Samira/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

Na rede particular, ao contrário do que se imaginava, a receptividade foi bastante grande, professores de diversas disciplinas interessaram-se em conhecer os estudos da pesquisadora, informar-se sobre o critério de seleção do mestrado e a organização deste curso. O interesse pôde ser observado tanto por parte dos professores de 5ª à 8ª série e 2º grau, como dos professores das séries iniciais da educação fundamental.

Não sabemos se essa receptividade e aproximação foram uma estratégia de sobrevivência diante das ameaças constantes que representa a escola

particular ou se, realmente, eles sentiram que podiam confiar na pesquisadora. Suspeitamos, ainda, que as melhores condições de vida, não provenientes do salário - que é praticamente equivalente nas três redes -, mas de terem condições econômicas melhores, provenientes dos rendimentos da família ou dos cônjuges, permitia e tornava possíveis estes desejos. Contudo, ainda se pode identificar o medo e insegurança nas brincadeiras;

Uma professora de física que depois se qualificou a mais “*espevitada*” [sic] da escola diz: - *Atenção, gente!* Todos se calam e olham para ela. E apontando para mim: - *Ela está fazendo mestrado e vocês tomem cuidado, ela vai escrever ali todas as bobagens que vocês falarem.* Todos riem e eu comento: - *As bobagens fazem parte do trabalho, podem ficar à vontade.* Diário de Campo/Escola Jorge Amado/1º dia de observação).

Alguns/as professores/as da escola particular foram fundamentais para revelar situações e relações essenciais para se definir o clima da escola, fizeram confidências que apontam indícios de confiança.

Na escola particular e, sobretudo, na escola municipal, por vezes, nos sentimos bastante à vontade no grupo para participar das discussões e das conversas informais, sendo consideradas como membros do grupo. Na escola estadual o clima nos pareceu bastante adverso à participação no grupo, em algumas reuniões, manifestamos a intenção de falar, levantando a mão por diversas vezes, mas a palavra não nos foi concedida. Isso fica bastante evidenciado neste registro do Diário de Campo, durante a terceira tentativa de explicar ao grupo de professores qual era o papel da pesquisadora ali.

Após as discussões, peço licença e volto a falar do mestrado, da pesquisa e do meu papel na escola. Para alguns parece que estou falando pela primeira vez e me perguntam sobre o curso, a instituição onde estou estudando e sobre o que é minha pesquisa. Outros se levantam e vão fazer outras coisas e outros me dizem que estou incomodando bastante, pois estão com medo de falar certas coisas, pois eu tenho anotado muito. A ex diretora diz que evita falar, pois não sabe o que eu estarei anotando e que tem tomado o maior cuidado, pois nem sabe o que farei com minhas

anotações depois. Duas outras professoras dizem que não se sentem incomodadas e que entendem qual é o papel do pesquisador.(Escola Estadual Graciliano Ramos/ 11º dia de observação)

### **3.5. AS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES E A ORIGEM DE NOVAS QUESTÕES**

Após essa análise centrada no universo da pesquisa, propomos responder algumas das muitas indagações que orientaram o início desta investigação e que podem ser assim organizadas:

- ✓ Representação das professoras sobre seu ofício
- ✓ Representação das professoras sobre formação continuada
- ✓ Representação das professoras sobre troca de experiências
- ✓ Momentos, motivos, necessidades e desafios que podem provocar/inibir a busca da troca de experiência como alternativa de formação

A investigação partiu da necessidade de responder: por que, como, onde, quando, por quem e quais são as trocas de experiências realizadas como uma alternativa à gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica escolar do professor de Língua Portuguesa.

A pesquisa foi iniciada a partir de duas convicções e de alguns pressupostos. A primeira convicção pode ser sintetizada nesta afirmação de Hargreaves (1998):

Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte. (p.186)

E emprestamos de Ferreira (1996) esta frase que expressa nossa outra convicção:

Quando alguém fala da maneira como se tornou competente nesta ou naquela aptidão, quer se trate dum cientista, dum pianista, dum pintor, dum mecânico de automóveis ou de um cozinheiro, raramente menciona cursos ou escolas. A referência nobre é as pessoas específicas cuja influência foi decisiva ( p.27)

A troca de experiência como estratégia de formação na prática cotidiana de professores é uma área pouco pesquisada no que diz respeito à sua forma, conteúdo, ocorrência, todavia são recorrentes as pesquisas que se referem a esta estratégia como significativa no processo de formação dos/das professores/as, ressaltando a importância e propriedade da aprendizagem na troca com os colegas:

Demailly (1995), quando define a formação informal, dá um destaque à troca de experiência:

(...) impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal). (p. 142)

Hargreaves (1998) define a troca de experiência como uma das formas de colaboração e colegialidade e defende sua prática como possibilidade de potencialização do desenvolvimento profissional dos professores uma vez que:

“conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. (p.209)

Nóvoa (1995), Hutmacher (1995) Hargreaves (1998) e Ibarrola (sd) atestam a importância da troca de experiência no processo de formação, destacando o seu papel na construção dos saberes e da identidade profissional, e, ainda como um dos caminhos possíveis para a construção do professor



reflexivo, uma vez que esse desempenha o papel de formador e formando a partir das necessidades de sua prática pedagógica.

(...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (Nóvoa p.26).

(...) a formação organizada não é o único método de aprendizagem, sendo útil destacar o papel dos grupos de encontro e de partilha de experiências ou outras modalidades de <<círculos de qualidade>>, que tendem a favorecer a comunicação, a circulação de idéias e a pesquisa. (Hutmacher, p.68)

As formas de colaboração e de colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhadas e na realização de consultas entre colegas (*staff consultation*) figuram seguramente entre os factores de processo que os estudos sobre *eficácia das escolas* identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos. (Hargreaves, p.209).

A maioria dos professores reconhece que a sua verdadeira formação acontece no momento em que começam a ter experiência direta, a observar, a comparar-se com outros, quando se encontram com um professor que lhes dá apoio, ânimo, ensino. (Ibarrola p.74)

Gonçalves (1992), em sua pesquisa sobre a carreira das professoras do ensino primário; Pena (1999) em sua investigação sobre a formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente; Albertani (2000), em seus estudos acerca do que pensam os professores do Ensino Médio sobre o seu processo de formação continuada, registram dados que confirmam a importância das trocas diante dos desafios impostos pela prática diária, mostrando que os/as professores/as partem para a busca de soluções pedindo ajuda aos colegas.

A constatação principal que a leitura interpretativa dos dados acerca da formação continuada nos faculta é a da consciência da sua << *necessidade* >>, por parte da quase totalidade das 42 professoras entrevistadas (92.9%)

(...) Outro aspecto que consideramos de salientar é a importância atribuída à *autoformação*, sobretudo à <<*aprendizagem com os colegas*>>, preconizada por 45,2% das entrevistadas. (Gonçalves, p.162, grifos do autor)

As pessoas (professoras de outras escolas) falavam: 'Faz isso que dá certo.' Não chegavam com a coisa pronta, mas sugeriam uma maneira de trabalhar (Júlia) (Pena p.78)

Contatos com os colegas, que na contagem conjunta de todas as escolas pesquisadas está em quarto lugar, com a participação de 75% dos professores, foi a ação apontada com maior frequência e maior ênfase pelos professores entrevistados, como a ação à qual recorrem para sanar suas dificuldades do trabalho pedagógico. (Albertani p.115)

Comungando com os resultados apontados nas pesquisas, que afirmam e confirmam a troca de experiência como estratégia privilegiada de gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica cotidiana, partimos do pressuposto que o momento/movimento educacional vivido, favorecia a proliferação dessa alternativa de formação continuada porque:

- ✓ as reformas educacionais que intervêm diretamente na sala de aula promoveriam a necessidade de colaboração entre os/as professores/as e a troca de experiência seria uma das estratégias para responder a essa necessidade;
- ✓ o trabalho coletivo apontado como uma das soluções para a organização dos professores em busca de uma educação de qualidade, bem como uma solução para responder às necessidades de mudança seria "*uma pedra angular das organizações pós-modernas.*". (Hargreaves, 1998) E, se um dos problemas da educação é o isolacionismo dos/as professores/as, a troca de experiência ocuparia, pois, no interior da escola, um lugar especial nas estratégias de formação continuada que

pretendem orientar uma nova concepção de trabalho que busque formas coletivas de produzir conhecimento, elaborar, avaliar.

✓ há dificuldade, falta de disponibilidade e de disposição dos/as professores/as de participarem de atividades de formação realizadas fora do ambiente escolar e do horário de trabalho, tendo em vista as precárias condições econômicas que os/as obriga a trabalharem em dois ou três estabelecimentos escolares e a troca de experiência seria, pois uma estratégia para minimizar estes problemas.

✓ há ainda dificuldade dos/as professores/as de participarem de atividades de formação realizadas fora do ambiente escolar e dentro do horário de trabalho, uma vez que os mesmos convivem com o conflito entre as necessidades formativas e com a ética da responsabilidade.<sup>31</sup>

✓ a troca de experiência é uma estratégia de formação que pode atender às necessidades específicas e imediatas dos professores, pois possibilita a seleção imediata das prioridades e necessidades formativas que serão envolvidas no processo de troca.

✓ há proximidade e articulação desta estratégia com as necessidades e desenvolvimento da prática cotidiana que no momento convive com a desestabilização de muitas certezas

---

<sup>31</sup> Hargreaves (1998) denomina ética da responsabilidade o fato do profissional partir do princípio de que dedicar-se à sua preparação significa passar *tempo* longe das suas turmas. De certo modo o tempo de preparação não é considerado tão válido em sua prática quanto o tempo junto das crianças e adolescentes. Ainda segundo este autor, aspectos diferentes, mas intimamente ligados inter-relacionados ao individualismo como o cuidado, a posse e o controle estão, muitas vezes, subjacentes as ligações que os professores/as estabelecem com seus alunos.

✓ há “o crescimento de resistência pessoal e institucional” no meio dos professores/as quando a proposta de inovação ou de formação desconsidera suas experiências, como afirma Nóvoa (1991).

Se vários autores atestam a importância da troca de experiência a partir de suas observações ou do próprio discurso dos profissionais, vejamos o que dizem as professoras entrevistadas.

Entre as 09 professoras entrevistadas, 04 afirmaram que, no início da carreira, a troca de experiência, como apoio para suas dúvidas, problemas, recursos, fracassos e êxitos, foi buscada, consultando-se professoras amigas ou parentes:

Então eu acho que o que aprendi lá {referindo-se ao curso de formação inicial] me ajudou, de alguma forma me ajudou, sim, mas eu aprendi muito mais estudando sozinha. Sabe, pesquisando, estudando, e com meus alunos mesmo. E com os professores também, os meus colegas que me auxiliam também, de alguma forma, eles me auxiliam, sabe. Eu acho que aprendi mais nesse tempo que estou dando aula do que o tempo que aprendi na faculdade. ( Entrevistas/Eva/ Escola Estadual Graciliano Ramos)

Nos meus três primeiros anos nesta escola, realmente eu busquei. Fiz muito curso fora, fiz curso no CAPE, participei de muitas palestras, troquei idéias com muitas pessoas, trouxe muitos projetos para escola. Mas, de três anos para cá, eu desiludi muito, com muita coisa na escola e não tenho buscado mais, não. Eu tenho seguido a minha intuição mesmo. O que eu acho que é certo, eu faço, porque nem coordenação de área nós temos mais, a coordenação terminou e então o trabalho é mais individual mesmo... tem sido assim. ( Entrevistas/Samira/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

Cada um está na batalha. Então a gente sempre e, sempre encontra e, mesmo que não seja institucionalizado, ou que não seja programado, a gente acaba falando e acaba trocando experiências. Muitas vezes depois a gente traz a experiência de lá para cá. (Entrevistas/Rita/ Escola Jorge Amado)

Estas observações confirmam o que Cavaco (1991) constatou:

Verificámos que construídas algures, a maioria das vezes fora da escola, (porque na escola se teme o descrédito que a confissão das dificuldades e o pedido de auxílio podem provocar) **são construídas [redes informais] muitas vezes por pares, um pouco mais experientes**, embora possam

também incluir uma ou outra figura profissionalmente prestigiada. (p. 167, grifos nossos)

Ainda durante a entrevista, 06 professoras, entre as nove entrevistadas, atribuíram importância à troca de experiência como forma de aprender:

Olha, eu acho que essa troca de experiência é um estar completando o outro. Você busca profissionalmente, psicologicamente, nem se fala!!! Em casa, com o marido, até com um filho que, às vezes, é tão pequenininho, ajuda tanto a gente. (Entrevistas/Elen/Escola Jorge Amado)

Eu acho que a troca de experiência é importantíssima, se todo mundo pegasse um pouquinho a bagagem de cada um, de uma experiência tirasse um pouquinho, formaria um saco de bagagens, e isto a gente tinha condições de trabalhar. (Entrevistas/Ana/ EE Graciliano Ramos).

Olha, eu troco sempre, quando eu sinto que a carga está pesada, que o meu planejamento era bom para mim, mas na prática não ficou legal. Então eu... eu pergunto outras pessoas por que você acha que foi isso? Eu tentei analisar, não conseguia, eu explico como é que os meninos são, como que escola é! Explico tudo, para poder me ajudar a encontrar. Porque, na verdade, a gente tem que trabalhar em si mesmo. (Entrevistas/Sara/EE Graciliano Ramos)

Essa troca de experiências, embora eu diga que é muito individual, aqui na escola, o mínimo, tem que acontecer, porque a gente convive com as pessoas, vê, conversa, troca idéias. É o problema do aluno que é falado no grupo, uma situação que é exposta, então de alguma forma, ainda que não seja num nível que eu gostaria que acontecesse, mas acontece sim. E e... apenas essas conversas aleatórias que surgem, o problema que é colocado em reunião, é respostas que aparecem soluções, também tem me levado a trocar experiências. (Entrevistas/Samira/ EM Manuel Bandeira)

Agora na escola, eu procuro colegas, eu converso com colegas. É... quando eu estou me sentindo fisicamente frágil; eu estou sentindo que eu não vou dar conta mais, que eu estou caindo, que eu estou desesperando, aí ao invés de ir pro médico, eu apelo e brigo na escola, eu xingo, eu falo das coisas da escola e, tanto quanto possível, eu procuro socorro pra agir comigo junto com o aluno. Vou atrás da coordenação, falo com o coordenador, falo com o outro, falo com os colegas: "*Gente, a gente precisa modificar isso! Gente, a gente tem que fazer alguma coisa!*" (Entrevistas/Samanta/ EM Manuel Bandeira)

(...) Então a gente sempre e, sempre encontra e, mesmo que não seja institucionalizado, ou que não seja programado, a gente acaba falando e acaba trocando experiências. Muitas vezes depois a gente traz a experiência de lá para cá. (Entrevistas/Entrevistas/Rita)

Entretanto, se em grande parte das falas constatamos a importância desta estratégia de formação continuada para as professoras, o mesmo não se revela na observação da prática cotidiana e na análise das suas entrevistas.

Na análise da realidade das escolas, desenvolvida anteriormente, observamos que a organização do tempo das professoras e a dinâmica dos momentos coletivos não favorecem o processo de trocas. Analisaremos agora alguns dados das entrevistas que reafirmam esta realidade.

Como maiores desafios hoje enfrentados as professoras citam a falta de interesse dos alunos (2 professoras), a questão da disciplina, a desestrutura da família, a seleção do que ensinar, a alfabetização dos alunos nas séries finais do ensino fundamental, o trabalho com que os alunos para que raciocinem e expressem pensamentos com estrutura lógica. Como estratégias para vencer estes desafios três citam a busca dos colegas da escola, uma tenta solitariamente e as outras buscam teorias, recomendações, esclarecimentos e experiências de profissionais especialistas fora da escola ou como diz Cavaco (1991), procuram *“figuras profissionalmente prestigiadas.”*

Quando conversamos sobre o planejamento das aulas, apenas uma professora se referiu à busca dos colegas para as trocas, afirmando que consulta os que têm mais anos de profissão para solicitar empréstimo de livros didáticos, uma vez que ela ainda não os tem, mas a troca de experiência em nenhuma das falas é citada como estratégia para se planejar as aulas.

Durante o período de observação nas três unidades escolares, identificamos poucos momentos em que a troca de experiência se fez presente entre as professoras de Língua Portuguesa. Durante o recreio, na escola

particular, em que algumas as professoras discutiam a ortografia de determinada palavra que foi empregada em uma prova e questionada pela supervisora, trocando conhecimentos acerca dos conteúdos da área de conhecimento. E durante uma reunião pedagógica, também na escola particular, em que uma das professoras compartilhou com os colegas de área sua experiência em fazer a correção de prova juntamente com os alunos, no momento da entrega da nota. Na escola estadual, quando uma professora de Língua Portuguesa, que não foi entrevistada, porque saiu da escola e não deixou endereço ou telefone para comunicação, explicava como se aproximava e conquistava os alunos que gostavam de futebol e que em grande parte eram bastante “indisciplinados”. Na escola Municipal quando a professora Samanta comenta que muitos copiaram seu planejamento de trabalho para aquele ano porque ele era bom ou quando na Feira de Cultura expõe o trabalho dos alunos na produção de revistas em quadrinhos. Podemos observar que esses poucos momentos refletem a diversidade de conteúdos que podem permear as trocas de experiência. Consideramos importante registrar que alguns outros momentos foram detectados, mas não envolviam os professores pesquisados.

A investigação qualitativa permitiu-nos identificar aspectos inesperados e esclarecer fenômenos estranhos durante o processo de investigação. As observações nas escolas e as entrevistas com as professoras forneceram pontos de convergência e contraste interessantes e surpreendentes em relação à literatura consultada e a alguns de nossos pressupostos. No entanto, os estudos de Hargreaves apresentados no livro “*Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*”, foram de

fundamental importância para esse trabalho e nos forneceram valiosos subsídios para análise dos dados.

