

MADALENA ALVES VIEIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
PÚBLICA E SUAS RELAÇÕES
COM A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

BELO HORIZONTE – MG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG
AGOSTO DE 2008

MADALENA ALVES VIEIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA
PÚBLICA E SUAS RELAÇÕES COM A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rocha Lima

BELO HORIZONTE – MG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFMG
AGOSTO DE 2008

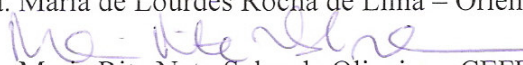
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

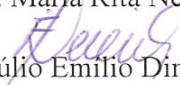
ATA DA 714ª (SETINGENTÉSIMA DÉCIMA QUARTA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Aos vinte e oito dias do mês de Agosto do ano de dois mil e oito realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: "**Formação Continuada na Escola Pública e suas Possíveis Relações com Organização do Trabalho Docente**" da aluna **Madalena Alves Vieira de Oliveira**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes Professores Doutores: Maria de Lourdes Rocha de Lima – Orientadora, Maria Rita Neto Sales de Oliveira, e Júlio Emílio Diniz Pereira. Os trabalhos iniciaram-se às 14h com a síntese da dissertação feita pela mestrande. Em seguida, os membros da banca fizeram uma argüição pública à candidata. Terminadas as argüições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão a banca examinadora considerou a dissertação aprovada, em razão da riqueza contextual, teórica e metodológica da pesquisa, da boa construção da relação entre teoria e empiria, e do seu caráter heurístico, implicando uma contribuição significativa para o campo.

O resultado final foi comunicado a aluna **Madalena Alves Vieira de Oliveira** e ao público, concedendo a aluna o título de Mestre em Educação. O aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 28 de agosto de 2008.


Prof.ª. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima – Orientadora


Prof.ª. Dra. Maria Rita Neto Sales de Oliveira – CEFET/UFMG


Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira – UFMG

Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social –FaE/UFMG

AGRADECIMENTOS

Atribuo o sentido de minha vida a um DEUS pessoal, que planejou minha existência no tempo e me deu um propósito. Por isso, a Ele, agradeço por ser quem sou.

Aos meus pais, agradeço por me educarem para a vida, compartilhando suas alegrias e tristezas, sempre me impulsionando a explorar minhas capacidades e acima de tudo, nunca desistir de meus ideais. Assim, compartilho com vocês mais essa vitória que não é minha, mas nossa.

Neste processo do Mestrado, destaco o fato de ter conhecido, no período de integração no Programa, o meu amado marido, Walas. Juntos caminhamos, paralelamente, ao tempo do Mestrado, passando por nosso namoro, noivado e casamento. Obrigada por me incentivar, em cada passo, ouvir meus sentimentos confusos, angústias e desafios do processo e, acima de tudo, obrigada por me dar o suporte necessário para que eu pudesse investir em mais uma etapa profissional, na Educação.

Aos demais familiares: irmãos, sogros e cunhados, tios e primos, muito obrigada pelo incentivo que cada um expressou, nesta trajetória.

Aos amigos de perto e aos de longe, obrigada pelas palavras de incentivo, fundamentais para que eu pudesse dar um passo avante. Ter vocês em meu coração faz toda a diferença!

Aos professores do programa que participaram de minha formação acadêmica, com suas valiosas contribuições e conhecimentos, muito obrigada.

Aos colegas do grupo de formação de professores, da Faculdade de Educação, agradeço pelo companheirismo, pelas contribuições, críticas e ponderações valiosas feitas nos encontros que tivemos; à professora Lourdinha, nossa coordenadora do grupo e orientadora dessa dissertação, obrigada pelas oportunidades de aprendizagem, pelos muitos incentivos e pela paciência, nesta etapa final de construção da dissertação.

Às colegas e amigas das escolas nas quais trabalhei durante os últimos anos e nelas aprendi a arte de conviver com as pessoas e desenvolver meu potencial profissional, reconheço as marcas que em mim deixaram e que me ajudaram a ser melhor do que eu era.

À cada uma das pessoas que foram entrevistadas nessa pesquisa e que contribuíram para que esse trabalho fosse assim desenvolvido, meu muito obrigada.

Agradeço, finalmente, aos integrantes da Banca examinadora, que investiram o tempo para trazer a contribuição a esse trabalho, que espero servir à comunidade acadêmica.

Desse tempo, carrego comigo muitas lembranças e a certeza de ter tido o acréscimo imensurável em termos de aprendizagem profissional. O tempo dedicado no contato com os textos, livros, artigos e tantas outras leituras, o exercício de articular e expor idéias e pensamentos, em forma oral e escrita, e o desafio de construir um trabalho acadêmico, que desse conta de lançar alguma 'luz' sobre o que ainda não se tinha dito sobre o assunto a que me propus pesquisar, muito contribuiu para a minha formação.

Assim, digo que valeu a pena caminhar e, aos futuros leitores, espero poder ter contribuído para mais uma faceta de análise necessária à escola brasileira e à instigação para a realização de futuras pesquisas.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO - Nossa trajetória profissional e sua interface com o tema da formação continuada de professores.....	10
CAPÍTULO 1 - Contextualização histórica e econômica das políticas educacionais sobre a formação continuada de professores no Brasil..	24
Contextos dos anos de 1950 a 1970 – Educação e Estado Desenvolvimentista	25
Contexto de meados de 1970 ao final de 1980 – Educação e democracia.....	27
Contexto dos anos 90 a 2007 – Educação e equidade social	32
CAPÍTULO 2 - Concepção pedagógica de formação continuada: algumas questões	50
Revisão da literatura.....	51
Formação pedagógica de professores: tendências internacionais	52
Formação pedagógica de professores em nível nacional: principais características	56
Concepções dos processos de organização do trabalho e a formação pedagógica..	59
Escola, lugar de formação para o professor.....	75
As bases da organização do trabalho docente na Escola Fundamental	77
Organização pautada em disciplinas escolares, níveis e dualidade da profissão....	78
Os tempos escolares	79
Fins e meios da escola	80
O docente: “executor” dotado de certa autonomia.....	80
O Projeto Político-Pedagógico como o orientador da organização da escola	81
O papel do gestor	82
O papel do coordenador pedagógico	83
CAPÍTULO 3 - Políticas do Sistema Municipal e suas implicações para a formação continuada e a organização do trabalho na escola de Ensino Fundamental	85
O Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Betim e suas interfaces com a organização dos processos de trabalho na escola e a formação continuada	85
A reorganização do tempo/espaço	94
A constituição do coletivo de trabalho	98
Novos critérios de enturmação e formas de trabalho com os alunos	101
Novos impactos da organização escolar em ciclos para a formação continuada..	103
A Escola “Alfa”	107
Escola “Beta”	110
Escola “Gama”.....	115

Possíveis relações entre os aspectos analisados sobre o Projeto Político-pedagógico, os planos de gestão, as pautas/atas de reuniões pedagógicas das escolas e a formação continuada	119
--	-----

CAPÍTULO 4 - Diálogo com os dados de uma experiência de formação continuada, em construção	128
Dados colhidos a partir da observação, do questionário e das entrevistas	128
1) Os sujeitos da pesquisa	128
Grupo gestor da Secretaria de Educação.....	129
Grupo gestor das escolas.....	130
Grupo de professoras das escolas.....	131
Dados obtidos a partir dos questionários aplicados às professoras	132
2) Entrevistas realizadas.....	138
Primeiro eixo: a formação continuada.....	146
Segundo eixo: a organização dos processos de trabalho na escola.....	157

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
Questões estruturais (limitações físicas/ materiais)	172
O mal-estar docente, o absentéismo e o presenteísmo docente.....	173
Condições de trabalho e formação continuada: o que nos dizem os entrevistados	175
Estrutura física e materialidade nas escolas	179

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	184
---	------------

ANEXOS.....	192
--------------------	------------

RESUMO

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada de professores na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Agosto de 2008. 200 pgs. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rocha Lima.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os processos político-pedagógicos que constituem e norteiam os modelos de organização do trabalho na escola e que vão gestando as práticas, as concepções metodológicas de formação continuada dos professores, que ocorrem no chão da Escola Fundamental, nos ciclos iniciais, na Rede Municipal de Betim. O objeto de estudo foi a formação continuada de professores com o foco posto na formação, tal qual acontece na escola, dirigida para as seguintes questões: Qual é a concepção a respeito da formação continuada compartilhada pelos sujeitos da escola? Qual é a relação entre os processos de organização do trabalho na escola e as possibilidades de ocorrência de uma formação docente na instituição? Esta investigação adotou uma metodologia qualitativa, com os seguintes procedimentos: pesquisa documental, registros de observação nas escolas, aplicação de questionários e realização de entrevistas com 20 sujeitos selecionados, que ocupam diferentes cargos na Secretaria de Educação e em três escolas do Município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte. Trabalhamos com a hipótese de que, a abordagem da formação continuada a partir do processos de organização do trabalho docente na escola está atrela à concepções a respeito de formação continuada compartilhada pelos sujeitos que atuam na escola. Discutimos, neste estudo, as dimensões macro e micro que interferem na formação continuada de professores. A dimensão macro refere-se à análise dos contextos político-econômicos dos períodos de 1950 a 2007 que influenciaram nas políticas educacionais, principalmente, os processos de mudanças curriculares e alterações na organização do trabalho na escola. A dimensão micro refere-se à análise da instituição escolar, a partir do eixo da organização dos processos de trabalho docente e a relação desta organização com a formação continuada. A partir da discussão dos dados empíricos apontou-se para o seguinte resultado: a forma como se organiza o trabalho docente na escola, tomando como referência as relações existentes entre os professores e suas práticas, são fatores que podem catalizar ou cercear as possibilidades de uma formação continuada vir a ocorrer na escola, dadas as concepções compartilhadas pelos sujeitos que atuam na instituição. Hoje, os fatores que podem limitar a ocorrência da formação continuada na escola dizem respeito às questões de ordem interna que são as relacionadas ao processo de organização do trabalho na escola e às concepções sobre esta formação que os sujeitos que nela atuam compartilham. Além destas há as limitações de ordem externa, que são aquelas que dependem de mobilização de políticas públicas e alterações na legislação vigente, para que venham a favorecer a organização dos processos internos de formação pedagógica de professores na escola.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada docente, organização dos processos de trabalho docente na escola, dimensões micro e macro de análise da formação continuada de professores.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Continuing Teachers' Development in public schools and the connections with the organization of staff work.** Belo Horizonte: Education College – Universidade Federal de Minas Gerais (Federal University of Minas Gerais). August 2008. 200 pgs. (Master of Education). Education College, Universidade Federal de Minas Gerais (Federal University of Minas Gerais). Advisor: Prof. Dr. Maria de Lourdes Rocha Lima.

To current research it had as objective understands the political-pedagogic processes that they constitute and they orientate the models of organization of the work in the school and that space gestando the practices, the methodological conceptions of the teachers' continuous formation, that happen in the ground of the Fundamental School, in the initial cycles, in the Municipal Net of Betim. The study object was the teachers' continuous formation with the put focus in the formation, just like it happens at the school, driven for the following subjects: Which is the conception regarding the continuous formation shared by the subject of the school? Which is the relationship among the processes of organization of the work in the school and the possibilities of occurrence of an educational formation in the institution? This investigation adopted a qualitative methodology, with the following procedures: it researches documental, observation registrations in the schools, application of questionnaires and accomplishment of interviews with 20 selected subjects, that you/they occupy different positions in the General office of Education and in three schools of the Municipal district of Betim, metropolitan area of Belo Horizonte. We worked with the hypothesis that, the approach of the continuous formation starting from the processes of organization of the educational work in the school is harnesses to conceptions regarding continuous formation shared by the subjects that act at the school. We discussed, in this study, the dimensions macro and personal computer that interfere in the teachers' continuous formation. The dimension macro refers to the analysis of the political-economical contexts of the periods from 1950 to 2007 that you/they influenced in the education politics, mainly, the processes of changes curriculares and alterations in the organization of the work in the school. The dimension personal computer refers to the analysis of the school institution, starting from the axis of the organization of the processes of educational work and the relationship of this organization with the continuous formation. Starting from the discussion of the empiric data it was pointed for the following result: the form as it is organized the educational work in the school, taking as reference the existent relationships between the teachers and their practices, they are factors that can catalizar or to reduce the possibilities of a continuous formation to come to happen at the school, given the conceptions shared by the subjects that act in the institution. Today, the factors that can limit the occurrence of the continuous formation in the school say respect to the order subjects interns that are the related to the process of organization of the work in the school and to the conceptions about this formation that the subjects that act in her share. Besides these there are the order limitations expresses, that they are those that depend on mobilization of public politics and alterations in the effective legislation, so that they come to favor the organization of the internal processes of teachers' pedagogic formation in the school.

KEY-WORDS: staff continuing development, organization of staff work processes at school, macro and micro dimension analysis of the continuing teachers' development.

INTRODUÇÃO

Nossa trajetória profissional e sua interface com o tema da formação continuada de professores

Nossa inserção no universo educacional, por mais de uma década, via atuação profissional, é o que nos instigou a discutir a temática da formação continuada de professores na escola pública, nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1991, iniciamos o curso de graduação em Pedagogia na UFMG e, em 1994, começamos a lecionar na Rede Municipal de Belo Horizonte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, em 1997, assumimos o cargo de pedagoga, na Rede Municipal de Betim.

Durante esse trabalho como professora e pedagoga, segundo observações captadas da prática, fomos percebendo a importância da formação continuada, devido a quatro fatores principais: 1) as mudanças na sociedade; 2) a introdução, na Rede Municipal de Belo Horizonte, de uma nova proposta político-pedagógica, a Escola Plural; 3) o início de um projeto de formação para professores da Rede de Betim, a partir da implantação dos ciclos de formação humana; e 4) as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, requerendo intervenções precisas dos professores, no sentido de desenvolver uma prática de inclusão social.

Esses quatro fatores, conjugados com nossas atividades profissionais, é que nos impulsionaram a uma busca constante por suportes teóricos, discussões entre professores que atuam com alunos de mesmo grupo de idades e reflexões coletivas na escola, a fim de obtermos possíveis soluções para as questões cotidianas e desafios que envolviam a tarefa de ensinar e aprender.

Valendo-nos do aporte teórico e de uma pesquisa sistemática em documentos, como pesquisa exploratória do campo, somados à reflexão crítica de nossas vivências, no exercício de atividades educacionais desenvolvidas no Ensino Fundamental, nos ciclos iniciais, fazemos, neste trabalho, uma problematização sobre a formação continuada, nas suas múltiplas relações com os processos de organização do trabalho na escola¹. Levantamos algumas questões que norteiam o aprofundamento e discussão

¹ Adotamos o termo organização do trabalho na escola para designar a forma como os tempos e espaços do professor são organizados na escola, em suas diversas atividades.

dessa referida formação de professores na escola, inserida nos procedimentos, planejamento e organização de tempos e espaços, a partir das experiências com a gestão democrática da escola.

A implantação do projeto Escola Plural, em 1995, na Rede Municipal de Belo Horizonte, trouxe novos desafios para os profissionais, quanto à importância de se considerar os alunos e professores como sujeitos sócio culturais, compreender a diversidade de formas de ensinar e aprender, tendo em vista as diferenças entre os alunos. Trouxe, também, a necessidade de se desenvolver uma intervenção pedagógica, feita pelo coletivo dos educadores, numa participação ativa e solidária entre os pares, visando a construção e efetivação dos projetos interdisciplinares de aprendizagem. Esse projeto gerou, na prática escolar dos professores, um grande impacto representado por diferentes formas de manifestação, que vão desde aqueles que apresentaram muita resistência, por verem sua tradicional forma de lecionar questionada, até aqueles que o assimilaram com maior facilidade, por verem nesse projeto uma alternativa às questões vivenciadas por eles, no cotidiano da instituição.

A proposta da Escola Plural previa tempos e espaços para uma formação continuada em serviço, organizada a partir de encontros gerais promovidos pelo CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais do Ensino) e, na escola, nos horários de reuniões pedagógicas semanais. As questões de ensino-aprendizagem, propostas nessa nova abordagem teórico-metodológica, privilegiavam o que ocorria na prática, demandando do professor uma formação pautada por constante reflexão. Isto pressupunha a identificação dos problemas, discussão dos mesmos com a equipe de trabalho, buscando selecionar e atuar com conhecimento teórico para apropriação de novas soluções, a partir da recriação da prática vivenciada na sala de aula.

O projeto Escola Plural tinha um caráter inclusivo, o que levou as escolas da Rede a receberem, massivamente, alunos aos quais, até então, era lhes negado o direito à Educação. Atender a esse direito, gerou a necessidade de uma nova abordagem na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, os tempos e espaços de formação dos profissionais eram organizados para discutir e apontar possibilidades para se trabalhar, pedagogicamente, com esses sujeitos. Era também necessário que se organizassem reflexões em torno de questões novas, que envolviam os aspectos relativos ao entorno social dos sujeitos incluídos no processo educacional e sobre como lidar com suas diversidades. A finalidade era traçar alternativas de práticas,

conjugando trabalho em sala de aula, reflexão coletiva dos desafios da referida prática e busca de teorias, via estudos, para além da sala de aula, a fim de compreender concepções relativas à escola e às vivências culturais da comunidade, na qual a instituição estava inserida.

A Rede Municipal de Betim, adotando a progressiva implantação dos Ciclos de Formação Humana nas escolas, a partir de 1998, organizou seu Projeto Político-Pedagógico em torno de uma proposta chamada de “Escola Democrática”, assumindo características semelhantes ao projeto de Belo Horizonte. Desenvolveu, também, uma política de formação continuada como alternativa de investimento nessa nova proposta, com diferentes modalidades de processos pedagógicos, quais sejam: equipes temáticas, equipes por regionais, grupos de estudos por área, grupos de estudos interdisciplinares, grupos de estudo sobre educação inclusiva, grupo de estudos da suplência, grupo de formação de diretores e formação continuada docente na escola. Essas diferentes frentes de formação foram desenvolvidas a partir de vários encontros promovidos pela Secretaria de Educação. Nesses momentos, discutíamos com os colegas de trabalho a nossa prática com seus impasses e os desafios advindos dela. Às vezes, também, esses debates eram mediados por professores de universidades, especialmente da UFMG, que traziam aportes teóricos para clarificar as questões da prática. Assim, na escola, as equipes de trabalho foram construindo afinidades em relação às concepções educativas que favoreciam a construção de um caminho para a formação continuada dos profissionais. Eram realizados encontros permanentes para discussão de questões gerais relativas ao Projeto Político-Pedagógico, que deveria ser construído com o coletivo e, portanto, criou-se a demanda por estudo e conseqüente organização em diferentes agrupamentos: equipe pedagógica, pequenos grupos de professores, encontros de coletivos de turno e de escola.

As discussões realizadas na escola, com os professores, as mediações estabelecidas com as Regionais Pedagógicas e Secretaria de Educação sinalizavam a importância de haver um projeto bem estruturado de formação continuada que pudesse responder às demandas colocadas pela educação, no cotidiano das escolas.

Nosso primeiro trabalho em uma das instituições escolares foi o desafio de construir o projeto político-pedagógico, com o coletivo da escola.

No histórico da escola, por dez anos em que lá estivemos atuando como pedagoga, pudemos contar com a presença ativa de direções que eram eleitas com o aval da comunidade e, principalmente, tinham o apoio dos educadores da instituição.

Uma das características marcantes dessas direções era a determinação de gerir uma escola, segundo os princípios democráticos, pautados na participação coletiva e colegiada dos membros da comunidade escolar.

Aliada a esse perfil de direção, também tínhamos uma equipe pedagógica que fazia parte da construção da escola e que guardava características de gestão similar à compartilhada pela direção da instituição. Tinha, acima de tudo, uma clareza do seu papel pedagógico na construção de um projeto de escola que viesse a atender ao perfil da comunidade de periferia, onde a escola se localizava.

A equipe de professores era, à princípio, muito instável: ora por não serem todos concursados; ora por terem que optar por um local de mais fácil acesso para chegarem à escola, no horário. Foi lidando com os desafios de uma escola recém-inaugurada, tais como: falta de carteiras suficientes para os alunos, destruição do patrimônio, falta de material de apoio aos professores (giz, folhas, mimeógrafo, entre outros) que aprendemos, enquanto comunidade educativa, a traçar objetivos, nos organizarmos para reivindicar condições de trabalho, ao mesmo tempo que víamos a urgência de construirmos nosso projeto político-pedagógico, um projeto que fosse o marco referencial de nossas ações. O partilhar de intenções claras sobre quem éramos e a quem nos propúnhamos, fez com que tivéssemos um norte para nossas ações. Assim, projetos foram sendo desenvolvidos com os alunos que requeriam estudos e pesquisas compartilhadas, por parte dos professores. Vivenciamos constantes reorganizações do tempo e do espaço escolar, em busca de atendermos aos desafios de aprendizagem dos alunos. Organizamos diferentes espaços de estudo para os professores: reuniões pedagógicas, grupos de estudo e acompanhamento individual do trabalho em sala de aula. Assim, fomos nos constituindo como uma equipe de trabalho, em uma escola, que possuía um projeto que referendava nossas ações. A cada ano letivo, éramos desafiados a discutir nossas práticas à luz dos nossos objetivos e, assim, redirecionarmos nossas ações. Éramos enquanto direção, equipe pedagógica e professores, constantemente desafiados a procurar alternativas para nos formar e assim atuarmos na formação de outros.

Essas vivências e as reflexões sobre as potencialidades advindas de uma formação na escola, nos fez levantar interrogações quanto à construção coletiva de um projeto de formação e propormos uma pesquisa teórica e empírica, que discutisse possibilidades de organização de uma formação continuada de professores na escola, inserida no próprio processo de trabalho desses professores. Para tal pesquisa, optamos por analisar a Rede

Municipal de Betim; constituindo, assim, essa formação continuada como o objeto central desta investigação.

A literatura acadêmica que discursa sobre formação de professores e a legislação educacional, especialmente a LDB 9.394/96, situam a formação de professores em duas modalidades principais: a inicial e a continuada². A formação inicial caracteriza-se por se dar no formato de cursos superiores realizados em Universidades, Institutos Superiores de Ensino ou cursos organizados pela Educação à Distância. Já a formação continuada pode ser organizada e implementada pelas Secretarias de Ensino, através de um grupo de funcionários específicos ou pelas regionais pedagógicas que acompanham a escola. Pode também ocorrer por interesse da escola ou iniciativa própria do professor, no formato de participação em seminários, congressos, palestras, oficinas – geralmente auto custeadas. O modelo que procuramos privilegiar, neste trabalho, é a formação continuada promovida pela própria escola, por meio de vários processos de gestão democrática e nas várias modalidades de organização do trabalho docente.

O trabalho de pesquisa realizado por Nascimento (1996), considera a formação continuada de professores na escola como uma necessidade. Constata que a maioria dos profissionais da escola tem uma formação inicial precária, que não os habilita a lidarem com os desafios e com os aspectos dificultadores, apresentados pela prática. Sendo assim, há uma crescente demanda apontada para a formação continuada, realizada na própria escola, no sentido dela se configurar como suporte para a construção de conhecimentos do professor e para inovação das práticas escolares, no cotidiano de sua própria ação pedagógica. Sinaliza, ainda, que essa formação é importante para a descoberta de saberes docentes que se constroem na ação coletiva, na troca entre os professores e destes com os pais e os alunos e no registro e sistematização da prática que deve se dar em diálogo permanente com a teoria. Essa dimensão do trabalho é referendada, também, por Tardif (2002, p. 255) quando aponta o conceito de

² Os termos formação inicial e formação continuada tem sido rediscutidos numa literatura atual, de uma forma diferente que traz novas definições. A expressão “formação inicial”, no caso do docente, é questionada pelo fato de a formação do professor não se dá a partir do curso de graduação, antes, ele mantém contato e vai construindo referências da profissão desde a sua vivência no ambiente escolar, enquanto aluno. Assim, o termo mais apropriado seria formação acadêmico-profissional. Já o termo “formação continuada”, também tem sido revisto por considerar que o professor tem, ao longo de sua profissão, o seu “desenvolvimento profissional que se inicia desde a sua opção pela profissão, percorrendo todo o período de seu exercício. Considera, assim, que toda e qualquer ação profissional deve confluir para o seu desenvolvimento (formação) e não apenas alguns cursos dos quais participa no sentido de capacitação, atualização.

epistemologia da prática como sendo “o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas”. O mesmo autor ressalta, ainda, que a formação continuada, vivida pelos práticos, deve concentrar-se nas situações e necessidades vivenciadas e é diversificada em suas formas: através dos pares, no ambiente de trabalho, integrada em uma atividade de pesquisa colaborativa, entre outras. (TARDIF, 2002).

Assim, a forma como é feito o trabalho do professor no cotidiano escolar³ adquire importância para a compreensão da formação continuada na escola. Sobre isso, outras considerações relevantes, apontadas pela pesquisa de Nascimento, põem em destaque o fato de que:

A formação continuada de professores precisa estar, preferencialmente, voltada para a escola, por ser este o espaço de contato, de convivência e de comunicação entre os profissionais que ali trabalham. (...) a escola é o contexto do trabalho do professor, ou seja, é nesse espaço que estão presentes os problemas reais do cotidiano escolar, as dúvidas pedagógicas dos professores e, certamente, as possibilidades de encontrar soluções (NASCIMENTO, 1996, p. 144, 145).

Assim, até que ponto estabelecer a escola como o local privilegiado de formação continuada, conforme Nascimento (1996), constitui-se numa das condições que deveria existir para que essa formação realmente se efetive, atendendo aos objetivos propostos? Para que tal condição se estabeleça, não seria necessário a constituição de um clima institucional favorável, com a seleção de conteúdos reais e significativos e uma organização que favoreça uma reflexão coletiva da prática escolar? Além disso, os aspectos preponderantes que poderiam vir a favorecer a constituição de uma formação continuada que atenda aos professores, não deveriam estar delineados no projeto político-pedagógico da escola?

De acordo com Nóvoa (1995), sendo a formação continuada uma proposta indissociável dos projetos profissionais e organizacionais de uma instituição, o projeto político-pedagógico se constitui como um registro importante, por contemplar aspectos que dizem respeito à proposta de uma formação continuada e para alcance das pretensões postas, quanto à função da escola e do tipo de aluno que se quer formar.

³ Estudos de Candau (2002), Alves (2003), entre outros, discutem o cotidiano escolar, tomando-o como sendo uma aproximação necessária para que realmente entendamos o contexto do qual falamos, com o objetivo de compreender mais e classificar menos. Sendo assim, prezam por uma metodologia de trabalho qualitativa e valorizam os saberes que são construídos no cotidiano escolar. A expressão cotidiano escolar será tomada neste trabalho, a partir dessa concepção geral de Candau (2002), sem desconsiderar a pertinência de estudos como Rockell e Ezpeleta (1986), LeFebre (1991), Heller (1985), entre outros.

Reunindo diversos apontamentos suscitados a partir da nossa experiência profissional, das leituras realizadas e de algumas pesquisas já concluídas sobre a temática em pauta e que constituem o norte para a condução da pesquisa, elaboramos as seguintes questões agrupadas em duas direções, quais sejam: a) Há uma relação entre a forma como a escola organiza seu tempo, pauta de reuniões, participação dos sujeitos nessa organização, projetos coletivos e a formação continuada? b) De que forma os processos de organização do trabalho na escola podem interferir ou influenciar a formação continuada que nela ocorre?

A partir dessas indagações procuramos compreender o cotidiano da escola, dissecando e registrando as possíveis relações existentes entre os processos de organização do trabalho na escola e a formação continuada de professores na instituição.

Organizamos a metodologia dessa investigação a partir de um objetivo geral e três específicos. O geral ficou assim estabelecido: Compreender os processos político-pedagógicos que constituem e norteiam os modelos de organização do trabalho na escola e que vão gestando as práticas, as concepções metodológicas de formação continuada dos professores, que ocorrem no chão da Escola Fundamental, nos ciclos iniciais, na Rede Municipal de Betim. A este objetivo geral conjungam-se os específicos: 1) Estudar os projetos político-pedagógicos das escolas identificando os princípios político-pedagógicos norteadores dos processos de formação continuada de professores; 2) Comparar a concepção de formação continuada apresentada em documentos oficiais da Secretaria de Educação Municipal de Betim e Regional Pedagógica II, com a que ocorre no cotidiano da escola; 3) Avaliar as seguintes categorias: organização dos tempos, espaços e horários de aula; formação de grupos de trabalho de professores; trabalho da equipe pedagógica junto aos professores; práticas educativas desenvolvidas e outros aspectos ligados às condições do trabalho docente, na busca de entender as relações entre a organização dos processos de trabalho docente e a realização das atividades formativas de formação continuada.

A pesquisa se propôs a analisar as formas de organização dos processos de trabalho na escola e a relação desta referida organização com a formação continuada em serviço, em instituições públicas escolares de Ensino Fundamental do Município de Betim.

Como metodologia, escolhemos a abordagem de natureza qualitativa, que traz a característica de um trabalho feito a partir da análise e interpretação de valores,

práticas, normas e concepções teóricas, adotadas nos processos de formação continuada que ocorrem na materialização da organização do trabalho docente na escola.

Neste trabalho, investigamos os sujeitos participantes da Secretaria de Educação, Regional Pedagógica II⁴ e demais profissionais da Educação das escolas pesquisadas, denominadas de Alfa, Beta e Gama. Apresentamos a forma como estes docentes elaboram suas vivências e conhecimentos sobre suas práticas pedagógicas, como fazem opções por formas de organização dentro da instituição e como estas inter-relações, possivelmente, podem atuar e interferir nas possibilidades de se fazer uma formação continuada na escola. A natureza dessas relações caracterizam esse estudo como interpretativo e de dimensão qualitativa.

A pesquisa realizada constou de três procedimentos metodológicos: análise documental; questionário e entrevista semi-estruturada com os sujeitos envolvidos, a partir de uma amostra intencional de três escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Betim. As escolas estudadas atendiam a condições semelhantes e foram selecionadas a partir de um contato com a Regional Pedagógica II da qual faziam parte, tendo-se adotado os seguintes critérios: a) serem escolas de um mesmo turno de funcionamento para facilitar o controle temporal da pesquisa de campo; e b) atendessem ao mesmo ciclo de idade, pois assim as professoras, à princípio, teriam formação acadêmica aproximada, o que significou tomar escolas com traços semelhantes, como forma de controle das variáveis e organização do tempo e espaço.

De cada escola, selecionamos quatro professoras, a direção e o grupo de pedagogas. A direção e o grupo de pedagogas participaram da pesquisa por já serem titulares do cargo e, também, contamos com o interesse delas.

Quanto a seleção das professoras, partimos da análise do questionário a que foram submetidas, buscando mesclar diferentes professoras que tinham diferentes tempos de atuação na escola pesquisada, bem como as diferentes respostas que deram ao questionário. Assim, a intenção desse estudo era colher visões diversas sobre os processos de formação continuada.

Assinalamos que o questionário foi aplicado a todas as professoras do turno para, a partir dele, selecionarmos a amostra que participaria das entrevistas semi-

⁴ Betim é dividida, administrativamente, em regiões. A Secretaria de Educação se valeu desse princípio e organizou as assessorias pedagógicas que funcionam como Regionais Pedagógicas, em regiões que comportam certo número de escolas. No caso da Regional II, sede de nosso estudo, ela é responsável por 18 escolas.

estruturadas. As entrevistas foram feitas em sua maior parte, na escola, a partir de um roteiro pré-definido, com horários agendados e uso de um gravador para futura transcrição das respostas.

Também como parte da metodologia, formulamos uma hipótese de estudo, a partir de nosso objetivo geral e dos específicos, à qual procuramos responder durante a abordagem dos dados.

A hipótese foi a seguinte: a abordagem da formação continuada a partir do processos de organização do trabalho docente na escola está atrela à concepções de formação compartilhada pelos sujeitos que atuam na escola.

A opção de realizarmos essa pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Betim decorre de alguns pontos relevantes, os quais tornam esse campo rico em pistas para esclarecer contribuições sobre este objeto de estudo. Ao longo da última década, o Município de Betim tem procurado desenvolver discussões pedagógicas relevantes em vários espaços de formação, ampliando as discussões em torno do projeto-político proposto pela Secretaria de Educação. Observamos, também, os desafios cotidianos da escola, em busca da construção de momentos formativos nos horários de trabalho. Por esses motivos, as escolas da Rede de Betim e a Secretaria de Educação e seus representantes, são alvo dessa pesquisa.

Fizemos o primeiro contato com os gestores do Sistema Municipal de Educação expondo a proposta da pesquisa e a contribuição que esta poderia trazer para o repensar de algumas políticas de formação de professores da Rede Municipal.

Esse contato inicial foi feito com a Secretária Adjunta do Secretário de Educação do Município de Betim, que autorizou a realização da pesquisa nos órgãos envolvidos na mesma, quais sejam: a) Secretaria de Educação, no setor dos gestores envolvidos com a formação continuada (Secretário de Educação, membro da Câmara de Formação e Diretora da Regional Pedagógica II; b) Três escolas do Município, de uma mesma região administrativa/pedagógica e c) Diretores, pedagogos e professores das três escolas.

O segundo contato foi com a Diretora da Regional Pedagógica II. Ela e sua equipe são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico às escolas da Região do Alterosas, na qual se situam as escolas pesquisadas. Fizemos, também, uma exposição da proposta de pesquisa e houve um grande interesse da Direção da Regional II em contribuir, no que fosse necessário, para a obtenção dos dados da pesquisa de campo.

Como forma de controle das variáveis da pesquisa, fizemos opção por incluir na pesquisa somente escolas que fizessem parte de uma mesma regional pedagógica, porque estariam submetidas a orientações gerais mais semelhantes, quanto à organização dos processos de formação dos professores.

Os critérios adotados na escolha das escolas foram intencionais, partiram da indicação da Diretora da Regional II. As escolas pertenciam a um mesmo turno, para facilitar a observação e o acesso aos professores, como também favorecer a coleta de dados no campo. As escolas eram, ainda, pertencentes ao mesmo ciclo de formação (1º e 2º ciclos), para favorecer a que os docentes tivessem uma formação acadêmica mais aproximada e, também, permanecessem na escola durante todo o período de aulas, pressupondo maior tempo para participação no cotidiano das escolas, como em reuniões pedagógicas, encontros de estudo com os pares e outras atividades prováveis de formação, bem como na troca de experiências entre os colegas.

Os sujeitos dessa pesquisa foram: secretário de Educação do Município, um membro da Câmara de Formação, a Diretora da Regional II, os três diretores, as três pedagogas e as onze professoras selecionadas nas escolas.

A entrevista com o secretário foi pertinente por ocupar cargo relevante na proposição e execução de políticas públicas, voltadas diretamente para a formação continuada dos professores, tais como: estabelecimento de número de professores por turma, número de alunos por sala, critérios de funcionamento do Caixa Escolar, alterações na estrutura física e material das escolas, calendário escolar e outras.

A entrevista com o membro da Câmara de Formação foi definida porque: a) faz articulação dos processos de formação continuada; b) propicia a garantia do acesso ao material que é divulgado na Rede sobre as temáticas estudadas, relatórios de ações formativas da Secretaria; c) tem uma visão sobre a formação pedagógica desenvolvida na Rede.

A Diretora da Regional Pedagógica II acompanha os processos de formação continuada nas escolas, bem como os aspectos referentes à avaliação da aprendizagem dos alunos.

Os diretores e pedagogas das escolas lidam diretamente com questões relativas aos processos de organização do trabalho docente na escola e com as demandas de formação continuada.

Finalmente, as professoras foram selecionadas porque contribuem em seus relatos porque, possivelmente, expressam em suas práticas os processos de organização

da formação continuada existentes na escola, e que, talvez, possam estar articulados com as formas de organização do trabalho na instituição.

A escolha das professoras⁵, participantes da pesquisa, foi feita baseada num questionário (ver anexo nº 1) aplicado a todas as professoras que demonstraram possuir o perfil adequado para a participação nas entrevistas.

Para a obtenção dos dados, fizemos uso de três procedimentos, quais sejam: pesquisa documental, questionário e entrevistas (ver anexo nº 01 a 07).

A pesquisa documental incluiu estudos dos dados reunidos a partir de vários documentos da Secretaria de Educação e da escola. Os documentos oriundos da Secretaria foram: o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Betim e o livro “Ciclos de Formação Humana”, que apresenta a concepção teórica da formação de educadores. Os documentos consultados nas escolas foram: os planos de gestão dos diretores das escolas; os registros de atas e as pautas de reuniões e os Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

O questionário foi organizado a partir de seis questões que se centraram no objetivo geral de nossa pesquisa. Este procedimento visava mapear as professoras quanto ao envolvimento no cotidiano da escola em situações de formação continuada, tais como: reuniões pedagógicas, grupos de estudo, organização dos projetos coletivos e algumas concepções iniciais dos mesmos sobre a formação continuada.

Organizamos um questionário complementar que foi aplicado aos participantes da pesquisa, com o objetivo de levantar a trajetória educacional dessas professoras.

As entrevistas foram organizadas em quatro modelos distintos, de acordo com o cargo que o entrevistado ocupava. Apenas os itens das entrevistas feitas com os sujeitos das escolas foram comuns. Eles foram construídos a partir de dois eixos: a) a formação continuada; e b) a organização dos processos de trabalho na escola.

As entrevistas foram feitas em horários agendados e em diferentes espaços, quais sejam: no próprio local de trabalho, em universidade, na casa do entrevistado, no jardim da escola e em uma sala de aula. O registro das informações foi feito a partir de um gravador. A fim de garantir maior fidedignidade dos dados, fizemos a transcrição das entrevistas imediatamente após a sua execução, guardando assim, maior relação com os gestos e emoções que ocorreram durante as sessões.

⁵ Optamos pelo substantivo feminino ao fazermos referências às professoras participantes da pesquisa por serem, em sua totalidade, mulheres.

Apresentamos as seguintes informações aos entrevistados: o objetivo geral da pesquisa, a finalidade dos resultados, o compromisso de encaminhamento da dissertação para contribuir com futuras análises do processo de formação continuada na escola. Além disso, cada entrevistado assinava um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), que apresentava as principais informações da pesquisa, resguardando os direitos do respondente. Optamos por fazer as entrevistas de modo semi-estruturado, a fim de garantirmos a liberdade do entrevistado de se expressar e situar novos aspectos ao estudo.

Houve uma disposição favorável das pessoas requisitadas a participar, dando uma contribuição mais significativa sobre as questões tratadas nesta pesquisa.

As dificuldades que tivemos nesse processo podem ser atribuídas à falta de tempo de algumas professoras para nos atender, justificado em razão dos empecilhos relativos à organização da escola, como: participação em convocações do Sind-Ute (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação) e falta dos professores. Isto ocorreu várias vezes, nas diferentes escolas. Também tivemos dois casos em que as pedagogas não participaram.

Perseguindo para encontrar alguns sinais que registram esses objetivos de trabalho, conforme as condições criadas para desenvolver a metodologia de estudo, organizamos a comunicação desta investigação em cinco capítulos, seguidos das considerações finais.

No capítulo 1, iniciamos a exposição do nosso objeto de pesquisa – a formação continuada – apresentando uma contextualização do mesmo nas dimensões política e econômica, bem como os determinantes para a política educacional, advindos deste contexto, cobrindo o período histórico de 1950 a 2007. O objetivo principal, dessa parte, foi promover a discussão da formação continuada em seu sentido mais amplo, buscando compreender as relações entre as políticas e o Estado capitalista, mostrando as redefinições que foram feitas na educação, de acordo com os períodos e dimensões estudadas, tanto em relação às concepções de formação continuada, como quanto às mudanças dos processos de organização do trabalho docente na escola.

No capítulo 2, fizemos a discussão em torno do objeto de estudo, a formação continuada de professores, com base na revisão da literatura, pontuando suas tendências internacionais e nacionais e apontando as principais características dessa formação.

No capítulo 3, apresentamos o resultado da pesquisa documental que fizemos sobre o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Betim, apontando as redefinições políticas do sistema municipal e as implicações advindas destas para a concepção de formação continuada e para os processos de organização do trabalho na escola. Também, fizemos a caracterização das escolas e nos reportamos a alguns documentos das mesmas (projetos político-pedagógicos, atas/pautas de reuniões/ planos de gestão), para neles identificarmos as possíveis sinalizações quanto à organização e realização da formação continuada na escola.

No capítulo 4, situamos a apresentação dos dados empíricos, referentes à observação, questionários aplicados e entrevistas realizadas, seguida da discussão dos mesmos, mostrando a lógica do caminho que fizemos para chegar a esses resultados. Iniciamos com a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, reunidos em grupo gestor da secretaria, grupo gestor das escolas e grupo de professoras entrevistadas. Expusemos e discutimos os dados apresentados pelos questionários e seguimos com a discussão da entrevista. Esta foi organizada priorizando questões referentes a formação continuada e aos processos de organização do trabalho docente. Finalizamos esse capítulo apontando as análises e perspectivas que a pesquisa sugere.

Concluindo fizemos as considerações finais, apontando as principais contribuições das discussões suscitadas nos capítulos anteriores, os alcances da pesquisa e suas limitações. Além disso, apresentamos a discussão de elementos que não estavam previstos em nosso “campo teórico” inicial e que foram trazidos pelos entrevistados, como sendo intervenientes no processo de formação continuada. Por isso, optamos por abordá-los, apenas para sinalizar que são aspectos que apontam para outras pesquisas, que se fazem necessárias, relacionando-os à formação continuada de professores na escola. Propusemos novas questões para estudos futuros e apontamos os desafios que essa investigação deixa para a prática do pesquisador.

Finalmente, elaboramos as conclusões desta dissertação que sinalizam a necessidade de proposição de políticas públicas voltadas para o atendimento às demandas levantadas pela escola, referentes a aspectos externos à organização da instituição, a fim de que o atendimento às mesmas, favoreça os processos de organização interna do trabalho e, por conseguinte, a formação continuada. Ainda foi pontuado que a formação continuada, forjada no “chão da escola”, a partir dos processos de organização do trabalho na instituição, pode ser um fator desencadeador de desenvolvimento profissional para o docente, gerando novos processos pedagógicos.

Isto sugere um novo olhar sobre as relações estabelecidas entre a organização da escola, a organização dos processos de trabalho docente e a formação continuada que ocorre nas instituições.

Capítulo 1

Contextualização histórica e econômica das políticas educacionais sobre a formação continuada de professores no Brasil

Neste capítulo temos como objetivo fazer uma contextualização histórica e econômica das políticas educacionais⁶, relativas ao nível Fundamental de Ensino, procurando compreender os determinantes dessas políticas para a formação continuada dos professores no Brasil.

Desenvolvemos essa análise, tomando como referência os três períodos históricos adotados por Oliveira e Duarte (2001), quais sejam: de 1950 a 1970, de 1970 a 1990 e de 1991 a 2007. Essa opção se justifica pelos seguintes argumentos: 1) os fatos históricos desses períodos nos remetem às mudanças no campo educacional, devido à formulação de políticas referentes a um Estado capitalista; 2) as legislações educacionais dos respectivos períodos são tidas como referenciais para os processos de organização e a efetivação de propostas educativas; e 3) o contexto político-econômico correspondente aos momentos históricos dessas legislações, demarca mudanças no exercício da profissão docente e trazem consequências para a efetivação de propostas de formação continuada.

Para discutirmos nosso objeto de estudo – a formação continuada de professores no Brasil – elegemos como períodos de análise os anos entre 1950 e 2007.

Seguindo as análises desenvolvidas por Oliveira e Duarte (2001), Galvanin (2005), entre outros, abordando as mudanças ocorridas nos contextos político-econômicos dos referidos momentos históricos, procuramos compreender a inter-relação dessas mudanças com as alterações nas políticas educacionais.

O Estado brasileiro, no intervalo de 1950 a 2007, enquanto articulador das políticas e da economia, foi assumindo papéis diferenciados, de acordo com as mudanças no âmbito do capital.

⁶ A análise legislativa sobre formação continuada será tomada dentro da análise política global, pois de acordo com os diferentes períodos da política brasileira, houve uma correspondente modificação nas legislações educacionais.

Para tratar dessas alterações de papéis por parte do Estado, e suas repercussões na relação entre Estado e Educação, Oliveira e Duarte (2001) explicitam três fases: 1ª) anos 50 até meados de 70: educação e desenvolvimento; 2ª) meados de 70 até final de 80: educação e democracia; e 3ª) anos 90 em diante: educação e equidade social.

Essas mudanças do papel do Estado estão relacionadas a alterações nas orientações da economia capitalista, em nível mundial. A exemplo, temos a atuação do Estado, como Estado Avaliador, em relação à educação na década de 90, no contexto da crise de acumulação do capital, geralmente chamada de reestruturação capitalista.

Assim temos que “o ideário político que molda o Estado, em cada período histórico, é refletido através dos discursos presentes nos documentos oficiais, como a legislação e as reformas implementadas, dentre elas as educacionais.” (GALVANIN, 2005, p. 8).

Explicitaremos, mais detalhadamente, as características desses três períodos históricos.

Contextos dos anos de 1950 a 1970 – Educação e Estado Desenvolvimentista

No Brasil, assim como em outros países ditos periféricos⁷, a partir dos anos 50 houve a necessidade de uma reestruturação política-econômica voltada para a construção de um projeto desenvolvimentista, visando o avanço dos mesmos, num contexto pós Segunda Guerra⁸. Assim, segundo Medeiros (2002), o Estado seria, a partir de então, o centro racionalizador da economia, promotor da infraestrutura para a expansão industrial, levantando os recursos necessários para as atividades.

Do ponto de vista das relações entre Estado e Educação, no período de 1950 a 1970, havia uma forte interferência do planejamento econômico na gestão da educação e a política educacional era orientada pelos postulados da Teoria do Capital Humano.

A origem dessa discussão da educação, concebida como capital humano, está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em

⁷ O termo periférico é tomado, aqui, para enunciar os países em vias de desenvolvimento industrial e de implementação de tecnologias mais avançadas para o crescimento econômico.

⁸ Apesar de haver sido proposto um projeto desenvolvimentista no país, é importante destacar que nessa mesma época, em nível mundial, devido às consequências advindas da Guerra, houve a instituição de um acordo conhecido como *Bretton Woods* que estabelecia regras mundiais de gerenciamento econômico, inclusive defendendo o intervencionismo do Estado na economia e, posteriormente, a instituição do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

meados dos anos 50. Schultz (1973), professor do Departamento de Economia da Universidade de Chigago, à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Aplicada ao campo educacional, a idéia de Capital Humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, visando mais uma preparação do indivíduo para ser absorvido pelo mercado de trabalho, ao invés de uma formação mais ampla e humana para todos os âmbitos da vida social. Sob a predominância dessa visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional. Fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (termo advindo das teorias econômicas neoclássicas)⁹.

Na América Latina, a Teoria do Capital Humano influenciou a Educação a ponto dela, segundo Medeiros (2002), passar a ser considerada o principal instrumento qualificador de recursos humanos para a garantia do desenvolvimento:

A educação tornou-se alvo de discussões políticas na medida em que as condições para o processo de modernização social, presenciadas na América Latina, a partir dos anos 50, exigiam uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional provida por instituições escolares. A urbanização, o crescimento dos setores médios, a consolidação de um proletariado e os processos de mobilidade social configuravam uma nova estrutura, motivando a crença no desenvolvimento social e na mobilidade individual, mediante a educação (MEDEIROS, 2002, p. 5).

No Brasil, também ocorriam intensas mudanças no período pós-guerra e por isso também houve forte influência da Teoria do Capital Humano no pensamento educacional. Nas palavras de Frigotto (1999):

⁹ Ver Shultz (1973).

O conjunto dos postulados básicos da Teoria do capital humano teve profunda influência nos (des) caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil (...). No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A Reforma Universitária de 68, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 71, corporificam a essência desse ajuste (FRIGOTTO, 1999, p.43).

Na análise da política brasileira do período dos anos 50, Oliveira e Duarte (2001) referindo-se a esse período, o denominam de educação e desenvolvimento, quando ocorreu o esgotamento da tentativa do Brasil vincular modernização da economia, através da industrialização. Houve a necessidade de se estabelecer uma vinculação estreita entre trabalho e escolaridade (presente no texto da LDB 4.024/61). Tal vínculo intensifica-se no regime autoritário e também se expressa no textos da Lei 5.540/68 e da LDB 5.692/71. Isto trouxe novas direções, também, para a formação de professores.

A formação de professores, na primeira metade da década de 70, era fundamentada numa dimensão técnica. Nesse modelo, os processos de ensino-aprendizagem deveriam ser rigorosamente planejados pelos especialistas e aplicados pelos professores, visando o alcance de resultados eficazes e eficientes com os alunos. Assim, a centralidade na formação do professor era sua instrumentalização técnica.

Quanto à formação continuada de professores, não era muito diferente. A maioria dos estudos oferecidos, nessa modalidade, eram preparados pelo MEC e secretarias de educação, de forma concentrada. Em certo período do ano, propunham uma teoria e metodologia a ser aplicada na prática, ou seja, a teoria como guia para a ação.

A formação continuada, concebida dessa forma, remete mais à idéia de reciclagem, atualização ou capacitação, do que propriamente ao termo formação (HYPÓLLITTO, 2000).

Contexto de meados de 1970 ao final de 1980 – Educação e democracia

O segundo período que vai de meados de 1970 até o final de 1980 é caracterizado por políticas que fazem a vinculação entre a educação e a democracia.

Nesse momento, o país era governado pelos militares e houve uma expansão educacional em todos os níveis de ensino, então chamados de 1º, 2º e 3º graus, conforme a reforma da educação contemplada na LDB 5.692/71. Tal expansão deu-se

por razões sociais e políticas diferentes, para cada grau de ensino, não deixando, no entanto, de responder às necessidades de mão-de-obra para o trabalho industrializado e de investimento na formação dos futuros trabalhadores. No ensino superior, o crescimento das vagas ocorreu em áreas prioritárias, definidas pelo governo federal, atendendo a barganhas políticas entre as classes médias e o poder (CUNHA, 1975).

De acordo com Oliveira e Duarte (2001), no período em referência, ocorreu um crescimento súbito da estrutura educacional de forma desordenada, trazendo as marcas da administração militar, combinando descentralização administrativa com planejamento centralizado. As mesmas autoras destacam, ainda, que neste período, a organização do Sistema Nacional de Educação, trazia na sua gestão, o autoritarismo e verticalismo. Outro ponto a considerar, é a interferência do planejamento econômico na gestão da educação.

Na segunda fase deste período (final dos anos 70 e início dos anos 80) houve várias políticas de expansão dos direitos civis, criando-se mais partidos políticos. Ocorreu, também, um fortalecimento dos movimentos sindicais e grupos diversos, que se organizaram em torno da reivindicação de seus direitos, a exemplo, há o grande movimento dos educadores em defesa da escola pública. Os educadores, valendo-se do discurso do direito à igualdade, afirmavam que:

Se a educação do ponto de vista econômico era necessária para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho (OLIVEIRA e DUARTE, 2001, p. 73).

De acordo com o contexto político-econômico descrito acima, várias mudanças ocorreram em nível das políticas educacionais, da organização do trabalho e da própria formação dos professores.

Algumas políticas que alteram a formação docente e as formas de organização do trabalho docente na escola, se expressam no texto legislativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5.692/71.

Essa Lei traz como forma de organização do trabalho uma prática educativa fragmentada, gerando a estratificação da carreira docente e a introdução de modificações na divisão do trabalho na escola. Cria hierarquias no trabalho escolar, com o estabelecimento das funções de supervisão, orientação e inspeção (Cap. IV, artigo 33). Tais mudanças refletem o princípio da divisão do trabalho na escola, além de

imprimir uma hierarquização das funções do magistério, definindo o aspecto de controle sobre o trabalho docente.

Essa nova reforma do ensino de 1º e 2º Grau (Lei nº 5.692/1971) implantada no país, não assegurava aos professores a formação continuada, limitando-se apenas a “estimular”, conforme o Capítulo V, no artigo 38, que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação” (BRASIL, 1971). Tal período foi marcado pela “reciclagem” de professores e, segundo Freitas (2002, p. 9) “(...) era a década dos multiplicadores, professores que passavam por processo de formação e se transformavam em formadores de professores e, assim, sucessivamente, numa cadeia de formação.”

A formação acadêmica ou inicial dos professores, bem como as iniciativas de “reciclagem”, tinham em comum a base teórica de orientação, fundada no modelo da racionalidade técnica. A concepção de professor passa a ser aquele que transmite conhecimentos produzidos por outros e a sua formação uma questão de preparação de recursos humanos para a educação (FREITAS, 2002). O saber científico encontrava no professor um profissional habilitado e com competência técnica para fazer a transposição didática, para adequar o conhecimento ao aluno.

De acordo com o modelo da racionalidade técnica, ser professor é dominar um conjunto de habilidades para ensinar. Segundo Monteiro (2001), tal conceituação desconsidera as relações entre os sujeitos - aluno e professor, além de desconsiderar outros aspectos, quais sejam: a) ignora o fato de que a atividade docente lida com conhecimentos, depende deles e cria, também, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos, que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; b) ignora os estudos culturais e sociológicos que concebem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e c) ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas. Em suma, delega ao exercício da docência um caráter reducionista, ao invés de tomá-lo como algo complexo, como assim se expressa na prática, com seu caráter de múltiplas relações.

Essa concepção tecnicista na educação foi cunhada a partir das formas de organização produtivas que demandavam um profissional que soubesse executar certas tarefas prescritas, além de se fundamentar numa polarização entre pensamento e ação. De acordo com Kuenzer (1999):

(...) a pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade, a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas, que delimitavam o lugar e as atribuições de cada um (KUENZER, 1999, p. 5).

Esse modelo tecnicista propunha que o professor, de posse de um bom livro didático e um pouco de experiência, conseguiria exercer sua tarefa. Assim, o professor poderia até ser formado em outras áreas, em seu bacharelado e com um mínimo de formação em licenciatura, poderia exercer a docência. Segundo Freitas (2002), isso contribuiu para a falta de identidade profissional bem estabelecida.

Como nos anos 70 houve uma demanda por mão-de-obra, ocorreu um consequente aumento da demanda por indivíduos escolarizados, portanto, houve uma carência de professores para ocuparem as salas de aula. Em decorrência desse quadro, foram organizados cursos, chamados de educação continuada para professores, a fim de dar uma resposta a essa situação.

Conforme previa a Lei 5.692/71, no artigo 38, aos sistemas de ensino cabia estimularem, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes de seus professores e especialistas em educação. Assim, eram organizados cursos que preconizavam essa preparação do professor para a execução de suas tarefas com exatidão e produtividade (BRASIL, 1971).

Os modelos de formação docente formais e informais foram afetados passando a dar grande ênfase à organização dos meios, como estímulos à produção de comportamentos desejados. Assim os modelos de formação continuada passaram, também, a ser programados com base na concepção tecnicista, marcada pelo:

(...) planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho com especialização das funções; incentivo à utilização de várias técnicas e instrumentos, como instrução programada, ensino por computador, máquinas de ensinar, teleensino, procurando tornar a aprendizagem 'mais objetiva' (ARANHA, 1996, p. 183).

Conforme Diniz-Pereira (2000, p. 16 e 17), a partir da segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de oposição e de rejeição ao enfoque técnico, que predominavam na formação de professores, desde os anos 60, e se manteve até meados da década de 80, quando vários movimentos sociais e discussões no interior das Universidades, em seus centros de formação de professores e organizações afins, faziam

propostas diferenciadas e inovadoras, frente ao processo de redemocratização vivido no país, à época.

Os movimentos sociais vieram em contrapartida ao tecnicismo e apontavam para uma outra alternativa possível, que começava a se desenvolver, expressando o movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo, fazendo a busca de caminhos de redemocratização, propostos pelos partidos políticos, pelos grupos sociais organizados, pelas lutas dos trabalhadores e outros setores sociais.

Surgiu nas universidades e nos centros de formação de professores um novo eixo teórico baseado na filosofia crítica¹⁰ e na sociologia. Este eixo teórico das propostas de formação docente trouxe uma nova concepção de educação, que passa a ser entendida como uma prática social inserida nas diretrizes do sistema político-econômico vigente. Além disso, no artigo 206, inciso 5, é que se garante o direito do docente no que se refere a condições de trabalho e educação inicial e continuada:

Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988, art. 206).

A partir dessa posição, ainda que no campo da idéias, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e coloca-se a possibilidade de ser entendida como uma prática educativa transformadora.

Com a reestruturação democrática como meta, proposta no documento maior de definição política no país, houve um movimento dos educadores brasileiros pela renovação pedagógica marcada, principalmente, pela relação entre política e educação. Neste movimento, há um destaque para a dimensão política da prática docente, refletida nas lutas por melhorias salariais, nas novas condições de trabalho e nas novas formas de gestão escolar. Estes aspectos passam a ser tomados como cerne da formação docente, seja inicial ou continuada.

As discussões eram encaminhadas na perspectiva de formação dos docentes para assumir sua identidade como trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que pudessem criar e recriar o espaço e a vida social, conforme assinala Silva *apud* Vianna (2004). As discussões em torno da formação docente privilegiavam dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

¹⁰ A filosofia crítica é discutida pelo Instituto de Pesquisa Social emancipatória, em Frankfurt (Alemanha).

Nesse contexto, a formação de professores passou a incluir uma diversidade maior de temas, discutindo assuntos que eram gerados na prática social dos docentes, tais como: magistério como profissão, “bico” ou vocação; deformação e desmotivação do profissional do ensino; a função da educação escolar, formar professores ou educadores; competência técnica e compromisso político; teoria e prática na formação, entre outros aspectos, conforme nos aponta Diniz-Pereira (2000).

É no caminho dessas mudanças que iniciamos a década de 90 e com ela novas redefinições nos campos político e econômico, mediante nova caracterização do papel do Estado, com as consequentes alterações no âmbito das políticas educacionais.

Contexto dos anos 90 a 2007 – Educação e equidade social

O momento histórico mundial, a partir dos anos 90, caracteriza-se por uma orientação neoliberal, que também tem suas repercussões no Brasil. Para entendermos o neoliberalismo do ponto de vista teórico e político é preciso concebê-lo como:

Um complexo processo de construção hegemônica, (...) como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais, como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade (GENTILI, 1996, p. 9).

Para melhor situarmos as mudanças advindas da década de 90, faremos a abordagem dos aspectos contextuais no plano político-econômico para, em seguida, discutirmos a promulgação da nova legislação educacional e suas repercussões para a organização da escola, para o trabalho docente e para a formação continuada de professores.

Esse período de 1990 a 2007 é tomado por Oliveira e Duarte (2001) como sendo o da vinculação da educação e equidade que terá sua marca em dois tipos de gestões: a gestão do trabalho, com uma educação voltada para o setor produtivo e a gestão da pobreza, com uma educação para atender a demanda da maioria. Galvanin (2005) comenta o que Oliveira e Duarte expõem, dando destaque à complexidade do conceito de equidade social, como aparece nos documentos da Conferência Mundial sobre

Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien - marco das reformas educacionais. O conceito de equidade social:

sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim [...] dessa maneira, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA e DUARTE, 2001, p. 74).

A mudança de foco da atuação do Estado, agora voltado para a equidade social, preserva a idéia econômica, com preocupação na Educação Básica, que fornece a força de trabalho apta para o mercado e dá relevância ao caráter profissional dessa referida educação, pois as mudanças no processo produtivo tecnológico exigem um novo perfil profissional, mais flexível e adaptável, focado em modelos de competências e não mais em saberes específicos. Vale ressaltar que apesar do discurso da equidade social reforçar o atendimento igual a desiguais, na prática apenas aprofunda as desigualdades.

Segundo Martins *apud* Fogaça (2001), impactos crescentes nos novos padrões de concorrência, advindos dos avanços tecnológicos e científicos, apontam para um novo perfil de profissional:

(...) a exigência de trabalhadores polivalentes, cooperativos e capazes de desenvolver toda a sua potencialidade de aprendizagem e de trabalho, bem como a eleição do conhecimento como mola propulsora desta etapa recente de reorganização do capitalismo, constituíram o caldo cultural que vem permeando as mudanças operadas no conceito de educação necessária para formação dessa nova mão-de-obra (MARTINS *apud* FOGAÇA, 2001, p. 86).

A escola, nesse contexto, desempenha um “papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia profissional” (Fogaça, 2001, p. 55). Essa vinculação da escola com o sistema produtivo, que vem desde os anos 50, se intensifica a partir dos anos 90, pois o Estado passa a obedecer as orientações de organismos financiadores internacionais como do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Esses organismos acabam interferindo nas conduções do investimento na educação, direcionando o quê e o quanto deve ser investido. Os governos, condicionados a esses organismos, devido às dívidas de seus países, como o governo do Brasil, se tornam subservientes e executores de propostas empacotadas. Os resultados de tais políticas são drásticos e refletem a vinculação do Estado neoliberal às políticas de globalização do capitalismo (GENTILI, 1996).

Destacamos a vinculação da escola com o mercado de trabalho, expressa nas políticas educacionais, preconizando os conceitos de competência, empregabilidade, a

lógica privada para gerência e a ênfase nos resultados e desempenho, além de uma visão unilateral de custos e benefícios. Isso tudo vem maqueado nas bandeiras de educação de qualidade. No entanto, não se define qualidade de quê e para quem. A consequência imediata é o aumento das disparidades sociais. É uma mudança no papel do Estado centrado na desempenho. Esses aspectos são amplamente discutidos por Bianchetti e Palangana (2000); Machado (1994), Oliveira (1999) e Santos (2004).

Conforme Santos (2004), uma nova forma de regulação se coloca, com base na globalização econômica, implementando novas políticas públicas que reconfiguram as sociais. As públicas passam a se efetivar em ações focalizadas, como o novo paradigma que substitui a cidadania (dirigida para todos). Essas ações são feitas com financiamento público, por tempo determinado e, no discurso, aparecem como investimento nos que precisam. Na verdade, constitui-se num redirecionamento das políticas, sem aumento de recursos. Isso é visto por Castel (1999) como um processo de desfiliação para se inserir e não para integrar. A educação como política social, que pressupõe um retorno do investimento, torna-se uma política pública.

A título de exemplo, na educação, houve uma focalização no Ensino Fundamental, via Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF - em detrimento de investimento em outros níveis de ensino, de acordo com a conjuntura do desenvolvimento econômico-social. O Estado passa a intervir minimamente na economia, sendo esta caracterizada como de livre mercado, trazendo a marca da desregulamentação e sendo assim o Estado caracterizado como mínimo.

De acordo com o projeto neoliberal, a Educação tem um papel estratégico que, por um lado, visa ao preparo de mão-de-obra para um mercado competitivo e, por outro, se constitui num fértil terreno de divulgação das benesses do livre mercado e livre iniciativa, assimilando assim os postulados da proposta político-econômica.

Há reflexos das reformas nos novos modelos para organização dos sistemas escolares. Conforme discute Oliveira e Rosar (2002), a base dessas reformas é a descentralização como ferramenta orientadora do planejamento, tendo como eixo a flexibilização e a desregulamentação da gestão pública, com o discurso de melhoria de atendimento ao cidadão pela redução de mediações. Uma das ações foi o processo de municipalização, passando alguns níveis de ensino a serem de responsabilidade, exclusiva do município, visando maior participação da população na gestão das políticas públicas, trazendo uma idéia de democracia.

Essa descentralização também vem impactar as reformas para a organização dos sistemas de ensino que ocorrem, paralelamente, às reformas do Estado. Há a incorporação de critérios da racionalidade técnica para se resolver problemas. É proposto um receituário para as mudanças sociais, baseado em três ítems de acordo com Draibe *apud* Oliveira e Rosar (2002): 1) ajustamentos fiscais; 2) reorientação do gasto social; 3) priorização de ações básicas de saúde e nutrição – investimento no capital humano. Isso se reflete nas políticas educacionais, a exemplo temos o FUNDEF e o Programa Nacional do Bolsa Escola.

A descentralização na educação trará, concomitantemente, o repasse de responsabilidades dos órgãos centrais aos respectivos estados e municípios e desses ao sistema escolar. Isso em nome de uma nova gestão do ensino público, que refletisse maior flexibilidade, participação e descentralização administrativa dos recursos e responsabilidades. Dessa forma, nesse processo, a escola é fortalecida como núcleo do sistema. A dimensão do Estado como o Avaliador se manifesta por impor o objetivo de melhorias da qualidade na educação, entendida como mensurável e quantificável em termos estatísticos. Centrado nos resultados, o Estado requer que a escola incremente inovações na organização e na gestão do trabalho nela realizado. Em contrapartida, diz que a escola poderia ter ações autônomas, que nesse sentido traz embutida a idéia de maior responsabilização, sem a presença imediata do Estado, que se apresenta somente na ponta do processo, requerendo os resultados do trabalho. Essa autonomia dada às escolas traz uma sobrecarga de trabalho administrativo, sem correspondência em alterações das condições de trabalho. É a delegação de tarefas administrativas à escola, que antes cabiam ao sistema: elaboração de calendários escolares, orçamento anual da escola, definição de prioridades de gastos e até busca de complementação orçamentária com outros parceiros que não o Estado – formas alternativas de financiamento.

Uma das formas com que o país faz sua adequação às reformas é via estratégias de avaliação – como modelo regulatório - numa perspectiva de Estado Avaliador. Esse modelo é baseado na descentralização, flexibilização e avaliação, visando os resultados. Ao mesmo tempo que o Estado assume um discurso descentralizador, delegando autonomia, ele vem de volta regulando, através dos sistemas de avaliação.

A partir dessa concepção de Estado Avaliador têm sido realizados muitos testes no país: o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Dentre os objetivos está o de identificar as competências adquiridas pelos

alunos e levantar indicadores para a melhoria nos resultados, com a implícita culpabilização das escolas e professores.

Essas breves considerações nos levam a uma possibilidade de reflexão quanto às orientações discursivas das legislações atuais, que governam os processos educacionais. Sem dúvida, elas são estruturadas em torno desse momento histórico de concepção e organização dos sistemas escolares e forma de regulação do Estado e que, portanto, devem ser analisadas a partir das ações concretas dessas políticas no interior da escola.