Hargreaves (1998) constatou em sua pesquisa sobre o tempo de preparação do professor que a opção pelo planejamento das aulas de forma solitária é muito comum entre os/as professores/as que preferem produzir sozinhos/as aquilo que constitui, nas culturas do ensino, a mais valorizada e significativa prática pedagógica - a aula. Ressalta, ainda, fazendo referências aos estudos de Storr (1998), que não se pode atribuir esta opção pela solidão simplesmente ao individualismo ou egoísmo dos/as mestres/as, mas há de se pensar que a solidão pode caracterizar a maturidade intelectual daqueles que conseguem dialogar com seu próprio trabalho e registrá-lo e ainda que a solidão pode estimular a criatividade e a imaginação. A fala de uma das professoras, associada à observação do seu tempo de carreira, sua trajetória profissional e sua idade, pode nos levar a pensar na sua maturidade intelectual.

Eu planejo... Eu, já com o tempo que eu tenho de experiência, não tenho muito planejamento, né!? Porque às vezes se planeja uma coisa e se acontece outra, mas como já lhe disse, procuro fazer alguma coisa diferente. (Entrevistas/Diva/Escola Jorge Amado)

Todavia o que se observa na escola onde trabalha esta professora, bem como nas outras escolas é que o clima de solidão é generalizado. Portanto, acreditamos que a solidão não é uma opção decorrente da maturidade intelectual o que torna necessário investigar mais profundamente sua causa.

### **3.6. AS PRIMEIRAS ELABORAÇÕES: FATORES INIBIDORES DA TROCA DE EXPERIÊNCIA**

#### **A representação de formação continuada das professoras**



Isto posto, passemos a algumas análises que se configuram a partir de um diálogo dinâmico com os diversos autores lidos, com as observações registradas no Diário de campo, com as enunciações<sup>32</sup> das professoras entrevistadas e com os dados coletados através do questionário.

Como já dissemos anteriormente, não obstante, a fala das professoras em conversas informais apontasse a importância da troca de experiência em sua formação, esta não foi observada como atividade em suas práticas.

A partir da análise e cruzamento de dados das entrevistas e do diário de campo, podemos aventar um conjunto de hipóteses que merecem ser investigadas em estudos posteriores e que podem, talvez, explicar a ausência desta prática no universo das escolas estudadas e contribuir para que repensemos as práticas de formação continuada que têm sido propostas, levando-se em conta o contexto onde são ou serão realizadas.

Para iniciarmos a análise, propomos um breve estudo sobre as representações de formação continuada das professoras pesquisadas, para que possamos, a partir destes dados, inferir se a troca de experiência é reconhecida, pelas mesmas, como uma estratégia de formação continuada.

A formulação de Charlier (1989. p46) *apud* Baillauquès define a concepção de representação com a qual nos orientamos:

[representações são] instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas; as representações dos professores podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem (p.37)

---

<sup>32</sup> A enunciação se dá na interação que ocorre durante uma comunicação que “ se entrelaça aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção”. (Bakhtin, 1992, p. 124)

Perguntados sobre como têm investido na formação continuada, as professoras responderam:

Áurea, eu não tenho investido em nada, nada. (...) Agora eu não tenho investido, essa semana eu acabei de receber um folder da UNI [referindo-se à UNI/BH, Centro Universitário de Belo Horizonte] me chamando para fazer lá a pós-graduação ou o mestrado, mas eu não invisto pelo seguinte: primeiro, porque eu tenho plano de fazer um outro curso superior que não é na área de educação, e, segundo, porque eu acho ... eu só procurei a pós-graduação, lá na FAFI [referindo-se à antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, atualmente UNI/BH], porque eles me ligam, porque eu acho muito caro e, principalmente, porque lá os cursos pelos quais eu tenho interesse, eles são sábado o dia inteiro e, pelo amor de Deus, sábado o dia inteiro eu não agüento estudar, então, é um ano todo sábado e o tenho muita coisa para fazer no sábado. (Entrevistas/Rita/Escola Jorge Amado).

Após a faculdade, eu fui fazer uma pós lá em São Paulo, porque eu queria ver se o pessoal de lá fala a mesma língua da gente. Porque aqui a gente só encontrava professora que não queria mais trabalhar, todo mundo no chiado. Então eu fui lá e fiz Metodologia de processo ensino-aprendizagem para saber a língua do povo de lá, qual era. Foi muito interessante, a gente acaba vendo que está todo mundo no mesmo balaio, todo mundo dentro do mesmo balaio, então, a gente, algumas pessoas, inclusive eu, considero uma exceção. O pessoal está lá por que, às vezes, tem família, ou um lugar que dá para você trabalhar 4 horas.... Eu frequento o Café com Letras que é um restaurante onde a gente tem uma biblioteca, para além de cafezinhos gostosos, e onde a gente tem oportunidade mesmo de conhecer pessoas enfiadas na área de literatura com uma formação melhor. Quanto ao mestrado, eu fui fazer Teoria da Literatura e não comunguei com muitas idéias que a Universidade tem, eles continuam tratando a gente como se fosse alunos de 5ª série, eles são incapazes de reconhecerem nós, professores, colega deles, como profissionais, nos vêem como alunos e se possível até palmatória. (Entrevistas/Elen/Escola Jorge Amado).

Não, olha, infelizmente, nesse ponto eu estou muito parada. Eu não fiz nenhum curso, eu estou precisando de fazer um curso de computação para que eu possa levar isso também para meus alunos, mas eu não tenho ainda esse tempo, sabe. E... é... eu fico também muito preocupada com minha casa, porque eu não tenho ninguém para me ajudar, então o tempo que eu tenho para casa, eu deixo para lá mesmo. Mas eu pretendo, o ano que vem, no ano próximo, começar a fazer um curso para investir em mim mesmo, sabe. Quero fazer pós-graduação que eu não fiz, estacionei por lá.. (Entrevistas/Eva/Escola Estadual Graciliano Ramos)

Investir na minha profissão... é com cursos, cursos mais demorados, uma coisa que seria necessário, isso eu não tenho feito. A única coisa que eu fiz depois de formada em termos de estudo mesmo, foi o "Curso de Especialização de Batatais" que não acrescenta muita coisa não, mas

sempre é estudo. Eu fiz e levei a sério. (Entrevistas/Samanta/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

A minha formação continuada está praticamente parada, pretendo retornar, mas os empecilhos ... é o empecilho financeiro, porque tudo para a gente estudar e para aprender precisa de dinheiro e o retorno que a prefeitura tem dado para a gente a nível de salários não tem sido muito satisfatório. Então, o ideal é eu procurar essa formação dentro do que a prefeitura me oferecer. Mas aí vem aquele problema, medo, se eu sair da escola, quem vai dar minhas aulas, quem vai ficar com os meus alunos, desorganiza a escola. Então eu tenho que achar uma solução, mas eu não encontrei ainda não. (Entrevistas/Samira/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Bom, eu... eu na verdade é mais solitário, porque, aqui na escola, por exemplo, a gente não tem muito tempo de trocar experiências. Cursos, eu faço cursos que as editoras nos propiciam, nos convidam. Eu sempre participo destes cursos. Agora, eu acho que a gente precisa muito de investimento maior. Sabe, eu leio muito, estudo também solitariamente, essa é uma estratégia que eu acho que é pouco é... é... é... não é aquela preparação que a gente precisaria. Sabe, eu acho que a troca de experiência seria ideal, mas a principal estratégia é o estudo mesmo. Eu sempre estou tentando, né, de uma certa maneira melhorar, mas quase solitariamente, viu ! (Entrevistas/Luma/Escola Jorge Amado)

Olha, assim, é... eu procuro assistir jornais, e assim estar em dia com o que acontece lá fora. Não só o que ocorre aqui dentro, eu procuro conversar, com os meninos, saber o que está acontecendo. Se eles estão namorando, como que está em casa, como aqui é... é... é... os pais, o que eles acham de tal atitude. O que está lendo, procuro assim é... e... estar em dia com... com as pessoas entendeu? Com a cultura, lendo revistas, e não só livros que se relacionam ao ensino básico. (Entrevistas/Sara/ Escola Estadual Graciliano Ramos)

A análise das cinco primeiras respostas destacadas permite-nos inferir que as professoras valorizam sobremaneira os cursos ministrados por especialistas, pois quando se referem à formação continuada, aludem ou citam palestras, debates e seminários ou cursos de pós-graduação. Apenas Luma e Sara fazem referência a outras estratégias como a leitura e a troca de experiência.

Esta posição pode explicitar o desconhecimento e a desconsideração do valor de estratégias de formação continuada que partam da experiência das

próprias professoras no interior da escola. Esta posição evidencia também o descrédito e a insegurança em relação ao valor de sua prática/saberes e de suas colegas. As representações informam pois, que a troca de experiência, com os colegas no interior da escola, não se inscreve nas representações de formação continuada das professoras.

Elen e Ana confirmam esta evidência:

(...) Então, eu acho que essa experiência, essa troca de experiência é muito positiva, mas acredito que a experiência... mais ainda que o mercado de trabalho de hoje em dia exige que a gente procure essa experiência e **você tem que ir em fontes seguras, no caso: os livros, reportar aos livros, a Internet**, o que for, o recurso que for que você tiver à mão. Então, eu acho que com o ser humano é muito vindouro. Mas tem outras ..., eu acredito noutras formas também de... de experiência. (Entrevistas/ Elen/ Escola Jorge Amado)

Eu tenho uma irmã que é ela trabalha no Santo Agostinho, então ela é ótima professora também, eu troco experiências. Então, quando eu tenho uma dúvida, ela me passa muitas coisas da escola, de cursos que ela faz. A escola particular, ela investe no professor. Agora, a pública não, ela não tem ainda isto, não tem talvez recursos financeiros para isso. Porque na minha época eu fazia muitos cursos e, hoje, eu fico comparando, se eu fiz dois ou três cursos de quinta à oitava foi muito. Agora de primeira a quarta série, antigamente, a gente estava sempre fazendo cursos, mesmo! Era totalmente diferente, eu vejo que isso falta no Estado, que talvez daqui a alguns anos quem sabe!? Esses novos professores vão pegar isso aí. mas eu troco muitas experiências com outros professores de outras escolas, inclusive de escolas particulares, que, geralmente, fazem cursos maravilhosos... esses cursos de jogos. Entrevistas/Ana/ Escola estadual Graciliano Ramos)

Podemos ainda inferir que embora a formação continuada seja apontada pelas professoras entrevistadas como uma necessidade, não é reconhecida como processo inerente à prática pedagógica, é entendida apenas como cursos de pós-graduação e/ou outros, realizados dentro de um período determinado, após o qual recebem a certificação e encerram a formação, ou seja, a formação continuada pode, paradoxalmente, ser traduzida pelas as palavras de Baillauquès (2001a):

(...) a formação será considerada uma passagem obrigatória, um parêntesis inevitável, **rapidamente fechado com o certificado de aptidão**. (p48, grifos nossos)

A partir destas inferências, arriscamo-nos a elaborar algumas hipóteses referentes às questões levantadas no início da pesquisa.

Para as professoras entrevistadas a formação continuada reduz-se a cursos *“desligados do ponto de vista do tempo e do lugar e delegados a uma instância especializada”* em ministrá-los, portanto ainda está inscrita no modelo formal e universitário descrito por Demailly (1995).

Se as representações influenciam e sustentam o exercício profissional e o investimento na formação continuada, portanto, determinam as estratégias buscadas. As estratégias de formação continuada, priorizadas e buscadas pelas professoras, estariam relacionadas às suas representações do valor e do lugar da formação, portanto este poderia ser um dos fatores determinantes da ausência da troca de experiência como estratégia de formação.

Isto posto, poderíamos arriscar propor que:

- ✓ uma das prioridades para os projetos de formação, que pretendem construir a necessidade do trabalho coletivo no interior da escola, seria investir na discussão da representação de formação continuada construída pelos profissionais, tentando ampliar sua concepção.
- ✓ se o trabalho coletivo ainda é bastante incipiente nas escolas, a prática de troca de experiências poderá iniciar e incitar a construção desta cultura.

Finalmente, é possível supor que pensar os processos de formação continuada a partir destas considerações pode ser um caminho para que os/as professores/as desloquem-se do discurso da troca de experiência como

importante estratégia de formação para buscá-la enquanto prática cotidiana desejada por preencher lacunas de seu desenvolvimento profissional.

### **As representações sobre o ofício do professor**

Sobre o ofício do professor percebemos que o discurso deixa entrever o mesmo que Baillauqués (2001a p. 40-41), sob o título “O Mestre (Re)conhecido”, cita ter verificado em suas investigações. As professoras enfatizam bastante o aspecto das relações com os alunos e desconsideram ou desconhecem as relações entre os colegas, os aspectos institucionais, pressões e função social da escola. Centram a atividade pedagógica nos aspectos relacionais com os alunos e na função cognitiva de sua área de conhecimento e o ato de ensinar é determinado a partir da paixão pelos saberes específicos da disciplina lecionada. Portanto, desconsideram o caráter pluridimensional de seu ofício caracterizando-o como talento, saber e poder.

O ofício de professora se reduz ao trabalho na sala de aula e portanto o investimento na formação não é seu componente como atesta este depoimento de uma das professoras entrevistadas:

(...) é porque a gente não tem tempo de... de sentar e ficar batendo papo e ficar discutindo a respeito da escola, a gente **fica mais trabalhando mesmo, é cumprindo o papel de professor.**(Entrevista/Diva/Escola Jorge Amado)

E, ainda a leitura das observações, abaixo, registradas no Diário de campo mostra que as professoras consideram as reuniões pedagógicas como “*perda de tempo*”. A princípio, numa leitura rápida poderíamos até supor que este sentimento de perda de tempo fosse resultado do processo vivido durante as reuniões pedagógicas onde, segundo a observação de vários profissionais há

muito desgaste e poucas decisões e encaminhamentos, mas as falas deixam claro que como trabalho do/a professor/a entendem apenas estar com os alunos na sala de aula.

(...) Essa professora [referindo-nos a ex-diretora durante uma conversa informal na qual lhe perguntamos sobre as reuniões pedagógicas] diz que antes de terem direito às horas de atividades pedagógicas, as reuniões eram realizadas aos sábados e que os/as professores/as "*só gostavam de vir se fosse para trabalhar, se tivesse uma palestra ou discussão, eles não vinham, não gostavam e diziam estar **perdendo tempo***". E recomenda-me: - *olha, isso é minha visão, viu?!* (Diário de Campo/Escola Estadual Graciliano Ramos)

(...) Por fim passam a discutir a possibilidade de manter as aulas em horário normal, durante o período de discussão pedagógica, com dispensa dos alunos, previsto para sexta-feira, dia 18, como forma de pagar metade de um dia letivo. A professora que defende essa proposta alega que ninguém tem as notas prontas, portanto, não haveria nada para se discutir na reunião pedagógica e era melhor usar este tempo para repor as aulas, ao contrário, de dispensar os alunos e ficar "***perdendo tempo.***" Muitos gostam desta proposta, apenas uma professora pondera que custaram a ter direitos a essas duas horas de discussão pedagógica e que dessa forma correm o risco de perdê-las. (Diário de Campo/Escola Estadual Graciliano Ramos)

Observamos pois, que se faz necessário também investir na discussão da representação do ofício de professor, na tentativa de construir com estes quais são as competências necessárias para se ensinar, lembrando que Perrenoud (2001b) elenca como uma das dez competências para ensinar: "*administrar sua própria formação contínua*". E diz ainda que saber administrar a formação continuada não é apenas saber discernir qual é o melhor curso a ser feito entre tantos oferecidos, mas é:

- ✓ *Saber explicitar suas próprias práticas.*
- ✓ *Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.*
- ✓ *Negociar um projeto de formação comum com os colegas ( escola, equipe, rede).*
- ✓ *Envolver em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.*
- ✓ *Acolher a formação dos colegas e participar dela. (p.158).*

### 3.7. A TROCA DE EXPERIÊNCIA E A REALIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Partindo do discurso que sustenta a troca de experiência como estratégia significativa de aprendizagem e das representações que nos autorizam inferir o não reconhecimento dessa prática como uma estratégia de formação continuada, propomos uma incursão pelo discurso e prática das professoras e pela realidade das escolas na tentativa de elencar alguns fatores que podem explicar a ausência das trocas na prática das entrevistadas.

Acreditamos que esta ausência pode estar relacionada a fatores de ordem pessoal, profissional, cultural e organizacional. Embora reconheçamos que estes fatores não se constituem de forma independente, propomos, como recurso didático, a apresentação dos mesmos subdividindo-os em duas naturezas: os fatores de natureza pessoal e profissional e os fatores de natureza organizacional.

Denominamos fatores de natureza pessoal aqueles determinados pela subjetividade de cada professora, ou seja, são aqueles que estão relacionados ao que Nóvoa (1995) chama por *desenvolvimento pessoal*. Os fatores de natureza profissional são determinados pelo processo de *desenvolvimento do profissional* e de *desenvolvimento da escola*. Esses dizem respeito às culturas do ensino construídas historicamente e socialmente ao longo dos anos, definidas por Hargreaves (1998) como:

as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. (p.185)



Os fatores de natureza organizacional dizem respeito à organização administrativa e pedagógica da escola e se traduzem em mecanismos e formas de gestão, organização e relações que caracterizam o clima da escola.