Assim, outra análise que se faz necessária, nesse período histórico descrito, diz respeito à nova Legislação Educacional - LDB 9.394/96. Procuramos destacar na Lei, as possibilidades e perplexidades, nas palavras de Brzezinsky (2000), ou ranços e avanços, de acordo com Demo (1997). O objetivo é buscar nos artigos o que apontam a respeito da formação de professores.

Do contexto de promulgação da LDB de 1996, é importante destacar que, de acordo com considerações históricas de Anísio Teixeira *apud* Brzezinsky (2000, p. 11), ao referir-se ao que vemos nas sociedades modernas, destaca “a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema, o oficial, e outro, o mundo vivido, o real.” O do sistema é atrelado ao capital com aportes nos princípios e políticas neoliberais, o rígido, pré-definido numa disposição legal. O vivido nos remete ao mundo das lutas dos trabalhadores em Educação, a exemplo, as ocorridas a partir da década de 80, em busca de uma modificação das práticas autoritárias brasileiras na formação dos profissionais da educação e na determinação de critérios para a definição da carreira do magistério.

Também, como critério de análise para a leitura da Lei, Demo (1997) indica a necessidade de se fazer uma análise crítica, que não venha a tão somente aceitar ou descartar a Lei, antes apontar “ranços e avanços” que ela traz. Já como pressuposto do citado autor, ele afirma que a Lei permanece com mais ranços que avanços e traz um caráter flexibilizador, mas não inovador, pois não rompe com paradigmas vigentes.

Optamos por pinçar da Lei os principais aspectos que se entrecruzam com a nossa temática, priorizando os referentes à formação continuada e às mudanças colocadas para a escola.

A LDB 9.394/96 trouxe mudanças na gestão e organização da escola. Dizer de uma alteração na organização escolar não é sinônimo de mudança na organização do trabalho escolar.

A distinção é pontuada por Oliveira e Rosar (2002) que coloca esse conceito de organização do trabalho escolar, como um conceito econômico, de orientação da organização do trabalho num contexto capitalista, isto é, norteia a forma de discriminar atividades, organização do tempo e relações de hierarquia. Há uma organização dos insumos, objetos, meios e força de trabalho para a finalidade da produção sob o signo do capital. Assim, podemos dizer que a escola, como ela está organizada, reflete a organização do trabalho na sociedade, embora haja controvérsias sobre esse aspecto. A organização escolar se refere às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, ou seja, as competências administrativas de cada órgão, metodologias de ensino e sistema de avaliação adotado. Ambos os conceitos: “organização do trabalho escolar” e “organização escolar” são importantes para entender as relações de trabalho na escola.

A LDB, quando propõe mudanças na organização escolar, tendência alterações também na divisão do trabalho na escola, pois reforça o “trabalho coletivo, a necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola”. E, em seu artigo 12, passa a ser responsabilidade da escola elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico e os sistemas de ensino escolares definirão como será a gestão democrática do ensino público, atendendo a especificidades das comunidades. Também dá autonomia¹¹ às escolas para a elaboração de seus períodos letivos em formas diferenciadas, além de ser a responsável por avaliar e classificar seus alunos (BRASIL, 1996).

Para dar um destaque ao objeto discutido nesse projeto, no que diz respeito à participação e formação do docente, a LDB 9.394/96, no artigo 3, traz como princípios do ensino a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade. No artigo 13 estabelece as funções dos docentes, com destaque para o inciso I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional. No título VI, que trata dos profissionais da Educação, no artigo 61, prevê: formação docente para atender aos diferentes níveis de desenvolvimento do educando, fundamentada na I) associação teoria e prática através da formação continuada (grifo meu); II)

¹¹ Quando se trata da autonomia escolar, é importante ressaltar que essa autonomia é sempre relativa, pois está submetida aos limites postos pelo Sistema do qual a escola faz parte, com suas legislações e orientações.

aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. No artigo 63, os Institutos Superiores de Educação, manterão: III) programa de Educação Continuada para profissionais da educação dos diversos níveis. Artigo 67, os sistemas de ensino promoverão valorização do magistério: II) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. V) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (grifo nosso). E, no artigo 70: considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino, as despesas realizadas com vistas à execução de objetivos básicos das instituições educativas de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: I) remuneração e aperfeiçoamento docente (BRASIL, 1996).

A Legislação de 1996 traz a flexibilização do sistema educacional, em vários aspectos. As implicações para a escola é que essa, passando a ser o núcleo do sistema educativo, tem que se organizar, constituir seu próprio projeto político-pedagógico e buscar parcerias, junto à comunidade escolar, para dar conta de sua tarefa de educar aos jovens, aos adultos e às futuras gerações.

Essa mesma Lei aponta ações relativas, especificamente, aos docentes: participar de períodos de planejamento, avaliação, desenvolvimento profissional e formação para atender a diferentes níveis de desenvolvimento do educando.

Aos sistemas de ensino, como ação de valorização do magistério, cabe: 1) fornecer a licença periódica remunerada para fins de aperfeiçoamento profissional do docente; e 2) destinar período para estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho dos professores. Essa segunda atribuição dos sistemas de ensino sugere uma reorganização da escola.

Outros aspectos advindos do contexto de mudanças político-econômicas e legislativas trazem implicações para uma formação continuada de professores.

As legislações educacionais, abordadas no período de 1991 a 2007, revelam modificações nas propostas de formação de professores, tanto na inicial quanto na continuada, pois trazem novas definições para sua ação e indicam a tendência de uma nova proposta em termos de epistemologia da prática. Sinalizam a superação de um modelo na formação voltada para a racionalidade técnica, para a instauração e construção progressiva de uma formação baseada na racionalidade prática (ALARCÃO, 2004; NÓVOA, 2002 e SHON, 2000).

Dos destaques feitos à LDB 9.394/96, vimos uma estruturação de proposta de formação docente, frente às novas demandas requeridas no trabalho dos professores e o

enfoque nos órgãos responsáveis pela organização dessa formação, bem como seus objetivos.

De acordo com Freitas (2003), consideramos como entraves postos em relação à formação docente, os seguintes aspectos da Lei: a) a delegação aos Institutos Superiores de Educação como *locus* exclusivo e privilegiado de formação de professores para a Educação Básica; b) a retirada da formação de professores do campo da educação, deslocando-o para o campo da racionalidade prática – concepção técnico-profissional; c) a prevalência de concepção pragmatista de formação de professores.

Esses três aspectos trazem consequências para uma política de formação, implicando em formações muito diferenciadas entre os docentes, além de uma desresponsabilização do Estado, quanto a investimentos, dividindo-os com a iniciativa privada, nos ISE's, por exemplo.

Ainda quanto à formação docente, Brzezinsky (2000), cita o projeto 1258-C/88 que previa muitos critérios de profissionalismo do magistério, fator importante para a atividade docente num contexto de sociedade capitalista: revestir-se de profissionalismo pra não ser secundarizada ou proletarizada. Assim, a formação pré-serviço ou acadêmica inicial e a formação continuada dos profissionais são tomadas como componentes importantes do profissionalismo.

Tomando como referência essas considerações, procedemos à análise dos aspectos relativos a uma nova configuração dada à formação docente.

O Brasil, a partir dos anos 90, tendo a sua política marcada pela orientação neoliberal, conforme discutido anteriormente, em termos educacionais, reorienta suas propostas na direção de intensas reformas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na década de 90 com a participação de 155 países, entre eles o Brasil, discutiu os rumos da educação e a elaboração de políticas voltadas, especialmente, para a Educação Básica e formação docente.

Em decorrência dessa Conferência, o que se refere à formação de professores em nível de graduação, ocorrem intensas mudanças, quanto aos órgãos responsáveis por essa formação, com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), paralelo aos centros de formação de professores das Universidades. Isto trouxe consequências diversas para a definição identitária do professor, conforme discute Kuenzer (1999) e Freitas (2002). Além disso, durante os anos 90, houve intensas mudanças nos processos de organização do trabalho educativo, como assinala Aquino:

A profissão docente vem, nas últimas décadas, sendo confrontada com uma ordem tal de problematizações sobre os limites e possibilidades de sua ação que está a provocar um desassossego ímpar em seus protagonistas concretos (...) os códigos que tradicionalmente comandavam as práticas profissionais docentes (...) hoje parecem já não encontrar ressonância nas experiências cotidianas dos professores, impulsionando-os à árdua tarefa de se (re)posicionarem em relação aos modelos que até então prescreveram suas condutas profissionais (AQUINO e MUSSI, 2001, p. 212).

Numa análise feita por Rodriguez e Calixto (2006) sobre a formação continuada, a partir dos anos 90, essa passa a ser meta promovida pelos Sistemas de Ensino, com cursos semi-presenciais, à distância e em serviço. Além disso, é incentivada, financeiramente, pelo Banco Mundial, que tem objetivos claros de corrigir a ineficácia do sistema educacional. Segundo Coraggio (1998, p. 101) “O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível à distância), porque não é eficiente mais na sua formação prévia”.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), no auge da política neoliberal, são prescritos cinco pontos para melhoria do ensino público, dentre eles a educação à distância, que após a LDB 9.394/96, passa a ser um programa de capacitação de professores leigos (para adquirir certificação superior) e utilizada também para a formação continuada.

Também nesse governo, foi elaborado o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001 – que estabelece diretrizes e metas para melhoria da qualidade do ensino e faz referência à formação continuada de professores, como sendo tarefa das Secretarias de Ensino, atuando na coordenação, financiamento e busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001).

No início do Governo Lula, em 2003, o MEC cria a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, composta por Universidades e Centros de Pesquisa, visando atender professores em exercício da Educação Básica, nos estados e municípios. Além disso, foram implementados outros programas: Pró-Letramento e Programa de Incentivo à Formação Continuada de professores do Ensino Médio.

Segundo Rodriguez e Calixto (2006), essas políticas do MEC visam uma adequação às reformas educativas e cumprimento de acordos internacionais, reorientando o sistema de ensino de acordo com o modelo neoliberal. É enfatizada a qualidade, entendida como produtividade, tendo como lema a eficácia, e para isso, o Estado estabelece os seus instrumentos de controle: a avaliação, o financiamento, os parâmetros curriculares nacionais, entre outros.

Essa nova orientação legislativa marca a reorganização dos objetivos e formatos da formação continuada que é apontada como uma necessidade de investimento para o futuro, visando obter melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das determinações legislativas implicarem em muitas mudanças que se materializam nas orientações das reformas educacionais, também optamos, aqui, por discutir a proposição de ação do(s) sujeito(s) a quem se dirige as reformas. Isso vem sinalizado nas pesquisas feitas a partir de meados da década de 90.

Em levantamentos feito por Brzezinsky & Garrido (2007), André (2006) e Brzezinsky (2006) sobre o Estado do Conhecimento no campo da formação de professores, observa-se uma tendência crescente de observações de práticas pedagógicas e o trabalho docente é tomado como algo complexo e que deve ser também analisado pelos professores. Muitas pesquisas e artigos científicos que fizeram parte do mapeamento feito por essas autoras, atestam que está ocorrendo uma mudança nas abordagens, nas tentativas de se entender os professores. Até os anos 80, o foco era mais nas estruturas e em seu funcionamento (determinismo destas sobre os sujeitos), agora, o foco passa a ser nas possibilidades de inserção dos sujeitos no contexto da escola. Há o entendimento de que não há uma transposição direta das políticas, das legislações para o sujeito. Antes, este as reelabora. A relação estabelecida entre o sistema e o sujeito não é a de determinismo do primeiro sobre o segundo, mas ambos tem um papel preponderante no contexto de possibilidades de ações, interações e mediações sociais.

O contexto de elaboração da LDB de 1996 nos dá um exemplo da atuação dos sujeitos, pois havia na ‘arena’ do Congresso, representantes de interesses diversos, discursando e apresentando suas propostas.

De acordo com Brzezinsky (2000), não foi o projeto desejado pelos educadores que vingou, apesar da muita mobilização da sociedade, com participação efetiva de vários grupos, entre eles o movimento social denominado Fórum em Defesa da Escola Pública. Mas, o projeto vencedor foi o que teve como ponto de partida o anteprojeto do senador Darcy Ribeiro, elaborado de forma pouco democrática, mediante uma “conciliação oculta” com o Executivo e apresentado em 1992. Sendo assim, hoje temos uma nova LDB, imposta aos educadores.

A “releitura” dessa Lei é feita pelos profissionais da Educação, quando na implementação de seu conteúdo e a interpretação da mesma tem grande influência sobre o que pensam e acreditam, por exemplo, sobre a formação continuada.

Um aspecto preponderante, apontado por recentes pesquisas feitas no período de 1997 a 2002 (portanto, pós LDB), nos sinaliza que a leitura dos fatores intervenientes no trabalho docente e entre eles, destacamos aqui, a formação continuada, deve ser feita a partir de duas considerações: 1) as bases de organização do sistema educacional, pautado numa política e economia de orientação capitalista; e 2) a participação ativa do sujeito (indivíduo e coletivo) no processo de interpretação e implementação das políticas que definem seu fazer docente. Assim, nos propomos, no corpo deste trabalho, tratar a formação continuada na escola, a partir desses parâmetros.

Acompanhando essas profundas mudanças, novos processos de estudo e trabalho com diferentes perspectivas são postos como desafios para uma proposta de formação humana e profissional. Isso se deu devido a fatores como: a globalização da cultura e da economia; o desenvolvimento tecnológico; a emergência de grupos culturais, étnicos, religiosos e regionais, somados ao crescimento de investigações sobre como se dá o conhecimento.

Com a definição da formação inicial do professor em nível superior, surge um novo foco dessa formação que passa a girar em torno da pesquisa, chegando-se a pensar na formação do professor-pesquisador. Ao mesmo tempo, surge a pesquisa colaborativa, entre a Universidade e a Escola Básica. Assim, a defesa da formação do professor investigador teria o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática, seguindo contribuições de autores diversos, inclusive portugueses como Nóvoa (1995) e Alarcão (2004).

A partir dessa nova perspectiva da formação de professores a discussão assume outro caráter, quando se desloca da formação inicial para a formação continuada, incluindo pelo menos três eixos de abordagem, de acordo com Nóvoa (1991): a) a pessoa do professor e sua experiência¹²; b) a profissão de professor e seus saberes específicos¹³ e c) a escola e seus projetos educacionais¹⁴.

É importante lembrar, finalmente, que essas modificações na concepção da formação de professores parecem refletir diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola ao longo dos anos. Conforme ressalta Diniz-Pereira (2000), de mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, comprometido com a transformação

¹² Nóvoa (1992, 1995).

¹³ Tardif (2002), Nóvoa (1995) Nunes (2001).

¹⁴ Gadotti (1996), Vasconcelos (1995), Paro (1997), Veiga (1995) e Gandin (1999).

social das camadas populares. Sem abrir mão de um componente técnico, também necessário à sua formação, privilegia-se, na década de 90, a visão do professor como profissional reflexivo, que pensa-na-ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

Assim, como fruto de todas essas transições conceituais, aparece na literatura uma nova perspectiva para se pensar a escola e os processos de formação. Kramer *apud* André (1994) cita que toda a análise da educação e da escola:

(...) deve levar em conta as experiências culturais dos alunos e professores, suas vivências antes, dentro e fora da escola (...) pensar o professor como construtor de saber implica o respeito às suas experiências como sujeito da história dentro e fora da escola, seu enraizamento cultural e sua prática (ANDRÉ, 1994, p.73).

Condizendo com essa nova proposta de ação do professor e a construção de sua nova identidade, surge uma literatura que privilegia o professor como protagonista do ensino e, portanto, responsável por refletir sobre ele e desenvolver uma crescente autonomia para lidar com as questões práticas.

Além disso, conforme as considerações feitas quanto às alterações legislativas relacionadas à escola, tomando-a como núcleo também de formação, há uma abertura para que todas as ações pedagógicas pensadas e mobilizadas na escola possam e devam ter um caráter formador, que contribua para a profissionalidade docente, visando melhores resultados com os alunos, isto é, surge uma nova direção política para se desenvolver a formação continuada, que vai além do espaço do buscar aprender em sala de aula. Envolve todos os outros espaços educativos da escola, tomando a participação e atuação nas ações concretas da gestão democrática, como sendo ações de formação continuada. Assim, pode-se estabelecer uma possível relação entre os processos de organização do trabalho na escola e a formação continuada do profissional.

Essa ampliação de foco da abordagem da formação continuada, passando de uma concepção restrita a modelos de cursos, palestras promovidas fora do ambiente de trabalho, para uma concepção em que abarca o local de trabalho, também como espaço de formação, passando pela organização do trabalho, traz consequências que devem ser investigadas a partir das formas de abordagem do conhecimento, conforme nos aponta a tendência na literatura de formação de professores para o uso desta concepção que está relacionada ao desenvolvimento profissional e não mais à uma concepção restrita trazida pelo termo formação.

A teoria do conhecimento que pensa a formação de professores, na perspectiva da prática reflexiva sobre a ação educativa realizada, é denominada Epistemologia da Prática. Ela é composta por dois modelos: a) o modelo da racionalidade técnica; e b) o modelo da racionalidade prática (Shon, 1992).

Segundo o mesmo autor:

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista (...) que diz que profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SHON, 2000, p. 15).

Profissionais são os que aplicam a teoria (científica) e a técnica na solução de problemas. Esse modelo tem como pressuposto, primeiro o estudo da teoria para posterior aplicação à prática. A idéia é que instrumentalizando o profissional, através de estudo, pesquisa, ele estará apto a exercer sua profissão.

Já o modelo da racionalidade prática vem contrapor-se ao anterior. Esse é pautado na interação-reflexão, sobre a própria prática. Assim, preconiza que os saberes devem ser produzidos em cooperação, onde todos devem participar da resolução de problemas práticos. A racionalidade prática apregoa que há conhecimento produzido e aplicado no momento em que se resolve um problema instrumental. Há a aplicação da teoria, mas não se requer somente esse conhecimento sistemático para a solução. Há que se recorrer ao conhecimento a partir da reflexão-na-ação (para usar terminologia de Shon). Racionalidade prática, aqui, é entendida como eixo central da ação docente, a partir do qual o professor a toma como ponto investigativo.

Esses dois modelos, de acordo com os sistemas de ensino e com as instituições escolares, vigoram com maior ou menor intensidade nas práticas pedagógicas de formação de professores e têm suas marcas, até mesmo, na própria concepção que os gestores e professores têm de formação continuada. Essas concepções – ora mais próximas do modelo da racionalidade técnica, ora do modelo da racionalidade prática – trazem um delineamento dos modelos de formação continuada estruturados na escola ou fora dela, pelos sistemas de ensino.

O primeiro modelo teve grande influência no campo da formação de professores por muito tempo. Ainda hoje é muito valorizado na formação de profissionais de certas áreas técnicas do conhecimento. No entanto, hoje, no campo da formação de professores esse modelo, posto de forma unilateral, tem sido questionado frente às investigações sobre a profissão do professor.

Essa transição de um modelo instrucional para um modelo de uma prática reflexiva no âmbito da formação de professores, constitui-se ainda em processo de discussão e pesquisas e têm provocado algumas descobertas nos campos de currículo e didática nas faculdades de educação. O que nos é importante destacar, aqui, é que a formação continuada tem sido discutida, atualmente, na perspectiva não só de uma instrumentalização conceitual e técnica, mas também, igualmente válida, se abordada na perspectiva de socialização dos saberes docentes e na constituição de práticas reflexivas.

A proposta de formação ideal, de acordo com Freitas (2003), deveria ser fundamentada na abrangência das dimensões cognitiva, afetiva, educação dos sentidos, estética, corporal, artística e de valores. E, ainda, contemplar o rompimento com a fragmentação curricular, estratégias de envolvimento e participação da comunidade escolar na vida da escola, além da participação ativa na construção e efetivação do projeto político-pedagógico. Esses três últimos tópicos estão presentes na LDB, mas as concepções de ensino é que farão diferença na implementação.

É preciso, ainda, que essa formação estabeleça firmeza e clareza quanto aos limites e as possibilidades das propostas alternativas na sociedade atual. Freitas (2002) e Kuenzer (1999) discutem a formação docente inicial e continuada, em perspectivas de análises diferentes dos autores que valorizam a formação orientada pelos princípios da racionalidade prática. Essas autoras ponderam que, no contexto das análises político-econômica e legislativa da nossa sociedade, a formação inicial e continuada, tal como está proposta, pode não contribuir para uma formação do professor que responda à sua tarefa de educar a humanidade.

Freitas (2002) faz a seguinte denúncia, quanto à formação inicial de professores, tal como posta na legislação atual:

Privilegia processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer, em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da Educação para o campo exclusivo da prática (FREITAS, 2002, p. 161).

Seguindo análises da mesma autora, ela pondera que esse processo retirará das universidades a formação de professores, propondo o abandono da lógica disciplinar (de cunho acadêmico-científica) e a substituição por uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades dos trabalhos dos professores. Reforça-se para o trabalho docente o caráter técnico-instrumental – o quê e como ensinar – refletido na matriz de competência, em detrimento dos fins da Educação e do projeto histórico-social.

Assim, Freitas (2003) afirma a necessidade de se estabelecer uma base comum nacional e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores. Essa base é para fazer frente aos processos de desqualificação e desvalorização do professor, estabelecendo a defesa da autonomia universitária para determiná-la e avançando para um projeto histórico-social emancipador.

Kuenzer (1999) afirma que da forma como está sendo proposta a formação de professores, muitas vezes feita fora do espaço universitário, acaba por negar a ele sua identidade de cientista e pesquisador, (ao contrário do que se afirma), e retira da educação o seu estatuto epistemológico, reduzindo-a a uma mera tecnologia. Neste contexto, qualquer um pode ser professor, desde que domine certo número de “técnicas”, resultando numa destruição da possibilidade de construção de uma identidade de professor qualificado, para atender às novas demandas e de melhores condições de trabalho e valorização. Isso justifica, inclusive, a ausência de uma formação continuada que valorize o investimento e competência do profissional. (KUENZER, 1999, p. 182).

Podemos deprender disso que, se considerarmos o fator contextual no quesito formação de professores, verificamos que além de prescindirmos de uma adequada estruturação da formação continuada atrelada aos fins últimos da Educação, tal como vimos discutindo, não podemos nos descuidar de atrelarmos a esse quadro, a busca de uma formação acadêmica de excelência, em contexto universitário que garanta a formação científica, além de lutarmos por melhores condições de trabalho e valorização para os professores. Luta essa que vem sendo pauta constante de reivindicações sindicais, principalmente da década de 80, até nossos dias.

As abordagens contextuais expostas até o momento, nos sugerem que a formação continuada é definida em diferentes momentos históricos de forma diferenciada. No entanto, em qualquer deles é aceita a proposição de que ela é importante para o desenvolvimento profissional do professor.

Como tendência atual, a formação continuada é posta, pela legislação e pela necessidade concreta do cotidiano da escola, como uma alternativa para os professores aprenderem a atuar, de forma mais efetiva, nas condições necessárias para que haja aprendizado real dos alunos.

As pesquisas sobre formação continuada desenvolvidas por Pena (1999) e Nogueira (2006) nos sugerem alguns aspectos que devem ser considerados na discussão sobre o tema: a) a formação continuada de professores é um processo complexo e que

os principais fatores que desencadeiam mudanças na prática se encontram na própria prática e se relacionam também ao apoio da instituição escolar a essas mudanças; e b) a prática docente é limitada por elementos do contexto mais amplo: escola, sistemas de ensino, políticas educacionais e outros.

Essas pesquisas também apontam alguns desafios: a) como organizar atividades de formação continuada dentro do horário de trabalho? b) de que maneira podemos propor a atuação dos formadores, dentro de uma perspectiva mais voltada para uma formação, em que se contemple o professor como sujeito de sua ação? c) como trazer o professor para atuar em equipe e então constituir-se uma comunidade de aprendizagem? d) quantos e quem há de assumir o lugar na escola para garantir a reflexão sobre a prática docente? e) qual deve ser o papel da Secretaria de Educação na constituição de políticas de formação continuada de docentes?

Após fazermos toda a contextualização do que chamamos de uma análise global do sistema educacional em suas vertentes histórica e político-econômica dos anos 50 até a atualidade e frente aos desafios postos pela produção acadêmica citados acima, nos propomos a discutir, ao longo desta dissertação, os seguintes aspectos: a) como, uma escola situada no contexto capitalista e diante da globalização, deve se organizar para traçar seu compromisso histórico com a sociedade em suas demandas atuais? b) quais são os desafios da formação continuada, vista como componente essencial do desenvolvimento profissional dos professores? c) em quais perspectivas deve ser pensada e organizada uma formação continuada que possa servir ao professor no exercício cotidiano de seu ato de educar?

Pretendemos apontar para o campo de estudo da formação de professores contribuições no sentido de uma possibilidade de organização de uma formação continuada docente na escola.

Sendo o objeto desta investigação a formação continuada que acontece na escola, fizemos, no próximo capítulo, uma revisão da literatura, para melhor embasarmos nossa busca de respostas às questões e objetivos desta pesquisa, conforme são apresentados neste trabalho.

Capítulo 2

A formação continuada de professores e a organização do trabalho na escola

Nesta pesquisa, abordamos a formação continuada como sendo uma dimensão importante do desenvolvimento profissional¹⁵. A formação continuada não foi tratada pela ótica escolarizada, tal como nos anos 70 e 80 (Oliveira e Duarte, 2001). Nessa época, entendia-se que fazer formação continuada era realizar cursos pontuais promovidos por instituições, concentrados em férias, visando o aprimoramento profissional docente, com ênfase na racionalidade técnica. Elegemos, neste trabalho, destacar a abordagem que privilegia a formação continuada de professores, baseada em dois eixos teóricos: a) o enfoque da formação pedagógica, conforme modelos de cursos, palestras, seminários ou modelos similares; e b) o enfoque da formação pedagógica vinculada à organização do trabalho docente na escola, centrada nas necessidades formativas do sujeito professor, articulada com os problemas e demandas da prática pedagógica, no contexto da escola.

Na abordagem desse segundo eixo, a formação continuada constitui-se numa articulação estratégica de vários procedimentos para promover o desenvolvimento profissional, relacionado à docência, envolvendo tanto a formação pedagógica dos processos de ensinar e aprender, quanto a discussão de como os processos de organização do trabalho docente também são formadores do professor.

A decisão de eleger a formação continuada de professores como objeto de estudo, justifica-se em razão da problematização da experiência adquirida ao longo da nossa trajetória profissional e que levanta algumas questões sobre situações de formação

¹⁵ Esta expressão – desenvolvimento profissional e seus desdobramentos - têm sido usada por autores como Zeickner (1993) e Marcelo (1999) para designar um processo de aprendizagem contínua, evolutivo e experiencial que congrega todas as oportunidades para desenvolver novos conhecimentos, destrezas, perspectivas e disposições para melhorar a eficácia docente. O desenvolvimento profissional envolve, portanto, um vasto número de atividades e estratégias ocorrendo num dado contexto organizacional, com vista à mudança na forma de entender a prática, as atitudes, as expectativas, as preocupações, a realização profissional e a própria forma de encarar a profissão. Essa forma de entender o desenvolvimento profissional do professor encerra alguns desafios que passam por contextos abertos de aprendizagem profissional e por novas estratégias formativas.

continuada, vivenciadas por nós, como professora das séries iniciais, na Rede Municipal de Belo Horizonte, e como pedagoga na Rede Municipal de Betim.

Ao participarmos de momentos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação das Redes de Ensino nas quais trabalhamos e em cursos diversos sobre educação, percebíamos a contribuição dos mesmos para nossa prática na escola. Entretanto, percebíamos que somente essa modalidade de formação por meio de cursos, não era suficiente para dar conta de toda a complexidade que o ato de educar nos trazia no cotidiano escolar. Buscamos, então, novas alternativas através de outros processos formativos e passamos a estruturar, com nossa equipe escolar, momentos de reflexões e questionamentos dentro da própria escola, entre os pares de trabalho. A intenção era dar conta dos problemas emergenciais do ensinar e do aprender, ao mesmo tempo em que buscávamos, via troca de experiências e leitura de textos que nos indicavam, caminhos, descobrir alternativas para lidar com os desafios das diferenças que nosso alunado trazia. Assim, fomos percebendo a importância de desenvolvermos uma outra estratégia de aprendizado em nossa profissão: a estruturação de momentos de estudo, dentro do horário de trabalho, tanto sobre questões de aprendizagem, quanto sobre as diferenças sociais, econômicas e culturais que os alunos traziam para a escola, como ainda sobre as formas como organizávamos nosso trabalho para produzir e criar mudanças na ação educativa.

Temos identificado no cotidiano escolar que há diversos procedimentos através dos quais podemos discutir a formação continuada de professores na escola. A exemplo, temos: a) a formação que parte dos saberes docentes, como trabalhou Lessard e Tardif (2005); b) como o professor busca aplicar o que aprende na troca entre os colegas, conforme os estudos de Nóvoa (1992); 3) de que forma a orientação curricular tem sido apreendida pelos professores como proposição de novas metodologias, como pesquisa Santos (1993), entre outros.

Dadas as inter-relações que a formação continuada desencadeia nas condições concretas do trabalho docente, produzindo novos saberes profissionais, novos climas de produção coletiva de conhecimento sobre a prática refletida e analisada criticamente, optamos por trabalhar as formas de formação continuada, enfocando, também, um outro eixo que se refere aos processos de organização do trabalho na escola, que poderão acionar ou não a efetividade dessa referida formação. Assim, as questões que nos movem são: qual a relação existente entre os processos de formação pedagógica e de organização do trabalho escolar e a formação continuada? É possível identificar as

possibilidades e limites de se desenvolver a formação continuada, a partir dos processos de organização do trabalho docente no *locus* da escola, no horário de trabalho, no convívio coletivo de trocas entre experiências e práticas? Nas experiências cotidianas no chão da escola¹⁶, é possível descobrir, na trama dessas relações sociais do processo de organização do trabalho, como se dá a construção da formação pedagógica e da profissionalização docente?

Apesar de priorizarmos os estudos sobre a formação continuada, consideramos igualmente importante a formação inicial, como um espaço que possibilita o acesso a conhecimentos próprios da ação docente e que são referenciais para uma melhor atuação na escola. Analisando-se as características de nosso tempo atual, como sendo de grande e intensa produção de conhecimentos, acrescidos aos desafios da educação humana, a formação acadêmica é parte de nossa constituição profissional.

A seguir, apresentamos as contribuições da literatura especializada sobre o tema formação continuada em sua concepção dupla, inserido nos processos de organização do trabalho docente e relacionado à formação pedagógica pautada numa reflexão crítica da prática (SHON, 2000).

Concepção pedagógica de formação continuada: algumas questões

Nesta pesquisa, entendemos por formação continuada um processo que possibilita, ao professor, alternativas para desenvolver no próprio trabalho docente, sua profissionalidade, conferindo a ele uma forma de agir e de solucionar problemas cotidianos, lançando mão de informações adquiridas ou daquelas fruto da reflexão com seus pares sobre a prática pedagógica. Assim, concebemos a formação continuada em sua dimensão mais ampla e mais relacionada a aspectos formativos formais e informais.

Esse conceito também é partilhado por uma de nossas entrevistadas, ao expor que formação continuada inclui:

¹⁶ Esta expressão – chão da escola – foi abordada no trabalho apresentado por Lima (2008).

(...) todos os momentos da escola. Se ela (a escola) sabe a sua proposta e onde quer chegar, todos os tempos da escola, são tempos de formação. (...) Porque eu, particularmente, percebo que se eu estou com um colega no horário de café, discutindo algo da escola é um tempo de formação (...)Esses momentos são extremamente de formação porque você coloca concepções diversas ali e você tem que consensar em uma. Às vezes, você tem que abrir mão de verdades ou negocia algumas suas e eu algumas minhas pra gente poder consensar e olhar uma proposta. Eu entendo isso como formação (Selma).

Esse conceito mais amplo de formação continuada é importante que seja partilhado pela maioria dos professores, como pelos demais funcionários que atuam na escola e pensam juntos essa formação, a qual não deve ocorrer apenas restrita aos modelos ditos convencionais: palestras, cursos e seminários, conforme veremos no decorrer desta pesquisa.

Outro conceito a partir do problema formulado é que entendemos formação continuada interrelacionada aos processos de organização do trabalho escolar, que contempla os aspectos referentes à distribuição de horários de aula, definição dos horários de estudo dentro do espaço de trabalho, formação de grupos de trabalho, atuação dos pedagogos diante das práticas dos docentes em sala de aula, acompanhamento a projetos desenvolvidos individualmente ou pelo coletivo de docentes e outros procedimentos escolares. De maneira geral, toda e qualquer ação dentro da escola, de caráter intencional, que propicie o desenvolvimento profissional do docente, pode ser considerada como tempo de formação (ZEICHNER, 1993).

Revisão da literatura

O desenvolvimento desta pesquisa supõe uma profunda revisão da literatura sobre a formação continuada no eixo da formação pedagógica, baseada em cursos, palestras, seminários (fora do local de trabalho) e no eixo dos processos de organização da prática pedagógica na Escola Fundamental. Para tanto, iniciamos nossa construção teórica selecionando concepções de autores estrangeiros e nacionais na busca de explicar o que seja a formação continuada, como formação pedagógica, e como ela tem sido abordada, a partir dos anos 90, quando se pretende efetivar as relações políticas entre educação e equidade (OLIVEIRA e DUARTE, 2001).