### **FATORES DE NATUREZA PESSOAL E PROFISSIONAL**

Se nos últimos anos os pesquisadores têm-se dedicado mais intensamente a conhecer como pensam os/as professores/as quando ensinam, quando se preparam e quando se avaliam, essa dedicação não se constata em pesquisas que intentam conhecer como os professores se sentem em relação à sua prática cotidiana. Além disso, as pesquisas existentes se restringem a abordar a dimensão emocional do fazer dos/as professores/ a partir de conceitos pré-concebidos pelos pesquisadores como o orgulho, o empenhamento, a incerteza, a criatividade e satisfação, não dando voz aos entrevistados para que estes mesmos falem de suas emoções. (Hargreaves, 1998, p.159). As observações desenvolvidas durante esta pesquisa associadas a alguns estudos já desenvolvidos permitiram-nos fazer algumas considerações sobre as dimensões emocionais da prática cotidiana do/a professor/a e é com estas que pretendemos dialogar quando nos propomos a discutir os fatores de natureza pessoal e profissional que podem interferir no processo de troca de experiências.

Entre os fatores de natureza pessoal e profissional, destacamos: as dimensões afetivas das relações construídas no espaço escolar; a falta de entusiasmo ou a síndrome de “*burnout*”; a cultura do individualismo; o medo, insegurança e mal estar dos professores; o sentimento de ausência de formação;

o problema da competência não utilizada e da incompetência negligenciada. E, ainda, a identidade do professor; a resistência pessoal e institucional e o desconhecimento dos saberes dos professores e a ética da responsabilidade.

No que diz respeito às relações construídas no espaço escolar, salientamos que as trocas acontecem em meio a afinidades pessoais, pedagógicas e ideológicas entre os pares o que poderia explicar a dificuldade de trocas entre pessoas que se estranham pessoalmente, pedagogicamente e ideologicamente. Diva e Ana deixam claro em suas considerações que a troca de experiência exige mais do que o relacionamento profissional:

Eu sou muito exigente com as minhas amizades, então por isso é que eu sou de pouca conversa, e porque quando eu vou escolher um amizade, eu escolho também por aí pessoas. Detesto pessoas egoístas, muito egocêntricas. E então eu não gosto. Então já que eu tenho amizade com essas pessoas que trocam experiências, que são pessoas que num têm nada de egoísmo, é daí que a gente tira a melhor parte da amizade, porque ... aqui no colégio, por exemplo, têm muitas pessoas que eu tenho intimidades, de conversar qualquer coisa, e tem outras que eu não tenho, isso não acontece em toda empresa. Eu já tenho 8 anos que trabalho aqui, então tem pessoas que realmente a gente pode contar pra qualquer coisa e têm outras que a gente não é inimiga, mas também é só um relacionamento profissional. (Escola Jorge Amado)

Eu acho que uma pessoa assim [referindo-se àquele/a que está aberto/a às trocas] é uma pessoa está em crescimento ela está com uma bagagem total então ela não quer guardar para quem ela vai guardar uma coisa que aprendeu que pode ser para ser aproveitado por outras. Só aqui eu notei uma coisa: eu também não busco...eu não falo muito mais porque de repente para certas pessoas, você quer aparecer sabe, então isto é muito difícil. Eu só vou, eu só chego e passo minhas experiências, quando eu tenho me integrado totalmente com esse professor porque de repente eu fico uma pessoa muito antipatizada, uma pessoa que quer é aparecer. (Ana/ Escola Estadual Graciliano Ramos)

Uma hipótese a ser levantada é que a ausência de trocas está diretamente relacionada à qualidade efetiva das relações entre os profissionais e ao conteúdo destas. Verificamos que grande número de profissionais vem reivindicando cursos que tratam de relações interpessoais e de auto-ajuda e que

muitas escolas vêm contratando profissionais dessa área para ministrar palestras e oficinas de vivência nas escolas. Em vários espaços educacionais são recorrentes as falas sobre a necessidade de resgatar a auto estima do professor e as relações interpessoais na escola.

Um registro de levantamento da demanda de cursos de formação na região da 36ª Superintendência Regional de Ensino, na cidade de Sete Lagoas, efetuado pela administração da própria SRE, apontava que entre as necessidades de formação continuada dos professores/as os cursos relacionados à auto estima e às relações interpessoais na escola e à discussão da organização por séries ou ciclos representavam percentuais de interesse bem próximos.

Na escola estadual, esta necessidade evidenciava-se em pequenos cartazes com reflexões sobre comportamento, atitudes, desejos, sonhos e divulgação de palestras e cursos

Nada melhor do  
que um sonho  
para criar um  
futuro.  
*Vitor Hugo*

*Podemos escolher:*

**Decadência** é quando o  
resultado do passado é  
melhor que o presente.

**Sucesso** é quando o  
resultado do presente, é  
melhor do que o do  
passado.

**Ascensão** é quando o  
resultado do futuro foi  
melhor do que  
presente.(sr/d)

para resgatar a auto estima,  
afixados em vários lugares,  
sobretudo, na porta da geladeira,  
que se encontrava na sala dos  
professores, lugar, supostamente,  
mais visível.

Confrontar uma  
pessoa com a sua  
sombra é  
mostrar-lhe onde  
está a luz.  
*Carl G Jung*

Cada um sabe a  
dor e a delícia de  
ser o que é.

*Caetano Veloso*

As experiências vividas em

espaços diversificados e algumas leituras ainda prematuras sobre as transformações nas relações interpessoais na sociedade das tecnologias (Codo (1999); Toffler (1998); Rojas (1996); Rudá (1999) confirmam esta nossa hipótese

de desajustamento do indivíduo, resultante da mudança social acelerada, definido por Toffler como “*choque do futuro*” e que Hargreaves (1998) assim descreve:

(...) este mundo pós-moderno reestruturado pode criar um fortalecimento pessoal acrescido, mas a sua falta de permanência e de estabilidade também pode originar crises nas relações pessoais, pelo fato de estas não possuírem pontos de apoio fora de si próprias, ligadas à tradição ou à obrigação que garantam a segurança e continuidade. (p.10).

As relações afetivas não transpõem os muros da escola, não se criam laços de afetividade e colaboração entre os profissionais e isto pode gerar a insegurança, o medo da exposição ao olhar dos outros ou o medo da atribuição de incompetência da sua parte.

O distanciamento e o não envolvimento que marcam as relações sociais vivenciadas na escola são retratados em observações como a de uma professora queixando-se de que, quando doente, não recebia nenhum telefonema ou visita de pessoas da escola:

“ - *quando você está doente ou de licença ninguém nem liga para sua casa.*” (Escola Estadual Graciliano Ramos)

E em observações como as de Samira e Diva sobre o convívio das pessoas e a participação e de Samira e Ana sobre a presença nas festas promovidas na escola.

Olha, essa escola já melhorou muito em relação a esse convívio entre as pessoas. Ano passado, era praticamente insuportável conviver aqui: muita fofoca, Muita intriga, muita disputa. Esse ano eu senti uma melhora considerável. E é justamente porque no ano passado, chegou no ponto máximo que as pessoas conseguiram suportar, de tantas coisas desagradáveis que aconteceram. Esse ano as pessoas se fecharam totalmente. Então cada uma tem muito cuidado de se expor para a outra. Parece até uma fábula que tem dos “sacos de carinho”, uma fábula muito interessante. E aconteceu aqui nessa escola... que as pessoas se agruparam muito e com isso elas sem machucavam muito. Então, agora a gente está vivendo essa fase, que elas se afastaram e elas estão testando o quanto elas podem se aproximar novamente. A gente está nesse processo ainda. Então, a gente vê muitas pessoas isoladas, no seu cantinho, fazendo seu trabalho, sem se envolver muito com outras

peças, porque assim está sendo mais tranquilo.  
(Entrevistas/Samira/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Eu não sou do tipo de falar. As meninas, as amigas, às vezes brincam: entra muda e sai calada. Então eu só entro onde sou chamada. Eu não sou uma pessoa assim que... que converso com todo mundo. Sou amiga de todo mundo, mas assim dentro de uma postura mais na minha. Então eu nunca, graças a Deus, eu nunca tive problema nem aqui nem em outra escola, mas porque eu acho que, que a gente tem que ter postura, mais séria. Dentro da escola, eu acho que tem de ser diferente, que eu tenho assim uma postura de ficar mais calada, ficar mais na minha. Aconteceu uma vez, uma professora fez uma fofoca com o meu nome e ainda brincam assim: - *logo você que entra muda e sai calada?* (Entrevistas/Diva/Escola Jorge Amado)

(...) As atividades que têm aqui, festas, reuniões que tem... As festas que toda escola tem mesmo... Eu observei esse ano, foi a festa dos professores. Todos os professores foram convidados, como os profissionais, e uma pessoa contou o número de professores que tinha, acho que tinha vinte professores só. E a escola tem mais de 60. Então assim direção até está tentando investir nesses encontros, nessas coisas, da maneira possível, que tudo gasta e não tem dinheiro. Mas, as pessoas ainda estão com medo de se aproximarem e preferem ficar em casa com suas famílias, ficarem na reserva, se envolverem menos. Acho que esse processo vai começar a caminhar a partir do ano que vem, dependendo do que for feito na escola. (Entrevistas/Samira/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Eu não acho essa assim bem uma união, igual eu gostaria que fosse uma escola única, não. Você vê que, quando tem festas, têm pessoas que comparecem, na formatura da oitava série se contar foram poucos professores. Eu nem da oitava sou, fui participei, foram meus alunos de currículo diversificado, me ligaram todos, eu fui. Eu penso diferente, é muito difícil... mas, quando a gente ama uma coisa, a gente passa cima. Só o amor constrói. (Entrevistas/Ana/Escola Estadual Graciliano Ramos)

E Samanta revela o quadro caótico da escola:

Honestamente, eu vou falar assim mesmo, de coração aberto, eu não vejo na escola nada, nada que propicie o nosso crescimento profissional e nos ajude a melhorar. A escola é um caos. Você deve ter observado isso, porque você tem anos de profissão também. A escola é um caos. O relacionamento humano é caótico. Honestamente, eu não vejo nada na nossa escola, absolutamente nada, que venha enriquecer e nos ajudar a melhorar como profissionais. O clima é caótico, a relação interpessoal é caótica. Relação afetiva assim que nós temos assim, que somos realmente unidos como grupo, um dando força para outro como pilar de sustentação, mas na maioria não há isso. Há uma guerra armada, ou talvez eu deva dizer, desarmada entre ciclos, você não tem um bom relacionamento afetivo entre 3º e 1º ciclo, por exemplo. Os antigos profissionais de 1ª a 4ª. É sempre como se tivesse passando a perna no outro. Me desculpe a

sinceridade mas é como eu vejo e, se você conversar com outras pessoas, vão te dizer a mesma coisa. Não há, pelo menos este ano, da minha parte, nenhum grau maior de afetividade com a coordenação. Eu acho que coordenação nessa escola, coordenação de turno, existe assim mais para tomar conta do professor que chega atrasado, que entra para sala atrasado, que esta fora da sala na hora de aula. Ouve, mais, coordenador tomar conta da gente professor do que dos alunos. Os alunos estão soltos pela escola, você olha aqui pela janela que você vê se eu estou mentindo. Não há um disciplinário, não há normas que os alunos sigam. Os alunos estão perdidos por falta de comando. Então, eu, sinceramente, vejo a escola um caos total.

Se a troca de experiência parecia fazer parte das “*culturas de ensino*” dos professores, hoje, nas escolas pesquisadas, ela está desaparecida da prática cotidiana. Compartilhamos com Hargreaves (1998) que isto talvez possa ser explicado pela mudança nas formas de relacionamento dos professores, pois as culturas são construídas nestas e por estas relações. E compartilhamos também com este autor a convicção de que existe a necessidade de uma pesquisa extensa, importante e cuidadosa sobre as mudanças nas relações interpessoais, ao longo dos anos, para apreendermos algumas novas culturas do ensino que estão sendo construídas. E ainda ressaltamos a emergência de um investimento na dimensão pessoal do/a professor/a que Nóvoa (1991) denomina “*desenvolvimento pessoal*”, ou seja, investir na interlocução e articulação entre as dimensões pessoal e profissional.

E ainda comungamos com Esteve (1991) que

O isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afectados pelo desajustamento provocado pela mudança social. A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos académicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino.  
(p.119 )

Quando enfatizamos as relações interpessoais como fator necessário para a ocorrência das trocas, não deixamos de pontuar, assim como Fullan e

Hargreaves (2000), inspirados em Storr, que a interação é apenas um estímulo e não uma solução para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor/a. O trabalho coletivo não constitui por si só uma forma exitosa de trabalho pois “ *as pessoas podem cooperar para realizar coisas boas ou más, ou para nada produzir*” (p. 22), portanto não estamos desconsiderando o trabalho individual porque a solidão “ *pode constituir uma fonte de sentido e criatividade pessoais*” (p. 23 )

Outro aspecto a ser destacado é a falta de entusiasmo, uma das disposições que Dewey (1989) cita como determinante para a formação reflexiva, ao lado de outras disposições (como mentalidade aberta e responsabilidade) e de várias competências (destrezas) parece não contagiar o ambiente escolar. Nas três unidades pesquisadas verificamos uma insatisfação e um desânimo generalizado entre os/as professores/as.

Este desestímulo pode ser percebido claramente na sala dos professores nos momentos de entrada, saída e intervalos. Nas três escolas, constatamos que muitos/as professores/as chegavam, com frequência, cerca de 20 min a 30 min atrasados. Estes e alguns que se encontravam presentes na escola no devido horário demoravam-se bastante para se dirigir às salas de aula. O mesmo se repetia nos intervalos, várias foram as vezes em que a supervisora, diretora, vice, coordenadora pedagógica vinha até à sala convocar os professores a subirem após o recreio/intervalo entre as aulas ou buscar algum professor que ainda resistia bravamente ao toque da campainha. No momento da saída, poucos passavam pela sala dos professores e, se lá apareciam, muito pouco ou quase

nada permaneciam, em questão de segundos a escola estava completamente vazia.

Sempre observo que Lina demora-se bastante para dirigir-se às salas de aula, tanto na entrada, como após o recreio e, a cada intervalo, ela vem até a sala dos professores buscar algo e por aqui fica bastante tempo. Às 7h e 20min os professores ainda estão chegando, a diretora está afixando algumas mensagens de agradecimento sobre a comemoração de seu aniversário e o horário de início e término de cada uma das aulas. Comenta comigo que está afixando o horário porque alguns professores ainda não sabem e estão se atrasando para irem para a sala. Dirige-se a alguns professores, dizendo que chegaram atrasados e que está havendo muito tumulto e confusão porque eles demoram a entrar para a sala. (Diário de Campo, Escola Estadual Graciliano Ramos, 5º dia de observação)

A Supervisora voltou até a sala para pregar etiquetas nos escaninhos e comentou que alguns professores abusam – referindo-se a uma professora que havia permanecido na sala, enfeitando também seu escaninho - e que há um regulamento que todos professores devem estar na sala, aguardando os alunos antes do sinal. (Diário de Campo, Escola Jorge Amado, 1º dia de observação)

As observações realizadas na escola nos permitem atribuir a esta falta de entusiasmo os mesmos problemas que Teodoro (1191) atribui ao descontentamento generalizado que acomete os profissionais:

(...) a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis tem gerado, da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo, nem se sentindo motivados. (p. 42)

Kátia chega, pega um volume dos PCNs sobre a mesa, olha e diz: - *pode fazer projetos, leis, trazer a comunidade para dentro da escola, o papa, mas, se não pagar bem o professor, não melhora a qualidade do ensino. Com fome, com a conta estourada no banco, ninguém consegue trabalhar.* E folheando o volume dos PCNs sobre temas transversais, exclama: - *Olha aqui quanta lei!* (Diário de campo (Escola Estadual Graciliano Ramos/7º dia de observação)

Lina chega e queixa-se: - *não tenho saco para escola, para aluno, para diretor.* Repete mais uma vez que vai pedir, ao médico, licença até acabar o contrato. (Diário de campo (Escola Estadual Graciliano Ramos/7º dia de observação)



E depoimentos transcritos das entrevistas com as professoras das escolas públicas parecem confirmar alguns sintomas característicos da síndrome de desistência ou síndrome de “*burnout*”:

Eu acho que, por exemplo, para se fazer um projeto, eu já tentei fazer três projetos que eu criei, que eu achei. Nossa! uma vez eu criei numa noite assim, eu estava dormindo e acordei do nada e falei: - nossa, será que poderia fazer isso?!!! Aí escrevi tudo. No outro dia eu trouxe e: - *menina, você é doída, dá muito trabalho!* E assim xuááá ..., aquele banho de água fria né. Aí eu pensei: se elas não querem, vou tentar com pessoal da minha área: - *ah, não, menina, deixa de ser boba! ah, ou, ocê, tá louca, ainda perde esse tempo todo! Ah, não. Vamos ficar na nossa aula mesmo que tá bom!* Então, assim, as pessoas não gostam de ter trabalho, só que na verdade não é um trabalho, entendeu?(Entrevistas/Sara/ Escola Estadual Graciliano Ramos)

[Lina] Repete quase todos os dias que vai começar a tirar licença, pois já não dá conta dos alunos e do cansaço. Diz que conhece vários colegas que pegam um contrato e vão tirando licença até o final do ano. Antes do término de minha pesquisa ela havia conseguido uma licença que iria até o final de seu contrato. (Escola Estadual Graciliano Ramos. Diário de campo/2º dia de observação)

Enquanto escrevia, uma professora de Educação Física, Magali, entrou na sala, a ex diretora perguntou-lhe se tinha ido ao salão do livro, ela disse que não, *"o lugar é perigoso, na Serralheria<sup>33</sup>, não é? Os pivetes estão invadindo a região e cobram vinte reais para estacionar o carro"*. E completou: - *"Ah! Estou tão desanimada e sem estímulo"*. A outra disse que também estava e que achava que ia tirar férias-prêmio. (Escola Estadual Graciliano Ramos. Diário de campo/2º dia de observação)

Samanta é contundente em suas declarações:

O professor de nossa escola, adocece mais, de licença; chega aqui tem professores que é um ano, dois de licença direto. Eu, só não estou de licença, porque como eu dobro, se eu faltar, eu perco dobra e eu preciso da dobra para viver. Mas se dependesse do meu estado físico, emocional, psicológico... Hoje de manhã mesmo eu falei isso: *"Tô com vontade de ir na minha psiquiatra e pedir férias esse restinho de ano porque eu estou esgotada, sem voz."* Porque a gente para suplantando esse barulho dessa escola... Não há como dar aula por causa do barulho. Você está numa sala, tem dez alunos no corredor debruçado na janela. (Entrevistas/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

Segundo Codo (1999), a tradução de “*burnout*” seria “*perder o fogo*”,

<sup>33</sup> A professora referia-se à Serraria Souza Pinto, espaço cultural localizado debaixo do Viaduto de Santa Tereza, em Belo Horizonte.

“perder a energia”. É uma síndrome que acomete os/as trabalhadores/as das áreas de serviço que estão mais diretamente em contato com seus usuários – profissionais da educação e saúde, policiais e agentes penitenciários – fazendo-os/as perderem o sentido da sua relação com o trabalho e desistirem de qualquer esforço por considerarem inútil.

(...) Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*.

A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

1. Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que já não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com problemas.
2. Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários /clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
3. Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. ( p. 238).

A ausência das trocas pode ainda estar relacionada à cultura do individualismo e ao caráter isolacionista que marcam as práticas dos professores e que Hargreaves (1998) trata como cultura do ensino:

O individualismo, o isolamento e o <privatismo> constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado cultura.” (p/185)  
 “ (...) A presença contínua e alargada do isolamento, do individualismo e do <privatismo> na cultura do ensino não constituiu motivo de dúvida ou de desacordo sério entre os autores que se desbruçam sobre o assunto. Embora a existência de bolsas práticas colaborantes e colegiais entre professores seja reconhecidas, estas são largamente entendidas como exceções à regra geral, que requerem condições especiais para se desenvolverem e persistirem. Não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos, o individualismo continua a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores. (p.188, grifos do autor)

Para uma análise do individualismo, Hargreaves (1998) chama a atenção para a necessidade de um cuidado em definir onde este se situa. Se nas questões físicas impostas pela arquitetura do espaço escolar; nas questões organizacionais impostas pela definição dos espaços e tempos escolares; nas questões administrativas impostas pelos sistemas de gestão - condição ecológica do trabalho – ou ainda nos aspectos psicológicos do sujeito e suas estratégias adaptativas.

Lembra, entretanto, que seja qual for sua origem, estão sendo experimentadas algumas estratégias para a sua redução, uma vez que as reformas educativas, que partem do interior ou do exterior da escola, vêm apontando a colaboração e a colegialidade como a chave mestra das mudanças, pois são consideradas diretamente responsáveis pelo desenvolvimento profissional dos professores, pela “*eficácia da escola*”, pelo “*desenvolvimento eficaz do currículo*” e para a “*eficácia organizacional*” da escola.

No momento, propomos algumas reflexões voltadas ao individualismo ligado aos aspectos psicológicos<sup>34</sup>, que Hargreaves denomina individualismo eletivo e define como a opção por trabalhar sozinho, mesmo que as condições sejam propícias e favoreçam o trabalho coletivo. Diz ainda que esta opção tem origem mais nas preferências e modo de ser do que nas circunstâncias colocadas, ou seja, é uma preferência por estar só, porém não descarta a possibilidade de que essa preferência tenha sido construída ao longo da trajetória profissional, onde os constrangimentos foram vários.

O individualismo estratégico é usado para responder às necessidades impostas pela sobrecarga de trabalho, às crescentes pressões e expectativas em

relação ao trabalho do professor, às modificações dos programas, à diversidade de alunos, o que exige que o professor centre suas atenções na sala de aula - lugar do isolamento. Se o professor tem algum tempo disponível, este não pode ser “desperdiçado” - em conversas com colegas - pois ele/ela tem uma lista infinita de atividades a fazer.

O comportamento da professora Ana, que já se aposentou num cargo, se encontra há bastante tempo trabalhando na mesma escola e que em outros momentos da entrevista faz alusões a determinados constrangimentos, ilustra bem o individualismo estratégico.

Como eu disse, eu pego os cadernos dos meus alunos, não vou ao recreio tomar café. Geralmente, eu fico na sala corrigindo os exercícios, conversando com os alunos, fazendo uma sondagem, porque este contato que a gente entra com o aluno para a aprendizagem é muito importante. Devido ao trabalho, assim eles têm devido ao fracasso que eles têm na casa deles com relação à família, então isto é muito importante. (Entrevista/Ana/Escola Estadual Graciliano Ramos)

Hargreaves considera que:

(...) a estratégia adaptativa protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer as exigências ligadas à instrução.  
(...) Rechaça as digressões e as diversões inerentes ao trabalho realizado com os colegas, permitindo um centramento sobre a instrução dos próprios alunos. ( Hargreaves, 1998, p.191)

Acreditamos que estas estratégias possam estar orientando as relações dos/as professores/as da escola estadual. Durante os dois meses, nos treze dias em que estivemos em pesquisa na escola, observamos que os professores/as, quando estão no horário vago na sala dos professores, estão sempre envolvidos em alguma atividade solitária, correção de trabalhos, avaliações de seus alunos ou outras atividades a eles diretamente ligadas. É bom lembrar que a jornada de trabalho destes profissionais compõe-se exclusivamente de aulas de regência.

---

<sup>34</sup> No decorrer das análises estaremos tratando do individualismo ligado a outros aspectos.

Já na escola municipal, observamos que vários professores/as, em seus horários de projeto - cada professor/a tem quatro horas fora da regência semanalmente, para elaborar e avaliar seu trabalho – preferiam conversar sobre dança, viagens, família, animais de estimação, violência, assaltos, ou expor os objetos que fazem e vendem como bijouterias, sabonetes, pano de prato ou mesmo repousar deitados/as sobre várias cadeiras enfileiradas. Poucas vezes se envolvem com outro tipo de atividade.

Na escola particular, não se observa movimento na sala dos professores, fora do intervalo do recreio, pois os mesmos não têm horários fora da regência.

Os diferentes contextos político-pedagógicos das escolas públicas poderiam explicar a diferença de comportamento nos dois espaços.

Na escola estadual, os profissionais além de estarem experimentando um clima de angústia, insegurança, desinformação e constrangimentos, provocados pelas mudanças sociais que teimam em adentrar os portões da escola, experimentam mudanças educacionais recentemente propostas, daí a estratégia de isolamento como forma de adaptar-se ao novo ambiente de trabalho. Os horários vagos, que são reduzidíssimos, são os tempos que os/as professores/as têm para se preparar.

Ao contrário, na escola municipal, os professores já convivem com a realidade de mudanças educacionais há mais tempo e, mesmo com algumas dificuldades, já estão praticamente adaptados à realidade, gozando de um certo grau de estabilidade, o que lhes confere uma postura diferente.

Prosseguindo com nossas análises sobre o individualismo, ressaltamos que essas não podem limitar-se ao campo psicológico, afirmando que o

individualismo é tão somente uma opção por trabalhar sozinho – individualismo eletivo - ou o resultado do medo de exposição ao olhar do outro e medo de atribuição de incompetência à pessoa observada, fator que já discutimos anteriormente.

O individualismo tem que ser analisado ainda como um reflexo das condições do local de trabalho e reconhecido, como sugere a sociologia, como característica pertencente a um grupo social , “*sendo herança da história e estratégia comum de ajustamento às condições de vida e trabalho.* (Hutmacher , 1995)

As falas dos professores apresentam indícios de individualismo situado nos contextos de trabalho.

Olha, quando havia a coordenação de área, o coordenador de área ele... não dava aulas, ele ficava por conta de saber de cursos, palestras, encaminhar os professores, fazer os cursos e trazer para os professores. E uma vez por semana ele se reunia com os professores da área e aí se trocava as experiências. E a gente planejava também, né, os bimestres, é... as atividades da escola, aqueles dias do calendário do ano, leitura, teatros, música, livros. (Entrevistada/Samira/Escola Municipal Manoel Bandeira)

A coordenação pedagógica da escola, nós contamos realmente com duas coordenadoras muito boas. A Mônica é uma pessoa super capaz que tem idéias boas, que faz alguma coisa realmente no sentido pedagógico, que se preocupa pouco em olhar professor, mas nós não temos espaço, horário realmente que possa fazer mais isso. E ela não tem tempo mesmo para fazer muita coisa não, Áurea, porque aqui nessa escola o coordenador pedagógico ele não coordena pedagogicamente a escola. Ele é tapa buraco para professor que não vem a escola. Ou para o professor que falta ou para o professor que está de licença. Se o professor adoecer com menos de 15 dias, você sabe que a Prefeitura não dá, não fornece outro profissional para cobrir. Então o professor que falta aí um dia, dois, três, uma semana, quatorze dias, é o coordenador pedagógico que faz o papel de dez se faltarem na escola. É o coordenador pedagógico que vai para sala de aula realmente dar aula no lugar do outro professor. Que tempo sobra a esse coordenador pedagógico para nos atender, para nos ajudar, para nos assistir? Tempo nenhum. Porque ele tem que ser professor eventual, ele funciona na escola como professor eventual. Todo material novo eu fico sabendo que saiu e que eu compro, eu aproveito esse horário para estudar. Então... para escrever melhor, livros sobre textos, como trabalhar com o aluno. Então esse material eu aproveito para

ler. Você já me viu estudando ali nesse horário. Esse horário eu uso para planejar as minhas aulas no dia a dia. Eu tenho o planejamento anual né, mas eu preciso projetar exercícios. Então esse horário do projeto é para isso: planejar aulas, corrigir atividades dos alunos, corrigir trabalhos, provas, redações, essas coisas, né, e quando têm cursos que coincidem de ser nos dias dos meus projetos então eu vou a esses cursos no dia do projeto. Mas é raro, raríssimo porque é difícil ter um curso que cai exatamente naquele dia do projeto. Então geralmente eu trabalho aqui, estudando sozinha em material comprado. (Entrevistada/Samanta/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Se pretendemos construir no interior das escolas a cultura da colaboração, do trabalho coletivo e da troca de experiência, talvez devamos tratar o individualismo destas escolas como uma *“conseqüência de condições e estrangimentos organizacionais complexos”*

Num estudo sobre relações colegiais entre professores no estado do Tennessee, Rosenholtz, *apud* Hargreaves (1998), após pesquisa bastante documentada, observa que entre os professores é pouco freqüente a ajuda. Quando acontece, não se estende além de materiais e de idéias já existentes e a professora Rita confirma:

(...) A Christiane, que é professora nova de inglês que entrou na escola, ela também trabalha no estado e ela já falou assim eu vou trazer um texto para você trabalhar e tal e eu : - eu sinto, quero sim. A gente está sempre receptiva a coisas novas. A Elen, há umas três semanas, trouxe um modelo de redação que é feito lá Tiradentes, que ela trabalha no Tiradentes. A Luma empresta filmes para a gente passar para os meninos, então, assim, o grupo aqui de área, o nosso grupo de área, ele é muito integrado sabe. A gente não tem aqui dentro do grupo de língua portuguesa, a gente não tem... o que a gente chama de cobra comendo cobra ou lobo comendo lobo. A gente é muito inteirado, sabe, uma ajuda a outra, quando precisa. Liga, às vezes, está com dificuldade.(...) (Escola Jorge Amado)

Percebe-se também nas escolas o medo, a insegurança e o mal estar dos professores em relação às transformações sociais e às políticas de reforma emanadas dos governos e concretizadas nas prescrições da LDB, dos PCN(s), da

proposta da Escola Sagarana, no Estado e, do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural, no Município.

Aos problemas observados por Teodoro (1991) - a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis -, e que poderiam estar inibindo os processos de troca de experiência, somam-se aqueles a que, Hargreaves (1998) discute como a natureza aberta do ensino dizendo:

O papel do professor é difuso e não está de modo nenhum definido. Numa profissão que não possui qualquer base de conhecimento ou quaisquer padrões de exigência técnica a respeito dos quais todos estejam de acordo, não existem quaisquer critérios profissionalmente aprovados para avaliar o sucesso.  
( p.167)

Contudo, o que observamos na prática diária é que o/a professor/a, até bem pouco tempo atrás, possuía muitas certezas sobre o que poderia levar sua prática ao sucesso: a certeza da melhor forma de organização dos professores e dos tempos escolares, a certeza do melhor currículo a ser desenvolvido, a certeza da melhor metodologia, a certeza do melhor sistema de avaliação, a certeza do merecimento da aprovação ou reprovação deste/a ou daquele/a aluno/a. Nos últimos tempos, acentua-se a perda da estabilidade das certezas, os professores/as começam a duvidar de certezas múltiplas, suas concepções e práticas são criticadas, até mesmo entre seus pares, à medida em que as certezas científicas e práticas vão perdendo sua credibilidade. Cresce entre os professores o sentimento de desencanto e o cepticismo. Perrenoud (2001b) ilustra com propriedade este quadro de insegurança, discutindo a necessidade de adquirir competências para “*agir na urgência e decidir na incerteza*”



Durante a pesquisa, reafirmamos este quadro na fala dos/as professores/as. Antes de uma reunião de Conselho, uma professora da escola estadual afixa anonimamente no quadro um manuscrito com os seguintes questionamentos:

*Se a família se omite por não dar conta, a escola perde o objetivo e fica impotente.  
 E como fica o professor?  
 O professor tem que apresentar resultado?  
 O que fazer com: Carlos da Silva/ Pablo Alencar/ Passá-los?  
 Ou falar a verdade?*

*Fonte: Diário de campo, 5º dia de observação)*

Durante a entrevista Samanta, professora de outra escola, completa os questionamentos feitos no anonimato:

Não há como dar aula por causa do barulho. Você está numa sala, tem dez alunos no corredor debruçados na janela. Não há quem olhe, não há quem siga. Quando você conversa com a coordenação, eles dizem que não há nada que se possa fazer contra o aluno. O aluno pode tudo de acordo com o Conselho Tutelar. Segundo a coordenadora, Cassilda, me falou ontem aqui na secretaria. Então não há nada que se possa fazer com os alunos da nossa escola. Não há normas, não há disciplina. Eu não vejo nossa escola como educandário, para mim isso aqui é um deseducandário, porque o aluno que cresce aqui, que cria aqui, que se forma aqui, sem comando, ele vai achar que a vida lá fora é igual a dentro da escola.... e você sabe que não é. Lá fora tem ordem, têm normas, têm leis que você tem que seguir. Se você não seguir você está sendo ilegal. Você está sendo, entre aspas, marginal porque você está vivendo à margem da lei. E o aluno da nossa escola vive à margem de toda norma escolar que eu conheço. Nem Rondônia, nem Mato Grosso, nem nenhum lugar que eu lecionei, eu jamais encontrei uma escola, igual está a nossa escola hoje. Não sei se é fruto da Escola Plural, não sei se a culpa disso é do Conselho Tutelar que deu todos os direitos pro aluno e tirou do aluno todas as responsabilidades. Eu acho que deveria ter uma pessoa do Conselho Tutelar permanentemente dentro das escolas para que o aluno se sentisse olhado, cuidado, vigiado, porque nós professores, eu, por exemplo, te falo, que capacidade eu tenho para educar e disciplinar esses alunos, se nem filho eu tenho? Eu tenho a minha disciplina pessoal e isso como eu já disse, eu tento passar para o aluno, mas é só. A gente não tem poder dentro da escola, Áurea, nenhum, sabe? Nosso poder nos foi

cortado, nossas asas são cortadas e a gente está se debatendo aí igual mariposa na lâmpada quente. Sem ter como resolver isso, como solucionar esse problema. Não há ninguém que possa nos socorrer dentro de uma sala de aula com esses alunos que a gente tem hoje. (Entrevistas/Samanta/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Outras professoras nos seus arrebatos de angústia e impotência ou no relato de seus problemas revelam as dificuldades e instabilidades que lhes são impostas e os seus efeitos:

Depois passa a contar sobre uma herpes que teve no olho e diz que o médico falou assim: - *você é professora? Então pára de pensar que você vai consertar o mundo, pois do contrário a herpes voltará.* (Escola Estadual Graciliano Ramos/Diário de Campo/5º dia de observação)

Assim que acabou o 1º horário, uma das professoras de História, veio pegar um material no armário e ficou conversando comigo. Disse que está sentindo o lado direito inchado, parece que tem uma veia dilatando-se em seu ouvido e está surda, e que tudo isso é consequência da dificuldade para lidar com os alunos. *"Eles estão muito abaixo do nível e está difícil."* Perguntou-me se eu já havia observado que o maior problema da escola é a disciplina. Respondi que acreditava que todas as escolas estavam vivendo esse mesmo problema. Perguntei-lhe se havia algum trabalho coletivo sendo desenvolvido como forma de melhorar a disciplina. Ela respondeu: - *eu fui num curso no Museu de Referência do Professor [referindo-se ao Centro de Referência do Professor] fiz um curso e entreguei a ela [referindo-se à diretora], dizendo da importância de fazer um trabalho coletivo, mas até hoje nada foi feito.* E completou: - *no começo do ano disse para os alunos que todos me chamassem de dona, pois já sou uma senhora casada, com filhos e até avó, e você vê, só me chamam de Mara.* Enquanto ela falava comigo, vários alunos gritavam seu nome, no corredor da sala de aula, que dá de frente para a sala dos professores, onde conversávamos. Continuou dizendo que para ela estava muito difícil, pois os alunos tinham umas brincadeiras esquisitas de chutar, bater xingar, e que ela não sabia se já está *"ultrapassada e não entrava na deles ou se eles é que estavam errados."* (Escola Estadual Graciliano Ramos/Diário de Campo/7º dia de observação)

A um certo ponto a diretora interrompe a leitura, dizendo que essa literatura (sic) está sendo enviada a todas as diretoras e que é bom ficar atento ao que está sendo falado. Segundo ela, esteve conversando com professores de uma escola municipal próxima - *"com boa estrutura, quadra coberta, bem vista pela comunidade"* - e que eles disseram que a *"Escola Plural veio para arrebrantar tudo e que a diretora deixou tudo aberto e o aluno pode tudo."* Comenta o caso do aluno que jogou a corda na professora. Conta também que chamou a polícia para alguns alunos do turno da manhã e da noite que, após o almoço, estavam fazendo bagunça na porta da escola. Fala também de uma aluna que vive na companhia desses outros e que *"não respeita ninguém"*. Magali diz num tom bem alto:

- *por que esta aluna não toma uma overdose e morre!* (Escola Estadual Graciliano Ramos/Diário de campo/7º dia de observação)

Assim que inicia-se o primeiro horário, a mesma professora que outro dia exaltou-se comigo, quando eu disse que a educação é um direito, entra bastante exaltada na sala dos professores, onde se encontravam apenas eu e a professora de inglês. Falava muito alto que era um absurdo o Conselho Tutelar ter mandado de volta o aluno que escola mandou embora. Ela gritava e andava para lá e para cá, dizendo que aquilo era um desaforo e que ela não era obrigada a dar aula para um aluno doido e que, se ele a ameaçasse, chamaria a polícia. Repetiu várias vezes a mesma coisa em um tom de voz bem alto e voltou para a sala de aula. (Escola Municipal Manoel Bandeira/Diário de Campo/8º dia de observação)

Sacristán (1998) descreve este clima de insegurança :

Nesta época temos de pensar e decidir o percurso pelo qual queremos que transite a realidade social e a educação dentro de coordenadas inseguras... A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência sobre seu sentido... Tomar opções não é fácil neste final de milênio em que vemos tombadas tantas referências e seguranças. A educação tem funções a cumprir, entretanto estão ficando desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais e culturais que estão acontecendo... Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a expansão da escolarização nesta segunda metade do século XX. As práticas, entretanto, parecem seguir velhas seguranças, como se nada tivesse acontecendo.(p.11)

O quadro de insegurança e instabilidade que já verificamos em grande número de escolas, e que localizamos nas escolas pesquisadas, poderia ser um motivo a mais pelo qual as professoras não têm ousado partilhar seus saberes. Como ainda estão transitando entre opções de prática, de currículo, de sistema de avaliação, temem parecer incompetentes e inseguras aos olhos dos colegas.