O enfoque estrangeiro toma como referências principais, entre outras, as produções de Nóvoa (1992, 1995), tratando dos processos sociais que envolvem a formação continuada, as concepções e práticas; Lessard e Tardif (2005) discorrendo

sobre os saberes que compõem a docência e a qualificam como exercício de interações humanas; Shon (1992, 2000) trazendo a discussão sobre o conceito de epistemologia da prática e a estratégia de formação centrada na reflexão; os referenciais de Zeickner (1998) tratando de tendências da pesquisa sobre formação de professores nos EUA e Marcelo (1998), com o mesmo enfoque de Zeickner, na Espanha.

Já os autores nacionais trazem sua contribuição teórica através de suas pesquisas, conforme os trabalhos de Hypólito (1994), André (2006), Brzezinsky (2006), Carvalho e Simões (2006) e Caudau (1991, 1996). Esses autores, em seus trabalhos, versaram sobre concepções de formação continuada e deles extraímos os aspectos que dialogavam com nossas discussões, nascidas da prática e de estudos sobre a formação continuada.

Para desenvolver a revisão da literatura, no eixo da organização dos processos de trabalho no chão da Escola Fundamental, lançamos mão das obras de Libâneo (2004), Hypólito (1994), Lessard e Tardif (2005), entre outros. Desse conjunto de estudos selecionamos pontos cruciais que contribuíram para uma maior clareza de nosso objeto e também delineamento de novas questões sobre o problema levantado.

Formação pedagógica de professores: tendências internacionais

A formação de professores, tomada como unidade de análise no campo internacional, tem sido abordada a partir da discussão de propostas geradas nos respectivos contextos político-econômicos. Assim, tomamos as discussões feitas a partir de um texto de Ludke, Moreira e Cunha (1999) que propõe idéias de Popkewitz e Nóvoa sobre profissão docente e sua evolução.

Consideramos o modelo político-econômico para discutirmos o impacto dessas propostas teóricas de formação, influenciadas pelo referido modelo capitalista e suas implicações no projeto de profissionalidade docente. Popkewitz *apud* Ludke *et al* (1999) destaca a flexibilidade e a individualização da economia, dentre outros, como os aspectos que mais atingem a profissionalidade do professor. O autor analisa o impacto desses dois fatores na realidade dos EUA, na década de 90. Acentua que as reformas propostas não podem ser analisadas à parte dos aspectos estruturais, a saber: os políticos, econômicos e culturais. Chama a atenção que a forma como se propõe as reformas, a partir dos anos 90, é uma tentativa de afirmar que a escola é uma

organização flexível e que as políticas de reforma são apenas um processo paralelo. Segundo esse mesmo autor as reformas penetram a realidade escolar de forma sinuosa e vão aparecendo nas normas e regulamentos que dão contorno à formação de professores.

Nóvoa *apud* Ludke *et al* (1999) vem referendar essas posições de Popkewitz, quando discute a formação de professores numa abordagem histórica e sociológica. É importante tomarmos essas considerações de análise de formação de professores europeus, pois esses modelos caracterizados pelo econômico e pelo efeito da globalização já se fazem presentes também em nosso país.

Um dos pontos principais que merece destaque é a sinalização de “uma situação paradoxal: de um lado a desvalorização dos professores e de seu *status* profissional; de outro, sua permanência no discurso político e no imaginário social como um dos grupos decisivos para a construção do futuro” (LUDKE ET AL, 1999, p. 281).

É evidente uma distância real entre o que se pensa do professor e sua importância e as condições de vida e trabalho delegadas a ele. O que se vê é um aproveitamento dos setores privados que tomam a formação de professores como uma atividade rentável. Isso nos leva a outro ponto de discussão que é a vinculação da formação de professores com as atividades mercadológicas e a associação de seu formato a modelos econômicos. Dois fatores são colocados como marcas desse momento na formação de professores na Europa: a racionalização e a privatização.

A racionalização, também citada por Popkewitz, engloba a definição “técnica de *métier* docente”, ao controle do seu exercício com base nas racionalidades “científicas”, poder crescente do *expert*,¹⁷ que promove o desenvolvimento do campo das ciências da educação”(POPKEWITZ in: LUDKE ET AL, 1999, p. 282).

O aspecto da privatização pode ser melhor entendido, quando Ball (2002) afirma que a visão mercantilista da formação de professores desconsidera os currículos, valores, sensibilidade, relações sociais e cidadania e privilegia o resultado e o desempenho. Com isso há uma mercantilização do estudante e o trabalho do professor é orientado pelo mercado, o que significa que o professor é analisado a partir do quanto

¹⁷ Tomado aqui, por Popkewitz *apud* Ludke (1999) como sendo o professor profissional que atua na academia e que define, por meio da formação inicial como deve agir o professor na escola. Apreçoam autonomia, auto-reflexão e qualificação científica dos professores.

contribui para a ampliação da educação como valor de mercado. Em decorrência disso, há mudanças na forma como os professores são avaliados e valorizados.

Já Nóvoa (1995) toma a racionalização e privatização como parte de um mesmo processo de controle externo da profissão docente, pois integram uma mesma proposição política. Nessa visão os professores são avaliados de acordo com os pressupostos da racionalidade técnica. Os professores têm uma chamada “autonomia” pois são convocados a realizar seu trabalho de forma reflexiva, autônoma e aplicando conhecimentos científicos. No entanto, as reformas, para garantir a eficácia dos sistemas de ensino, prescrevem um controle dos conteúdos e do resultado do trabalho do professor, via avaliação.

Nóvoa (1995, p. 17) pondera que, apesar de o professor estar em meio a essa contradição - ao mesmo tempo que é tomado como carente de qualificação, é também a esperança de mudanças - reforça que a formação de professores ainda é o campo mais decisivo para as possíveis mudanças pois “nessa arena não se formam apenas profissionais, produz-se uma profissão” .

Os trabalhos de Marcelo (1998) e Zeichner (1998) destacam com mais minúcia as ênfases na pesquisa de formação de professores em seus respectivos países. Ambos apontam para o crescimento quantitativo e qualitativo das mesmas, nos últimos anos, os temas destacados e recorrentes, bem como as contribuições para um melhor entendimento do campo. No entanto, também discorrem sobre as lacunas encontradas nas temáticas, dificuldades por dispersões metodológicas e semânticas que comprometem a possibilidade de comparações entre as pesquisas e aglutinação no caso de um levantamento. Há uma preocupação posta, também, com o aspecto de uso dos resultados dessas pesquisas, visando, por exemplo, a reformulação de cursos de formação de professores, contribuições para a própria prática de formadores e, por parte do Poder Público, na formulação e implementações de suas políticas.

Marcelo (1998), sobre formação de professores, explicita que as pesquisas têm sido feitas enfocando 3 aspectos: a) os professores em formação, apontando a necessidade de redimensionamento dos cursos, pelo uso da reflexão como fundamento da formação, bem como estratégias adequadas a fim de promover mudanças conceituais e procedimentais na atuação dos professores; b) profissionais principiantes e iniciação profissional: ao conceber o professor como sujeito em evolução, sua formação deve ser tomada como inacabada e a escola deve ser suporte ao professor em sua iniciação

profissional; e c) profissionais em desenvolvimento: necessidade de mapear as demandas formativas e estratégias para a efetivação de processos formativos.

Na mesma direção, Zeichner (1998) registra as tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos, agrupando-as da seguinte forma: 1) pesquisas descritivas: descrevem, em larga escala, os padrões de formação de professores (características dos cursos, dos professores e dos estudantes); 2) pesquisa conceitual e histórica: análise de formações que se organizam em torno de certas idéias; influências externas sobre os cursos de formação; estudos históricos; 3) Estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores: utilização de estratégias instrucionais e padrões organizacionais específicos; e 4) Estudos sobre o aprender a ensinar: natureza dos processos; contribuição dos programas formais de formação no preparo dos futuros professores.

Shon (1992, 2000) traz uma literatura que discute o conceito de profissional reflexivo, que teve grande repercussão nas discussões em torno da formação continuada, quando aplicado à educação. Lessard e Tardif (2005) discute aspectos ligados à formação profissional docente, bem como os elementos constituintes da docência.

Torres (2004), tratando de tendências da formação docente nos anos 90, discute que é necessário considerar alguns elementos na análise do processo formativo, tais como: formação docente, ensino e aprendizagem do aluno, capacitação em serviço, o ensino à distância, ausência dos professores na definição de políticas e outros. A questão central da discussão se aporta no fato de que o que tem aparecido como novas tendências, são na verdade as antigas com nova roupagem, para justificar a implementação de novas políticas educativas que estão engendradas nas orientações de cunho neoliberal.

Tendo como referências os apontamentos feitos quanto às tendências da formação de professores em nível internacional, a partir de artigos e pesquisas, identificamos como pontos essenciais nesses estudos que: a) as reformas influenciam as normas e regulamentos na escola, dando novas conotações à formação continuada; b) nos setores privados tem ocorrido uma vinculação da formação continuada com as atividades mercadológicas, reforçando sua relação com os modelos econômicos. As ações são caracterizadas pela racionalização e privatização; e c) é apontada a necessidade de mapear as demandas formativas dos professores e de se efetivar processos formativos.

Formação pedagógica de professores em nível nacional – principais características

A formação pedagógica de professores, seja ela em sua modalidade inicial ou continuada, tem sido objeto de preocupação com reflexo nas legislações (LDB, Plano Nacional de Educação, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação) e pelos sistemas de ensino em seus planos pedagógicos. Além disso, sempre que se discute a qualidade do ensino, seus impasses e resultados de avaliação nacional, há apontamentos quanto à qualificação adequada do professor como um dos elementos que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

O levantamento do estado de conhecimento sobre formação de professores, feito por André (2006) e Brzezinsky (2006) revela que as pesquisas, no Brasil, apontam para aspectos diferenciados, com ênfases diversas, de acordo com o período abrangido: 1990-1995 e 1997-2002, respectivamente. Há destaque para a abordagem de temas recorrentes no âmbito da formação de professores: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização, prática pedagógica e revisão da literatura e outros. Esses temas convertidos, por vezes, em objetos de estudos, depreendem a partir dos objetivos e metodologias propostas, a discussão de vários sub-ítens que vêm compor a temática maior, gerando conclusões diversas (complementares ou antagônicas) para a área de conhecimento da formação de professores.

O que ainda esses artigos ressaltam é ora a predominância e relevância de um tema, ora de outro. A sua inserção por número de trabalho é colocada de forma diferenciada quando se trata da análise de dissertações e teses x produção discente x produção docente em artigos da Anped. As variações ou alternâncias em termos de hierarquização de temas ocorrem também de acordo com o momento histórico. Por exemplo, antes e depois da LDB 9.394/96, que introduz modificações em vários âmbitos da formação docente.

A grande contribuição dessa avaliação da produção acadêmica é desvelar a complexidade e variabilidade das abordagens da temática “formação de professores” e, principalmente, abordar, a partir do levantamento e comparação, temas outros que podem ser lacunas ou silenciados em termos de pesquisas. Tais estudos também sinalizam a diversidade metodológica empreendida nos trabalhos e a necessidade de pesquisas, por exemplo, do tipo longitudinal. André (2006) reforça ser isso importante para que tenhamos dados consistentes que possam referenciar práticas e políticas e não cairmos no excesso de discurso.

Um levantamento de estado do conhecimento (1990-1997) feito por Carvalho e Simões (2006), sobre pesquisas de formação inicial de professores, analisa a Escola Normal, o curso de Pedagogia e o conjunto dos cursos de Licenciaturas. No esforço de síntese, o artigo aponta cinco principais eixos em torno dos quais gravitam as pesquisas: 1) busca da articulação teoria/prática; 2) necessidade de integração entre Estado, agências formadoras e agências contratantes para articulação de um projeto nacional de educação; 3) construção da competência profissional; 4) ruptura da fragmentação entre os cursos de Pedagogia e licenciaturas; e 5) caráter contínuo e a exigência interdisciplinar na formação de professores.

As considerações de Carvalho e Simões (2006, p. 166) apontam que “(...) os cursos de formação de profissionais da educação sintetizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação”. O principal desafio posto nos remete à necessidade de se formar professores estabelecendo uma articulação entre as esferas de formação com a da *práxis* e também em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Já nas pesquisas sobre formação continuada, há um destaque para a necessidade de se ter um conceito que ultrapasse idéias reducionistas/simplistas, tais como as que concebem esta formação como cursos pontuais, esporádicos e tomá-la como sendo “um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações” (Carvalho & Simões, 2006, p. 175). Partindo desse conceito mais abrangente, as propostas vão variar de acordo com o foco, mas tendenciando a organizar ações que tenham como princípio uma prática reflexiva e para além da reflexiva. Como destaque, podemos dizer que é necessário tornar a formação continuada em um instrumento de conscientização de processos diversos que envolvem o exercício docente, em seu nível micro e macro, a fim de não se ter uma vivência desvirtuada ou alienante dos aspectos que são veiculados por diversas propostas. Além disso, atentar para o fato de que muitas dessas propostas se apresentam com tendências avessas à uma formação crítica e reveladora dos conflitos que permeiam o ato de educar. É preciso também considerar a importância do professor se imbricar no processo e de haver a necessária correlação entre formação e pesquisa, com práticas colaborativas entre professores e pesquisadores.

As pesquisas evidenciam que a formação continuada tem sido abordada numa perspectiva chamada de “clássica” (Candau, 1996). Essa terminologia é usada em referência a uma formação voltada para a “reciclagem dos professores”, assentada na idéia que traz a concepção de “refazer o ciclo” e voltar e atualizar a formação recebida. Assim, o professor em sua atividade, retorna à universidade ou frequenta cursos

promovidos pelos sistemas de ensino, participa de simpósios, seminários, congressos e encontros que, de alguma forma, discutem e orientam o seu desenvolvimento profissional.

No entanto, a mesma autora também aponta que surge, como tendência atual, uma outra concepção que se coloca em reação ao modelo clássico, propondo uma nova concepção de formação continuada: a) a escola como *locus* de formação continuada; b) os saberes docentes, seu reconhecimento e valorização como foco dos processos formativos, c) consideração as diferentes etapas de desenvolvimento profissional do professor e os problemas e necessidades advindos de cada fase, para organizar os processos formativos.

Apesar desse novo modelo apontar novas buscas e uma renovação para o desenvolvimento de pesquisas na área, Candau (1991) conclui abordando alguns aspectos relevantes que devem ser considerados no potencial criativo e crítico desse modelo, a saber: 1) as buscas devem considerar as realidades micro (de caráter intra-escolar) e macro (dimensões contextuais e político ideológicas da profissão docente); 2) considerar para além dos saberes docentes, a inter-relação entre a cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar; e 3) fazer a análise crítica das reformas educativas com questionamentos constantes em torno de questões como: que tipo de educação promovemos e para quê tipo de sociedade.

Na agenda da formação continuada não pode faltar espaço para o repensar de seus limites e silêncios. Nesse sentido: “temos de estar conscientes da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais” (CANDAUI, 1996, p. 152).

Tomando esse conceito de Candau (1996), que sinaliza a necessidade de articulação dialética entre diferentes dimensões da profissão docente, nesta pesquisa optamos por um estudo das possibilidades de formação docente, a partir da análise dos processos de organização do trabalho na escola, nos seguintes aspectos: a divisão do tempo e dos espaços escolares, a distribuição de horários, organização dos grupos de trabalho, atuação do diretor e do coordenador pedagógico, propostas de gestão e a constituição democrática do próprio projeto político-pedagógico da escola. Qual a concepção dos sujeitos envolvidos na escola (gestão, pedagogos e professores) sobre

formação continuada na instituição? Há interferência dessas concepções no processo de organização do trabalho na escola e na organização de atividades formativas?

Assim, nos propomos a discutir os processos de organização do trabalho na escola e a formação pedagógica.

Concepções dos processos de organização do trabalho e a formação pedagógica

Para desenvolver a revisão da literatura no eixo da formação pedagógica e da organização do processo de trabalho docente, tomamos algumas considerações históricas sobre essa teoria e analisamos tais formas de organização da escola no contexto da sociedade capitalista e da política neoliberal, considerando um conjunto de estudos nessa linha de reflexão.

Esclarecemos que a concepção de formação continuada de professores que fundamenta esta análise investigativa, vem contrapor-se à uma modalidade de formação continuada, que pode ser definida como uma metodologia tradicional. Esta última, é aqui conceituada como todo e qualquer modelo de formação, em que o professor se ausenta de seu local de trabalho para adquirir novos conhecimentos, os quais, por sua vez, devem ser aplicados para inovar a prática em sua sala de aula, sem a mediação dos agentes formadores.

No entanto, esse modelo, apesar de dar contribuições para a área da formação continuada dos professores, traz consigo limitações, que não são superadas e nem conseguem atingir as expectativas de seus organizadores e/ou financiadores. Segundo Reale *et al* (1995) esses cursos são organizados, muitas vezes, face a reformas e mudanças no âmbito da educação, tais como as alterações curriculares e de práticas escolares. Os organizadores das atividades de formação dirigidas aos professores, pressupõem que esses cursos darão conta de alterar os procedimentos de sala de aula, as concepções e atitudes dos docentes, via assimilação de informações. Resultados de pesquisas, tais como as de Caudau (1996) e Libâneo (2004) concluem que não ocorre a passagem linear das informações pedagógicas, trabalhadas em cursos de capacitação docente, para as práticas pedagógicas.

Assim, tomamos como concepção de formação continuada na escola a que ocorre no formato de discussões, diálogos e reflexões, tendo como processo a própria

organização do trabalho docente e que tem a finalidade de desencadear mudanças que cooperem para o desenvolvimento profissional do professor.

Na proposição de uma outra alternativa de formação que fosse tida como favorável ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, surge na literatura uma análise que considera a escola como um possível lugar de formação e que traz novas potencialidades para as necessidades formativas dos docentes, em seu próprio local de trabalho. Nóvoa (1999) destaca que, por muito tempo, prevaleceu uma perspectiva tradicional de análise dos aspectos educativos, visando a compreensão e intervenção, a partir dos níveis micro (sala de aula) ou macro (sistemas educativos). Agora, surge uma forma de análise que emerge da Sociologia das Organizações Escolares¹⁸ e é chamada de meso análise, conforme assinala o já referido autor. Esse novo modelo propõe que os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

A importância de se considerar as possíveis interferências dos aspectos institucionais (tomados, aqui, como princípios da organização do trabalho na escola) e suas possibilidades na formação de professores, é referendado em um estudo aprofundado realizado por Farias (2006), a partir de uma pesquisa com docentes, visando analisar três aspectos: inovação, mudança e cultura docente. Toda e qualquer mudança na política educacional que visa, diretamente, a implementação de inovação na escola, têm que considerar a forma como que isso se materializa no contexto escolar. Certamente, as mudanças pedagógicas não ocorrem como imaginam os criadores de tais políticas. É adentrando nesse terreno, que a pesquisadora aponta que a implementação de tais propostas depende muito da cultura profissional existente no ambiente escolar, isto é, quem são as pessoas que ali atuam, como pensam, como agem e por quê?

A escola é tomada por Farias (2006) como um espaço de interpretação e reinterpretação da política educacional. O que é reforçado por Cruz (1994) pois, esse autor afirma que é na escola que as reformas se efetivam ou não. É na escola que as

¹⁸ A Sociologia das Organizações Escolares trata da análise organizacional da escola, tendo em vista a sua utilização na compreensão e no estudo, teoricamente fundamentado, das situações organizacionais escolares, abordando suas imagens e dimensões.

reformas imersas no momento histórico amplo e determinado por lutas sociais e projetos políticos são ou não concretizados.

Nessa mesma direção, algumas pesquisas realizadas em nível de mestrado - Nogueira (2006), Nascimento (1996) e Pena (1999) - apontam para a escola como sendo um lugar privilegiado de formação continuada por se constituir no local de trabalho dos professores. Resguardadas as diferenças advindas das questões levantadas sobre o mesmo objeto - formação continuada - essas três autoras citadas, em análises convergentes, destacam que no contexto de trabalho é possível discutir posições, rever concepções e ainda trocar informações, numa construção conjunta para atuar com o aluno, centro do processo educativo. Tal possibilidade não ocorre com a mesma eficácia nos cursos ditos “tradicionais”, conforme definidos no início deste capítulo. No entanto, não negamos a contribuição de cursos feitos fora do local de trabalho. A formação acadêmica é de vital importância na constituição da profissionalidade docente, feita por meio dos cursos ofertados pelos sistemas de ensino ou outras organizações. Ambos os processos são importantes na formação dos professores, porém, cada qual, guarda suas especificidades e limitações para dar conta de toda dimensão do ato de ensinar a aprender.

Continuando nossas discussões, ainda destacamos os apontamentos de outra pesquisa desenvolvida por Nogueira (2006), que salienta os aspectos relativos à dificuldade dos professores em: a) conceber um tipo de formação diferente daquela do formato tradicional de curso; b) prever que é possível uma organização formadora a partir da própria equipe escolar, sem um agente formador externo; e c) apontar a desarticulação dos professores com seus pares, como sendo um dos impeditivos para que se efetive uma formação na escola.

Já em outra pesquisa desenvolvida por Pena (1999) nos é apontado que há um desafio posto no sentido da organização de atividades de formação continuada no horário de trabalho; necessidade da presença de profissionais específicos, dentro da escola, para articularem os momentos de reflexão sobre a prática docente; revisão do papel das Secretarias de Educação, bem como da forma como se constituem as políticas de formação de professores.

Finalmente, Nascimento (1996) afirma, em conclusão de uma pesquisa feita junto aos professores, que a escola, enquanto espaço de formação, não deve ser tomada como sistema fechado, antes interdependente dos centros formadores e universidades

para troca e busca de resolução de problemas, bem como reflexões mais globais e críticas dos processos educativos.

Buscando contribuir e estabelecer um diálogo com tais pesquisas, é que nos propomos a discutir a formação continuada centrada na escola, tendo como campo de análise, as relações entre o processo de organização do trabalho na escola e a formação pedagógica para o ensinar e o aprender. Neste trabalho, foi feito o destaque da organização escolar e dos processos de organização do trabalho do professor, dentro dos tempos e espaços escolares, constituição de equipes e pautas de reuniões pedagógicas.

Essa análise, a partir dos processos de organização do trabalho docente, pode ser melhor entendida, considerando alguns resultados apresentados por Hypólito (1994), que se refere ao trabalho docente afirmando que essa abordagem pode ser feita, tendo como referência duas linhas de investigação da organização escolar: 1ª) a partir da análise do espaço escolar, como aquele marcado pelo confronto entre diferentes interesses de classe, tentando captar a relação entre a estrutura e ação humana, entre os agentes coletivos e as condições históricas; e 2ª) a partir do estudo do cotidiano de uma escola, esse mesmo autor, traça análises do potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor. Esse potencial pode ser desenvolvido em duas direções contraditórias. Uma delas é a da subserviência, submissão ou acomodação que são postas a partir da hierarquização e formas de controle; outra, na direção de formas de resistências, como no ato de burlar, no “jogo de faz-de-conta que aceita”, como alternativas de fazer frente à desvalorização do saber-fazer do professor. Sendo essa segunda direção a que mais se aproxima dos objetivos desta pesquisa, seguimos discutindo as dimensões formativas advindas de uma organização do trabalho escolar.

Ainda que a legislação educacional vigente preconize o trabalho coletivo na escola, muitas vezes, a organização dos processos de trabalho docente é marcada pela fragmentação, subdivisão e, assim, as resistências aparecem nos pequenos grupos ou, ainda, de forma individualizada. Os docentes tentam desenvolver em suas práticas educativas formas de resistência que declaram que, no cotidiano do fazer escolar, os sujeitos não são determinados. Ou seja, não traduzem diretamente em suas ações as prescrições legais (FARIAS, 2006).

Esses aspectos serão melhor discutidos ao longo deste capítulo, em suas interfaces com a formação docente na escola. Mas para tal, faz-se necessário, em primeiro lugar, entendermos um pouco mais da escola e sua organização.

Organização do trabalho na escola

Atualmente, são requeridas das escolas públicas intensas mudanças em sua organização administrativa, pedagógica, temporal e até espacial, de acordo com as intenções propostas nas legislações educacionais atuais e influências de orientações político-econômicas de cunho neoliberal, dentro do contexto de uma sociedade capitalista. Todas essas dimensões que abarcam essa reorganização são atravessadas pela forma com que o trabalho é realizado na escola.

Para melhor compreendermos as consequências dessas exigências e as interferências disso na organização do trabalho na escola, estudamos os conceitos relativos à estruturação do trabalho no sistema capitalista.

Como referência para essa discussão, tomamos as indicações feitas por Braverman (1987) quando aborda os processos de produção e os processos do trabalho, em geral, na sociedade capitalista. O autor opta por fazer uma análise da tecnologia e da maquinaria, de forma concreta e histórica, mostrando as relações sociais, por um lado e por outro, como essas coisas se reúnem na sociedade. O mesmo autor toma como referência de abordagem a obra de Marx (185) em *O Capital* por tratar a relação entre o capital como uma forma social e o modo capitalista de produção, como uma organização técnica. Ressalta ainda que, segundo análise de Marx, dentro dos limites históricos e analíticos do capitalismo, a tecnologia, em vez de simplesmente produzir relações sociais, é produzida pelas relações sociais representadas pelo capital.

A abordagem de Braverman (1987) continua enfocando esse modo de produção e a maneira pela qual os processos de trabalho são organizados e executados, como produto das relações sociais, chamadas relações capitalistas.

No sistema capitalista, há a constituição de uma classe trabalhadora, não se referindo a expressão a um determinado conjunto de pessoas, mas a um processo social em curso, apesar de se conseguir, nitidamente, identificar um grupo da população que pode ser classificado como classe trabalhadora, durante um certo tempo histórico. Com as intensas modificações nas camadas ocupacionais numa sociedade complexa, é limitado dizer somente que classe trabalhadora é a que não detém os meios de produção e, portanto, a que vende sua força de trabalho à classe possuidora. Braverman (1987) prefere se referir não a uma definição, mas à sua aplicação. Aborda a classe trabalhadora como *classe em si mesma* e não como *classe para si mesma*. Não se atém ao estudo de classe no nível de sua consciência, organização ou atividades. Trabalha

com o princípio de que uma classe não pode existir na sociedade sem manifestar, em algum grau, uma consciência de si mesma como um grupo ou problemas, interesses e expectativas comuns.

O autor ainda considera a abordagem de conceitos importantes que darão suporte à referência da organização do trabalho na sociedade capitalista. Entre eles, destacamos: trabalho e força de trabalho, a divisão do trabalho, as origens da gerência, a gerência científica e seus principais efeitos.

Trabalho e força de trabalho

O trabalho é tomado nos estudos de Braverman (1987) como atividade exclusivamente humana, portanto capaz de ser idealmente concebido na mente do trabalhador, antes de ser executado. É consciente e proposital e se opõe a ação dos animais, por ser ela instintiva. Então, o que regula o trabalho humano é o poder do pensamento conceitual e o trabalho, assim concebido, tem o poder de modificar o ambiente, enquanto o homem também se modifica. No entanto, o que se observa nos seres humanos é que a unidade de concepção e execução do trabalho pode ser dissolvida: a idéia pode ser concebida por um e ser executada por outro.

A capacidade humana de executar trabalho, que Marx (1985) denominava força de trabalho, não deve ser confundida com o poder de qualquer agente não-humano, seja ele natural ou feito pelo homem. O trabalho humano representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza. Para seres humanos, vivendo em sociedade, a força de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável com qualquer outra, simplesmente porque é humana. Então, não se pode confundir força de trabalho com qualquer outro meio de executar uma tarefa.

A produção capitalista exige intercâmbio de relações entre mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho. Para que isso ocorra, o trabalhador é separado dos meios de produção e só têm acesso a eles mediante a venda de sua força de trabalho a outros. Além disso, o trabalhador é livre para dispor de sua força de trabalho e, finalmente, o trabalhador vende sua força de trabalho a um empregador para que este possa expandir seu capital. O processo de trabalho se constitui numa relação social, na qual se estabelece um contrato para condições de venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua consequente compra

pelo empregador. O que se vende não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo.

É a partir dessas definições que Braverman (1987) coloca que, apesar de o capitalista adquirir a força de trabalho do trabalhador, esta contém em si uma marca de infinito potencial e limitada concretização. A força de trabalho pode ter qualidade e quantidade indeterminadas. A forma de executar o trabalho pode ser influenciada pela subjetividade do trabalhador, história de vida e condições sociais sob as quais trabalha, além de condições próprias da empresa e as técnicas do seu trabalho.

Assim, como ao comprar a força de trabalho, o capitalista está adquirindo uma unidade variável, é fundamental para esse que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Esse processo é tido na história como *alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador*. Isso para o capitalista é tido como problema de gerência.

As origens da gerência

Continuando sua abordagem sobre a estruturação do trabalho capitalista, Braverman (1987) discute a evolução do capitalismo industrial, destacando a forma de organização do trabalho. As marcas principais são que um certo número de trabalhadores é contratado por um único capitalista e assim desenvolve certas formas de se trabalhar.

A princípio, o trabalho permaneceu sob o imediato controle dos produtores que detinham o conhecimento tradicional e as perícias de seus ofícios. Mas como os trabalhadores já eram em maior número, surge o problema de gerência. Primeiro em termos rudimentares, pelo exercício do trabalho cooperativo e, depois, pela necessidade de lidar com o trabalho assalariado e produzir um excedente. O capitalista entende que a melhor forma de produzir esse excedente deveria ser feita sob o uso dos princípios da gerência, tendo a reunião dos trabalhadores sob um único teto. A consequência imediata foi a imposição de certas horas de trabalho e com um controle sobre as interrupções.

Em esforços iniciais, os capitalistas se comportavam de forma rígida e despótica para obterem seus lucros às custas de habituarem os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos. Isso sinalizava pequenos passos em direção a uma teoria e prática da gerência. O trabalho que criara novas relações sociais de produção e que transformava o modo de produção impunha, então, novas formas de

administração: a gerência. O capitalista procurava empenhar-se, através da gerência, para obter o controle.

Assim sendo, novas relações sociais passam a estruturar o processo produtivo e aumenta o antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, extraindo vantagem máxima para o capitalista.

A divisão do trabalho

A divisão do trabalho, no sistema capitalista, se difere da ocorrida mediante divisão de tarefas, ofícios e especialidades de produção numa sociedade, pois nesse sistema, o trabalho de cada especialidade produtiva é dividido em operações limitadas.

A divisão do trabalho é característica de toda sociedade moderna. A divisão social do trabalho divide a sociedade em ocupações. Já a divisão do trabalho na sociedade capitalista destrói as ocupações apropriadas aos ramos de produção e torna o trabalhador inapto a acompanhar todo o processo da produção e, como consequência, subdivide o homem.

Para entendermos os efeitos da divisão do trabalho na sociedade capitalista, abordaremos como ele se dá na empresa, enfocando o parcelamento das ocupações e processos industriais.

A divisão do trabalho na produção começa com a análise do processo de trabalho (separação do trabalho da produção em seus elementos constituintes). Com os métodos implementados na divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas executa maior quantidade de trabalho devido a três circunstâncias: aumento da destreza individual do trabalhador, economia de tempo e invenção e utilização de máquinas. Isso gera diferencial para o capitalista. Além disso, um princípio abordado por Babbage *apud* Braverman (1987), sugere que dividir os ofícios barateia suas partes individuais. Esse princípio exprime o aspecto social da divisão do trabalho e não o técnico. Aponta para a possibilidade da força de trabalho, capaz de executar o processo, ser comprada mais barata, como elementos dissociados, do que como capacidade integrada num só trabalhador, gerando o parcelamento do trabalhador e não só do trabalho. Assim, a força de trabalho é tomada como mercadoria e toda fase do processo de trabalho é divorciada do conhecimento, do preparo especial e reduzida a simples trabalho.

Gerência científica

Os peritos economistas foram os primeiros a tentar a construção de um ponto de vista teórico a respeito da organização do trabalho dentro das relações capitalistas de produção, o que veio a ser chamado de gerência científica. Essa gerência constitui-se numa tentativa de aplicação de métodos científicos aos problemas complexos que envolvem o controle do trabalho, nas empresas capitalistas. Busca investigar não o trabalho, mas a sua adaptação às necessidades do capital.

Os princípios do taylorismo são largamente abordados pela gerência científica por conseguirem verbalizar o modo capitalista de produção. Esses princípios refletiam a ocupação com os fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele.

Braverman (1987) ressalta que Taylor insistia que a gerência adequada se prezaria pela imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado e só podia ser um empreendimento limitado e frustrado, se deixasse para o trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho. Isso refletia o princípio de controle a ser feito pela gerência, que deveria fixar cada fase do processo e seu modo de execução. Há, assim, um controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho.

Os princípios de Taylor são tomados por Braverman (1987) como: 1º) Princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; 2º) Princípio da separação do trabalho manual e do trabalho mental (concepção X execução); 3º) Cada tarefa a ser executada é minuciosamente pré-planejada (o que e como deve ser feito e o tempo permitido).

A gerência moderna assentou-se nesses princípios, organizando-se como construto teórico e prática sistemática.