E ainda, silenciando-se reduzem o risco de cometer “heresias” – que Hargreaves (1998), baseado em Szasz, define como *não se acreditar naquilo em que todas as pessoas acreditam ou naquilo em que se deveria acreditar.*(p 184). Criam zonas de silêncio como estratégia de redução do risco de se cometer heresias, pois as heresias, além de imperdoáveis, revelam fraqueza, loucura, maldade, o que estigmatiza o sujeito herético.

Cavaco (1991) alerta:

(...) Perante a imprevisibilidade, momentos há em que grandes expectativas e esperanças emergem do coletivo; por contraste, durante grandes períodos evidencia-se, sobretudo, a apatia e o desinteresse, sustentados pela desconfiança e pelo ceticismo que conduzem ao fechamento perante os desafios. (p.157)

É necessário manter o que Hargreaves (ibidem) denomina “*persona do perfeccionismo*”, muito característico de professores/as e não se arriscar a deixar escapar heresias, dúvidas, inadequações, limitações e desconhecimentos.

(...) muitas das expectativas existentes em relação aos professores incorporam modelos singulares de qualificação especializada e de competência que demarcam o bom do mau e, a prática <<da moda>> daquela que está <<fora de moda>>. Tais modelos singulares e modernos, baseados muitas vezes em alegações exageradamente confiantes relativamente aos pretensos resultados da investigação sobre as práticas eficazes, fazem com que seja difícil aos professores partilharem o seu saber e (ainda menos) – confessarem as suas dúvidas, pois práticas diferentes podem ser entendidas como práticas más. A sua própria competência enquanto professores pode ser colocada em perigo. (Hargreaves p169, grifos do autor.)

Os professores encharcados<sup>35</sup> de dúvidas sobre o que/quem (in)forma e o que/quem (en)forma as propostas de mudanças educacionais, sentem-se aquém das expectativas que neles têm sido depositadas. O que gera medo, insegurança e mal estar, sendo, portanto, razão que pode estar impedindo o processo de trocas.

O sentir-se incompetente para a tarefa agora exigida gera o sentimento da ausência de formação com o qual passaremos a dialogar.

Mais um motivo que poderia inibir as trocas é o sentimento de ausência de formação que parece tomar conta dos professores - como trocar o que nem eu

---

<sup>35</sup> A expressão encharcado foi bastante usada por Paulo Freire quando se referia à condições de saturação.

mesma sei mais fazer. Observamos que entre professores/as há uma muda e paradoxalmente retumbante sensação de incompetência e acentuam-se as necessidades formativas e a insegurança.

A minha dificuldade maior mesmo é saber o que ensinar hoje. A grade curricular do país diz uma coisa, a necessidade do aluno é outra coisa. Então como conciliar as duas coisas? Não sendo só “academista” como diz uma vez um professor aqui na escola, como enfrentar essa dificuldade de Escola Plural que soltou o aluno de vez, e ele não quer se ligar a nada, porque ele sabe que vai passar de qualquer forma. E como prestar atenção em onze turmas, com uma base de 30 alunos por turma, que é o que eu tenho este ano? Onze turmas com 30 alunos, quer dizer, são 330 alunos que eu tenho que dar assistência direta, que eu tenho que estar olhando cadernos, acompanhando redações, o tempo todo para saber em que o aluno está fraco e de que maneira ajudá-lo. (Entrevista/Samanta/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

Os/as professores/as sentem-se desestabilizados e impotentes pois, se o que sabiam sobre o quê, como, para quê ensinar está sendo questionado, determinado como anacrônico pelos administradores, por alguns colegas, alunos e pais ou não tem os efeitos que esperavam, o que fazer? Como construir um novo currículo, como construir uma nova metodologia, como construir uma nova relação com os alunos? Como conviver com a ambigüidade, a transitoriedade, a insegurança e a solidão?

Eu trabalho de 7h da manhã até às 17:30. Que horário eu tenho para estudar? E quando eu saio daqui com a cabeça já minada com essa confusão, caos que é a escola. Você acha que eu teria cabeça para fazer algum curso e aproveitar lá fora, à noite, por exemplo? É muito complicado, muito difícil para nós professores. Eu acho que como é para mim, deve ser para outros. (Entrevista/Samanta/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

Essas incertezas têm como resultado o movimento em busca da formação ou o movimento da resistência às mudanças necessárias. Observamos que entre muitos professores o movimento é de resistência. E esta resistência pode ser analisada como a defesa do já instituído, como o descrédito em relação às

mudanças ou como o sentimento de ausência de formação que dê conta de responder às novas necessidades. Envolvido neste e por este turbilhão de sentimentos o profissional protege-se atrás de um muro de lamentações ou atrás da inibição.

Observamos que as necessidades formativas assinaladas pelos/as professores/as em suas falas ou comentários coincidem com as necessidades identificadas pela pesquisa de Hewton (1988) *apud* Garcia (1995):

*Necessidades relativas aos alunos:* necessidades de aprendizagem dos alunos, tratamento da diversidade, problemas de disciplina, rendimento, motivação, etc.

*Necessidades relativas ao currículo:* o desenvolvimento de novos planos curriculares implica a necessidade de aperfeiçoamento profissional dos professores, nomeada mente novos estilos de ensino, de apresentação da informação, de comunicação, de avaliação, de definição dos objetivos, etc.

*Necessidades dos próprios professores:* mais ligadas até a abordagem dos professores, como profissionais e como pessoas que, do que o ensino. Pretendem com o desenvolvimento da carreira docente, maior satisfação no trabalho, redução da ansiedade, etc.

*Necessidades da escola/instituto enquanto organização:* necessidades da instituição na sua globalidade, do currículo, dos alunos (formas de agrupamentos), da organização dos professores (papéis e responsabilidade, comunicação entre os professores), do clima interno, das relações com o exterior. (p.68)

A instabilidade, o sentimento de impotência e de ausência de formação, reflexos das transformações sociais e educacionais ainda terão, neste cenário, como coadjuvante, a sobrecarga de trabalho que será tratada posteriormente neste estudo.

Baseados em estudos desenvolvidos por Fullan & Hargreaves (2000), apontamos mais um fator de natureza pessoal e profissional que acreditamos seja inibidor das trocas no interior da escola: “*o problema da competência não utilizada e da incompetência negligenciada*” que se resumem no isolacionismo das

professoras, objetivando resguardarem-se de sobressair por meio de uma prática importante, bem como de ser avaliadas e questionadas por uma prática anacrônica ou descompromissada com as intenções educativas que orientam o projeto pedagógico da instituição escolar.

O isolacionismo é o resultado de uma política interior de sobrevivência e de resguardo que evita pôr em risco ou em evidência a prática e, portanto, a competência do profissional. Alguns depoimentos registrados, pouco mais adiante neste estudo revelam os constrangimentos pelos quais passaram as professoras pelo seu “estrelismo” ou pelo seu “furor pedagógico”, quando em situação de exposição de suas práticas, o que as fizeram evitar as trocas de experiências.

Outro fator que levantamos como possível inibidor da troca de experiência é a identidade do professor. A identidade do professor sustentada pela concepção tradicional de que o conhecimento é um conjunto de saberes a serem transmitidos – uns produzem, outros distribuem, outros recebem – pode gerar uma dificuldade em se realizar as trocas, pois os conhecimentos práticos e mesmo teóricos daqueles que não adquiriram legitimidade para serem considerados produtores de conhecimento, não são reconhecidos como tal e, portanto, não merecem ser trocados, avaliados e discutidos. Se, como afirma Tardif e outros (1991) *“a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem”*, não é surpreendente, no contexto de mudanças educacionais complexas, que exige uma nova identidade do/a professo/a o silêncio dos professores em relação aos seus saberes.

Hutmacher (1995) afirma

O pessoal de um estabelecimento de ensino representa um conjunto apreciável de conhecimentos e de competências especializadas e de alto nível. Mas, em geral, há poucas permutas entre os professores e a

circulação destes conhecimentos é limitada. Cada um ensina sua especialidade aos alunos e o diálogo restringe-se muitas vezes, aos professores da mesma área em torno, por exemplo, de desenvolvimento recentes do conhecimento. (Hutmacher, 1995. p.68).

Uma análise da fala de Elen e de Sara, duas professoras ainda bastante jovens, sobre o que pensam da troca de experiência, permite-nos inferir que o constrangimento vitima aqueles que ousam mostrar seus saberes, o que justificaria a opção pelo silêncio. :

Tinha dito que às vezes o colega vê a gente como estrelinha, tudo que faz: - olha a estrelinha lá! (tom sarcástico), que não sei o que tal! Muita das vezes, isso incomoda. Incomoda, mas eu... eu... a meu ver eu não estou preocupada se estou incomodando ele não, quero fazer o trabalho. Agora, se, por outro lado, a pessoa é um pouco mais inteligente, vai ver que quando um cresce, é uma leva que está indo atrás. Então, é difícil ... realmente não me incomoda mesmo quando os outros me chamam de estrelinha, ou quando ah, lá vem ela e tal.... eu eu, pelo contrário, me engrandece muito porque eu não consegui... eu não vi isso na faculdade, eu não vi isso dentro da escola eu consegui sozinha. (/Entrevistas/Elen/Escola Jorge Amado).

É... é isso mesmo. [referindo-se a experiências que desenvolve e não gosta de espalhar] É de contar pras pessoas. Na escola nossa há uma crítica enorme, quando você faz um trabalho diferente. Porque, na verdade, eles esperam assim: ah, deixa de ser bobo, tem um livro lá, uma pasta de exercícios e eles vão fazer. Só que isso eu não gosto, não me satisfaz, não vou embora feliz, entendeu. Então eu gosto de fazer, de planejar uma coisa diferente e, se espalhar, incomoda, porque, no início, eu falava demais tudo que eu fazia e dava tanto “fuxico”, mas tanta coisa negativa que eu parei de falar entendeu?!

- Ah! Nossa! Você viu aquela menina, gente, coitada, é tão novinha e já acha que pode mudar a escola! E os meninos não querem saber de nada não, eles falam assim! Então é assim! Para não me desestimular, para não ficar chateada, então eu evito falar. (Entrevistas/Sara/Escola Estadual Graciliano Ramos)

As observações das entrevistadas e a assertiva de Hutmacher nos instigam a tecer as reflexões que se seguem. Se Elen e Sara se sentiam constrangidas ou mesmo discriminadas ao tentarem dividir suas experiências com os pares na escola, elas e muitas outras professoras – mesmo de outras áreas de conhecimento - não se sentiram constrangidas de, vez por outra, relatarem suas



experiências para a pesquisadora, como se pode constatar no Diário de campo. Não estaria esta atitude confirmando a hipótese de que não o fazem com os demais devido à concepção de conhecimento baseada na lógica da transmissão de conhecimento - uns pensam e outros executam - e a pesquisadora sendo legitimada como pessoa apta e competente para ouvir e analisar as práticas expostas, mesmo que sua presença trouxesse um certo desconforto e desconfiança ao coletivo da escola?

Outro fator que pode inibir a troca é o fato de que nas representações dos/as professores/as estes/as terem por função/ofício “ensinar” aos seus alunos e não a seus colegas. Não se sentem bem nesta posição, sendo por vezes, criticados ou desconsiderados quando expõem seus conhecimentos.

Hutmacher (1995 ) diz que:

Em todas as escolas existem pessoas que reflectem e que inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade: muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar desgostos e os afrontamentos perigosos. (p.73).

Relacionando as reflexões sobre concepção de conhecimento e conseqüentemente, a fragmentação por disciplinas, que orienta a organização do currículo do nível de ensino em que atuam as professoras entrevistadas, com sua prática, talvez possamos apreender o motivo pelo qual esta pesquisa se distancia dos resultados de outras pesquisas que apontaram a troca de experiência como estratégia importante de aprendizagem dos saberes docentes. Grande parte das pesquisas citadas foram realizadas com professoras das séries iniciais onde a fragmentação do conhecimento é menos marcante, minimizando a possibilidade de demarcação dos “*quintais do conhecimento.*” (Arroyo 2000, p. 84-93) ou da “*balcanização do ensino*” tratada por Hargreaves (1998, p. 239-271).

A cultura “*de propriedade da cadeira de instrução*” que ainda permanece entre os professores que trabalham com disciplinas específicas e com níveis de educação específicos exige dos mesmos que não invadam a propriedade alheia com suas experiências e nem permitam que outros invadam sua propriedade, criando o fechamento disciplinar e o mito da imutabilidade, discutidos por Hargreaves ( *ib.* p. 251)

A influência da balcanização em Roxborough High [referindo-se a uma das instituições onde desenvolveu a pesquisa] também perpetua o mito da imutabilidade entre seus professores, dissimulando sua capacidade de iniciativa individual que muitos deles possuem para melhorar os seus conhecimentos e aptidões e restringindo as oportunidades de que dispõem para aprender uns com os outros, particularmente cruzando fronteiras. (*ib.*)

Um aspecto que não podemos deixar de ressaltar, como faz Arroyo (*ib.*) é que há uma ameaça à tranqüilidade destes “*quintais*” explicitada em congressos das diversas áreas de conhecimento, nas propostas político-pedagógicas assumidas por algumas administrações municipais e estaduais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que paradoxalmente pode constituir fator de inibição das trocas, como já citamos em item anterior quando tratamos da instabilidades das certezas.

A partir do conjunto de estudos sobre as identidades profissionais, exposto no capítulo 2, propomos, ainda, duas reflexões acerca do processo identitário do professor.

A primeira enuncia-se na nova identidade - **mestre, aquele que produz saber** - que ainda não conseguiu adentrar à escola, à sala dos professores e às salas de aula. A concepção de professor/a que ainda mantém status é a da “*parafernália didática*”. Neste contexto, nos perguntamos: qual seria o papel da troca de experiência? Não seria uma estratégia desnecessária? O que trocar se já

tenho todos os ingredientes e modo de fazer e acredito que estes são os melhores? O que vou pedir/oferecer à vizinha que deseja fazer um bolo se ela/eu já tem/tenho todos os ingredientes e sabe/sei o modo de fazer?

Estará ela interessada em aprender a usar novos ingredientes? excluir alguns? e incluir outros? Estará ela interessada em experimentar um novo modo de ensinar? Se resposta for afirmativa, a troca fará sentido, mas, do contrário, não estaríamos/estariam despendendo esforços inúteis?

A segunda reflexão parte do pressuposto de que a escola municipal vem experimentando a construção de uma nova identidade do professor.

Construindo essa nova escola, foi-se construindo um novo profissional, com nova identidade, novos saberes e habilidades. Escola Plural. Proposta político-pedagógica. Rede Municipal de Educação. Caderno Zero. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte. Out 1994. p.12)

E que, portanto, situa-se num período de transição, onde foram desestabilizadas as várias certezas da prática pedagógica e o professor sente-se desinformado e desenformado, inseguro e incompetente para se expor numa troca de experiência em que se fará formador e formando.

Se muitos e muitas preferem se omitir diante do relato de um/a pai/mãe que não sabe conduzir da melhor forma a educação de seu/sua filho/filha. (E quantos de nós já não nos deparamos com esta situação?) Por que não nos calaríamos diante de não saber mais o que ensinar, como ensinar, o que ensinar e como avaliar e o que valorizar na formação de nossos alunos?