Principais efeitos da gerência

A separação de trabalho mental e manual ou a separação de concepção e execução são os principais efeitos causados por um processo de trabalho que é, agora, dividido entre lugares distintos e diferentes grupos de trabalhadores. Há um rigor na separação entre mão e cérebro, com a concentração do papel de concepção nas mãos da gerência. Isso ocorre apesar dos dois aspectos do trabalho permanecerem necessários à

produção, ponto onde o processo de trabalho retém sua unidade. Com a cisão entre concepção e execução, ocorre uma degradação da capacidade técnica do trabalhador e esse se constitui em apenas uma ferramenta humana da gerência.

Usamos, aqui, algumas dessas definições de Braverman (1987) para discutirmos a organização do trabalho na escola. No entanto, foge ao objeto deste estudo fazer a discussão teórica que envolve a questão: se o trabalho docente está ou não submetido às mesmas condições do trabalhador fabril ou operariado¹⁹. Entendemos que o trabalho docente, em estabelecimentos públicos, está organizado de uma forma que reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade capitalista. Assim, orientamos este estudo nas mesmas definições teóricas apresentadas no trabalho de dissertação de Hypólito (1994).

Além desses conceitos, usamos dois outros: o primeiro do próprio Marx (1985), sobre processo de trabalho e o segundo de Oliveira e Rosar (2002) sobre a distinção entre duas expressões: organização do trabalho escolar e organização escolar.

Sobre processo de trabalho, Marx (1985) o define como o próprio trabalho, considerado no momento de sua atividade. Aponta três elementos constituintes desse processo de trabalho:

1. A atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho.
2. O objeto de trabalho, ou seja, a matéria a que se aplica o trabalho.
3. Os meios de trabalho, que é o seu instrumental.

Assim, o trabalho docente consiste numa atividade adequada a um fim que é o ensino-aprendizagem; tem como objeto de trabalho o conhecimento e o próprio aluno e como meio, várias coisas que são introduzidas, historicamente, no cotidiano do professor, como: quadro-negro, giz, computadores, novas metodologias, formação continuada com o coletivo de professores, entre outras.

Conforme salienta Marx, citado por Oliveira (2007), em sua pesquisa com professores que fazem uso de novas tecnologias em seu trabalho:

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com quais meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho, então, servem para medir o desenvolvimento da força humana e indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho (Marx *apud* Oliveira, 2007, p. 90).

¹⁹ Hypólito (1994), em sua dissertação de Mestrado, discute o processo de organização do trabalho docente com profundidade, apoiado na teoria materialista marxista. Maiores detalhes, consultar o material.

Para esta pesquisa, tomamos o conceito de meios de trabalho ou instrumentos de trabalho como sendo aquilo de que o professor lança mão, para atuar com/sobre seu objeto de trabalho. Assim, no nosso caso, a formação pedagógica,²⁰ adquirida em seu horário de trabalho, pode ser considerada como ‘meio de trabalho’.

Oliveira (2007, p. 90) destaca que, numa concepção contemporânea “(...) o processo de trabalho engloba o processo de produção, a organização do trabalho e a gestão da força de trabalho”. Esses três aspectos são inter-relacionados, compondo um mesmo fenômeno.

Os dois últimos conceitos são trazidos por Oliveira e Rosar (2002). Eles são distintos, mas interdependentes e nos apontam as relações de trabalho na escola. O primeiro trata da organização escolar, ou seja, as condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado; e o segundo, da organização do trabalho escolar, a forma específica de organização do trabalho fundamentada no capitalismo. Ou seja, refere-se a divisão do trabalho na escola, quem concebe e quem executa as atividades, distribuição de tempos e relações de hierarquia.

Entendemos que a força de trabalho não pode ser totalmente controlada no processo de trabalho, pois esse sofre influência das características individuais do docente, suas experiências de vida acumuladas e as condições de trabalho sob as quais atua na instituição, além de diferenciar as técnicas usadas para a execução de seu trabalho. Por mais que, na organização do trabalho docente na escola, haja pessoas com papéis destinados a acompanhar, “supervisionar”, “gerir” o trabalho na instituição, tais dimensões mencionadas interferem no processo de trabalho, diferenciando-o de lugar para lugar.

Disso podemos deprender que a análise do trabalho docente deve considerar esses aspectos que atravessam a execução do trabalho de acordo, também, com cada momento histórico.

Assim, o trabalho docente na escola, tal como era preconizado, a partir das legislações da década de 70, em especial a LDB 5.692/71, era organizado segundo hierarquias de funções no interior da escola e continha uma estrutura baseada em critérios semelhantes aos da empresa. De um lado, os especialistas (supervisores, orientadores e inspetores) eram os responsáveis pelo controle do trabalho do professor e

²⁰ Essa expressão será usada frequentemente, daqui em diante, para se referir aos conteúdos pedagógicos voltados diretamente para as práticas de sala de aula. A idéia é diferenciar de outra possível dimensão de formação na escola.

por apresentar resultados aos órgãos superiores. Aos professores, por outro lado, cabiam a tarefa de executar o que era proposto pelos seus “gerentes”, seguindo os guias instrucionais previstos nos livros didáticos.

No entanto, nem todos os professores “rezaram a mesma cartilha”, ou seja, nem todos se renderam ao papel de meros executores de tarefas prescritas. Por isso, houve nos anos 80 grandes movimentos pela renovação pedagógica, reivindicando mudanças estruturais e de concepções no campo do trabalho escolar. Paralelo ao processo de redemocratização do país, foram feitas propostas de novas formas de trabalho, incluindo as lutas sindicais que reivindicavam melhores condições de trabalho, autonomia para os professores e para a escola gerir seu processo pedagógico. Os anos 80 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente, ao incorporar a necessidade de se repensar as formas de organização e gestão da escola pública.

No entanto, nos anos 90, esse processo foi abortado. O papel da educação é posto como fundamental para a plena realização do capitalismo globalizado, em sua fase de reestruturação produtiva, que teve grandes impactos da nova legislação educacional dessa década, nas formas de gestão democrática da escola e nos processos de organização do trabalho docente.

A política-econômica, já de orientação neoliberal, tinha como “principal meta a modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial” (Oliveira e Rosar, 2002, p. 126). A marca maior seria a descentralização, tendo como eixos principais a flexibilização e desregulamentação da gestão pública, usando do argumento que isso seria diminuir a burocratização, as mediações com a consequente melhoria no atendimento.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106) dizem que, nesse projeto, “a descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços”. Os autores ainda elencam uma série de instituições internacionais que se juntaram e formularam propostas que exprimem vinculações claras da educação com as noções econômicas, tais como: produtividade, eficácia, custo/benefício, competitividade, eficiência. Entre estas instituições, temos: o Banco Mundial, a Unesco, a Cepal. Desses, em especial o Banco Mundial elabora diretrizes para a próxima década que refletem o compromisso firmado na Conferência de Jomtien, devendo impulsionar o processo de reformas educacionais e o processo de descentralização administrativo-

financeira. Foi essa descentralização que norteou as reformas na nova organização e administração dos sistemas de ensino.

Santos (2004, p.1146) destaca que uma nova arquitetura para o setor educacional é delineada a partir de critérios de “eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino”.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) apontam alguns aspectos contidos no relatório, conhecido como Delors, feito na já referida Conferência de Jomtien. Nele, a educação foi posta como fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos novos desafios da nova ordem mundial: um mundo globalizado. Além disso, o relatório sugere a educação continuada e a certificação de conhecimentos adquiridos.

No Brasil, as características dessa nova política-econômica mundial influenciaram a escrita da nova legislação educacional de 1996, que trouxe as marcas de uma maior autonomia para a escola em seus aspectos organizacionais, sugerindo uma gestão menos centralizadora. No entanto, conforme Oliveira e Rosar (2002) esta autonomia que deveria ter sido tomada como a possibilidade da própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local foi adulterada e compartimentada em autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Tornou, ainda, essa instituição núcleo do sistema e para tal, passou-se a exigir desta a melhoria na qualidade, que deve ser alcançada a partir de inovações incrementais na organização e na gestão do trabalho na escola.

Essa maior “autonomia” trouxe uma sobrecarga de trabalho administrativo para a escola, sem correspondência nas condições para realizá-lo. Apenas se delega à escola responsabilidades que antes eram do sistema.

A consequência imediata foi a ampliação das responsabilidades e dos espaços de decisão na escola, chamados agora de “espaços democráticos”, além de gerir sua própria verba. Quando essa não é suficiente, ao invés de receber complementação do Estado, deve buscar parcerias fora desse, como formas alternativas de financiamento.

Essa chamada “autonomia”, trouxe impactos para a gestão, para as formas de organização escolar e para a organização do trabalho nessa instituição. Além disso, a idéia de eficácia e de eficiência é cada vez mais presente. Não seria essa uma nova roupagem do tecnicismo da década de 1970?

Conforme Oliveira e Rosar (2002), o que altera, substancialmente, na organização escolar é que novas formas de ensinar e de avaliar são requeridas como

competências do professor. Isso exige novos critérios para a enturmação dos alunos, novos procedimentos de avaliação, mudanças nos métodos e nos instrumentos de observação e registro. Além disso, ao professor cabe ter tempo para reunir com os colegas, fazer planejamento e avaliar seu trabalho.

Se a organização escolar é alterada, a organização dos processos de trabalho na escola também se altera. Há uma reorganização da rotina com extinção de algumas práticas e substituição por outras, além de novos procedimentos profissionais. Preconiza-se principalmente o trabalho coletivo e o envolvimento da comunidade na gestão da escola.

A LDB 9.394/96, no artigo 12, incumbe à escola organizar seu projeto político-pedagógico e se articular com a comunidade, criando processos de integração, além de exercer uma gestão democrática.

Em um âmbito mais amplo, Santos (2004) chama a atenção para dois aspectos, decorrentes dessa política, que já ocorrem em outros países. 1) Na Inglaterra, há o pagamento baseado no desempenho. Isso tem levado muitos professores a centrarem sua atuação nos aspectos ligados ao ensino de conteúdos e não naqueles voltados para a formação humana. 2) Nos Estados Unidos, há os testes de credenciamento de professores que são feitos após a conclusão de sua formação acadêmica. Isso traduz uma visão técnica e utilitarista da educação e traz problemas para os cursos de formação docente.

Em um âmbito mais específico, podemos dizer que a consequência imediata dessa nova política de organização dos processos de trabalho na escola é a intensificação do trabalho docente, que tem em uma mesma jornada de trabalho, maior carga de serviço a executar, aliada à maior variabilidade de competências a acionar.

Isso também se repercute no trabalho do diretor, o qual tem ressaltadas suas características políticas e técnico-operacionais. Vemos assim a similaridade com a gerência, já discutida por Braverman (1987), inclusive os diretores passam a ser chamados de gerentes. Eles têm suas tarefas ampliadas, sobrecarregando-os. Ou seja, o trabalho deles também é intensificado e é estabelecida a distinção entre os que mandam e os que fazem.

O processo de trabalho na escola, a partir dos anos 90, tal como discutido por Hypólito (1994), associa, ainda, ao trabalho docente a análise da carga de trabalho, no caso das séries iniciais, ligada às questões de gênero e qualificação e gênero e jornada

de trabalho, como elementos importantes também a serem considerados em outros estudos.

Carga de trabalho dos professores

Segundo Lessard e Tardif (2005), as condições de trabalho dos professores são muito variáveis de um país para outro. Contudo a carga de trabalho pode ser analisada de duas formas: a) através da análise do administrativo e b) através do trabalho cotidiano.

Para melhor entendermos essas formas, vamos considerar algumas influências, que podem ser muito diferenciadas, de acordo com a realidade de atuação do professor, conforme os seguintes fatores:

- a) Materiais e ambientais: falta de material adequado, falta de equipamento informático, pobreza das bibliotecas, entre outros.
- b) Sociais: localização da escola, situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência no entorno da escola, a venda de drogas e outros fatores correlacionados.
- c) Ligados ao “objeto de trabalho”: o tamanho das turmas, a diversidade do público, a presença de alunos com necessidades especiais, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade.
- d) Resultantes da organização do trabalho: o número de matérias a dar, o vínculo empregatício, as atividades à noite, nos fins de semana e nas férias.
- e) Exigências formais ou burocráticas: observância dos horários, avaliação dos alunos e reuniões obrigatórias.

Cada um dos cinco fatores descritos podem adquirir contornos muito diferenciados de país para país, ou até dentro do mesmo país, como é o caso do Brasil em suas diversas regiões. No entanto, a carga de trabalho do professor também pode ser vivenciada de forma diferenciada, se considerarmos a escola e a forma como esse profissional desenvolve o seu trabalho no cotidiano: há interferência da pessoa do professor e de seu ambiente de trabalho na definição da carga de trabalho.

Assim, podemos considerar que é a conjugação desses fatores que faz com que a carga de trabalho do professor seja um tanto quanto diferenciável, quando comparada com outras profissões que também lidam com o ser humano de forma direta. Toda essa

complexidade dá um contorno ao exercício profissional que deve ser considerado, quando em análise.

É importante ressaltar que, apesar das limitações legais que são postas para definição da carga de trabalho docente, o diferencial pode estar na organização desse trabalho na escola, em favor do desenvolvimento profissional do professor.

Outros fatores associados à carga de trabalho dos professores

Além desses fatores já citados, Lessard e Tardif (2005) ainda nos apontam outros aspectos: o tempo de trabalho e o número de alunos (que guardam a mesma estrutura básica em todos os lugares) e os componentes da tarefa dos professores.

O tempo de trabalho está relacionado ao tempo legal de ensino, por ano, diante dos alunos. O número de alunos por turma é muito variável de acordo com o país e até com a Rede de Ensino.

Por fim, os componentes da tarefa dos professores é abordado dentro do contexto do ensino, tomado como atividade complexa que se remete a uma diversidade de outras tarefas, além das aulas em classe.

As atividades correspondentes à carga didática dos professores nas escolas estudadas por Lessard e Tardif (2005) nos apontam como parte das tarefas diversificadas, as seguintes: a) o ensino na presença dos alunos, atividades de gestão da classe e atividades de ensino-aprendizagem; b) o preparo das aulas; c) as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho; d) atividades paraescolares: campeonatos, festas, excursões; e) a adequação das avaliações dos alunos; f) o aperfeiçoamento: auto-formação; e g) o auxílio profissional mútuo.

O autor ilustra isso, nas palavras abaixo:

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos (...) O trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente (...) (LESSARD e TARDIF, 2005, p. 135).

É exatamente essa parte diversificada do trabalho docente que gera para eles, os professores, a idéia de sobrecarga e de intensificação do trabalho quando esse tem que se adequar às exigências institucionais, legais ou até circunstanciais que a atividade exige.

Diante do exposto até aqui, percebemos que o quadro atual requer que se pondere sobre as possíveis consequências que a política descentralizadora adotada pelo Estado, têm trazido para a escola e para os que nela trabalham.

Delimitamos, nesta investigação, a discussão que envolve a formação pedagógica dos professores na escola, segundo Lessard e Tardif (2005) e, para tanto, tratamos da organização escolar como relacionada às concepções e métodos de ensino, entre outros aspectos, e tomamos a escola, tendo por base:

A construção de processos de mudança e a concomitante construção de dispositivos de formação de professores, pensando a formação e a mudança numa articulação direta e interativa com o exercício do trabalho, está na origem de uma reflexão sistemática sobre o estabelecimento de ensino. (BARROSO *ET AL*, 1996, p. 140).

Sendo assim, apresentamos alguns estudos já desenvolvidos sobre o enfoque que desejamos priorizar, neste trabalho: escola, lugar de formação; as bases da organização do trabalho docente e as características da organização escolar.

Escola, lugar de formação para o professor

A abordagem da escola como *locus* de formação é tida como recente, na literatura especializada, quando comparada à discussão da formação de professores em outras modalidades, como a partir dos estudos do tipo estado da arte sobre formação de professores no período de 1990 a 2002, desenvolvidos por André (2006) e Brzezinsky (2006).

Com todas as mudanças advindas das políticas, legislações e da organização da economia nos moldes do mercado globalizado, como já foi discutido anteriormente, a escola foi marcada pelo desafio de se constituir numa instituição democrática e com novos moldes de gestão de caráter menos centralizador.

Desse novo quadro emerge, no meio acadêmico, uma discussão voltada para a escola, enquanto instituição de ensino. Segundo Amiguiño e Canário (1994) é possível desenvolver na instituição escolar uma cultura de formação de professores que favoreça a reflexão sistemática sobre as práticas e sobre o estabelecimento de ensino, em interação com o trabalho.

Assim, temos que na análise dos processos de organização do trabalho docente é necessário considerarmos a carga de trabalho do professor e demais fatores a ela

associados, como o número de alunos por turma e os componentes da tarefa dos professores, conforme discutidos por Lessard e Tardif (2005).

As análises da escola, no contexto das pesquisas educacionais, por muito tempo foram feitas em perspectivas macroestruturais (reprodução da sociedade, influenciada por políticas) e em termos microestruturais (a sala de aula, o aluno e o professor). De acordo com Barroso *et al* (1996), a escola não tem sido investigada enquanto objeto de estudo, institucionalmente e organizacionalmente referenciado, denotando uma quase invisibilidade da escola, nesse sentido.

Nóvoa (1992) também comenta as contribuições da educação nas décadas de 60 e 70 e destaca que:

Apesar do seu importante contributo científico, estes estudos subestimaram a influência de variáveis e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino. A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação (NÓVOA, 1992, p.15).

Segundo Nóvoa (1999), a escola, como objeto de estudo, é uma abordagem ainda em fase de estruturação e corresponde a uma pedagogia centrada nela mesma:

Trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (NÓVOA, 1999, p. 1).

A discussão desenvolvida neste estudo vai na direção de considerar o objeto escola como situado no nível meso de análise, sem deixar de considerar e aprofundar as relações sociais de caráter macro e micro analíticas, que tanto contribuem para um entendimento mais amplo dessa instituição. Buscamos, ainda, nos pautar segundo a proposta de autores como Lima (1996) e Benavente (1992), de que a investigação em educação deve evidenciar sinais de consideração da escola em novos moldes, realizando não apenas uma investigação *sobre* a escola, mas *na* escola, *com* a escola e *a partir* da escola, proporcionando uma concepção mais alargada sobre a mesma.

Para consideração da escola como objeto de estudo, Lima (1996) segue dizendo que há que se levar em conta que ocorrem tensões entre o sistema, a administração e os poderes centrais de um lado e, por outro, a escola e os atores escolares que atuam na prática, fazendo com que nenhuma das partes exerça, hegemonicamente, o controle total

de uma sobre a outra. Isso mostra que a interação entre as partes não se constitui internamente como unidades homogêneas estáveis e congruentes.

Os estudos sobre a escola, enquanto estabelecimento de ensino, de acordo com Laderrière (1996) devem considerar as mudanças políticas implementadas com a visão neoliberal, no que diz respeito à descentralização de ações: atribuição de muitos aspectos que antes eram geridos pelo Estado, através de seus órgãos e secretarias que passam a ser geridos pela escola (gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros). Além disso, requer-se que a escola apresente resultados plausíveis de acordo com o esperado pelo poder público. A questão é que ainda não se pode dizer que o: “(...) aumento das responsabilidades melhora o estilo de funcionamento da escola, não temos ainda, infelizmente, a prova irrefutável de que isso tenha efeitos sobre os resultados medidos dos alunos” (LADERRIÈRE, 1996, p. 55).

Lessard e Tardif (2005), buscando caracterizar a instituição, afirma que a escola possui:

(...) Características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares... é um espaço social planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros... espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (LESSARD e TARDIF, 2005, p. 11).

O autor acrescenta a essa complexidade da escola as marcas próprias (programas, disciplinas, matérias, discursos, idéias, objetivos) e o fato da escola ter que tratar com objetivos simbólicos: educar as gerações na forma do que devem ser, fazer e saber, enquanto membros instruídos de uma determinada sociedade.

Feitas essas considerações preliminares, cabe agora tomarmos a escola, enquanto unidade de análise, para pontuar a organização interna e as relações que ela determina com e entre os sujeitos, conforme os estudos apresentados neste capítulo.

As bases da organização do trabalho docente na Escola Fundamental

De acordo com Nóvoa (1999), o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.

Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas: a estrutura física, administrativa e social da escola.

A estrutura física da escola diz respeito à dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, entre outros aspectos. A estrutura administrativa da escola compreende a gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais. A estrutura social da escola está associada à relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, entre outros aspectos.

A organização escolar, dependendo de como é conceituada, pode refletir formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e tantas outras práticas bem diferenciadas, denotando certo tipo de gestão da escola e desencadeando certa forma de organização do trabalho docente.

Elegemos cinco aspectos da organização escolar pautadas por Lessard e Tardif (2005) e contribuições de Libâneo (2004) que podem nos ajudar a clarear a discussão aqui proposta, quais sejam: organização pautada em disciplinas escolares, níveis e dualidade da profissão; os tempos escolares; fins e meios da escola; o docente “executor” dotado de certa autonomia; o Projeto Político-Pedagógico.

Organização pautada em disciplinas escolares, níveis e dualidade da profissão

A partir de contribuições de Lessard e Tardif (2005), temos que a organização escolar é feita a partir de programas com sucessão de etapas progressivas, hierarquizadas e baseadas em provas. Esses programas estão assentados em disciplinas escolares que darão contorno à uma cultura escolar específica.

Além disso, nessa organização, os professores, no exercício de sua profissão, são tidos como agentes morais e instrutores, tomados ambos como dimensões de sua ação.

Essas definições são importantes para entendermos que, ao fazermos pesquisa em uma determinada escola, ela guarda similaridades com outras inseridas num mesmo sistema, mas também pode construir aspectos diferenciados de ações, a partir de seus sujeitos e esses darão um contorno específico àquela cultura institucional.

Assim, uma escola pode ser similar a muitas outras em certos aspectos, tais como: serem pertencentes a um mesmo sistema, atenderem a mesma faixa etária de alunos, terem professores formados em nível superior, mas podem ao mesmo tempo diferir-se de outras, devido aos agentes que nelas atuam compartilharem de visão pedagógica, relacional e de certa concepção de educação diferente de outros funcionários que atuam em outra instituição escolar. Daí considerarmos que numa determinada escola, há aspectos que denotam similaridades com outras, mas não podemos desconsiderar os aspectos ligados ao clima institucional e cultura de cada instituição, que marcam suas diferenças.

Os tempos escolares

O tempo escolar é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos; é um tempo forçado. De acordo com Lessard e Tardif (2005), não é uniforme, mas remete-se, concretamente, a práticas, a significações e a diferentes níveis de envolvimento na profissão.

Tempo escolar e tempo de trabalho do professor não são sinônimos, mas há uma correlação entre o tempo escolar e a carga horária de trabalho dos professores. O tempo de trabalho na escola é fixado pelos sistemas por meio de contratações ou determinado de acordo com a Rede de ensino da qual o professor participa. Já o tempo escolar pode ser variado: é um tempo concebido de certa forma num sistema seriado e, de outra, num sistema ciclado. Pode ainda ser traduzido, diferentemente, na sala de aula por um professor, de acordo com suas concepções de conhecimento. Ele pode decidir a distribuição do tempo priorizando maior ou menor parcela dele para certos tipos de atividades do que para outras, além de envolver diferentes lógicas espaciais e de abordagem.

No caso do uso do tempo no trabalho docente, esse chega a se constituir como ponto de disputa entre professores, diretores e sistema. O professor não define o uso do seu tempo prescrito. A organização do trabalho dele na escola é prescrita primeiro pelo sistema de contratação de trabalho: 20, 40 horas-aula. Outra forma de divisão do trabalho na escola diz respeito a uma sala para cada professor, várias salas para certos professores, número de professores em cada sala, tempo de intervalo entre as aulas e intervalo coletivo.

O fato é que o tempo escolar nunca é neutro. Ele é dinamizado diretamente pelas formas como o professor age, em relação à sua distribuição no interior da sala de aula e fora dela. O uso desse tempo, também, é refletido na organização da escola. Enfim, a forma como se distribui o tempo e o que se valoriza, reflete concepções filosóficas, políticas e econômicas que modelam a ação dos sujeitos na escola.

Nesta pesquisa, o tempo é trazido para análise porque dialoga com a forma como a escola está organizada e, conseqüentemente, com a organização do trabalho do professor.

Fins e meios da escola

De acordo com Libâneo (2004), precisamos compreender que numa instituição há dois aspectos que guardam entre si uma estreita relação: os fins (objetivos) e os meios (processos) necessários. Só se atingem os objetivos se a escola tiver clareza dos mesmos e acionar os meios necessários para que sejam atingidos. Os meios (que incluem os recursos) devem estar subordinados aos fins educacionais, buscados pela escola. Ou seja, é de acordo com os fins propostos que se deve mobilizar a utilização dos meios e recursos.

Desde os seus primórdios, a escola tem trazido para si finalidades muito ambiciosas, gerais e heterogêneas e que, apesar de claras, são discutíveis. Os meios concretos para atingir esses fins são muito diversos e estão nas mãos dos professores, que devem interpretá-los à luz dos fins estabelecidos. Em virtude dos recursos e tempo escassos, muitas vezes a decisão de como atingir esses fins é feita baseada em crenças e valores dos professores.

É nesse aspecto que podemos destacar a importância da organização de um tempo de formação na escola, já que decisões do processo de ensino são colocadas nas mãos dos professores e esses tomarão decisões baseadas em suas experiências acumuladas, leituras feitas e soluções compartilhadas.

O docente: “executor” dotado de certa autonomia

A autonomia, tão reivindicada pelos professores ao longo da busca por sua profissionalidade, é exercida no espaço de sala de aula, dentro da organização escolar, em meio a ambigüidade da característica prescrita de seu trabalho.

De acordo com Lessard e Tardif (2005), a autonomia do professor é prevista pela margem de manobra que tem ao realizar seu trabalho, diferente de um trabalhador industrial, na esteira de produção. No caso do professor, a dupla posição de executor (trabalho prescrito pelo sistema) e de autônomo (trabalho real), se dá num clima de dilemas e tensões, vez por outra, alternando ações entre um e outro pólo.

Nesta pesquisa, ao analisarmos a organização dos processos de trabalho na escola, também pudemos perceber que certos professores, mesmo diante do trabalho prescrito, desenvolviam de maneira diferente uma dada tarefa, atribuída da mesma forma aos demais, isto é, lidavam diferentemente com as orientações previstas para os demais. Isso trazia contornos diferentes ao seu trabalho, pois refletia suas crenças e concepções.

O Projeto Político-Pedagógico como o orientador da organização da escola

O Projeto Político-Pedagógico da escola, segundo a legislação e o princípio de participação democrática, é um documento que é construído coletivamente, visando a organização geral da instituição escolar. É um instrumento que pode favorecer a autonomia da escola frente à Secretaria de Educação, ou a outros órgãos ligados ao ensino. Pode, também, constituir-se numa forma de participação ativa da comunidade escolar, na elaboração e execução de projetos educativos da instituição, que educa seus respectivos filhos. Ou, de outra forma, pode ser apenas um documento organizado para cumprir a norma e a função de ser um registro de alguns aspectos da escola em relação a um modelo requerido.

Estudos de Veiga (1995) e Monfredine (2002) ressaltam que, ainda que seja normatizado/legalizado e algo que impõe controle ao trabalho que se desenvolve na escola, o Projeto Político-Pedagógico pode ser um instrumento de concretização de práticas alternativas, onde haja afirmação de autonomia como algo, historicamente, construído.

Mesmo que as políticas de orientação neoliberal imponham um controle indireto, via sua conceituação de gestão e descentralização, esse referido projeto pode traduzir a efetivação de uma política educacional, que é fruto da ação humana, (...) “ganhando materialidade no cotidiano escolar, podendo tomar sentido diferente do proposto pelos fazedores de política” (MARQUES, 2003, p. 581).

Tomando esses apontamentos como referência, vimos que o projeto político-pedagógico da escola pode vir a favorecer uma organização da instituição e essa, por sua vez, influenciar a formação continuada dos professores.

Ainda segundo Libâneo (2004), devemos considerar a análise do papel do gestor e do coordenador pedagógico na organização dos processos de trabalho na escola.

O papel do gestor

Para além do que se prevê nas legislações e estatutos quanto ao papel do gestor na organização escolar, a forma com que ele exerce sua liderança interfere também na organização do trabalho docente. É por considerar o desafio que o gestor tem na implementação de uma gestão²¹ participativa no interior das instituições escolares é que discutimos os aspectos relevantes relativos ao papel do gestor.

Segundo Libâneo:

(...) a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização. (...) A direção é um princípio e atributo da gestão. É ela que põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos a fim de serem executados de forma eficaz. Assim, uma direção pode assumir diferentes significados, de acordo com a concepção que assume quanto aos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Pode ser baseada numa concepção centralizada, técnico-científica, ou democrático-participativa (LIBÂNEO, p. 101, 2004).

Na perspectiva de uma direção democrático-participativa, o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola. Mas, na prática, ele desempenha funções mais ligadas à parte administrativa (relacionadas ao quadro de pessoal, parte financeira, com a estrutura física da escola, com o acompanhamento das obrigações de rotina do pessoal e relações com a comunidade). Assim, os aspectos pedagógicos são mais delegados ao coordenador ou coordenadores pedagógicos que, dependendo do formato do sistema de ensino, é escolhido dentre o grupo de professores ou ocupa o cargo institucionalizado.

Ao diretor, na visão de Libâneo (2004), cabe exercer um tipo de liderança que mobilize a participação ativa de toda a comunidade escolar. Ele deve conseguir

²¹ Gestão é um termo técnico-empresarial que tem sido apreendido no meio educacional por forte influência de uma política de orientação neoliberal. Esse conceito traz para a educação objetivos pautados em eficiência e eficácia. Isso pressupõe, entre outros aspectos, a figura de um gestor de processos para alcance de fins.

aglutinar aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar na direção de uma gestão de um projeto comum. Ele tem uma visão do conjunto e apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros.

Outra função apontada pelo mesmo autor, e que vêm corroborar com nosso foco de discussão nesta pesquisa, diz respeito à atuação do diretor em relação à formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Cabe ao diretor observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino junto à sua equipe, analisar com objetividade os resultados, promover o compartilhamento das experiências docentes bem-sucedidas.

O papel do coordenador pedagógico

Uma escola que pretende garantir a qualidade do ensino aos seus alunos não pode prescindir de um setor pedagógico que exerça as atividades de acompanhamento, assessoria, apoio e avaliação das atividades pedagógico-curriculares. Além disso, cabe a ele atuar no relacionamento dos pais e da comunidade com a escola, no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, além de articular com os professores como se dá a comunicação e a interpretação das avaliações dos alunos.

De acordo com Libâneo (2004), a principal atribuição da coordenação pedagógica está na assistência didático-pedagógica aos professores visando a qualidade do ensino. Para tal ajuda-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos, mediante procedimentos de reflexão e investigação. E, especificamente, o coordenador também deve atuar no que se refere às atividades de formação continuada, visando ao aprimoramento profissional dos conteúdos e metodologias e oportunizando troca de experiências e cooperação entre os docentes.

Tal como fizemos destaque da figura do gestor administrativo, também ao pedagógico foi dada, nas entrevistas, grande importância à sua atuação na escola, no que diz respeito aos aspectos da organização do trabalho do professor e de momentos de formação continuada e de toda a ação educativa realizada nesse espaço pedagógico e em relação à sociedade.

Tomando o conceito de Candau (1996), que sinaliza a necessidade de articulação dialética entre as diferentes dimensões da profissão docente, nessa pesquisa optamos por

desvelar as possibilidades de formação docente continuada a partir das seguintes categorias de análise: a) os processos de organização do trabalho na escola; b) a divisão dos tempos e espaços escolares e a distribuição dos horários; c) a organização dos grupos de trabalho formativo; d) o projeto de gestão e coordenação pedagógica da prática docente; e e) o Projeto político-pedagógico da escola.

Finalizando a revisão desta literatura, elencamos as seguintes questões para reflexão, quais sejam: qual é a concepção dos educadores envolvidos na escola sobre a formação continuada? Quais são as relações entre os processos de organização do trabalho na escola e a organização de atividades formativas?

A literatura apresentada nesse capítulo teve por objetivo explicitar as características do nosso objeto de estudo – a formação continuada, conforme apresentada na literatura especializada internacional, nacional, nas legislações, bem como em pesquisas diretamente relacionadas ao tema. Ainda expusemos a organização do trabalho na escola e suas relações com a formação continuada de professores. Seguimos discorrendo sobre a pesquisa documental a qual utilizamos para compor nosso quadro de análise.

Capítulo 3

Políticas do Sistema Municipal e suas implicações para a formação continuada e a organização do trabalho na escola de Ensino Fundamental

O Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Betim e suas interfaces com a organização dos processos de trabalho na escola e a formação continuada

A abordagem que nos propomos fazer nesse capítulo fundamenta-se, inicialmente, na análise de dois documentos: o Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Betim (Betim, 1998) e da produção bibliográfica de um livro intitulado: “Ciclos de Formação Humana – Estudos Temáticos para a formação de educadores, uma análise em perspectiva (Gomes e Almeida, 2007). Ambos constituem políticas que orientam as práticas de todo o processo pedagógico e de organização do trabalho docente, nas escolas públicas do referido Município e deles retiramos as definições, diretrizes e normas que subsidiam os desafios teóricos e práticos da educação escolar que, por sua vez, orientam os processos de formação continuada. Seguindo na análise documental proposta incluímos os documentos consultados nas escolas pesquisadas, a saber: planos de gestão, pautas de reuniões pedagógicas e suas respectivas atas, buscando neles, identificar o que e como mencionavam aspectos relativos à formação continuada na escola.