A ausência de troca de experiência pode ainda está associada ao fenômeno cultural que Nóvoa (1991) denomina “*resistência pessoal e institucional*”. E define como uma resistência dos/as professores/as a “pacotes” idealizados por aqueles que, geralmente, se encontram distantes da realidade

escolar. Esta resistência seria uma resposta ao desconhecimento e desinvestimento dos responsáveis pela política educacional nas experiências desenvolvidas nas escolas. Os documentos orientadores das novas políticas educacionais citam a troca de experiência como uma necessidade básica na formação dos/as professores/as. Entretanto, há um evidente desinteresse da escola e do sistema nos conhecimentos produzidos pelos professores, que se explicita na falta de apoio e divulgação de suas produções, nas orientações e normas para organização dos tempos escolares que impossibilitam o trabalho coletivo e o encontro dos professores e podem constituir mais um contributo para a falta de entusiasmo e de prática em expor e partilhar suas idéias. O silêncio se torna mais reconfortante.

Há muito pouco tempo – cerca de três ou quatro anos - a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte reconheceu a importância dos saberes dos/a professores/as e tem buscado divulgá-los em material impresso ou vídeo e criar espaços para que sejam expostos e debatidos. Todavia são ações isoladas que privilegiam esta ou aquela escola ou este ou aquele/a profissional, não constituindo uma política de formação continuada. Recentemente, – instituiu a *Rede de Trocas* – espaço de trocas verbais e impressas - como um espaço formal de formação continuada onde as escolas expõem, debatem, avaliam e divulgam suas experiências.

No interior da escola estadual, desconhecemos qualquer movimento ou ação, voltados para o ensino fundamental, que caminhe nesta perspectiva. Porém há uma publicação, datada de 2000 e intitulada “*Inovação Educacional: escolas de Minas estão aprendendo a aprender*”, que já está em seu segundo volume, e

que, segundo seus apresentadores, *reúne relatos de experiências e de metodologias criadas pelas escolas e por seus profissionais e desenvolvidas com o apoio da SEE/MG, sempre tomando por base o diagnóstico da realidade escolar, o plano de ação de cada uma e seus projetos de desenvolvimento e enriquecimento curricular.* A apresentação das experiências é bastante formal, não se caracterizando como um espaço de troca, mas como um espaço de propaganda oficial.

O quadro de insatisfação com as políticas educacionais prescritivas e o desconhecimento e descrédito nas concepções que estas informam, percebido entre as professoras, permitem-nos levantar está hipótese da resistência.

Paradoxalmente, ainda podemos supor que a institucionalização dos espaços de trocas tenha contribuído para a inibição das trocas. Muitas são as publicações impressas, produções televisivas e eventos na área da educação que reservam algum espaço à divulgação de experiências consideradas significativas. Como exemplo, podemos destacar: as revistas Nova Escola, Escola, Aprender; os programas da TV Escola, os concursos promovidos por diversas instituições e pelo Governo Federal. E algumas políticas de formação continuada já arriscam a usar a troca como uma estratégia de organização dos espaços e das necessidades formativas, como é o caso já citado da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. A institucionalização das trocas não estaria despojando-a de grande parte de sua riqueza, espontaneidade e imprevisibilidade e deslocando-as do controle do professor/a para o controle daqueles que a enformam e organizam? A formalização da espontaneidade não estaria, pois, levando, as trocas a

migrarem do espaço informal e instituinte para o formal e instituído, desaparecendo da escola?

Finalmente, destacamos a ética da responsabilidade, bastante evocada pelos/as professores/as para “justificarem” sua opção por não sair da escola para cursos de formação, ou mesmo no interior da escola, se dedicarem a trabalhos coletivos que os afastam por um determinado período da sala de aula, como mais um dos fatores inibidores da troca de experiência.

Conforme já nos referimos anteriormente, Hargreaves (1998) denomina ética da responsabilidade o fato do profissional partir do princípio de que dedicar-se à sua preparação significa passar *tempo* longe das suas turmas. De certo modo o tempo de preparação não é considerado tão válido em sua prática quanto o tempo junto das crianças e adolescentes. Este princípio está ancorado na concepção de professor transmissor de conhecimento, cuja função se reduz a (re)passar determinados conteúdos aos alunos e que se explicita na “*ética da responsabilidade*”: *tenho que estar o maior tempo possível perto dos meus alunos porque eles precisam de mim e meu distanciamento, mesmo que seja por um curto período de tempo pode lhes causar prejuízo*. Há de se observar, como ressalta Hargreaves, que aspectos diferentes, mas intimamente ligados inter-relacionados ao individualismo como o cuidado, a posse e o controle estão, muitas vezes, subjacentes às ligações que os professores/as estabelecem com seus alunos.

Ana opta por passar os recreios e grande parte das reuniões na sala de aula, justificando-se pela necessidade dos alunos. Samira e Samanta, mesmo sabendo que o quadro de pessoal das escolas da rede municipal foi reelaborado

elementos que promovem a cultura do individualismo. As condições do local de trabalho são determinadas pela arquitetura do espaço físico e pelos *“princípios de racionalidade burocrática, que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca da qual colaborar.”*, conforme defende Mc Taggart (*apud*, Hargreaves. ib. p.191).

Embora consideremos que alguns princípios da racionalidade burocrática sejam também determinados pelas culturas do ensino, optamos, didaticamente, por enumerá-los como princípios de natureza organizacional.

Portanto, como fatores de natureza organizacional elencamos: a inadequação dos tempos e espaços escolares; a sobrecarga de trabalho e a gestão da unidade escolar.

A estrutura física das escolas estadual e particular resume-se em salas de aula, não existindo espaços disponíveis para estudos e encontros coletivos, das professoras, como podemos observar na descrição das escolas apresentada no segundo a permitir a reorganização dos tempos dos/as professores/as em função da necessidade da ausência dos/as colegas que estão participando de alguma ação de formação continuada, alegam impossibilitadas de deixar a escola por alguns dias para investir em sua formação porque não podem deixar os alunos sozinhos.

Como eu disse, eu pego os cadernos dos meus alunos, não vou ao recreio tomar café. Geralmente, eu fico na sala corrigindo os exercícios, conversando com os alunos, fazendo uma sondagem, porque este contato que a gente entra com o aluno para a aprendizagem é muito importante. Devido ao trabalho, assim eles têm devido ao fracasso que eles têm na casa deles com relação à família, então isto é muito importante. Então, eu faço questão de conhecer aluno um por um.(Entrevistas/Ana/ Escola Estadual Graciliano Ramos)

Então, o ideal é eu procurar essa formação dentro do que a prefeitura me oferecer. Mas, aí vem aquele problema, medo. Se eu sair da escola, quem

vai dar minhas aulas? Quem vai ficar com os meus alunos? Desorganiza a escola. Então eu tenho que achar uma solução. Mas, eu não encontrei ainda não. (Entrevistas/Samira/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

Às vezes, chega o material que o CAPE está fornecendo, é... está tendo o curso de formação mas, a gente já pensa o seguinte: *“aqui na escola já é uma falta tão imensa de professor, que se você sair em dia de aula para ir para esse curso, e geralmente é um dia de aula, então você vai estar desfalcando ainda mais o aluno, sabe? Para sair daqui, deixar a aula, o aluno aqui sem aula, para você ir fazer curso no CAPE. Porque geralmente é em horário de aula.* (Entrevistas/Samanta/ Escola Municipal Manoel Bandeira)

### **FATORES DE NATUREZA ORGANIZACIONAL**

Partindo da convicção de que não se pode associar a ausência da troca nas escolas apenas ao comportamento individual de cada um e às culturas do ensino, buscamos em Hargreaves (1998) alguns elementos para orientar nossa análise.

As raízes do medo e receio em se expor aos colegas estão situadas também nas condições do local de trabalho que acabam por ser um dos capítulos desse estudo. A sala dos professores, também como já descrevemos não oferece um espaço adequado a tais fins.

A escola municipal possui alguns espaços, mas estes oferecem dificuldades de acesso – a chave sempre esta com alguém e ninguém sabe com quem ou há uma cultura de posse de determinados espaços.

Nas três unidades escolares encontramos dificuldades em conseguir espaço para realizar as entrevistas. Na escola estadual e particular utilizamos as salas de aula que no momento estavam disponíveis. Em determinado dia, na escola municipal, a professora entrevistada e eu fomos deslocadas dos dois



pequenos espaços físicos que ocupamos na tentativa de realizar a entrevista. Houve um mal-estar entre a professora entrevistada e a pretensa “proprietária” da sala, fato que trouxe constrangimentos à entrevistada e à entrevistadora.

(...) Também não há espaço físico na escola. Você viu que agora a gente não tinha um lugar decente para gente assentar para fazer essa entrevista. Não existe na escola uma sala que a gente possa sentar com o aluno, se dedicar aquele aluno de verdade. Honestamente, eu vou falar assim mesmo, de coração aberto, eu não vejo na escola nada, nada que propicie o nosso crescimento profissional e nos ajude a melhorar. A escola é um caos. Você deve ter observado isso, porque você tem anos de profissão também. A escola é um caos. (Entrevista/ Samanta/Escola Municipal Manoel Bandeira)

Há, ainda um segundo fator relacionado à inadequação dos tempos e espaços escolares. As professoras são aulistas, ou seja, seu ofício reduz-se a dar aulas. As professoras entrevistadas dispõem de pouquíssimo ou mesmo nenhum tempo e recursos para auto organizarem as trocas e os debates coletivos. A escola particular não possui este tempo em sua organização. A escola estadual e a escola municipal já contam com um tempo (aquém do necessário) para o trabalho coletivo do/a professor/a, o que, em tese, oportunizaria as trocas.

(...) É, acho que deixa a desejar porque o professor, a gente não tem nem tempo! A gente tem 20 minutos na hora do recreio, você fica aqui na sala de aula, não a gente não tem o mínimo de tempo para discutir. Às vezes, é reunião é... é... é... um falando os outros ouvindo. Então eu acho que num tem muito, é mais, é porque a gente não tem tempo de... de sentar e ficar batendo papo e ficar discutindo a respeito da escola, a gente fica mais trabalhando mesmo, é cumprindo o papel de professor.(Entrevista/Diva/Escola Jorge Amado)

É... eu acho... a escola... eu acho que ela não oferece muita coisa para o professor, não. Para formação não é, porque, mesmo porque a gente não tem muito tempo para isso.! Quase tudo é passado... você não tem tempo nem para conversar... até os recados, é passado no intervalo, corrido, aquilo você nem... nem tomou conhecimento do que está sendo falado, já tem que correr para a sala. Aqui o ambiente é... é... super corrido o horário aqui. Então eu acho que isso falta na escola: o espaço para o professor poder dialogar, poder colocar as dúvidas dele, poder questionar alguma coisa que esteja errada. A gente não tem esse tempo, essa coisa. E quando agora, esse ano, foi instituído aquele espaço de duas horas que não sei o quê. Que eu achei que era para problemas do professor, que era

para o professor reunir entre a área dele e discutir e não foi bem isso. A cada dia que tem essa reunião pedagógica, é para discutir um assunto lá da Secretaria, é uma pauta que coloca é... para discutir aqui, e a gente acaba ficando com tempo todo tomado para outra coisa e para a reunião mesmo que seria para beneficiar o professor não está acontecendo, sabe. Está tendo outra é... outra atividade nesse horário.(Eva/Escola Estadual Graciliano Ramos)

Pudemos observar in loco e detectar através das enunciações, que os professores ainda estão no início da construção da cultura da autonomia para se organizarem sem que haja uma orientação superior (coordenação, supervisão ou direção) que tome a iniciativa. Portanto, o pouco tempo de que dispunham muitas vezes era subtilizado, pela ausência de uma pessoa que coordenasse os trabalhos. E os tempos para as discussões pedagógicas específicas caracterizavam-se pela “colonização”, impedindo os debates, discussões e avaliações das necessidades dos/as professores/as.

A cada dia que tem essa reunião pedagógica, é para discutir um assunto lá da Secretaria, é uma pauta que coloca é... para discutir aqui, e a gente acaba ficando com tempo todo tomado para outra coisa e para a reunião mesmo que seria para beneficiar o professor não está acontecendo, sabe. Está tendo outra é... outra atividade nesse horário.(Eva/Escola Estadual Graciliano Ramos)

Às vezes, é reunião é... é... é... um falando os outros ouvindo. (Entrevista/Diva/Escola Jorge Amado)

A cultura dominante no espaço escolar é a do isolacionismo e a própria organização dos tempos e espaços escolares não favorece a constituição de grupos de estudo, de grupos de trabalho ou de troca de experiências. Vejamos o diz Samanta e diálogo da entrevistadora com a professora Samira da Escola Manuel Bandeira:

(...) Fora isso, também a gente fazia troca, intercâmbio entre as salas, trocava experiências entre a gente, era muito rico, muito bom mesmo. E agora, este ano, a gente não troca mais nada. O trabalho é individual. O que cada um acha que deve fazer, isto que ele faz. Não tem ninguém que

cobra nada disto da gente, a gente não discute isto com ninguém, este trabalho individual não é discutido com ninguém... (Entrevistas/Samanta/Escola Municipal Manoel Bandeira)

- “Antes tínhamos reunião por área, mas depois acabou. Era bom porque um trás uma coisa outro trás outra e essa troca é muito boa, mas acabou.”

- Acabou por quê?

“Não sei, acho que com a nova organização da Escola plural e o 1.5” [referindo-se ao quantificador usado como cálculo do número de professores de acordo com o número de turmas].

- E as reuniões pedagógicas?

(...) O coordenador pedagógico tem que suprir a necessidade de três ou quatro professores, fica mais na sala do que na verdade fazendo sua coordenação.”

Embora as escolas estejam vivenciando um processo de redimensionamento de sua organização a partir da lógica de organização por ciclos, ainda predomina a lógica de organização seriada e havemos de concordar com Arroyo (2000) quando diz:

Os mestres no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita de seu cultivo de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma da disciplina de cada quintal não há como trocar estas colheitas. (p.236)

A hipótese a ser aventada é que para que se enraízem as trocas nas culturas dos/as professores/as são necessárias ocasiões e lugares propícios, portanto, possivelmente serão favorecidas as trocas e, a cooperação auto-organizadas pelos professores se se conceber estruturas organizacionais para tal, garantido condições permanentes de ampla participação.

Um segundo fator diz respeito á sobrecarga de trabalho, pois à medida em que cresce a crise econômica, fazem-se sentir as pressões da necessidade de mudança, ou seja, de se repensar o sistema educativo e isto vem sendo cobrado enfaticamente e diretamente do/a professor/a . Portanto, expande-se o papel do/a professor/a que passa a acumular novas funções e responsabilidades.

Com o declínio da igreja, a fragmentação das comunidades tradicionais e a redução do contato que muitas crianças têm com os pais, sem poder contar sempre com eles, o papel moral e a importância do professor de nossos dias são, provavelmente, muito maiores do que foram no passado. (Fullan & Hargreaves, 2001)

Como disse Halsey, citado por Hargreaves (1998), a escola tornou-se “ o *cesto de papéis da sociedade*”, ou seja o espaço, a instituição onde se acredita serão resolvidos todos os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade.

O professor e a professora estão incumbidos de promover a regeneração econômica, investindo em uma nova formação de seus alunos, e de promover a reconstrução de culturas e identidades nacionais que podem se perder em meio à globalização. (Hargreaves, 1998)

Percebemos nas falas das professoras entrevistadas a dificuldade de apreender e entender as concepções de educação e construção do conhecimento que orientam as propostas político-pedagógicas para esta nova formação e que interferem na seleção e organização dos conteúdos e dos tempos e espaços escolares e também a dificuldade de acesso e compreensão da nova legislação educacional federal, estadual e municipal.

Estas duas grandes responsabilidades, acrescidas das novas funções burocráticas – preenchimento de impressos, reuniões, entrevistas com pais, elaboração de relatórios e diagnósticos - que devem ser assumidas pelos professores sobrecarregam ainda mais os/as mestres/as, expondo-os à diversas pressões, estresse e até mesmo à falta de tempo para relaxar e para falar com os colegas.

Associadas a estas mudanças históricas, não podemos, assim como alerta Hargreaves, deixar de ressaltar que há, ainda, as mudanças biográficas, ou seja, aquelas referentes ao ciclo de vida e à trajetória profissional do sujeito

professor, que podem tornar o trabalho mais difícil, cansativo e estafante. Como a maturidade que pode exigir mais responsabilidades, trazer dificuldades de natureza física e até mesmo provocar um sentimento de estar aquém de sua capacidade de lidar com determinadas situações e com alunos ainda muito jovens.

A fala de uma das professoras da escola leva-nos a inferir que as necessidades formativas dos adolescentes, principalmente, no que diz respeito aos conteúdos atitudinais<sup>36</sup> emergentes e necessários ao seu processo de formação têm intensificado suas preocupações e seu trabalho.

Continuou dizendo que para ela estava muito difícil, pois os alunos tinham umas brincadeiras esquisitas de chutar, bater xingar, e que ela não sabia se já está "*ultrapassada e não entrava na deles ou se eles é que estavam errados.*" (Diário de campo/Escola Estadual Graciliano Ramos/7º dia de observação)

Esta sobrecarga de responsabilidades e de cobranças impede que o professor "desperdice" tempo trocando experiência com os colegas.

Concluimos que, por todos estes fatores e mais uma dezena que não foi referenciada, as professoras para vencerem as várias ameaças que lhe são impostas, têm que se armar das doenças, dos arrebatos de desespero e de angústia, da omissão, do individualismo, da resistência, do apelo à auto-ajuda e não lhes sobra disposição, disponibilidade, crédito e tempo para investirem nas trocas de experiência. E havemos de concordar com as ponderações de Kelly (1955) *apud* Holly (1992) que

(...) quando uma pessoa se sente ameaçada, as suas construções pessoais estreitam-se, ou tornam-se *impermeáveis*, contrastando com a situação em que a pessoa se sente relaxada e em que se diz que as suas

---

<sup>36</sup> Zabala sugere uma tipologia para os conteúdos denominando-os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Define com conteúdos atitudinais aqueles que se referem à construção de valores, atitudes e normas..

construções pessoais são *permeáveis*. Quando os professores operam para proteger as suas próprias imagens, não estão tão abertos nem receptivos a novas experiências e novas aprendizagens como quando não despendem as suas energias em defesas próprias. ( p.88)

A gestão da unidade escolar é um outro aspecto organizacional a se destacar pois, se por um lado, pode alavancar o desenvolvimento de práticas que levem à instituição do trabalho coletivo, da colaboração e das trocas, por outro pode inibir ou emperrar estas práticas.

Observamos nas escolas pesquisadas que a direção se dedica quase que exclusivamente a orientar e cobrar o cumprimento das “ordens” administrativas e que seu papel nas reuniões pedagógicas é de informar sobre todas as ordens e decisões já tomadas, desconhecendo a existência de outras necessidades emergentes na pauta dos/as professores/as. Observamos também que as direções, premidas pela organização inadequada do tempo escolar e pelas necessidades administrativas, cultivam a *cultura da colonização*<sup>37</sup> tomando os momentos de encontro ou os momentos coletivos dos/as professores/as com informes, orientações e por vezes repreensões.

Segundo Hargreaves (1998) as práticas docentes se desenvolvem em duas regiões: nas regiões frontais e nas regiões de retaguarda.

As regiões frontais são aquelas consideradas como palco das atuações, ou seja o espaço das salas de aula e os espaços formais de reuniões onde a presença dos alunos e da direção exigem do professor um certo controle do que faz e do que diz. As regiões de retaguarda consistem nos bastidores da atuação – sala dos professores e tempos de intervalo – onde de certa forma isolados dos

---

<sup>37</sup> Cultura da colonização é o termo usado por Hargreaves (1998) para denominar o processo pelo qual os administradores absorvem ou colonizam o tempo dos professores com seus próprios propósitos.

olhares dos alunos e da direção, os/as professores/as podem por “*tudo para fora*”. Goffman, *apud* Hargreaves (ib) descreve assim o papel os bastidores:

A linguagem dos bastidores consiste no tratamento recíproco por tu, a tomada de decisões de cooperação, a blasfêmia, as observações sexuais abertas, o <<cortar na casaca>> dos outros, o fumar, o trajar informal, descuidado, as posturas desajeitadas, sentadas ou em pé, o uso de dialectos ou de um discurso abaixo do padrão, o resmungar e o gritar, a agressividade brincalhona e o <<gozo>>, a falta de consideração pelo outro, manifestada em actos menores, mas potencialmente simbólicos, as condutas físicas pessoais menores, tais como cantarolar, assobiar, mascar, mordiscar, arrotar e estar com flatulência. (p. 122, grifos do autor).

Seriam, portanto, as relações dos bastidores que permitiriam aliviar as tensões dos palcos, construindo a confiança e solidariedade, necessárias, ao estabelecimento de relações interpessoais livres da desconfiança e do medo.

Ora, se estes espaços dos bastidores já delimitados no tempo e no espaço, são colonizados pela direção da escola o que sobra aos profissionais? Não estaria aí localizado mais um fator inibidor das trocas?

Outra postura das direções a ser observada é a explicitação de desconfiança em relação às intenções, propostas e ações dos educadores, e a falta de apreensão e entendimento de suas dificuldades e necessidades, minando-lhes o desejo e investimento na participação.

Quanto à escola, eu acho que eu esperava mais, assim pode, de certa forma, fazem um... eu não sei... eu acho que esperava mais... não é o que achei que fosse, por ser até uma escola muito falada. As pessoas falam muito, os alunos gostam de estudar aqui, e eu acho que precisa de mais um pouco mais organizada, precisa é... a gente precisa ter mais voz, entendeu? É instituído, pronto e acabou, não muda, e isso é que eu não gosto. É... é... de você não ter voz, porque é... afinal de contas, você é que trabalha com o aluno, não é a direção. A direção participa mais indiretamente. Dentro da sala a gente sabe, olha um menino está precisando disso, vamos tentar fazer isso, entendeu? Então, eu acho que peca nesse sentido de não dar voz para o profissional da escola. (Entrevistas/Sara/ Escola Estadual Graciliano Ramos,)

Eu acho que escola, é ... está muito, principalmente escola particular, está muito vinculada ao aluno pagante, então, às vezes, exige muito do

professor, porque o aluno exige da escola. Se o aluno chegar e reclamar qualquer coisa, então o aluno tem mais voz ativa que o professor, às vezes, a escola, eu acho que a escola atualmente está ouvindo mais o aluno, os pais, os alunos mais que o próprio professor. Eles tão dando mais valor! É porque é uma competitividade muito grande, uma concorrência muito grande. Entrou, a escola particular quer segurar o aluno. Eu acho que os alunos e os pais têm muito mais valor que os professores. (Entrevistas/Diva/ Escola Jorge Amado)

As duas escolas públicas vivem o processo ainda muito recente de democratização da gestão que tem como um dos mecanismos a eleição direta para diretor e vice diretor. O exercício da democracia é difícil e requer algumas posturas que o autoritarismo e a ingerência que por muito tempo administraram a escola não permitiram fossem construídas.

Embora a gestão democrática seja resultado de anos de significativas lutas dos trabalhadores, o que se percebe no interior da escola é o desenvolvimento de um processo paradoxal. Por um lado, os/as professores/as exigem autonomia para desemcumbir-se de suas funções, por outro, desconhecem a ampliação de suas funções e passam a responsabilizar a direção por problemas com alunos, colegas, organização dos tempos, entre outros, esvaziando o seu poder de decisão e a participação da comunidade escolar. A análise do discurso das professoras das escolas públicas atesta o descontentamento:

Depois passa a falar do aluno Jonathas - o mesmo que a auxiliar falou que podia prender o dedo no portão - que brigou durante a aula de Religião, no dia anterior, comentando indignada que o mesmo não levou uma ocorrência e que *“a direção precisa reagir, ter uma posição firme com esse tipo de aluno.”* (Escola Estadual Graciliano Ramos. Diário de campo p.13)

Se manda para a diretoria assim pra ver o que pode ser feito, nada se faz. Então continua volta para a sala a mesma coisa. (Ana/ Escola Estadual Graciliano Ramos).



Na escola particular, as professoras estavam acostumadas a uma gestão explicitamente paternalista e controladora e de repente se vêem perdidas:

(...) a escola, eu vejo que mudou muito, porque é se a questão nós nos sentimos com diretor antigo feito uma galinha e os pintinhos debaixo e sabíamos que podíamos ficar debaixo. hoje em dia não, somos seres, professores que damos aulas em prol. Isso me chateia muito. Eu sofro com isso. (Elen/ Escola Jorge Amado)

Reiterando o que já dissemos, nas três escolas assistimos ao conflito dos profissionais entre a busca da autonomia e a exigência ou necessidade do total tutelamento de suas ações e decisões pelas coordenações e direção.

Podemos ainda estender nossas análises a outros mecanismos de gestão democrática no âmbito das escolas, como o Colegiado e as Coordenações pedagógicas, não nos aprofundando muito, uma vez que o funcionamento dessas instâncias não foi objeto de estudo dessa pesquisa.

O Colegiado é inexistente na escola particular e inoperante nas escolas públicas, não contando com a efetiva participação quantitativa e qualitativa da comunidade escolar nos processos de discussão, elaboração e avaliação da prática pedagógica, reservando-se o papel de referendar as decisões já determinadas. A coordenação pedagógica que poderia ter um papel fundamental na articulação dos coletivos de área, ciclo e turno, existe apenas na escola municipal, e trabalha de forma isolada dos professores e alunos, não contribuindo, portanto, para desconstruir a cultura do individualismo. Havemos de concordar com José Clóvis quando afirma que:

É preciso superar o funcionamento compartimentado, autoritário e excludente onde os alunos apenas estudam, pais acompanham precariamente a vida da escola, funcionários cumprem a rotina e professores atuam isoladamente. A construção da democracia pressupõe, portanto, o desenvolvimento de uma cultura democrática.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> In: AZEVEDO, José Clóvis. A construção da autonomia da escola com gestão gemocrática. Sind-UTE. *Autonomia e relações democráticas na escola*. Abril de 97, Belo Horizonte, MG.

---

---

## 4. PONTO FINAL OU PONTO DE PARTIDA?

(...) tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.<sup>39</sup>

A pesquisa iniciou com alguns questionamentos sobre, por que, como, onde, quando, por quem e quais são as trocas de experiências realizadas como uma alternativa à gestão dos desafios e dilemas da prática pedagógica escolar do professor de Língua Portuguesa. Procurava, pois no **corredor** da formação - a escola - encontrar e investigar a formação que se dá nos **corredores** – a troca de experiência. Entretanto, os dados coletados levaram-nos a refletir sobre os fatores **inibidores** da troca de experiência no interior da escola, uma vez que não encontramos, na prática, momentos expressivos e significativos de troca de experiências, tanto no que diz respeito à quantidade quanto à qualidade.

É um trabalho que não se conclui apresentando certezas, ao contrário, levanta uma centena de dúvidas e suspeitas que merecem ser pesquisadas e, indubitavelmente, levantarão mais outras centenas de perguntas que,

---

<sup>39</sup> IN: Saramago, *apud* Soares ( 1997) s/r.

provavelmente, contribuirão para caminharmos no resgate do “*ofício de mestre*” a que Miguel Arroyo e tantos outros dedicaram inúmeras páginas.

Se ao longo da pesquisa conseguimos acentuar alguns porquês da ausência da troca de experiência nas escolas públicas e particular pesquisadas, gostaríamos no momento, orientados pelos resultados desta, de acentuar tonicamente alguns caminhos possíveis para resgatar esta estratégia que nos parece tão importante para garantir que os professores e as professoras continuem a construir seus saberes e a crescer ao longo de sua trajetória.

Apresentaremos, pois, neste capítulo final, algumas reflexões de caráter provisório que estão sujeitas a revisão, confirmação ou infirmação em estudos posteriores e que se constroem na possibilidade de contribuir para minimizar, em parte, os desencontros entre a fala e a prática sobre a troca de experiência como uma estratégia de formação continuada.

No desenvolver da pesquisa, pudemos logo apreender que a troca de experiências é um tema cujo subsídio teórico encontra-se na sociologia, na psicologia, na pedagogia e também na economia. Não ousaremos tecer nossas reflexões contemplando o contributo teórico das várias ciências sociais em cujo interior a troca de experiências se faz presente, mesmo sabendo que seja necessário e emergente fazê-lo. Restringiremos as reflexões aos pilares das reformas educacionais afirmados, debatidos e avaliados nos vários estudos que orientaram este trabalho.

Se em uma análise das políticas educacionais que propõem mudanças podemos, como sugere Correia (1991), entrever duas propostas: uma que pretende a inovação sem questionar as estruturas e as concepções que

fundamentam o funcionamento dos sistemas de ensino e outra, que tem como eixo norteador efetuar uma mudança radical na estrutura da escola e na estrutura que ela mantém com a sociedade, optamos por nos situar no segundo modelo de inovação. E neste modelo optamos por selecionar três dimensões que orientam as mudanças e que orientarão nossas reflexões: a gestão do sistema educacional, a formação dos professores e a organização dos tempos e espaços escolares.

É pertinente um estudo aprofundado sobre a gestão educacional no âmbito do sistema, no âmbito da escola e no âmbito das relações entre os professores numa tentativa de apreender como, quando e de que forma se dá sua influência nos processos de formação continuada no interior da escola. O discurso das professoras apresentou-se permeado de alusões aos efeitos da gestão na construção da sua prática pedagógica escolar: regime de contratação, quadro de profissionais necessários à escola, ingerência de administradores em realidades por eles desconhecidas, autonomia pedagógica comprometida por medidas restritivas; dedicação exclusiva da direção e coordenação aos aspectos administrativos, entre outros.

No âmbito do sistema educacional é necessário uma gestão que revele mais um investimento na qualidade social da educação do que investimentos administrativos de controle de pessoal como hoje ocorre.

No âmbito da escola é necessário um investimento na construção de um projeto político-pedagógico que explicita as intenções e objetivos educativos comuns da instituição possibilitando, pois, práticas coerentes e estimulando investimentos coletivos. É necessário elaborar um projeto político-pedagógico que

tenha como um de seus objetivos a construção das condições de produção de conhecimentos tanto dos alunos quanto dos trabalhadores em educação, alimentando espaços, práticas e ações voltadas a esse fim.

E individualmente os/as professores/as precisam reeducar seu olhar pedagógico, acreditando mais em sua competência, reconhecendo que é na prática que se constrói uma nova identidade e construindo o compromisso social e político com a prática educativa escolar.

Quanto à formação de professores/as, arriscamos a afirmar que a escola não pode mais subtrair-se da criação de espaços onde se discutam as representações dos professores acerca de formação e de formação continuada e nem tampouco de construir coletivamente os espaços de formação continuada em serviço.

A formação de natureza escolar e acadêmica é, certamente, uma das responsáveis pelas certezas incorporadas que faz com que o professor construa um único modelo do bom e do mau professor e associe à esta qualificação o êxito das práticas pedagógicas. Quando este modelo é desestabilizado, sem que o professor tenha incorporado o novo perfil que lhe prescrevem, ou quando é necessário que ele reconstrua sua identidade, ensaiando inovações, este/a enfrenta grandes dificuldades que podem resultar tanto em incentivos à busca da troca de experiências quanto na rejeição às mesmas.

É preciso construir **com** os/as professores/as e **não** para os/as professores/as projetos de formação nos quais eles se vêem como produtores de saberes, resgatando seu lugar de mestre para que eles passem a arriscar

encontrar respostas para suas incertezas, ao contrário de se entregarem à rotina, à inibição, ao silêncio, e até mesmo ao abandono da profissão.

A prática do trabalho coletivo e da colaboração entre colegas não se constrói do espontaneísmo de ações ocasionais como observamos durante as comemorações ou eventos realizados na escola, - Festa do Halloween, Dia das Crianças e Feira de Leitura e Escrita, Plebiscito da Dívida Externa, Projeto das Eleições -, mas no constante e cotidiano exercício de organização, elaboração e avaliação de espaços para tal.

Os espaços inovadores da formação continuada devem, pois, estar voltados a responder desafios inadiáveis como:

- ✓ desconstruir junto com os professores a representação sobre formação continuada ancorada no modelo da racionalidade técnica, e reconstruir a representação, a partir de uma concepção de educação que exija um profissional muito além do mero aplicador de métodos e técnicas para transmitir o um conteúdo pré-determinado por outros profissionais.
- ✓ mergulhar no conhecimento, reconhecimento e debate das identidades do professor, construídas ao longo dos anos, buscando reconstruir as culturas da educação e uma nova identidade profissional.
- ✓ mergulhar no conhecimento, reconhecimento e debate dos saberes dos professores para que estes saiam da condição de executores de saberes de um script, para produtores de saberes necessários aos vários cenários em que atuam.

- ✓ potencializar a disponibilidade e ousadia para arriscar e experimentar novas práticas
- ✓ reduzir a angústia pelo sentimento de impotência e desesperança, substituindo-a pelo gosto de experimentar desafios e pela esperança.

É necessário, ainda, investigar se as propostas ou programas de formação continuada que dão um lugar especial às trocas de experiências, como os implementados pela SMED/BH e por algumas escolas, vêm realmente se mostrando eficientes.

Quanto à organização escolar, faz-se necessário uma investigação que focalize o individualismo no interior da instituição escolar com o objetivo de detectar onde se encontra o seu enraizamento. Se nas barreiras físicas interpostas pela arquitetura celular da escola, se na ausência de qualidades psicológicas necessárias ao trabalho coletivo – como já citamos quando nos referimos às relações interpessoais, ou ainda na organização e condições do local de trabalho.

O estudo de Nias e colegas, citado por Hargreaves (p 170), “*sugere que as culturas de colaboração fortes, caracterizadas pela confiança e pelo apoio, respeitam e celebram a interpenetração da vida da profissional e pessoal no seio das comunidades de professores*”, construindo uma reação de amizade ancorada pelo apoio e confiança.

Portanto, a cisão entre desenvolvimento pessoal e profissional detectada nas escolas pesquisadas onde o círculo vicioso: não há trocas porque não se constroem relações de amizade e não se constroem relações de amizade porque não há trocas pode ser contornado por um estudo pormenorizado dos

sentimentos dos profissionais em relação uns aos outros e a construção de espaços significativos de trocas.

Se por meio das trocas é possível conhecer o que se passa com o outro, os motivos do seu mal estar, da sua insatisfação, das suas dificuldades, dos seus acertos, das suas esperanças, talvez, possamos criar um novo quadro pintado com matizes de um trabalho mais prazeroso e significativo.

Esta investigação, que não foi propósito desta pesquisa, muito pode contribuir para que se potencialize os recursos empregados na tentativa de eliminar o individualismo e estes atinjam o alvo certo, já que acreditamos que o trabalho coletivo e a colaboração são elementos estruturadores de uma nova perspectiva de formação continuada de professores e um dos caminhos para se buscar a qualidade social na educação.

Não estariam as trocas restritas a momentos conjunturais? Ou seja, uma ocasião bastante especial que incita ou mesmo solicita a troca? Não estariam as trocas situadas no imaginário dos/as professores/as, ou em algumas experiências, talvez significativas que levam os professores a valorizá-las de acordo com os depoimentos e a não praticá-las de acordo com as observações?