O primeiro estudo é do documento chamado Escola Democrática: Referencial Político-Pedagógico (1998), o qual foi construído com a denominação “*Escola Democrática – onde todos aprendem*”. Este material foi divulgado a todos os educadores e escolas da Rede, em 1998, e veio sendo reconstruído a partir de avaliações sistemáticas, até o ano de 2006.

A página de apresentação relata as condições de produção desse material e consta que foi sistematizado, a partir de encontros coletivos que avaliavam as práticas dos professores e as reflexões e experiências pedagógicas desenvolvidas pelos educadores da Rede Municipal de Educação, especialmente, a partir de 1993. É posto como guia para a construção da recém denominada Escola Democrática, articulada com

os eixos do governo democrático popular de Betim, representativo do Partido dos Trabalhadores, à época ocupando o lugar de governo municipal.

No corpo da apresentação do projeto há um destaque para a orientação das políticas públicas em Betim, na primeira metade dos anos 90, como sendo (...) “planejadas e formuladas democraticamente com a participação direta e esclarecida da comunidade” (BETIM, 1998, p. 1) e procurando corresponder às legítimas aspirações das mesmas.

No que se refere à educação escolar municipal o documento aponta, em sua apresentação, a ocorrência de mudanças fundamentais nas concepções e nas práticas pedagógicas cotidianas e que, à despeito das dinâmicas de transferência compulsória impostas ao município pelas esferas estadual e federal, o município tem destinado recursos financeiros e esforços institucionais para: a) otimizar a escola e a educação escolar; b) valorizar e aperfeiçoar o profissional da educação; c) construir e reformar escolas; d) modernizar equipamentos e instrumentos didático-pedagógicos; e e) implementar de diversos programas educacionais alternativos: EJA, atendimento às crianças com necessidades especiais e casos de situação de risco, atualização de acervos de bibliotecas, descentralização da Caixa Escolar e melhoria da merenda.

O documento ainda apresenta uma contextualização histórica do Brasil, quanto aos esforços de reconstrução dos espaços democráticos. Destaca a implementação de propostas educacionais ousadas, oriundas de diversas partes do país: São Paulo, Belo Horizonte, Brasília e Blumenau, sob o governo de frentes democrático-populares. Propostas estas que visavam romper com um modelo de escola excludente e gerar uma nova proposta de escola pública e de qualidade. Também destaca, paralelamente a essas colocações, o quadro de orientação da política neoliberal do governo federal, que no âmbito educacional, preconiza o preparo do indivíduo na escola para inserção no mercado de trabalho competitivo, para atividades de produção e consumo numa economia capitalista. Este aspecto é destacado para referendar as propostas desses municípios, como alternativas diferentes da proposta pela política global do país, dos anos 90 em diante.

Para efeito de perseguir nosso objetivo, tomamos o documento referente ao Projeto Político-Pedagógico (Betim, 1998), dando destaque às categorias concernentes ao investimento no educador e às propostas de mudanças na organização da escola e do trabalho na escola. As estratégias realizadas que destacamos são: as diversas e

constantes jornadas pedagógicas para atualização profissional dos trabalhadores em educação; e os debates e deliberações sobre concepções e práticas de ensino-aprendizagem, mediados por pessoas renomadas no campo de estudos educacionais.

Estas duas ações desembocam em outras duas que são a reformulação do funcionamento da educação municipal para a estrutura organizada em ciclos, com implementação gradativa e a instauração do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV)²² dos profissionais da educação.

A partir destes dois aspectos que impulsionaram as mudanças, outras ações foram feitas, dentre elas, destacamos os novos formatos de formação continuada, tais como: a constituição de grupos de estudo; frentes de trabalho; fórum de debate permanente; cursos e outras formas interativas de atualização teórica e prática.

No capítulo dois, é feita uma análise global da dimensão política. Há registros dos pressupostos de democracia aplicados ao contexto escolar, com destaque para a necessidade de reavaliação dos tempos e espaços escolares, para serem palcos de ações democráticas e formadoras, bem como a necessidade de constantes mobilizações coletivas para atingir tais objetivos. O documento vem discutir o que denominou como ciclos de formação humana, conforme define a Resolução 01/98 da Secretaria Municipal de Educação de Betim (Betim, 1998). Esta Resolução faz a regulamentação oficial de diversas experiências que vinham ocorrendo e que altera, decididamente, a estrutura e a organização do tempo, do espaço, do ritmo de trabalho e do currículo escolar na Rede.

O documento (Betim, 1998), ainda contempla uma explicitação sobre as principais considerações teórico-metodológicas que envolvem a adoção de uma proposta de “Ciclos de Formação Humana” no Ensino Fundamental.

A exposição das considerações faz destaque, entre outros aspectos, para uma mudança na organização escolar, tendo por base a enturmação, não mais por série, mas pelo critério de idade psicogenética dos alunos. O alvo é proporcionar, aos educandos, a presença e a permanência deles na escola, além de acesso a uma aprendizagem de qualidade. Diz, ainda, que para tal a Secretaria decidiu investir na formação continuada do educador, provendo os recursos necessários e ressalta que as:

²² Trata-se de um plano de incentivo à promoção salarial vinculada à realização de cursos afins à área de atuação e mediante autorização prévia da Secretaria de Educação. É uma forma do educador, também, dar continuidade à sua formação.

(...) Reflexões e práticas políticas-pedagógicas acumuladas pelos educadores das escolas municipais de Betim, inerentes aos diversos programas/projetos educacionais em pleno desenvolvimento desde 1993, são perfeitamente compatíveis com a organização da dinâmica escolar, baseada em ciclos consecutivos de ensino/aprendizagem (BETIM, 1998, p.44).

Na abordagem das diretrizes globais da Educação Básica Municipal, o documento aponta, relativamente, à formação continuada, o redimensionamento da organização do tempo, do espaço, do currículo e do trabalho inerente ao processo ensino/aprendizagem e o desenvolvimento permanente de processos coletivos de reflexão das práticas pedagógicas e de atualização teórico/metodológica de todos os profissionais da educação, envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem.

Por fim, dentre as ações propostas no Projeto, há referência à formação continuada de educadores, dando ênfase aos processos de formação continuada dos profissionais da educação, no próprio local de trabalho, priorizando as demandas dos projetos pedagógicos das escolas e dos projetos de trabalho curriculares específicos. Além disso, sugere implementação de horários extra remunerados, destinados a estudo e planejamento de projetos de trabalhos curriculares e a garantia de reciclagem dos educadores, através da participação em curso e outros eventos de aperfeiçoamento, fora de Betim e com base em negociações prévias entre a SEED e a escola.

Dá-se, também, destaque para a garantia de participação em fóruns organizados pela Rede, criação de um centro de referência para a formação do educador e incentivo para a escola apresentar uma proposta de formação em serviço. Além disso, para efeitos de adequação legal, ao previsto na LDB, previsão de oferta de graduação, em nível superior, a todos os professores que atuam nos anos iniciais, e consequente necessidade do ganho por habilitação (Betim, 1998).

É importante destacarmos também um outro item, com o título “equipes de assessoramento pedagógico”. As ações destas equipes partiriam de uma descentralização do trabalho da secretaria em regionais pedagógicas, geridas por pedagogos e suas equipes. O objetivo principal era o estabelecimento de um trabalho multidisciplinar, junto a unidades de saúde e outros setores como ong's, secretaria de assistência social, também envolvidos no atendimento à atividade escolar.

O foco maior do trabalho das regionais seria o de atendimento às demandas das escolas, a partir de um diagnóstico anual para desenvolver um trabalho integrado. No objetivo central de assessoramento, eram previstas parcerias com o sindicato para formação política dos educadores; valorização da formação do professor, feita através de trocas entre os próprios pares garantindo, inclusive, o incentivo remunerado, a partir

de critérios e projetos; c) manutenção de cursos de capacitação para todos os educadores após definição das mudanças, visando a adequação desses profissionais ao “novo”; d) promoção de programas de capacitação para professores nas áreas de arte-educação e reflexão filosófica.

Pelo que foi explicitado neste documento (Betim, 1998), vimos que havia uma intencionalidade explícita dos gestores da Secretaria em efetuar mudanças estruturais no sistema municipal de ensino, a partir da “leitura” da conjuntura político-econômica mundial, do Brasil e local.

O segundo documento que elegemos para consulta trata-se de uma produção bibliográfica divulgada em forma de livro, intitulado “*Ciclos de formação humana: estudos temáticos para a formação de educadores*” (Gomes & Almeida, 2007). A obra traz uma discussão pontuada nos fundamentos da organização escolar em ciclos e nas reformas e mudanças educacionais, abordando os ciclos de formação em Betim.

Os ciclos de formação humana, na Rede de Betim, têm como contexto de implantação as reformas educacionais que ocorreram, a partir da década de 90, no Brasil e no mundo. Isto tem sido revelado a partir de vários documentos oficiais, tais como: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9.394/96, o Plano Nacional de Educação/2001, os PCN’s e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores.

Decorrem das orientações legais citadas, as mudanças no trabalho docente, que destacam o professor como o principal agente pedagógico na construção dessa nova escola. Essas mudanças são sinalizadas, a partir das seguintes definições: a) o professor é orientador da atividade construtiva do aluno e o mediador deste com o conhecimento; b) o professor é responsável pela coordenação da dinâmica de ensino-aprendizagem; c) o professor e aluno são sujeitos ativos que dialogam no processo ensino-aprendizagem; e d) as ações pedagógicas devem potencializar competências e habilidades, além de procurar atingir outros aspectos que compõem o ser integral.

A Resolução 01/98 que implanta os ciclos na Rede, faz um avanço conceitual, quando diferencia os termos “ciclos de aprendizagem”, “ciclos de formação” e “regimes de progressão continuada”²³, aspecto este que não aparecia no documento (Betim,

²³ De acordo com Mainardes (2006) os ciclos de formação humana rompem de forma mais radical com a reprovação, eliminando-a e faz um investimento maior na formação continuada de professores acompanhada de uma mudança mais radical no currículo e orientações metodológicas. Já os ciclos de aprendizagem mantêm a reprovação ao final dos ciclos. A incorporação conservadora da política de ciclos gerou o regime de progressão continuada ao tentar se relacionar com a LDB 9.394/96.

1998). Assim, partindo dessa diferenciação conceitual feita na Resolução citada, destaca-se o fato de que a implantação da política de ciclos, em Betim, foi menos radical, concentrando-se mais no (...) “combate aos mecanismos de exclusão, detectados na escola seriada sem uma ruptura drástica em relação aos pressupostos desta escola” (BETIM, 1998, p. 84).

Apesar desta consideração, o texto de Gomes e Almeida (2007) coaduna com as concepções e definições contidas no documento do Projeto Político-Pedagógico da Rede (Betim, 1998), quanto ao contexto dessas mudanças, como sendo fruto de intensas mobilizações (...) “envolvendo professores e gestores da educação, num processo de ressignificação das práticas e objetivos da escola” (GOMES e ALMEIDA, 2007, p. 84).

Por outro lado, este mesmo texto avança em relação ao de 1998, quando discute o processo de implementação da proposta e destaca que havia uma previsão de avaliação da mesma no final do ano 2000. Isto se daria no IV Congresso Municipal de Educação – consolidando a Escola Democrática: onde todos aprendem. Já haviam sido colhidas dos educadores as propostas, mas o congresso não se realizou devido a uma descontinuidade (e não uma ruptura) do processo, frente à mudança do partido governista em eleições municipais.

Porém, o texto destaca que, em consulta ao material preparatório do congresso, havia apontamentos de que a implantação dos ciclos era polêmica - isto ao final do seu terceiro ano. Os registros colhidos nas escolas e documentos decorrentes do período indicavam a necessidade de vários ajustes nos ciclos, como também havia a defesa de sua extinção. Assim, em síntese, essa discussão que ocorreu nas escolas levou à organização de um Fórum sobre Avaliação e Registro, conferindo, a partir deste, autonomia às escolas para construir seus próprios registros de avaliação.

Em 2001, a liderança do executivo municipal, de outro partido político, mantém a continuidade da implantação do sistema de ciclos, explicitada num documento intitulado *Proposta Pedagógica e Estrutura Organizacional da Rede Municipal de Betim*. (Betim, 2001). Porém, não é feito outro Projeto Político-Pedagógico. O que ocorreu foram algumas adequações; a exemplo, a organização da escola passa a contar com um coletivo baseado no quantificador 1.3, que significa a composição de um coletivo de turno nas escolas, baseada na lógica de 13 educadores para cada 10 turmas, o que poderia vir a viabilizar novas formas de organização do tempo e espaço escolar, prevista na organização em ciclos.

Então, resumidamente, o processo de implantação dos ciclos em Betim foi iniciado em 1998 e, definitivamente, concluído em 2004, quando, segundo Gomes e Almeida (2007), através do Decreto n° 20.316, de 16 de dezembro de 2004, extinguiu-se o sistema de seriação anual nas escolas municipais, mesmo naquelas em que se havia optado pela manutenção do sistema seriado.

Em 2005, houve uma reformulação dos ciclos para atender a uma exigência do Conselho Estadual de Educação, passando de três para quatro ciclos: 1º ciclo com estudantes de 6, 7, 8 anos; o 2º ciclo com alunos de 9 e 10 anos; o 3º ciclo com pré-adolescentes de 11 e 12 anos; e o 4º ciclo com 13 e 14 anos.

Sob a égide do então governo municipal, é realizada a 1ª Conferência Municipal de Educação de Betim (2002), denominada “Acesso, qualidade e permanência nos Ciclos de Formação Humana”. Como destaque deste encontro, fica o fato de que não houve nenhuma proposta de ruptura com os ciclos, mas sim de adequação: número de alunos por sala, construção de currículo por ciclos, garantia de autonomia das escolas, e a reativação de fóruns. Também no documento do Plano Decenal Municipal de Educação (2005), referendado na 2ª Conferência Municipal de Educação, ratificavam os ciclos.

O destaque que queremos dar aqui refere-se à Proposta Pedagógica, de 2001, da Rede Municipal (Betim, 2001) que é baseada em literatura especializada e envolve a concepção de ciclos. Neste documento (Betim, 2001), há recomendações para o trabalho feito nas escolas, que deve incluir a realização de reunião em grupos de estudo e planejamento sob a coordenação do pedagogo, para garantir a efetivação da proposta; e, grupos de estudo, onde os momentos de estudo, de acordo com a proposta pedagógica, deveriam servir, exclusivamente, às demandas do cotidiano escolar, diagnosticando necessidades e adequando práticas de ensino e projetos, pensando as intervenções frente às dificuldades dos alunos. Segundo as orientações deste referido documento, o coletivo dos educadores deveria se organizar para adquirir novos conhecimentos, planejar e discutir projetos e estratégias de intervenção didático-pedagógica, além de avaliar a prática pedagógica. Além desse aspecto recomendava-se, também, a regência compartilhada.

Como último apontamento de consulta do texto propõe-se, em fase conclusiva, que outras vertentes de análise dos ciclos na Rede devem ser feitas e que neste optou-se (pela consulta a documentos oficiais) por delinear um pouco das mudanças efetivadas no trabalho docente, já que o impresso é direcionado à formação de educadores.

Ressaltamos, a seguir, as consequências relativas ao impacto das propostas deles advindas e /ou apontadas e analisadas para a organização da escola e o que discutem quanto à formação continuada.

O primeiro apontamento que elegemos é que Gomes & Almeida (2007), organizaram uma obra que permite uma releitura do processo de implantação dos ciclos na Rede. O livro avança em relação ao documento, à medida em que lança mão de discussões que aparecem de forma mais precisa, na literatura posterior à divulgação do documento, tais como: 1) o desenvolvimento dos ciclos, no contexto de políticas partidárias diferentes no município: governo do PT (Partido dos Trabalhadores), à época do documento e, governo do PSDB (Partido Social Democrata Brasileiro) nas duas últimas gestões, a partir de 2000; 2) sinaliza bem as marcas de uma gerência política, cada qual procurando estabelecer sua identidade, num processo em andamento. Porém, ainda que o livro relate as mudanças, estas foram mais na direção de ajustes do que, propriamente, de ruptura quanto ao processo de implantação dos ciclos; haja visto que iniciou-se em 1998 e completou-se em 2004. Isto pode refletir uma articulação entre os educadores, o que veio garantir que se estabelecessem os ciclos, a despeito da mudança de governo. Vimos, na análise documental feita no livro, que o caminho (decretos, portarias, congressos) foi no sentido de acréscimos e ajustes necessários ao enraizamento de uma proposta ‘sem volta’.

Gomes e Almeida (2007), ao se remeterem ao registro contido no documento de 1998, citam as mudanças decorrentes no trabalho docente, que aqui queremos ressaltar.

Assim, ao destacar que o professor é o principal agente pedagógico no processo de implantação dos ciclos, este registro reforça a idéia do desafio do trabalho dos professores e o trabalho a partir dos professores, na escola. Isto é: a) o trabalho com os professores pressupõe uma ação articulada e coletiva; b) o trabalho dos professores refere-se à tarefa de gerirem os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, em toda a sua complexidade; e c) o trabalho a partir deles exige um engajamento dos professores, porque a proposta pedagógica só vinga se houver uma mudança conceitual, procedimental e atitudinal dos professores, levando-os a reinventar, cotidianamente, uma nova forma de ser professor.

Os últimos sete anos podem ser considerados importantes para nossa análise, pois coincidem com o tempo de decisões do executivo da Secretaria de Educação que vieram referendar o funcionamento da escola em ciclos e que, por sua vez, definiram várias mudanças no processo interno e externo da organização da Escola Fundamental.

Estas mudanças, ocorridas em nível político, tiveram repercussões diversas e diretas na organização da escola e criaram mais demandas de formação continuada com o coletivo de trabalho, em cada unidade de ensino.

No período de 2000 a 2007 muitas decisões do executivo repercutiram nas práticas de formação continuada nas escolas da Rede Municipal, tais como: a) a implantação completa do 2º ciclo e iniciada a do 3º; b) o estabelecimento do quantitativo de professores, passando a ser de 1.3 (13 professores para cada 10 turmas); c) a implantação de conselhos pedagógicos em escolas experimentais; d) a reorganização curricular em três áreas: ciências, humanidades e linguagens; e) a realização da Conferência Municipal, com anais indicando ajustes estruturais; f) a organização da proposta da Rede, em ciclo e, posteriormente, um decreto extinguindo a seriação; g) a reorganização curricular por disciplinas, metas e habilidades; h) a reformulação dos ciclos: passa de três para quatro ciclos com duração de dois anos cada; i) a determinação de índices máximos permitidos de retenção ao final de cada ciclo; j) a aprovação do Plano Municipal Decenal de Educação, na II Conferência Municipal, reafirmando as tendências da I Conferência, sugerindo, inclusive, autonomia e ajustes do projeto político pedagógico, por exemplo, quanto à redefinição curricular; k) a organização do Programa de Formação Continuada de Educadores – Ciclos de Formação Humana, em 2006 e em 2007.

Entre todas as mudanças propostas pelo Executivo, destacamos a organização, por parte da Secretaria de Educação, de um programa de formação continuada de educadores intitulado: “Ciclos de formação humana”. Em linhas gerais, trata-se de um programa voltado para o professor, que atua nos quatro ciclos da Rede e é composto de dois módulos. Um módulo preliminar teórico e com tarefas de observação dirigidas ao local de trabalho do professor e um segundo módulo, que se refere à inserção do professor, em uma das linhas de pesquisa de temáticas relacionadas ao ciclo: alfabetização, formação na escola, saúde docente, avaliação, entre outras. A culminância consiste na produção de um trabalho, que é socializado em um encontro, na forma de pôsters, artigos, painéis e outros formatos.

Esses aspectos expostos e comentados nos revelam que ações políticas dirigidas para o interno (organização de cada escola) e outras para o externo (conferências, movimentos reivindicatórios) repercutem, diretamente, na vida e no trabalho dos professores.

Tomemos, por exemplo, a mudança no quantificador de professores de 1.0 para 1.3: isto requer reorganização do trabalho coletivo, das possibilidades de atendimento diferenciado aos alunos e da organização do tempo destinado a planejamento e estudo. Assim, também, as reorganizações curriculares que aconteceram trouxeram uma demanda de ajustes e de maior conhecimento para o trabalho cotidiano. Essas reorganizações propunham mudanças até contrárias à própria formação acadêmica da maioria dos professores. No caso dos participantes da nossa pesquisa, eles foram formados há mais de 11 anos, portanto, na década anterior, onde não eram muito discutidas as propostas metodológicas de ensino que são parte de um projeto inovador como a dos ciclos de formação humana: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, o trabalho por projetos. Além disso, no bojo das mudanças, vieram as alterações na forma de avaliar com um boletim padrão da Rede – o RDA – (Registro de Desenvolvimento do Aluno) baseado não em nota, conceito, mas em metas e habilidades desenvolvidas e alcançadas.

A participação mais intensa da comunidade nas decisões, via conselhos pedagógicos, também trouxe novas necessidades de revisão da abordagem do trabalho do professor que, inclusive, poderia ser avaliado por seus pares, pelos alunos e pelos pais.

É a partir do delineamento dessas perspectivas apontadas sobre o trabalho docente que, no campo da análise das suas alterações, discutimos alguns aspectos relevantes e que estão imbricados na formação continuada. Tomamos em resumo, quatro categorias que são explicativas dos processos de organização do trabalho na escola e do impacto das mesmas na construção de momentos de formação continuada. Assim temos: a reorganização do tempo/espaço; a constituição do coletivo de trabalho; novos critérios de enturmação e formas de trabalho com os alunos; novos impactos da organização escolar em ciclos. Tais categorias são discutidas a seguir.

A reorganização do tempo/espaço

Os ciclos trouxeram consigo o desafio da reorganização do tempo e espaço, exigindo um redimensionamento de atuação dos sujeitos (professor/aluno), neste lugar chamado escola.

Uma alteração espaço-temporal implica, a princípio, em se rever lógicas de percepções, intenções e ações. O tempo não é mais cadenciado em horas-aula; não é

mais pautado somente na lógica do ano letivo, antes considerado, mas considera os ritmos do desenvolvimento humano e o espaço organizado para refletir diferentes formas de se interagir e aprender. Ver Teixeira (1999), Gomes, (2001), Filho & Vidal (2000).²⁴

Pensar na reorganização do tempo e espaço do aluno é pensar, também, no redimensionamento do trabalho docente, pois isto propõe o desafio de buscas não mais individuais, mas compartilhadas, coletivas e flexíveis.

Para o professor, implica em romper, também, com uma lógica fragmentada de sua formação inicial ou acadêmica, além de implicar no convívio com diferentes personalidades, faixas etárias, interesses e níveis de formação, em relação aos alunos e aos próprios pares, com os quais trabalha.

Assim, atuar no redimensionamento do tempo e espaço escolar implica na mobilização dos sujeitos professores em prol da adesão a uma proposta que altera, substancialmente, seu trabalho e traz consigo suas angústias, incongruências e instabilidades. Este aspecto está presente nas falas dos entrevistados²⁵, quando dizem dos conflitos gerados pelas múltiplas tentativas de reorganização do trabalho em função dessa nova lógica, conforme citamos nas diferentes falas dos professores:

Oh, ele (o tempo de estudo) raramente acontece como deveria acontecer. A gente tem o tempo, tem os horários estruturados pra isso no papel. Mas na verdade ele não acontece com frequência; não acontece como deveria acontecer, então não é uma coisa efetiva, não (professora Marília, escola Beta).

(...) É muito importante porque quando o professor fica dentro da sala de aula ele não pode... ele não tem espaço para ele verificar o entorno, pra ele verificar o geral, porque quando ele se distancia da sala de aula ele tem oportunidade de resolver uma série de problemas, de buscar soluções, de dar encaminhamentos com a direção da escola, com o pedagógico da escola, ele pode estar encontrando com o colega para trocar experiências, então ele tem uma série de oportunidades, que são favoráveis (professora Mellissa, escola Alfa).

O tempo pensado a partir da contribuição para um trabalho compartilhado traz a seguinte declaração:

²⁴ Teixeira (1999) aborda mais a questão dos tempos na vida de professores, Gomes (2001) trata mais da reorganização dos tempos e espaços da ação docente a partir da revisão do lidar com o tempo na vida dos educandos. Já Faria e Vidal (2000) tratam do aspecto histórico de organização dos espaços como refletidores de concepções de ensino-aprendizagem.

²⁵ Os entrevistados e as escolas, aqui citadas, serão caracterizados em capítulo devido, quando tratarmos da pesquisa de campo. Ver p. 92 a 126.

Ele é super importante, porque antes não tinha. Tinha que fazer em casa e aí é só, porque quando você tá com sua colega é outra coisa: uma dá uma opinião e uma tá ajudando a outra (...) agora, frequência a gente não pode contar que tem toda semana, porque não tem não. Devido às faltas... (professora Lúcia, escola Beta).

Ao falar dessa questão do uso do tempo, as professoras demonstram a importância delegada a esse aspecto que veio fazer parte da nova lógica de organização do trabalho na escola, demandando uma nova organização. Os relatos, por outro lado, ressaltam também os dificultadores para o efetivo uso desse tempo, principalmente devido ao mecanismo necessário da substituição, no caso da ausência de uma colega.

Quanto à estruturação do espaço e sua relação com o trabalho docente, as referências a partir das entrevistas são as seguintes: para quase unanimidade das professoras da escola Alfa e citado por uma da escola Gama, o espaço físico é inadequado para o atendimento diferenciado aos alunos. Já na escola Gama, há uma citação de professora quanto à inexistência de espaço físico apropriado para o estudo dos professores, tendo que usar a biblioteca ou mesmo a sala dos professores onde há um trânsito intenso de pessoas. Um fato curioso ocorreu na fala das professoras da escola Beta, aliás uma ausência: não há menção à falta de espaço nem para estudo e nem para atendimento a alunos. No entanto, a partir das observações e registros de campo não se constatou haver espaços físicos definidos para tais atividades.

Já os gestores (a Flávia, da escola Alfa e o Marcos, da escola Beta) dizem ter uma estrutura física precária: as salas não são adequadas para uma proposta de ciclos. As pedagogas, por sua vez, não fazem menção a este aspecto. A diretora confirma isso, dizendo:

Por exemplo a estrutura física do prédio que eu acho que limita demais as possibilidades e aí entra a questão da escadaria, espaços alternativos, acústica das salas de aula, tudo o que fala numa sala escuta na outra, por causa do material que foram feitas (diretora Flávia, escola Alfa).

Vimos, portanto, a partir das considerações dos sujeitos, que a articulação necessária do tempo e do espaço, na perspectiva do funcionamento de uma escola ciclada e tendo como foco a formação, tem sido uma tarefa conflitiva e perpassada de processos, ainda não conclusivos, no sentido de resolução de problemas, advindos dessa reorganização. Isto tem gerado impasses de ordem interna e externa.

Os impasses de ordem interna são os referentes à organização do coletivo e a definição de propostas de trabalho, que dependem, também, de ação dos gestores da escola.

Os de ordem externa referem-se à necessidade do aumento do quantificador, revisão da carga horária destinada a estudo, reformas e/ ou criação de novos espaços, a cargo dos gestores do sistema.

Fizemos um breve aporte à literatura quanto à discussão que envolve o tempo, o espaço e sua relação com a prática docente, para estabelecer um possível diálogo com as considerações já realizadas até o momento.

O texto de Gomes (2001), faz uma discussão a respeito do tempo/espaço escolar, tomando estas categorias, à princípio, como experiência. Numa sociedade letrada a escola é tomada como “local marcado não somente por códigos, símbolos, como também pela temporalidade.” (GOMES, 2001, p. 28). Onde os sujeitos que por ela passam vivenciam o conteúdo desta experiência de forma diferenciada.

Nas atividades escolares, o tempo e o espaço sempre estiveram presentes, principalmente na vida dos docentes. Se considerarmos que os professores, passaram suas vidas, como alunos, em contato permanente com essa instituição, chamada escola, há que se dizer que já experimentaram múltiplas vivências em relação a esses dois aspectos, que certamente marcaram suas vidas e vieram a se constituir marcas, também, de sua formação, enquanto professor (LIMA, 1995).

Estudos recentes, empreendidos por Lessard e Tardif (2005) mostram que as experiências pré-profissionais dos professores, tecidas via imersão escolar, através dos modelos de seus professores e vivências dessas relações, são constituintes também de sua formação, servindo como referências para o exercício da docência.

Esta vivência na escola, anterior à entrada do professor na mesma para o exercício da docência, inscreve neste sujeito uma experiência de tempo e espaço escolar que, por sua vez, é reformulada quando passa a exercer a profissão.

A construção da experiência de tempo e espaço na docência varia quando, por exemplo, se propõe a reorganização dos mesmos. Este é, precisamente, o ponto de nossa discussão aqui, referente a uma escola ciclada onde, de acordo com Gomes (2001), a alteração da forma de se conceber o tempo e o espaço acarreta, concomitantemente, a alteração do trabalho docente e passa a se constituir numa complexa tarefa para os dirigentes e coordenação pedagógica das instituições.

O primeiro desafio a enfrentarmos é a superação de um conceito linear do tempo baseado em etapas, sucessões, tecnologias de aceleração, da qualidade total e da produtividade. A nova concepção é a que se requer (...) “pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural” (Gomes, 2001, p. 29). Este esforço

requer dos sujeitos envolvidos uma atitude de rever a tradição burocrático-normativa, herdada da Lei 5.692/71, sob a qual foram formados para fazer educação à parte dos movimentos sociais e dos processos políticos. É um convite a buscar os diferentes princípios da Lei 9.394/96 (art. 1º) que preza a educação como processo e desenvolvimento pleno de sujeitos sociais, vivida nos mais diferentes tempos e espaços de socialização e de cultura.

Historicamente, a instituição escolar tem organizado seu tempo em ano escolar, dias letivos, horas/aula, disciplinas escolares, grade curricular, festas para angariar fundos, tempo de alfabetizar, tempo de avaliar, tempo de aprovar/reprovar/expulsar, tempo de comemoração de datas festivas, entre outras formas. Assim, a escola vivencia um ritual, quanto aos seus tempos e uso de seus espaços, que são quase que sagrados, destinados a certos objetivos. A consequência é que não se explora, pedagogicamente, a riqueza das relações sociais presentes no tempo e espaço escolar.

Conceber o tempo e espaço numa dimensão para além da organização do horário, controle de disciplina, cumprimento da lei, lugar disso e daquilo, é tomar essas dimensões como parte da vida e lugar de cultura. Ver Teixeira (1999).

A constituição do coletivo de trabalho²⁶

A última legislação educacional (LDB 9.394/96) traz consigo a alteração da organização escolar com a conseqüente reconfiguração do trabalho na escola, extinção de algumas rotinas e adoção de outras, substituição de certas hierarquias e outras mudanças. De acordo com Oliveira e Rosar (2002), tais mudanças apresentam um destaque ao trabalho coletivo, à necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola. Cabe, também, situar o peso da proposição dos coletivos de trabalho como um espaço fundamental à formação continuada.

No caso de uma escola com organização baseada em ciclos de formação humana, a proposição dos coletivos de trabalho vem no bojo da própria organização. Os

²⁶ As orientações gerais, dadas pela Secretaria de Educação, em relação à constituição do coletivo de trabalho são mais referentes ao quantificador comum de 1.3 para cada turno e, a partir disso, cada grupo decide critérios dessa formatação desde que, posteriormente, justifique as escolhas em favor do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, prestando contas à Regional Pedagógica que realiza o acompanhamento das escolas.

coletivos são constituídos a partir de diferentes formatações, de definições do tipo de trabalho desenvolvido na escola e até, especificamente, no turno.

Os entrevistados desta pesquisa, como os gestores das escolas Alfa e Beta (Flávia e Marcos) apontam que o “tempo de casa”²⁷ é a característica usada, *à priori*, para a organização dos grupos de trabalho nas escolas.

Na explanação das pedagogas da escola Alfa, há concordância com a fala do gestor sobre a organização dos grupos na escola; na escola Beta, por funcionar num anexo, naquele espaço, procura-se o estabelecimento de parceria entre a professora experiente e a novata, ainda que na composição inicial prevaleça o “tempo de casa”. Na escola Gama, conseguiu-se uma adequação parcial entre o uso do critério de perfil no 1º ciclo e “tempo de casa” no 2º ciclo.

A constituição dos coletivos de trabalho tem se revelado, conforme vimos, em um ponto conflitivo no início do ano letivo. Quando há sugestões de critérios diferenciados, tais como: escolha por perfil, por afinidade com o grupo de trabalho, por experiência bem sucedida, há resistências. Estas reações à mudança podem sugerir dois posicionamentos diversos: 1) o da resistência; e 2) o da afirmação.