O desejo, o esforço e a pertinência por realizar estas investigações não poderão estar inscritos no estímulo a pesquisar as idéias novas, respondendo às necessidades que Nóvoa denomina "*sociedade do espetáculo*". Mas, inscrevem-se na importância de reconhecer a troca de experiência como um dos possíveis caminhos para vencer ao desafio inadiável de refazer a identidade do/a professor/a, buscando reconquistar novas esperanças e recompor sua imagem social.



Após pedido de licença a Ivete Walty e Maria Zilda Cury para abolir as fronteiras discursivas, encerramos esta dissertação dizendo, que este estudo é o resultado da escrita de um texto sobre tantos outros textos, ou seja, é um texto “a respeito de” e “em cima de” vários outros que se fizeram e se fazem presentes em nossa trajetória profissional, nas palavras mais simples dos/as trabalhadores/as que nos ajudaram a construir nossas reflexões e nas palavras complexas dos muitos autores a que nos reportamos. E, ainda estendendo o pedido de licença a Maria Nazareth Soares Fonseca que prefaciou o livro de Ivete e Maria Zilda, afirmamos que esta dissertação representa o risco a que nos dispusemos, enquanto autores e atores, a correr no momento em que enfrentamos o perigo, na arena branca da folha de papel.<sup>40</sup>

Acreditamos na importância das reflexões aqui iniciadas e que vale a pena lutar para que elas não se encerrem por aqui, e possamos caminhar na tentativa de buscar novos saberes, novos sabores, novos cheiros, novas cores e novos sons para nossa formação transformando-a num “fazer permanente que se refaz constantemente na ação”<sup>41</sup>, resgatando a “boniteza” da nossa prática de professor ou professora.

---

<sup>40</sup> WALTY, Ivete e CURY, Maria Zilda. In: *Textos sobre textos: Um estudo da metalinguagem*. Dimensão. Belo Horizonte. 1999.

<sup>41</sup> In: Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra. 1997.

## BIBLIOGRAFIA

**ACKOFF**, Russel L. Planejamento de pesquisa social. E.P.U. / EDUSP. São Paulo. 1975.

**ALARCÃO**, Isabel. A construção do conhecimento profissional. In: **MARTINS-DELGADO**, Maria Raquel; **ROCKETA**, Maria Isabel et al (orgs). Formar professores de português hoje. Colibri, Lisboa. 1996.

**ALBERTANI**, Helena Maria Richer. Educação continuada, para quê. O que pensam professores do Ensino Médio sobre o seu processo de educação continuada. São Paulo, 2000, 318p. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**ALTET**, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: **PERRENOUD**, Philippe, **PAQUAY**, Léopold et al (org). Formando professores profissionais. Que estratégias? Quais competências? Artmed. Porto Alegre. 2001a

**AMBRÓSIO**, Tereza. Objetivos actuais da educação escolar: novas orientações para a formação de professores. In: **MARTINS-DELGADO**, Maria Raquel; **ROCKETA**, Maria Isabel et al (orgs). Formar professores de português hoje. Colibri, Lisboa. 1996.

**ARROYO**, Miguel González. Ofício de Mestre. Vozes. Petrópolis, 2000.

**BAKHTIN**, Mikhail( Trad. Michel Lahud e Yara F. Marxismo e filosofia na linguagem. São Paulo, Hucitec, 1992.

**BAILLAUQUÊS**, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: **PERRENOUD**, Philippe, **PAQUAY**, Léopold et al (org). Formando professores profissionais. Que estratégias? Quais competências? Artmed. Porto Alegre. 2001a

**BAPTISTA**, Mônica Correia. Escola Plural e formação docente. In: Tessituras 1:16-23. Belo Horizonte. CAPE/SMED, 1998.

**BARDIN**, Laurence. Análise do Conteúdo. Edições 70. Portugal, 1977.

**CANDAU**, Vera Maria. Formação continuada da professores: tendências atuais. In:

**CANDAU**, Vera Maria (org). Magistério, construção cotidiana. Vozes. Petrópolis .1997.

**CAVACO**, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. IN: **NÓVOA**, António. (org). Profissão professor. Porto, Portugal, 1991.

**CHANTRAINE-DEMAILLY**, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. IN: **NÓVOA**, António. (coord) Os professores e sua formação. Nova Enciclopédia. Lisboa, Portugal, 1992.

**CHARLIER**, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada á prática. In: **PERRENOUD**, Philippe, **PAQUAY**, Léopold et al (org). Formando professores profissionais. Que estratégias? Quais competências? Artmed. Porto Alegre. 2001<sup>a</sup>

**CODO**, Wanderley ( coord). Educação: carinho e trabalho. CNTE/ UNB/Vozes. Rio de Janeiro. 1999.

**CORREIA**, José Alberto. Inovação pedagógica e formação de professores. Portugal. Asa. 1991.

**DALBEN**, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org) et all. Singular ou Plural? Eis a escola em questão. GAME/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2000

**DEMAILLY**, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: **NÓVOA**, António. (coord) Os professores e sua formação. Dom Quixote. Lisboa, Portugal, 1995.

**DEWEY**, J. Cómo pensamos. Barcelona. Paidós, 1989.

**DIAS-DA-SILVA**, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz competente In: Caderno Cedes n 44:33-45. Cedes. Campinas, 1998.

**DICKER**, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. IN: **SILVA**, Luiz Heron, **AZEVEDO**, José Clóvis de, **SANTOS**, Edmilson Santos dos.( orgs ) Identidade social e a construção do conhecimento. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 1997.

**ENGUITA**, Mariano, A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. IN: Revista teoria e educação. n4, 1991.

**ESTEVE**, José M. Mudanças sociais e função docente. IN: **NÓVOA**, António. (org). Profissão professor. Porto, Portugal, 1991.

**FERREIRA**, Hugo Gil. Educação : o contexto social. In: **MARTINS- DELGADO**, Maria Raquel; **ROCKETA**, Maria Isabel et al (orgs). Formar professores de portugueses hoje. Colibri, Lisboa. 1996.

**FORQUIN**, Jean Claude. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: **FORQUIN**, Jean Claude. Sociologia da Educação – Dez Anos de Pesquisa. Vozes , Petrópolis, 1995.

**FOUCAULT**, Michel. A ordem do discurso. Loyola. São Paulo, 1998.

**FRAGO**, Antonio Viñao & **ESCOLANO**, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. DP&A . Rio de janeiro. 1998. ( traduzido por Alfredo Veiga Neto).

**FUSARI**, José Cerchi e **RIOS**, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: Educação continuada. Cadernos Cedes, n 36. Campinas, São Paulo, 1995.

**GARCIA**, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **NÓVOA**, António. (coord). Os professores e sua formação. Dom Quixote. Lisboa, 1995. 2ªed.

**GATTI**, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Autores Associados. Campinas, SP, 1997.

**GERALDI**, João Wanderley. Identidades e especificidades do ensino da língua. IN: Portos de Passagem. Martins Fontes. São Paulo. 1993.

**GIL**, A . C . Como classificar pesquisas? In: Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo, Atlas, 1988.

**GLATTER**, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: **NÓVOA**, António (coord). As organizações escolares em análise. Lisboa. Dom Quixote. 1995.

**GADET**, Françoise. **HAK**, Tony. (orgs). Mariani, Bethânia S, Orlando, Eni et al. (Tradutores) Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. UNICAMP. São Paulo. 1997.

**GÓMEZ**, Angel Pérez. O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo. In: **NÓVOA**, António.(org.) Os professores e sua formação. Dom Quixote. Portugal, Lisboa.1995.

**GONÇALVES**, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. IN: **NÓVOA**, António. (org) Vida de Professores. Porto Editora. Portugal, 1992.

**GOLDEMBERG**, José. O repensar da educação no Brasil. Estudos Avançados, n.7, 1993.

**HARGREAVES**, Andy. Os professores em tempo de mudança. Portugal. McGraw-Hill , 1998.

**HOLLY**, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. IN: . In: **NÓVOA**, António. (org) Vida de Professores. Porto Editora. Portugal, 1992.

**HUBERMAN**, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **NÓVOA**, António (org) . Vida de professores. Porto Editora. Portugal. 1992.

**HUTMACHER**, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas às estratégias de estabelecimento. In: **NÓVOA**, António (coord). As organizações escolares em análise. Lisboa. Dom Quixote. 1995.

**IBARROLA**, Maria de. A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores. IN: **SEBINO**, Raquel Volpato, **RIBEIRO**, Ricardo et all. Formação de Professores. UNESP. São Paulo. VERIFICAR DATA.

**KRAMER**, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro. INEP, v.70, n.165. maio/ago. 1989.

**LIBÂNEO**, José Carlos. Produção de saberes na escola. ( Texto xerocado. S/d)

**LÜDKE**, Menga e **ANDRÉ**, Marli E. D. A . Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. EPU. São Paulo, 1986.

**LÜDKE**, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional dos professores de 1º grau. In: **CANAU**, Vera Maria (org). Magistério, construção cotidiana. Vozes. Petrópolis .1997.

**LUNA**, Sérgio de Vasconcelos. Planejamento de pesquisa: uma introdução. EDUC. São Paulo, 1986.

**MAINGUENEAU**, Dominique. Termos-chave da análise do discurso. UFMG. Belo Horizonte. 1998.

**MARI**, Hugo. Categorias e práticas de Análise do discurso. FALE/UFMG. 2000.

**MARIN**, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: Educação continuada. Cadernos Cedes, n 36. Campinas, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Com o olhar nos professores: desafios pra o enfrentamento das realidades escolares. In: O professor e o ensino: novos olhares. Caderno Cedes, n 44. Campinas, São Paulo. 1998.

**MARTINS- DELGADO**, Maria Raquel; **ROCKETA**. Como tornar contínua a formação. In: **MARTINS- DELGADO**, Maria Raquel; **ROCKETA**, Maria Isabel et al (orgs). Formar professores de português hoje. Colibri, Lisboa. 1996.

**MENDONÇA**, Ana Waleska P. C. A escola como espaço da formação continuada do professor. Revista de educação da AEC, Brasília, n. 79, abr/jun. 1991.

**MORAES**, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de leitura em narrativo de professores: uma alternativa de formação. São Carlos. SP. 1999. 276. trabalho apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo

**NACARATO**, Adair Mendes, **VARANI**, Adriana **CARVALHO**, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: **GERALDI**, Corinta Maria Crisolia. **FIorentini**, Dario, **PEREIRA**, Elisabete Monteiro de A ( orgs). Cartografias do trabalho docente. Mercado de Letras. São Paulo. 1998.

**NASCIMENTO**, Maria das Graças de Arruda. *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência.* Rio de Janeiro, 1996. 172 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**NÓVOA**, António. (org). *Profissão professor.* Porto, Portugal, 1991.

**NÓVOA**, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores.* Portugal. Universidade de Aveiro. 1991.

**NÓVOA**, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: **NÓVOA**, António. (org) *Vida de Professores.* Porto Editora. Portugal, 1992.

**NÓVOA**, António. Formação de professores e profissão docente. In: **NÓVOA**, António. (coord) *Os professores e sua formação.* Dom Quixote. Lisboa, Portugal, 1995.

**NUP/CED/UFSC.** *Anais do VIII ENDIPE: Formação e profissionalização do educador.* Florianópolis. 1996.

**PÁDUA**, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia de Pesquisa.* Papyrus. Campinas, 1997.

**PENA**, Geralda Aparecida de Carvalho. *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. Belo Horizonte, 1999.

**PERRENOUD**, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.* Lisboa. Nova Enciclopédia, 1993.

**PERRENOUD**, Philippe. *Pedagogia diferenciada.* Artmed. Porto Alegre. 2000a

**PERRENOUD**, Philippe. *10 novas competências para ensinar.* Artmed. Porto Alegre. 2000b

**PERRENOUD**, Philippe, **PAQUAY**, Léopold et al (org). *Formando professores profissionais. Que estratégias? Quais competências?* Artmed. Porto Alegre. 2001<sup>a</sup>.

**PERRENOUD**, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.* Artmed. Porto Alegre. 2001b

**PIMENTA**, Selma Garrido.(org) Formação de professores: identidade e saberes da docência. **IN: PIMENTA**, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. Cortez. São Paulo, 1999.

**PIMENTA**, Selma Garrido. (org) Prefácio. **IN: PIMENTA**, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. Cortez. São Paulo, 1999.

**PLACCO**, Vera M.N.S. Análise das representações sociais de gestores do sistema de ensino público sobre os processos de expansão da formação de professores. Anais do IX ENDIPE, Vol. I Águas de Lindóia-SP, 1998.

**POPEKEWITZ**, T. S . Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Artes médicas. PortoAalegre, 1997.

**PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/ SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO**. Belo Horizonte. Planejar BH. Agosto. 2000.

**ROCKWELL**, Elsie e **MERCADO**, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. Investigación en la escuela, n4. Espanha. 1988.

**ROCKWELL**, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa e **ROCKWELL**, Elsie. Pesquisa Participante. Cortez. São Paulo, 1989.

**ROJAS**, Enrique. O homem moderno: a luta contra o vazio. Mandarim. São Paulo. 1996

**RICCI**, Rudá. De boi de coice a boi de cambão. Belo Horizonte. Educação & Sociedade, CEDES/Campinas, n. 66, de abril de 1999.

**SACRISTÃ**, J. Gimeno, Poderes instáveis em educação. Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

**SALGUEIRO**, Ana Maria. Saber docente y práctica cotidiana – Un estudo etnográfico. Octaedro. Barcelona. 1998.

**SANTOS**, Lucíola Licínio de Castro Paixão. O mito da eficiência no ensino: estudo crítico da Tecnologia Educacional. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. UFSCar. PPGE. 1990.



\_\_\_\_\_, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. In: A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas. Papirus. 1995.

\_\_\_\_\_, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Dimensões pedagógica e política da formação contínua*. In: Tessituras 1:3-8. Belo Horizonte. CAPE/SMED, 1998.

**SAUL**, Ana Maria. Apresentação. In: Educação continuada. Cadernos Cedes, n 36. Campinas, São Paulo, 1995.

**SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**. Escola Saगरana: educação para a vida com dignidade e esperança. Coleção Lições de Minas. VolIII. Set 1999.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO** Escola Plural. Proposta político-pedagógica. Rede Municipal de Educação. Caderno Zero. Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte. Out 1994.

**SELLTZ** et all. Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais. EPU. São Paulo, sd.

**SILVA**, Luiz Heron. **AZEVEDO**, José Clóvis de. **SANTOS**, Edmilson Santos dos.(org ). Identidade social e a construção do conhecimento. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 1997.

**SILVA**, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. IN: **SILVA**, Tomaz Tadeu e **GENTILI**, Pabo. (org.) Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE – DF/1996.

**SCHÖN**, Donald A . Formar professores como profissionais reflexivos. In: **NÓVOA**, António. (coord) Os professores e sua formação. Nova Enciclopédia. Lisboa, Portugal, 1992.

**SOARES**, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: Cadernos ANPED n 5: 103-116. São Paulo. Seminário Nacional Qualificação. CNTE. 1997

**SPÓSITO**, Marília P. A. A ilusão fecunda: A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, Hucitec/Edusp, 1993.

**TARDIF**, Maurice, **LESSARD**, Claude, **LAHAYE**, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria & Educação, 4,. Porto Alegre. 1991

**TEODORO**, António. A formação contínua num contexto de reforma. In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Universidade de Aveiro. Portugal. 1991.

**TOFFLER**, Alvin. O choque do futuro. Record, Rio de Janeiro. 1998.

\_\_\_\_\_. A terceira onda. (Tradução João Távora) . Record. Rio de Janeiro. 1980.

**TORRES**, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **WARDE**, Mírian Jorge (org.) et al . Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas, p 173-187. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo.1998.

\_\_\_\_\_. Tradução de Mônica Córullon. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Caderno de formação: Banco Mundial. Sind-Ute/MG. Belo Horizonte. 1998. p39-81.

**ZABALA**, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: A prática educativa: como ensinar. Artmed, Poto Alegre, 1998.

**ZEICHNER**, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: **NÓVOA**, António. (coord) Os professores e sua formação. Nova Enciclopédia. Lisboa, Portugal, 1992.

## **JORNAIS E SITES**

**APRENDIZ**: Coordenação de Fernando Rossetti. Desenvolvido pela ONG Cidade Escola Aprendiz. Apresenta o texto O Saeb passado a limpo. **PIOLLA**, Gilmar.

Disponível em: [http://www.uol.com.br/aprendiz/n\\_colunas/g\\_piolla/index.htm](http://www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/index.htm) 10/12/00.

**APRENDIZ**: Coordenação de Fernando Rossetti. Desenvolvido pela ONG Cidade Escola Aprendiz. Apresenta o texto Ainda sobre a qualidade do ensino. **GOIS**, António.

Disponível em: Aprendiz: [http://www.uol.com.br/aprendiz/n\\_colunas/a\\_gois/index.htm](http://www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/a_gois/index.htm) 10/12/00.

**CITYLINK:** Coordenação de. Desenvolvido por. Apresenta o texto Os resultados do Saeb e a avaliação do ensino no Brasil. **SILVA**, Maria do Pilar Almeida.

Disponível em: <http://www.citylink.com.br/citylink/coluna/20mariadopilar/03/11/00> .

**Da Reportagem local.** O professor não está preparado. Folha de São Paulo. São Paulo, 28/11/00. Cotidiano.C1

**Da reportagem local.** Defasagem é indiscutível. Folha de São Paulo. São Paulo, 28/11/00. Cotidiano.C1

**Da reportagem local.** MEC anuncia projetos para formação de docente. Folha de São Paulo. São Paulo, 28/11/00. Cotidiano.C1

condições do local de trabalho que acabam por ser um dos