O primeiro posicionamento – o da resistência – pode ser entendido como um convite ao desconhecido, ao inusitado e requer novas adaptações, tanto em relação à colega de trabalho, quanto em relação a alunos de outras idades, que apresentam outras demandas.

O segundo posicionamento – o da afirmação - pode ser entendido como a necessidade de especialização, de centrar-se no trabalho, de utilizar-se e aprimorar saberes, já adquiridos na experiência, e, que conferem ao professor uma certa estabilidade diante da instabilidade do humano, podendo garantir-lhe maiores possibilidades de contribuição.

Para melhor exemplificar as análises feitas, nos reportaremos às falas das professoras sobre a formação dos grupos de trabalho.

A professora Ana, da escola Beta, explicita a importância de se observar o critério de afinidade por julgar que isso facilita o trabalho e as possibilidades de troca. Afinidade, aqui, tomada em relação à colega ou ao grupo com o qual vai trabalhar e que favorece as trocas, o compartilhamento tão necessário ao trabalho coletivo,

²⁷ Expressão usada para referir-se ao tempo de inserção do funcionário numa dada instituição e que, no caso discutido, dá a ele prerrogativas de escolha de turmas em relação ao funcionário com “menor tempo de casa”.

garantindo um certo *Know how*; é definido um comportamento de afirmação nas relações grupais:

(...) Os grupos de trabalho são muito importantes, com quem você tem afinidade. Apesar de que eu não tenho esse problema. Porque qualquer grupo em que eu estou, eu me dou muito bem. Mas tem aquelas pessoas que a gente quer tá mais próxima, dividir questões. Eu acho que isso é um ganho de tempo (...) A gente brinca, Madalena, que formação continuada é engraçada, pois o tempo que a gente não tem na escola a gente troca por telefone, dentro do ônibus. Então, depois que veio essa visão do trabalho do coletivo, eu acho que ampliou muito os horizontes. A gente troca mais... (Professora Ana, da escola Beta).

Uma outra professora, Marília, da mesma escola, ressalta o seguinte:

(...) Eu acho que uma coisa que mais faz diferença na escola, é você ter o perfil pra tá trabalhando com aquela turma (...) o professor deveria ter um perfil para trabalhar com determinada turma. Por exemplo, a alfabetização tem que ter um perfil para trabalhar com a turma de alfabetização, principalmente a inicial. Então, se o professor não tem aquele perfil a turma vai ser lesada de certa forma (...) Em gostar de alfabetização, em entender o que é alfabetização, em ter paciência, ter organização, porque é o que precisa ser desenvolvido nos meninos, nesse período principalmente, a organização espacial, mental; tem que ter isso. Se o professor não tem esse perfil ele não tem como ensinar pro menino isso (professora Marília, da escola Beta).

Mas, por outro lado, há controvérsias quando o professor apresenta resistências em aderir a outro critério de formação de grupos de trabalho e ou escolha de turma, que não o do “tempo de casa”. Muitas vezes isso se dá porque tem que lidar com o novo, o inusitado:

(...) Eu penso que eu poderia estar trabalhando muito melhor no 2º ciclo, mas penso também que eu tô conseguindo fazer um trabalho interessante no primeiro e tô gostando dessa experiência. Ano passado foi muito difícil por causa... foi um desafio muito grande porque eu cheguei e a turma já tava composta e uma composição complicadíssima, de problemas seríssimos. (...) Eu não tenho perfil pra trabalhar no primeiro ciclo. Eu sei disso. Não tenho e eu sei disso. Eu tô trabalhando no primeiro ciclo, estou aprendendo e estou gostando mas eu penso que eu não tenho o perfil porque a dependência dos alunos me incomoda muito. Os pais... essa proteção que os pais têm que é uma proteção assim... pra eles é proteção, mas pra mim é o modo de encobrir os problemas (professora Neide, escola Alfa).

Assim, finalizamos esse ítem citando Nóvoa (1992) que, ao tratar das dimensões pessoais e profissionais dos professores, ressalta que cada um tem seu jeito pessoal de lidar com o processo educativo (organização da aula, rotinas, gestos, movimentação, relação com o aluno). Além disso, essa ‘pessoa-professor’ também lida entre a rigidez e a plasticidade nos processos que envolvem a profissão docente, recorrendo a um *saber experiencial* para aderir ou rejeitar certas propostas, mudanças ou ‘modas’ (NÓVOA, 1992, p. 16 e 17). Isto sinaliza para o contexto de nossas discussões, que os

processos são, em si mesmos, contraditórios: a) quer no indivíduo - ora é aberto ao novo, ora resistente a ele; b) quer na manifestação do coletivo – ora com alguns se abrindo a ações inovadoras, ora com outros recorrendo a antigas práticas, respaldadas na experiência.

Novos critérios de enturmação e formas de trabalho com os alunos

A escola é um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana e tem características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Também esse lugar é produto de “convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo” (LESSARD E TARDIF, 2005, p. 65).

Seguindo essa mesma abordagem, os autores citados acima enfatizam a escola como um lugar organizado de trabalho que se caracteriza por “tecnologias particulares” próprias dela: programas, disciplinas, discursos, idéias, objetivos.

Neste sentido, o trabalho organizado na escola é aquele a ser executado pelos professores e evidenciado na organização da escola.

A explicitação dos critérios de enturmação e do tipo de trabalho realizado com os alunos constituem-se em facetas de análise da organização escolar, ou seja, estão relacionados às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, além de apontar para a forma sobre a qual o trabalho escolar acontece. São dois aspectos diferentes, porém interdependentes. Se não entendermos que a escola está situada num sistema capitalista e, disto advém implicações e novas relações sociais para a sua organização, pouca coisa pode ser feita para uma intervenção precisa, que resulte em melhores condições de trabalho, para os que nela atuam.

As reformas educacionais dos anos 90 atuaram fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Advindas delas, há uma exigência de novos critérios de enturmação de alunos, novos procedimentos de avaliação. Isto exige maior dispêndio de tempo dos professores para atender alunos, fazer reuniões com colegas e redirecionar seu próprio trabalho e até para construir um projeto de formação continuada.

Verificamos que, ainda que haja uma orientação para a organização das turmas, as escolas, de acordo com suas especificidades, acabam por definir critérios sobrepostos em nome de uma opção de trabalho, que pode variar de ano para ano. Além disso, um ponto de fragilidade, apontado nas entrevistas, foi o fato de estas escolas não terem um projeto pedagógico que referende suas escolhas.

Já para a análise do trabalho com os alunos na escola ciclada, a questão orientadora da entrevista foi relativa a existência e organização de projetos coletivos de escola, de turno, de ciclo e como essa forma de organização do trabalho favorece a inclusão dos processos de formação continuada.

A organização de projetos coletivos nas reuniões pedagógicas é relatado, conforme segue:

(...) A gente se encontra na hora do recreio, vê o que a gente pode trazer, o que a gente pode organizar (...) Nas reuniões pedagógicas também a gente usa pros projetos coletivos. É levantado o projeto coletivo nas reuniões pedagógicas, onde se discute, entra num consenso, tema, o que cada um pode contribuir. E, no dia-a-dia, nos recreios, no corredor, um vai na sala do outro e a gente faz a troca (professora Mellissa, escola Alfa).

Aqui há um destaque para o trabalho conjunto com a professora que partilha regência na mesma turma e a pessoa que trabalha na biblioteca:

(...) Então eles têm o momento deles na sala que é o momento com a professora referência 2 que está lá e ela desenvolveu sobre o tema e na minha aula, também, a gente dá continuidade a isso. Depois nós tivemos outros projetos também que foi da galinha ruiva que a gente também tem essa parceria, né! E a biblioteca também trabalha junto (professora Marília, escola Beta).

Os espaços de trocas são diversificados e acontecem para além do tempo da escola, conforme nos relata a professora Raquel, da escola Gama: (...) “quando sentava os pares de idade, favorecia planejar essas coisas. Isso acontecia muito fora também. A gente ficava no telefone e conversava sobre isso também. Era muito bom. Mas depois as meninas mudaram de escola”.

Novamente, percebemos, através dos relatos, que a organização do trabalho em forma de projeto demanda tempo para encontro do coletivo que, por sua vez, procura diferentes formas de driblar as situações cotidianas, quando não são favoráveis, para que consiga trabalhar em uma perspectiva diferenciada. Isto requer a complementariedade das colegas, para que culmine em um resultado com os alunos. O coletivo efetua troca em corredores, telefonemas, hora do recreio, de sala em sala, por bilhetes, pasta de

material e nas tão conhecidas reuniões pedagógicas, bem como nos horários de estudo²⁸ com os grupos de trabalho, quando há possibilidade, constituindo essas ações em tempos também de formação.

Novos impactos da organização escolar em ciclos para a formação continuada

Para considerar a importância da formação continuada, tomamos como referência as considerações feitas por Libâneo (2004) quando aponta três aspectos a respeito da escola: a construção de uma escola democrática; o trabalho dos professores; e, a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Quanto ao primeiro aspecto, a construção de uma escola democrática, esse autor destaca que construir uma escola democrática significa assegurar as condições pedagógicas e organizacionais, para que se alcance a qualidade cognitiva dos alunos. O segundo aspecto, o trabalho dos professores, tem um peso substancial, se se considera o objetivo principal da escola como sendo o ensino-aprendizagem dos alunos. O terceiro, uma escola que funciona bem, favorece o trabalho dos professores e consegue melhorar a aprendizagem dos alunos.

Este último ponto mantém inter-relação com os dois anteriores e podemos inferir, a partir dele, que a melhoria do trabalho dos professores sugere, entre outros aspectos, que essa escola tenha momentos de discussão coletiva de seu trabalho, dos resultados obtidos e possíveis redirecionamentos necessários. Por fim, podemos depreender que esse esforço conjunto traz impactos no desenvolvimento profissional do professor, uma vez que esse trabalho coletivo passa a ter um caráter altamente formativo.

Libâneo (2004) ainda reitera que pesquisas mostram que escolas que fazem diferença em relação à qualidade do ensino têm reputação na comunidade, trazem consigo marcas de uma organização e gestão que valoriza, também, entre outros aspectos:

²⁸ Esta organização do coletivo com o quantificador 1.3, favoreceu a composição de um horário que possibilita o encontro de duas ou mais professoras em um certo tempo, dentro da carga horária de trabalho, enquanto são por outras substituídas em suas salas de aula. Esse é o chamado tempo de estudo e é, também, articulado para atendimento a alunos com dificuldades, à requisição de pais, conversas com o pedagógico da escola, preparo de materiais, etc. São quatro tempos de uma hora cada, na semana.

(...) o clima de trabalho na escola, o relacionamento entre os membros da escola, as oportunidades de reflexão e de trocas de experiências entre os professores, a estabilidade profissional dos professores na escola, (...) a existência de condições físicas, materiais, recursos didáticos, biblioteca e outros recursos necessários ao ensino e à aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 10).

Uma escola que preze estes aspectos elencados, há que valorizar em seu projeto educativo a busca de uma qualificação permanente dos professores, frente às demandas postas no cotidiano escolar. Atuará no sentido de propiciar, em sua organização e gestão, práticas educativas que influenciam a aprendizagem dos alunos e também de seus professores.

A organização escolar pode vir a se constituir como espaço de aprendizagem profissional, se os professores participarem ativamente da organização do trabalho escolar. Isto através de constituição de equipes de trabalho, socialização de novos saberes e competência. Além disso, é essencial desenvolver um modo de agir coletivo em prol da formação dos seus alunos e dos professores.

Esta concepção ampla e crítica da organização escolar é que nos possibilita concordar e adotar essa abordagem como referência para as discussões que aqui propomos, pois o “entendimento da organização escolar como espaço de aprendizagem, de compartilhamento, de significados, conhecimento e ações entre as pessoas, leva a valorizar muito as práticas de organização e gestão” (...) (LIBÂNEO, 2004, p. 13) e favorece as práticas de formação continuada.

Os desafios de uma organização da escola em ciclos traz, em seus pressupostos, a revisão dos modos de ensinar e aprender, portanto de mudanças substanciais no trabalho do professor.

Aspectos sinalizadores dessas dimensões são apontadas pelos entrevistados, ao serem questionados sobre o funcionamento de uma escola em ciclos: como viram a transição de uma escola seriada para uma ciclada e a mudança na forma de trabalhar.

Algumas professoras apontam a formação continuada como necessária para a compreensão das dimensões do desafio do trabalho em uma escola que adota o sistema de ciclos; é o caso, por exemplo, da professora Neide:

Pra mim, como profissional, a formação continuada é fundamental. Ela é fundamental porque ali você troca experiências com pessoas que têm mais tempo no ciclo que você. Por exemplo, eu fiquei no 2º ciclo 6 anos e agora eu fui pro primeiro. Aí você entra em contato com as pessoas que estão neste 1º ciclo, o que que elas fazem, as propostas de leitura. (...) o aluno mudou, a professora também mudou. Os pais, a família, todas as concepções mudaram bastante. (...) antes a gente ficava estudando psicogênese da escrita, a gente ficava preocupado muito com a assimilação de conteúdo: como o aluno aprende, como eu tenho que ensinar. E hoje, não. Hoje, além disso a gente precisa entender como é a infância pra aquela criança, que tipo de literatura eu vou usar com essa criança, que tipo de projeto (professora Neide, escola Alfa).

A professora Marília, ainda faz um destaque para os momentos de estudo: “Olha, na organização da escola, antes a gente não tinha esse momento de estudo, que a gente podia tá sentando com o colega para poder tá estudando, isso veio depois com o ciclo, né? Hoje ele funciona” (professora Marília, escola Beta).

Todos os aspectos citados nas falas das professoras, referentes a organização de uma escola em ciclos, apontam para a necessidade de se constituir, na dinâmica cotidiana da escola, espaços de reflexão que viabilizem a mobilização de novas competências para lidar com os desafios da aprendizagem dos alunos e que, por sua vez, suscitem novas demandas de formação continuada dos professores, num movimento cíclico e permanente.

Ainda neste capítulo, dando continuidade à análise dos documentos das escolas Alfa, Beta e Gama, consultamos os planos de gestão, projetos político-pedagógicos, pautas /atas de reuniões para buscar as possíveis interações entre tais documentos e as atividades de formação continuada nas referidas escolas.

Análise documental de dados das três escolas: Alfa, Beta e Gama

Tomamos três escolas que fazem parte da Região do Alterosas, em Betim, região metropolitana de Belo Horizonte. É uma região administrativa muito grande, que compreende vários bairros da periferia da cidade.

MAPA DE BETIM



Fonte: www.webbusca.com.br/pagam/betim/betim_mapas.asp - 34k

À princípio, tivemos contato com quatro escolas para selecionar as três. Por meio de um contato marcado por telefone com a direção da escola, fizemos uma primeira visita, nos apresentando e expondo a proposta de investigação. Em uma delas, houve um assentimento do diretor para a realização da pesquisa, mas ao intentar o segundo passo, o contato com as pedagogas, ele me informou do não interesse delas na pesquisa. Alegaram que seria muito trabalhoso abrir espaço para que fizéssemos a pesquisa, porque isto requeriria preenchimento de documentos ou outros papéis e que só acumularia o trabalho e traria sobrecarga aos professores. Então, diante dessa colocação, desistimos de incluir essa quarta escola e trabalhamos apenas com três instituições.

É importante apontar esse aspecto para descrever alguns ‘espinhos’ do caminho na realização de uma pesquisa. Ainda que tenhamos nos apresentado como funcionária da Rede, portanto colega de trabalho, houve resistência.

Passamos à descrição de cada escola, bem como à explicitação de pontos comuns organizados a partir da nossa observação e documentos. Selecionamos seis aspectos para categorizarmos os dados coletados: o contato com as escolas, a

localização e comunidade a qual atende; a descrição da estrutura física e do funcionamento; o plano de gestão; o projeto político pedagógico e as pautas/atas de reuniões pedagógicas.

A Escola “Alfa”

A diretora dessa escola nos recepcionou com muito interesse e se dispôs, juntamente com a vice-diretora, a colaborar no que fosse necessário para a realização da pesquisa. Fomos apresentados às professoras e demais funcionários da escola, aos quais expusemos a proposta. Também, para nossa surpresa, já conhecíamos deste coletivo quatro professoras, com as quais havia compartilhado o mesmo espaço de trabalho. Isto cooperou para uma boa acolhida e uma predisposição em participar. O mesmo ocorreu com a equipe de trabalho do setor pedagógico. Ambas se mostraram solícitas e cooperaram durante todo o processo. Não houve nenhuma dificuldade para o agendamento das entrevistas e retorno dos questionários. Os poucos empecilhos do processo podem ser tidos como normais no desenvolvimento de uma pesquisa de campo. Uma das entrevistas foi realizada na casa da professora, na primeira semana de férias, o que proporcionou um clima agradável para o compartilhamento. As demais foram feitas na própria escola.

A Escola Alfa foi inaugurada em 21 de junho de 1991, funcionando como anexo de outra escola até 2003. Hoje, tem prédio com infra-estrutura própria.

A escola atende a uma comunidade com composição muito variada, com uma rotatividade de alunos significativa, fato esse percebido pela secretaria da escola, devido à grande entrada e saída de estudantes, em curto tempo, durante um mesmo ano letivo.

Quando as famílias recorriam à escola para pedido de vagas para seus filhos ou o contrário, dizendo que iriam mudar de residência, os motivos alegados eram: tráfico de drogas na região, ameaça de morte e separação conjugal, tendo como causa principal a violência familiar. Ainda, segundo a direção, apenas cerca de 30% dos alunos nasceram no bairro. Os outros 70% são oriundos de outras comunidades, por não haver escolas localizadas próximas à residência deles.

Quanto ao funcionamento, no período da pesquisa, a escola atendia a 762 alunos em dois turnos, sendo o 1º (393 alunos) com treze salas e mais uma funcionando em um laboratório de ciências desativado. Já no 2º turno, com 369 alunos, funcionavam treze salas de aula e uma sala para realização de intervenções pedagógicas com os alunos. Essa organização começou a vigorar a partir de 2006.

A escola foi construída num terreno íngreme, por isso tem várias partes com escadas que dividem os pavimentos que estão em níveis diferenciados e não sobrepostos. Não há nenhuma adequação do espaço para acolhimento a alunos com deficiência física. Além disso, as salas de aula são pequenas e abafadas. A cobertura é em telha amianto, o que aquece muito o ambiente. A estrutura de paredes laterais é feita de lataria o que facilita a penetração de ruídos externos.

Tem ainda, em sua estrutura física: uma biblioteca, uma quadra coberta, uma secretaria (que compartilha o espaço com a direção e tesouraria). Próximo a estes espaços, está a sala das pedagogas. Além desses espaços há um auditório utilizado para apresentações de vídeo, teatros e realização de reuniões diversas, uma cantina, um refeitório aberto, uma sala de professores, uma sala para serviços de mecanografia, banheiros de alunos e funcionários, barzinho e estacionamento.

Em termos de conservação, a escola tem recebido apoio da Secretaria para manutenção do prédio. Porém, de acordo com depoimentos da direção e professoras, a estrutura física é inadequada para um devido atendimento ao aluno numa proposta pedagógica de ciclo, como está posta.

Já quanto a questões pedagógicas, a escola é estruturada em sistema de ciclos (1º ao 4º), conforme Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal, atendendo a idades entre seis e quatorze anos, portanto cobrindo todo o Ensino Fundamental. A média de alunos, por turma, na escola é de 29 e, no caso do segundo turno, o 1º e 2º ciclos têm, respectivamente, em média, de vinte e seis a trinta e cinco alunos/ turma.

Quanto às professoras, 100% mulheres, são 17 ao todo, funcionando, portanto, no quantificador 1.3, ou seja, quatro professoras para cada três turmas. Este passa a ser o referencial para a organização do coletivo de trabalho, no turno.

Possui, em seu quadro de funcionários, duas pedagogas que atendem ao turno e são concursadas.

a) O plano de gestão

A partir de consulta ao plano de gestão (2006/2007) da atual direção da escola, sinalizamos os seguintes aspectos na construção do plano que foi organizado em justificativa, caracterização da comunidade e ações propostas/respectivos prazos, centradas em três eixos: estruturais (suporte material e físico), pedagógicos e administrativos.

Priorizando a análise do aspecto pedagógico, que é o alvo de nossa atenção, não houve previsão de nenhuma ação específica direcionada à formação continuada. Não é sequer citado algum aspecto relacionado a suporte de formação do professor.

Observa-se no quadro alguns ítems que são conceituados como pedagógicos, quais sejam: normatizar o uniforme; campanha de conservação da escola; mecanismos de controle de trânsito dos alunos na escola, entre outros.

b) O Projeto político-pedagógico

Pelo fato do projeto político-pedagógico da escola não está registrado, a direção nos informou que durante o ano de 2007, no primeiro semestre, foram feitos encontros no sentido de formação dos vários setores que compõem a escola para conscientização do que é participação e, também, uma busca de maior parceria com a comunidade. Além disso, já foi realizado o levantamento do perfil dos alunos nas turmas de 10 anos. Portanto, o projeto político-pedagógico ainda está em processo de construção.

c) As pautas de reuniões pedagógicas

Tivemos acesso às pautas de reuniões pedagógicas, advindas de registros de atas do período de 2005 a 2006. Fizemos, para efeito de comparação, o destaque para o conteúdo da pauta da 1ª reunião, quando se trata da organização do trabalho na escola.

É marcada pelo ritual que se observa nas demais reuniões, de iniciar-se com uma oração, seguida de uma mensagem. Em continuidade, vem os informes administrativos que contém as orientações de organização do turno e possíveis limites advindos de portarias ou outras orientações, que emanam da Secretaria de Educação.

Prevê-se um tempo para discussão relativa à organização do coletivo de trabalho (grupos/ turmas). Os mesmos aspectos são pautados em reuniões, ditas introdutórias, do ano letivo.

Nas demais reuniões não houve, nas proposições de pauta, diferenciações de conteúdo: predominam aspectos de organização de eventos, reuniões, registros de boletim, uso de biblioteca, cronograma de encerramento de etapa, comemoração do dia das crianças, listagem de materiais para certos eventos, tempo de planejamento dos professores.

O destaque que deve ser dado ocorreu em abril de 2006, quando a Regional Pedagógica requisitou o preenchimento de uma ficha referente aos tempos de estudo ao longo do ano, com o objetivo de fazer um levantamento sobre o uso deste tempo. O coletivo do turno observado optou por manter uma pasta que continha alguns textos, previamente selecionados, referentes a tópicos comuns à proposta de trabalho. Estes textos ficavam disponíveis para leitura durante o tempo chamado de estudo.

Escola “Beta”

O processo de contato com a escola se deu através do vice-diretor, com a exposição da proposta de pesquisa. Houve uma boa acolhida e interesse por parte dele, principalmente quando dissemos do nosso compromisso de um retorno dos resultados à escola. Posteriormente, fizemos o contato com o diretor, com o mesmo procedimento. Houve uma grande disponibilidade para nos atender no processo de coleta de dados. No entanto, a viabilidade real de “trânsito” dentro da escola, se dá por meio da equipe pedagógica. Neste caso, eram duas pedagogas que atendiam o turno. Num primeiro momento, tive contato com uma delas, com a qual, na oportunidade, conversamos e expusemos o objetivo da pesquisa e ações decorrentes da proposta. Houve muito interesse e empatia. Demonstramos o processo de seleção de participação dos professores e a inclusão na pesquisa, *à priori*, da equipe pedagógica e diretor como sujeitos de estudo. Houve também um esclarecimento quanto à forma de coleta de dados: consulta a documentos da escola, registros da participação nas reuniões pedagógicas e a realização da entrevista (primeiro gravada e depois transcrita). Houve concordância com o que foi exposto e, assim, agendamos os primeiros contatos. Fomos apresentadas ao coletivo de professores do turno, como sendo funcionárias da Rede, em

um dia, no intervalo do recreio (o espaço mais inapropriado) e expusemos o objetivo, bem como fizemos o convite à participação, para responder a um questionário fechado e que, a partir deste, faríamos a seleção para a entrevista. Não houve resistência e nenhuma manifestação contrária a respeito deste trabalho a ser desenvolvido.

No decorrer do tempo da pesquisa de campo, houve alguns empecilhos: a pedagoga que mais se dispôs a envolver-se, no dia da entrevista, ao pegar o gravador, após assinar o termo de compromisso, preferiu responder às questões em forma de questionário. Procuramos argumentar a favor da exposição oral, pela riqueza de detalhes advindos da transcrição, mas tivemos que respeitar a escolha da entrevistada. Então, encaminhamos as questões para serem devolvidas quinze dias após. Neste intervalo, ela teve um problema sério de saúde e foi afastada por um longo período. Este fato comprometeu o retorno do questionário encaminhado às professoras, pois ela estava sendo mediadora do grupo, neste aspecto. Isto fez com que nós tivéssemos que iniciar o contato com a segunda pedagoga que esteve, até então, muito envolvida com as diversas demandas do turno. Estivemos na escola por várias vezes e não conseguimos realizar a entrevista, até que desistimos de incluí-la como sujeito, dado o avançar do tempo. Como consequência, mais da metade das professoras de um dos prédios da escola não devolveu o questionário.

Já no outro prédio, o número dois, o contato com a pedagoga fluiu por ser uma funcionária da Rede que atua em outro espaço ligado à Secretaria de Educação e que mantinha contato frequente com a escola na qual nós atuávamos, enquanto pedagoga. Isto fez com que o processo lá fosse mais tranquilo e conseguíssemos um mapeamento melhor do nosso objeto de estudo.

No geral, as entrevistas com as professoras transcorreram de forma tranquila e elas conseguiram relatar muito do que pensavam sobre as questões a elas apresentadas.

Quanto à localização da escola Beta, ela está na Região do Alterosas e, quando foi inaugurada, a urgência era pelo atendimento de uma crescente demanda da região.

Segundo o relato do diretor, a comunidade é de baixa renda, no entanto há um envolvimento das mesmas quanto ao apoio a seus filhos na escola.

No prédio dois, no ano de 2007, tem havido atendimento a alunos advindos de outras comunidades mais distantes, que não têm vagas em escolas próximas a residência deles e por isso são transportados por ônibus da prefeitura.

A Escola Beta possui vinte e quatro salas de aula, sendo quatorze no prédio 1, com dois anos de construção e dez salas no prédio 2, com quinze anos de construção.

Possui um auditório, quadra coberta, laboratório, biblioteca, além de secretaria, sala de mecanografia, sala da direção, sala das pedagogas e sala dos professores. Banheiros de alunos e funcionários, cantina e refeitório aberto e, ainda, uma área de estacionamento.

Funciona também em regime de ciclos, atendendo a alunos de todo o Ensino Fundamental, de seis a quatorze anos de idade, num total de 1.265 alunos.

O 1º turno, no prédio 1, atende alunos de onze a quatorze anos e, no prédio 2, alunos de seis e sete anos, sendo um total de 644 alunos. No 2º turno, no prédio 1 são atendidos os alunos de oito a dez anos e no prédio 2, os alunos de seis e sete anos, totalizando 621 alunos. Ambos os turnos têm, em média, vinte e nove alunos/turma.

a) O plano de gestão

O diretor informou que foi feito o plano de gestão. Pedimos uma cópia para consultarmos, mas não tivemos acesso ao material em tempo hábil. Não havia nenhuma cópia na escola para consulta de interessados ou mesmo de funcionários.

b) O Projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico foi iniciado em 2006, com levantamento de dados sobre a escola e a comunidade. Porém, o diretor alegou que, em 2007, teve dificuldades para articular o tempo para reunir-se com o coletivo. Atualmente, não há nenhuma alternativa sendo pensada para lidar com esse impasse.

c) As pautas/atas de reuniões pedagógicas

No Prédio 1

A consulta às pautas de reuniões pedagógicas, realizadas pela escola, para verificação de momentos formativos com o coletivo, foram feitas a partir do ano de 2006. Usamos essa referência de tempo para assim fazermos descrições aproximadas das demais escolas que fazem parte da pesquisa.

Outro aspecto importante é que, no início do primeiro semestre de 2007, a Secretaria de Educação suspendeu a autorização para realização das reuniões pedagógicas, para discussão quanto à adequação das mesmas ao cumprimento da carga horária obrigatória e de direito do aluno, prevista na LDB 9.394/96.

Ao tempo desta coleta de dados, somente tivemos acesso às pautas das reuniões de 2006. Destas, extraímos alguns aspectos que nos interessam. Os registros das reuniões nos apontam a ocorrência de um ritual de abertura com uma oração e, em seguida, uma mensagem ou forma de acolhida do grupo. Dá-se continuidade com a apresentação da pauta, que tem como primeiro item a leitura da ata da reunião anterior e, no final, a proposta de avaliação daquela reunião. Nas oito atas consultadas, observamos uma cadência de assuntos discutidos, que coincide com os períodos escolares. Na primeira reunião predomina o aspecto de definições quanto à organização do trabalho escolar, ponto de nosso interesse nessa pesquisa. Descrevemos o nosso registro de campo da forma que se segue, a partir das leituras das atas.

As reuniões aconteceram nas seguintes datas: 27/01/2006, 13/02/2006, 14/03/2006, 06/06/2006, 17/08/2006, 18/08/2006, 25/10/2006 e 27/11/2006.

Na pauta da primeira reunião constava os seguintes itens: oração, reelaboração de normas disciplinares; questões organizacionais, como: chave de armário, agenda de horário de vídeo, oração com os alunos em sala, filas na quadra no início da aula, comemoração de aniversariantes, escala para comissão de eventos, recreio monitorado com professores e alunos, uso da biblioteca; questões pedagógicas, como: definição de projetos para o ano, organização do coletivo para atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhamento do projeto de aumento do quantificador de professores para 1.4. e outras.

No conjunto das pautas das demais reuniões, observamos o retorno para a discussão de alguns itens da primeira reunião para desdobramento de ações e a inserção de outros, tais como: cronograma de reuniões de pais, conselhos pedagógicos, definição de uso do boletim enviado pela SEMED, elaboração de diagnósticos, planejamento, propostas de projetos, conselho de turma, cronograma de final de semestre, reorganização de projeto de intervenção pedagógica, orientações para preenchimento de formulários, discussão sobre critérios de retenção dos alunos, planejamento da semana da criança, feira de cultura, discussão de portaria enviada pela Secretaria de Educação quanto à retenção de alunos, proposta de programa de recuperação no período de férias, para alguns alunos, com o fim de diminuir a repetência.

Em uma reunião foi explicitada, por uma das pedagogas, a necessidade do grupo estudar sobre a forma de avaliação de habilidades dos alunos. Isso ocorreu na primeira parte do ano e não apareceu em outros momentos. Na penúltima reunião, foi sugerido que, durante os tempos de estudo, as professoras discutissem sobre os avanços e dificuldades dos alunos, bem como estratégias a serem usadas com os mesmos para a melhoria da aprendizagem.

Prédio 2

A pedagoga responsável pela organização do trabalho neste prédio, veio para a escola este ano e tem construído sua proposta de trabalho com o coletivo de professoras, também composto, em sua maioria, por professoras novatas na escola e que atendem ao primeiro ciclo (idades de seis e sete anos).

Fizemos a consulta em registros de três pautas de reuniões, ocorridas no ano de 2007, já que somente neste ano este prédio veio a funcionar.

Destacamos da primeira reunião os seguintes pontos de pauta: a) esclarecimento do trabalho da pedagoga: função, atuação e dinâmica de trabalho; b) organização das turmas (listagem dos alunos, critérios de enturmação e critérios de distribuição de turmas entre os professores), c) organização do coletivo (definição do professor referência 1 e 2, funções, critérios e combinados para funcionamento do coletivo, substituições, momentos de estudo e planejamento, reuniões pedagógicas, organização do horário), d) planejamento pedagógico (atividades para recepção dos alunos, discussão de metas/habilidades por idade, discussão sobre avaliação e registro, diagnóstico inicial, recreio orientado). Houve estudo de um texto chamado “A criança de seis anos”, de Elvira Souza Lima.

Observamos que a rotina das reuniões mantém a característica de organização do trabalho no turno, tal como no prédio 1. O que salientamos, em comparação às pautas já descritas desta escola, é que a pedagoga tem o cuidado de, inicialmente, explicitar o seu trabalho, pelo fato de estar chegando à escola, naquele ano. Também percebemos que há uma proposta para que seja feita uma fundamentação da prática, a partir da referência de textos para estudo. Na primeira reunião foi apresentado o primeiro texto para o coletivo, respondendo à demanda de atuação pedagógica face à idade dos alunos. As demais pautas fazem referência ao desenvolvimento do trabalho, ao longo do semestre, as escolhas pedagógicas que vão sendo feitas, ao longo do período, e

procuram manter a característica inicial de estudo, em pequenos grupos, ao longo da semana, com recorrência a textos referência para repensar o trabalho, a organização do coletivo e a análise de avaliações.

Esta forma de organização e discussão do trabalho pode ser percebida como diferente da que ocorre no prédio 1. Aqui, no prédio 2, há uma intenção clara da pedagoga em desenvolver, com o seu coletivo de trabalho, o hábito de leitura de textos que dêem suporte às discussões referentes ao trabalho das professoras, as intervenções com os alunos e outras questões importantes. Fazendo a análise das pautas de reunião dos grupos de estudo, destacamos a tendência a seguir um ritual escolar, na composição das mesmas, que seguem o seguinte percurso: oração, mensagem, reflexão, tópicos previstos para a discussão, finalizando com uma avaliação.

Escola “Gama”

O contato inicial com esta escola foi feito a partir da vice-diretora, a qual nos acolheu atentamente, procurando nos fornecer as orientações iniciais. Em outro momento, tivemos oportunidade de contato com o diretor, que nos recebeu e foi solícito a todos os pedidos.

O corpo pedagógico da escola é composto por duas pedagogas, sendo que uma delas já havia trabalhado conosco em outra escola. Isto facilitou o contato que tivemos, em seguida, com o coletivo de professoras.

Houve interesse do grupo em cooperar, o que facilitou as intervenções, que se seguiram à observação até à realização das entrevistas. Como já temos dez anos de trabalho na Rede, algumas professoras da Escola Gama também já haviam trabalhado conosco nesta relação de professoras/pedagogas. Também, pudemos participar de algumas reuniões do coletivo da escola e do turno que nos renderam algumas observações importantes.

Alguns aspectos dificultadores do processo de entrevista podem ser atribuídos à ausência de algumas professoras na escola, o que demandou a substituição das mesmas pelas professoras que participariam das entrevistas. Em outros momentos, houve a coincidência de horários com o da mobilização dos professores, promovida pelo sindicato, em busca de melhorias salariais e reivindicação do pagamento por habilitação, para os professores dos anos iniciais. Além disso, outra professora, com

perfil para a entrevista, apesar de sentir-se disposta, preferiu indicar outra colega, dizendo estar insegura e, assim, talvez, não conseguir atender os objetivos. Estes referidos aspectos, dificultadores, demandaram muitas adequações ao trabalho de coleta de dados.

A Escola Gama está localizada na região administrativa conhecida como Alterosas. A comunidade atendida é proveniente do mesmo bairro onde está localizada a escola e de regiões adjacentes. Os alunos, segundo a direção da escola, não são caracterizados como carentes. Esta afirmação é baseada em fatos como: em sua maioria, têm uniforme, material, acompanhamento da família, além de disporem de recursos financeiros para participar de atividades extra-classe que são promovidas pela escola.

A escola possui dezesseis salas de aula, um laboratório que foi adaptado, totalizando, assim, dezessete turmas. Possui, ainda, uma sala de informática, um auditório, uma quadra coberta, uma biblioteca, um barzinho, uma secretaria, uma cantina, um refeitório aberto, uma mecanografia, um parquinho, uma sala das pedagogas, uma sala da direção, banheiros dos funcionários e dos alunos e estacionamento.

A escola atende, ao todo, 1.181 alunos nas modalidades do Ensino Fundamental (seis a quatorze anos) e Educação de Jovens e Adultos. Estes alunos são assim distribuídos: 342 no 1º turno, 531 no 2º turno e 308 no 3º turno. A média é de vinte e seis alunos por turma, considerando-se que no 1º turno são trinta e um alunos/turma, no 2º são vinte e sete alunos/turma e no 3º são vinte e um alunos/turma.

a) O plano de gestão

A análise do plano da atual gestão (2006/2007), traz em seu texto os princípios norteadores da educação inclusiva e de qualidade, citando entre os itens a defesa da educação pública de qualidade, além da autonomia institucional. Colocou também como prioridade que, na organização do espaço escolar, todas as ações devem confluir para o PEDAGÓGICO, sejam ações administrativas, financeiras e demais. A centralidade está posta nas atividades escolares, como ponto de reflexão. A materialidade das ações educacionais seria feita na forma de proposta pedagógica, plano de curso e projetos com a participação e responsabilidade de todos.

Também em relação aos objetivos da escola, foram pontuados, dentre outros: melhorar a qualidade do ensino, criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos com a melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico.

As metas e ações da escola foram elencadas e, aqui, destacamos: capacitação dos docentes através de palestras, dinâmicas de grupo, trocas de experiências, além de estímulos a buscar mais conhecimentos; reuniões pedagógicas para conscientização dos professores quanto à necessidade de buscar caminhos mais adequados e prazerosos para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, construindo um ambiente estimulador e agradável; uma pedagogia centrada no aluno e não nos conteúdos; conscientização dos docentes quanto ao valor do trabalho em equipe; estudo e construção de um currículo adequado ao aluno (estudo de temas transversais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais); discussões administrativas e pedagógicas sempre com cunho pedagógico.

Além desses aspectos, depreendidos do plano de gestão, que foi posto à época das últimas eleições, alguns funcionários disseram que houve uma melhoria na limpeza e conservação da escola e investimento na construção de um parquinho para os alunos.

b) O Projeto Político-pedagógico

O projeto político Pedagógico ainda está em processo de construção. Funciona através de uma comissão de trabalho que foi tirada do coletivo dos turnos e é responsável por articular os encontros, lidar com os dados colhidos e encaminhar o processo.

No primeiro semestre de 2007, esta comissão elaborou questionários que foram distribuídos aos vários segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários dos setores administrativo e pedagógico). O objetivo desses questionários era realizar um mapeamento da comunidade escolar, para levantamento do perfil, na fase de diagnóstico do projeto.

Destacamos que as questões dirigidas aos gestores e equipe pedagógica foram as mesmas, sem quaisquer diferenciações. O mesmo ocorre no questionário direcionado aos professores. Além disso, não houve nenhuma questão que se referisse,

especificamente, ao processo de formação continuada na escola, ainda que com qualquer outra denominação.

Isso sugere possíveis dificuldades da gestão atual em fazer valer o que propôs em seu plano, principalmente no que diz respeito aos aspectos que foram dele destacados, relativos à formação na escola e aos processos pedagógicos.

c) As pautas/atas de reuniões pedagógicas

Nessa escola, tivemos acesso a um caderno onde se fazia os registros de pautas e atas das reuniões pedagógicas. Porém, só constavam os registros de algumas reuniões de 2003 e de 2006. Fizemos escolha por pontuar as observações referentes às de 2006, por proximidade no tempo.

A primeira reunião registrada foi de 14 de março de 2006, a qual constava como ponto de pauta a discussão sobre trabalho do professor referência e dos projetos. Também foi proposto um texto para leitura com a temática: “Vivendo valores na escola”, seguido de opinião do grupo. Além disso, discutiu-se a respeito de confecção de camisas para funcionários, organização do xerox e do atendimento a alunos de nove e dez anos, finalizando com a avaliação a respeito do recreio orientado.

As demais reuniões do ano versaram sobre formas diferenciadas de atendimento a alunos, avaliações, organização de festas e eventos, registros a partir de metas e habilidades, desenvolvimento dos projetos e organização de reuniões de pais.

A questão que estamos levantando dentro da perspectiva teórica que adotamos sobre a relação entre formação e processos de organização do trabalho na escola pode ser levantada a partir da análise das pautas, no que diz respeito aos itens dessas pautas. No entanto, a observação se tais aspectos são ou não constituídos como formativos depende da forma em que são abordados, da condução das discussões, do envolvimento dos professores, da relação que se estabelece entre esses momentos de reuniões e sua auto-formação.

Por meio da análise das pautas, apenas uma única reunião houve uma pontuação sobre reflexões a respeito de formação continuada, de forma explícita. Pelo registro de ata que consta as falas dos presentes, as intervenções feitas durante o tempo, não fica evidente a relação estabelecida entre a reunião pedagógica e a perspectiva que a mesma traz de formação. Ainda quando se discute a respeito de resolução de problemas

organizacionais, que interferem no desenvolvimento do trabalho cotidiano, não fica claro se se é estabelecida uma relação dessas ocorrências com um potencial formativo.

Tivemos oportunidade de participar de uma reunião pedagógica realizada no turno. Iniciou-se com uma mensagem de reflexão e seguiu a pauta que foi concentrada em aspectos chamados administrativos: informes sobre projeto coletivo escola/Secretaria de Educação; diagnósticos do projeto político-pedagógico; organização de eventos como: Páscoa e Projeto Circo; avaliação de reunião de pais e tempo reservado para informes sobre encontros do Sind-Ute. Ainda havia previsão de um tempo destinado a encontro das professoras por grupos de trabalho, o que não ocorreu nessa reunião. Durante as discussões dos aspectos previstos em pauta, as professoras pediram para haver uma revisão da atuação do pedagógico, de forma a dar mais suporte e acompanhamento ao trabalho delas.

Considerando o relato feito e as respostas dadas pelos entrevistados, quando questionados sobre a importância das reuniões pedagógicas e a relação desta com a formação continuada, não há um consenso quanto à consideração deste espaço como sendo formativo. Possivelmente, isto se deve à questões de concepção de formação, mais ligadas a uma idéia de cursos, palestras, leituras de livros do que ao conceito de formação como sendo parte do desenvolvimento profissional, portanto, ligada à dimensões de todo o processo de trabalho na escola.

Possíveis relações entre os aspectos analisados sobre o Projeto Político-pedagógico, os planos de gestão, as pautas/atas de reuniões pedagógicas das escolas e a formação continuada

Os Projetos Político-Pedagógico das escolas

Ao considerarmos o relato sobre o projeto político-pedagógico das três escolas, percebemos a dificuldade dos gestores em lidar, principalmente, com o aspecto do tempo. A alegação do não desenvolvimento do processo de construção do projeto foi sempre atribuída à falta de tempo para reunião com o coletivo. Apesar de na escola Gama já terem feito uma primeira articulação do diagnóstico, o que normalmente ocorre é uma descontinuidade no cumprimento de um plano traçado, inicialmente. Ou seja, faz-se o diagnóstico e não se caminha para a análise, o levantamento dos problemas e as discussões teóricas necessárias para o embasamento de escolhas de um projeto educativo que devem ser feitas pelo coletivo da escola.

Será que os sujeitos na escola estão dando o devido valor à necessidade da construção coletiva de um projeto político-pedagógico, ou o que reina é uma descrença quanto à efetividade do mesmo? Ou será que este projeto e a sua redação tem sido tomados apenas como mais uma tarefa burocrática imposta pelos sistemas de ensino?

As entrevistas com as professoras nos apontam algumas possíveis respostas.

O ponto comum às três escolas é que não têm o Projeto construído. Sendo que em uma delas, o Projeto estava sendo reformulado, mas as pessoas desconheciam o Projeto anterior.

Para a construção do Projeto, houve várias tentativas de articulação das discussões no coletivo, mas ainda não há nada de substancial. Em duas das escolas, estão na fase de diagnósticos e em uma ficou-se apenas nos encontros preliminares. As entrevistas apresentaram certa coerência, quanto à necessidade de definição do Projeto e a explicitação de sua importância.

É comum a referência ao projeto político-pedagógico como um documento que reorienta as ações, define caminhos, conforme as declarações das professoras:

Olha, nós não temos o projeto político-pedagógico construído e eu acho que é um aspecto que desfavorece muito. Porque quando a gente não tem o projeto político-pedagógico construído a gente não tem uma coisa assim, bem amarrada (professora Mellissa, escola Alfa).

Olha, eu acho que a idéia do projeto é muito interessante porque facilita até a gestão da escola, porque tendo um projeto político facilita ter uma visão pra seguir; (...) eu acho que ele deveria orientar todas as ações da escola (professora Marília, escola Beta).

Se ele funcionar direitinho, a gente trabalhar pra isso, eu acredito que vai organizar melhor a escola; a gente vai ter claro os papéis de cada um, as metas da escola, né (professora Raquel, escola Gama).

Isso também é referendado nas declarações do diretor César, da escola Gama:

O projeto político-pedagógico pode responder a muitas questões que são feitas dentro da escola e ele cria um norte, um direcionamento maior que independe da direção, de quem seja o diretor, de qual a postura maior ou menor do diretor. Não fica agregado; não fica à revelia da direção. Então, a escola passa a ter um esqueleto de um projeto político-pedagógico e o interesse nosso é que cada um que estiver na direção dê continuidade a esse projeto, né? Ele dá mais concretude, mais respaldo às ações da escola com a comunidade, com o coletivo e, conseqüentemente, com os alunos, não é? Acredito que ele possa ser esse elo de ligação de fato entre escola e comunidade e que a gente possa continuar a caminhar e conseguir agregar. Acho que o grande desafio nosso não é nem em fazer o projeto, mas em dar continuidade a ele. Então é o grande desafio. É por aí (diretor César, escola Gama).

É notável a clareza da importância delegada ao projeto político-pedagógico por parte do diretor e das professoras, inclusive o destaque dado ao processo de construção desse projeto que sinaliza, em parte, se ele vai ou não funcionar. Percebemos, assim, que a base conceitual das entrevistadas está coerente com a conceituação de autores como: Monfredine (2002), Marques (2003) e Libâneo (2004).

Mas, e quanto à credibilidade desse documento? Destacamos a fala da Pedagoga Camila que revela certa descrença quanto ao projeto político-pedagógico, se tomamos como referência seu processo de construção e utilização posterior:

A escola não tem uma proposta registrada de trabalho que justifique como é feito o trabalho. Fazemos só pela experiência. Não sinto falta desse registro porque muitos PPP's que têm na Rede são PPP's de gaveta, 'para inglês ver'. Que é a maioria. Eu acho que existe uma prática que é trabalhada ao longo. O PPP é importante sim. Ele delinea uma proposta pedagógica, porém ele, por si só não resolve. Existe PPP de gaveta e isso é realidade. Se a escola se propõe a fazer um, discutido, acho que pode melhorar o trabalho. Como um documento ele se propõe a desenvolver uma coisa melhor no grupo, mas acima de tudo eu acho que tem que ter profissionais na escola que estejam buscando isso aí, na prática diária. Que não seja só no papel. Mas que ela seja imbuída daquela vontade de crescer, de melhorar, de fazer parte, de vestir a camisa daquela escola, pra ter coerência. Muitas vezes a gente escreve bonito, mas a ação, ela não é... a ação ela não é fidedigna ao escrito. Falo uma coisa e faço outra (pedagoga Camila, escola Gama).

A mesma experiência é revelada pela professora Marília, da escola Beta, quando se refere ao projeto anterior da escola, que estava sendo reformulado:

Eu acho que fica muito guardado na gaveta da escola e não é colocado no dia-a-dia da escola. Temos dificuldade até mesmo de acesso ao projeto. Porque normalmente... pelo menos as experiências que eu tive de escolas – teve um momento de construção, mas o projeto quando sai, fica guardado né! Muitas vezes, até mesmo no período da faculdade, quando a gente teve que trabalhar com o projeto político a gente não conseguia achar ele porque sumiu; ninguém sabia onde tava. Então, no momento de fazer, dá-se uma importância muito grande, mas na hora de colocar em prática, a escola continua seguindo seu caminho e muitas vezes não chega a ... talvez essa falta de contato com ele, no dia-a-dia pra gente ter ali, o mais próximo da gente, ele fica esquecido né. As ações do projeto nem sempre seguem... (mesmo que seja o mesmo grupo que construiu); a gente não pega ele pra tá voltando, revendo, pra tá orientando o trabalho, não (professora Marília, escola Beta).

Consideramos, a partir das entrevistas citadas, que é possível que a descontinuidade de ações, a falta de clareza do caminho a seguir, seja uma marca das escolas, o que se reflete na sua organização. Os envolvidos no processo educativo sabem da importância do projeto político-pedagógico, porém não conseguem articular o tempo necessário e desencadear ações que façam cumprir este objetivo.

As consequências dessas marcas de descontinuidade é a instauração de uma descredibilidade que imobiliza os sujeitos, mas estes continuam tendo que lidar com as consequências de uma não efetividade do projeto, em seu cotidiano.

A professora Helena, diz bem sobre isso:

Eu acho que a nossa escola caminha muito pelas dificuldades. Pelo menos eu tenho percebido isso. Ela tá sempre socorrendo, socorrendo, socorrendo. Vamos fazer um projeto porque tá assim. Mas nunca prevê, eu acho que isso falta aqui. Nunca antecipa, planeja pra evitar aquilo acontecer; tá sempre remendendo uma coisa aqui, organizando uma coisa ali (professora Helena, escola Alfa).

Os problemas relativos à construção do projeto iniciam-se no processo de articulação do coletivo. Os gestores reclamam da falta de tempo; quando é proposto um dia em calendário, que é comum a todas as escolas, não se consegue que o coletivo esteja presente, pelo fato de um mesmo funcionário, ser de duas escolas e o horário de encontro ser o mesmo. Outro aspecto é quanto ao envolvimento, pois as pessoas se referem a uma determinada comissão, representativa do segmento nas discussões, como sendo “os outros”, sem estabelecer, portanto, nenhuma identidade e cumplicidade na construção do projeto.

Se é assim que as coisas acontecem, o que dirá da esperança de se tomar a própria construção de um projeto-político-pedagógico como um tempo de formação imprescindível para os docentes que atuam naquela instituição? Qual a perspectiva de a formação continuada ser abordada, a partir das próprias situações contextuais, dos problemas vivenciados, numa busca coletiva de soluções?

Percebemos que há uma clareza, por parte de certos profissionais, quanto à necessidade/importância do projeto-político-pedagógico. Neste sentido, a professora Helena relata:

Pra esse processo ser de formação, ele exige uma escola muito organizada. Muito bem estruturada, muito bem planejada. Sabe, eu acho que ter uma cara, você entra na escola, uma pessoa que chega: seja Regional, seja uma outra pessoa, seja uma pesquisadora, ela veja a cara da escola. Eu acho que essa escola, no dia-a-dia, ela não tem (professora Helena, escola Alfa).

O desabafo da diretora Flávia, da escola Alfa, nos ilustra a angústia dos gestores, diante desse quadro:

A escola não tem uma proposta pedagógica definida. Uma questão que me inquieta todos os dias é: o que fazer? Como fazer para levar as pessoas encontrarem caminhos e dizer o que querem para a escola. Eu nunca trabalhei em escola que tivesse um projeto definido, orientador. Eu gostaria muito de trabalhar para saber como a escola conduz. Eu percebo essa escola aqui da seguinte forma: é uma escola tranquila, que tem uma organização e tem critérios, formas de agir. Isso tudo eu consigo perceber. Mas eu não consigo perceber um caminho pedagógico que leve as pessoas a optarem pela escola por causa dele ou não. (...). Se eu tivesse que orientar alguém que chegasse hoje, no coletivo, eu não saberia dizer a ela o que a escola se propõe. Acho que isso seria muito importante, porque as pessoas estarão motivadas a se formarem, se tiverem clareza do caminho (diretora Flávia, escola Alfa).

Enquanto isso, como as escolas caminham? De acordo com a professora Mellissa, da escola Alfa, os professores acabam por ter que seguir as prescrições da Secretaria de Educação na definição do quê e como ensinar. Já a pedagoga Camila, da escola Gama, não acreditando na funcionalidade do projeto, acha mesmo que a escola caminha pela experiência.

Algumas outras dificuldades são apontadas pelos demais entrevistados: a falta de autonomia dos professores para gerir o processo de discussão do projeto; a dificuldade de registros do percurso; a predominância de uma “rotina corrida” na escola, somadas às distorções, discutidas anteriormente, têm sido postas como causas da inviabilidade da construção e efetivação do projeto político-pedagógico.

Assim, temos uma incoerência vivida no cotidiano das escolas, pois há um consenso quanto à importância do projeto político-pedagógico, como orientador de ações na escola, porém o caminho para torná-lo num instrumento de referência para o trabalho e organização da escola, ainda há que ser reinventado.

Os planos de gestão

Nos dois planos de gestão consultados, em um deles, há registros da importância da formação continuada para os professores, referindo-se ao formato de cursos e palestras. Apesar de citar aspectos da organização do trabalho na escola, como as reuniões pedagógicas e grupos de trabalho, estes não são tomados como aspectos formadores, no sentido da profissão, ou não são postos como relevantes para a formação pedagógica, no contexto de trabalho, conforme vimos discutindo no corpo desta dissertação.

Em outra escola, o plano não faz nenhuma menção a atividades voltadas para a formação continuada, seja ela, fora ou dentro da escola.

Pautas/atas de reuniões pedagógicas

A partir da consulta aos registros das pautas e algumas atas das reuniões pedagógicas que foram realizadas com o coletivo do turno, no período de 2006 e 2007, alguns aspectos comuns às três escolas, podem ser destacados.

Primeiro, chamamos a atenção para a estruturação das pautas obedecerem uma mesma introdução: iniciam-se com um convite ao grupo para uma oração coletiva. É interessante pontuar esse aspecto pelo fato de essas reuniões ocorrerem numa escola, há muito tempo, ligada ao sistema laico de ensino. Como fruto de observação de outros encontros promovidos pela Rede Municipal, partindo de convocação da própria Secretaria de Educação, reafirmamos ser isso comum. Seguindo à oração, temos uma mensagem, dita de reflexão, ligada diretamente a um tema a ser discutido ou de conteúdo dirigido a questões relacionais ou ao papel do professor. Após a socialização dessa mensagem, há abertura para as pessoas exporem o que pensam, trazer alguma contribuição. Novamente, ressaltamos que esses dois pontos muito nos lembram a ordem litúrgica de um evento religioso.

Ressaltamos ser comum a essas pautas o conteúdo dirigido a questões de organização do trabalho no turno. No entanto, essa organização ou reorganização, quando necessária, não é feita ligada à uma reflexão sobre o porquê se opta por determinada forma de trabalhar. Geralmente, as mudanças são sugeridas por uma pessoa do coletivo que tem certa liderança no grupo. Ela diz o que está incomodando e propõe como deve ser. A partir disso, duas coisas podem acontecer: se as pedagogas da escola têm uma liderança proativa, no sentido de capacidade de articulação, argumentação e levam o grupo para uma reflexão mais aprofundada das questões postas, é possível que a decisão final traga mudanças significativas na atuação das professoras no coletivo. No entanto, se a liderança pedagógica é do tipo passiva ou reativa, ela acatará a proposta e deixará vencer o argumento da pessoa que já tem o que chamamos de “espírito de liderança”, ou quem “fala mais alto”. Isto, mesmo que a proposição não seja coerente com as reais necessidades daquele grupo, naquela situação.

Assim, a partir da leitura das pautas e atas das reuniões pedagógicas das três escolas, constatamos a prevalência de definições práticas de organização e reorganização do trabalho. Sendo que essas definições não advêm de um projeto prescrito (pois não há), elas são feitas a partir da experiência.

O destaque do conteúdo de tais reuniões é dado aos seguintes aspectos: tempo para troca entre as colegas de assuntos e temas trabalhados, escrita de projetos coletivos, definição de conteúdos a serem abordados e outros aspectos ligados à organização da escola:

Nas reuniões pedagógicas também a gente usa o tempo para os projetos coletivos. É levantado o projeto coletivo, a gente discute, entra num consenso sobre o tema, o que cada um pode contribuir (...) (professora Mellissa, escola Alfa).

Olha, sempre a gente tinha reunião pedagógica e elas (as pedagogas) deixavam um tempo para a gente planejar. (...) Então existem esses momentos de troca. Então, como eu te falo... deixa eu ver... as trocas são sobre o trabalho, organização, projetos pedagógicos são discutidos na reunião. (professora Vera, escola Alfa).

Quando procuramos identificar se esses relatos dos conteúdos das pautas correspondiam, para essas mesmas professoras, a conteúdos de formação continuada, não houve consenso:

Aqui, especialmente, as reuniões pedagógicas não tem sido muito produtivas, não. Discutem vários assuntos, é muita coisa mas não tem uma ligação direta com o que a gente tá vivendo em sala de aula. Muitas vezes foge e acaba que aquilo que a gente precisa mesmo tá conversando, pedindo uma ajuda, trocando uma idéia, o tempo não dá. (...) Podia conversar com uma outra pessoa, ter uma outra idéia, um caminho, um estudo que está em andamento e que pode ajudar e a gente não tem essa oportunidade (professora Raquel, escola Gama).

Muitas vezes surgem questões administrativas que tomam todo o tempo ou a própria Regional vem pra dar algum esclarecimento, estar passando algumas coisas, então a nossa reunião pedagógica tá ficando... é a pauta que ocupa esse tempo que é o problema. (...) Só que a gente tava discutindo: quando a gente tá numa reunião pedagógica ou numa formação, a gente tá falando é sobre o aluno. A segunda etapa, que começou agora, nós tivemos algumas reuniões pedagógicas, mas pra tratar de temas mais estruturais. É de... a última mesmo foi sobre a escolha de alguns gêneros textuais por idade, que é parte de um trabalho que a gente pretende fazer. Então, tá se organizando isso. Mas desde o ano passado a gente colocou nas reuniões pedagógicas a importância de ter momentos de estudo, de ter aquele momento de estudo mesmo (professora Celeste, escola Gama).

As declarações acima apontam, claramente, que as professoras e até as pedagogas demonstram entender que a formação continuada na escola ocorre apenas se a pauta está dirigida para um estudo de um texto, um livro, um tema. E, conseqüentemente, os assuntos apontados como os mais presentes no tempo destinado à reunião propícia à formação continuada, não se constituem em momentos de formação para elas. Ou seja, o conceito ainda está colado à idéia de que formação é somente aquela que atende aos formatos dos cursos pontuais e esporádicos que são feitos pelos sistemas de ensino ou outros órgãos.

Tal contradição é explicitada na exposição de uma pedagoga que, ao apresentar seu conceito de formação continuada, coloca-o no sentido amplo, de acordo com as teorias clássicas de formação continuada, ou seja, que a formação ocorre quando é realizada por agências formadoras, ou seja, não concebe que as discussões pedagógicas realizadas nas reuniões correspondem à formação continuada.

Referindo-se às reuniões pedagógicas, uma pedagoga diz:

Quando tem a reunião tem outros assuntos, tem uma porção de coisas que não faz com que esse momento seja pra isso (referindo-se à formação continuada)²⁹ (pedagoga Camila, escola Gama).

Apenas uma das pedagogas disse procurar alternativas para fazer com que as professoras entendam a importância do estudar, no entanto, tem enfrentado dificuldades, até mesmo para fazer com que elas cumpram o “para casa”, quando este se refere a ler, planejar algo em casa:

Procuo propor um texto, leitura tem que ser algo muito agradável para o professor, propor uma dinâmica agradável, mas estudar às vezes dói. Para conseguir alguma coisa com o professor tem que dividir em grupo, fazer uma apresentação diferente, sabe? Se a gente propõe um texto maior na Reunião Pedagógica o professor fica assim: “nossa, mas esse texto...” A estratégia que uso é de leitura aqui. Se proponho para casa, não acontece. Não tem para casa para o professor. Não está tendo para casa nem na organização do material. Nós estávamos tendo problemas de falta e precisávamos do registro de diagnóstico e elas diziam: “ah, a gente não tem horário de estudo!” (pedagoga Viviane, escola Beta).

Apesar desses entraves, Viviane disse fazer com que as discussões sobre a organização da escola sejam vistas como momentos em que aprendemos e nos desenvolvemos em nossa profissão. Essa idéia é coerente com o conceito que vimos de desenvolvimento profissional e sua ligação com aspectos formativos, que acontecem nos grupos propostos pelos processos de organização do trabalho, porque é no trabalho que ocorre a centralidade da formação. No entanto essa formação, apesar de ser pensada a partir do trabalho não está à parte de concepções teóricas.

Considerando as falas apresentadas, podemos concluir que, esse espaço privilegiado de reuniões pedagógicas não é tomado pelo coletivo do turno, como tendo caráter formador, ou seja, a organização do trabalho, nesse caso, no formato de reuniões com o grupo, não tem sido vista, pela maioria, como sendo um espaço de formação.

Neste terceiro capítulo, procuramos destacar os aspectos presentes nos documentos oficiais do Município, principalmente no Projeto Político-Pedagógico, por

²⁹ Grifo nosso.

ser esse o referencial para a organização da escola, além de prever ações ligadas à formação continuada, ensejadas pelo sistema.

Também acrescentamos análises de documentos da escola, a fim de identificarmos sinais de ocorrência da formação continuada: como é pensada e organizada. Destacamos as pautas/atas das reuniões pedagógicas e verificamos que há uma clareza de que este espaço de encontro coletivo dos profissionais deveria ser voltado para a formação continuada, embora não se consiga dinamizar tais reuniões para que tenham esse formato. Geralmente, não se consegue canalizar as discussões sobre a organização das atividades do trabalho, para que tenham um aspecto de dimensão formativa, a partir dos próprios processos de organização do trabalho inseridos na prática. Antes, mantem-se a idéia que se não houver um texto, de certo autor, em mãos, seguido de leitura e discussão, isto não se constitui um momento de formação continuada.

Apesar de nos estatutos legais do sistema, a formação continuada, organizada pela Secretaria de Educação, ser ainda a mais comum, percebemos que há abertura para iniciativas da referida formação continuada organizada na e pela escola, que inclui a discussão de práticas cotidianas, adotando-se o processo dialógico e coletivo, de explicitar o que se aprende nos processos de organização docente na escola, como processos legitimados pelos gestores da educação, em espaços de formação continuada.

Capítulo 4

Diálogo com os dados de uma experiência de formação continuada, em construção

Neste capítulo, nos dedicamos a apresentação dos dados que coletamos durante esta pesquisa, fazendo o possível diálogo com a literaturada da área, especialmente, tomando a escola como *locus* de formação continuada, e os processos de organização do trabalho como aspectos formadores.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, considerando o objetivo de avaliar os aspectos referentes à organização dos processos de trabalho na escola, a saber: distribuição dos horários de aula; formação dos grupos de trabalho de professores; trabalho da equipe pedagógica, junto aos professores e projetos coletivos desenvolvidos, visando buscar as múltiplas relações entre a concepção teórica de formação continuada construída nesse estudo e os dados empíricos, levantados nessa investigação, de outubro de 2007 a março de 2008.

Para tanto, nos propomos, dentro da metodologia traçada, explicitar as informações que nos proporcionaram uma aproximação das respostas às questões postas.

Dados colhidos a partir da observação, do questionário e das entrevistas

Em nossa metodologia escolhemos vinte sujeitos para participar de nossa pesquisa, que são apresentados como segue.

1) Os sujeitos da pesquisa

Temos como participantes desta pesquisa, três grupos assim denominados: 1) grupo gestor da Secretaria, composto pelo Secretário de Educação, um membro da Câmara de Formação e Diretora Pedagógica II; 2) grupo gestor da escola, composto por diretores e pedagogas; e 3) grupo de professoras das escolas pesquisadas.

Grupo gestor da Secretaria de Educação

Tabela nº 1 - Sujeitos da Secretaria de Educação

Sujeito entrevistado	Idade	Formação	Últimos cursos que frequentou (principais)	Tempo de atuação no cargo	Tempo de atuação no local de trabalho
Secretário de Educação	65	Letras clássicas	Não perguntado	3 anos	3 anos
Membro da Câmara de formação	37	História com Mestrado em Educação	História das culturas, gestão escolar	3 anos	3 anos
Diretora da Regional Pedagógica	49	Pedagogia e especialização	Alfabetização, projetos de trabalho, inclusão, Projeto Político-pedagógico, gestão, currículo, avaliação.	3 anos	3 anos

Fonte: questionário complementar

Secretário de Educação

O Secretário de Educação ocupa o cargo desde 2005, a convite do prefeito da cidade. É formado em Letras Clássicas pela UFMG, na década de 60. Possui experiência na docência e ele mesmo destaca sua formação profissional como sendo oriunda da sala de aula. Ao longo de sua carreira atuou como coordenador e assessor de diretor. Atualmente é um empresário da educação, sócio de rede de ensino.

Membro da Câmara de Formação

Formada em História pela UFMG e Mestre em Educação, está na Rede há onze anos. Atua na Secretaria de Educação, como membro da Câmara de Formação, um setor da Divisão Pedagógica. Tem experiência profissional como professora em todos os níveis da Educação Básica e, atualmente, atua como professora no nível superior e na formação continuada de educadores da Rede.

Diretora Pedagógica II

Formada em Pedagogia, tem Especialização e atua há mais de quinze anos na Rede. Como experiência profissional, atuou no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, coordenação de escola, na direção, na Secretaria de Educação e, atualmente, na Regional Pedagógica, desde 2005.

Grupo gestor das escolas

Tabela nº 2 - Direção administrativa

Sujeito entrevistado	Idade	formação	Principais cursos que frequentou, ultimamente	Tempo de exercício na Rede	Tempo de exercício na escola	Tempo de exercício no cargo
Flávia (Escola Alfa)	40	Psicologia	Educação inclusiva e alabetização	11 anos	11 anos	2 anos
Marcos (Escola Beta)	45	Ciências Físicas e Biológicas e Bacharel em Direito	Cursos de aperfeiçoamento, seminários, congressos	13 anos	13 anos	8 anos
César (Escola Gama)	36	Ciências Biológicas	Ciclos de formação humana	13 anos	06 anos	2 anos

Fonte: questionário complementar

Tabela nº 3 - Direção Pedagógica

Sujeito entrevistado	Idade	formação	Principais cursos que frequentou, ultimamente	Tempo de exercício na Rede	Tempo de exercício na escola
Sâmara	29	Pedagogia	Alfabetização, avaliação e ciclos de formação	5 anos	5 anos
Viviane	39	Pedagogia	Alfabetização, Avaliação educacional e ciclos de formação humana	20 anos	1 anos
Camila	44	Pedagogia	Temas ligados à educação, artes e informática	10 anos	3 anos

Fonte: questionário complementar

Nas três escolas pesquisadas, temos como composição do grupo gestor quatro mulheres e dois homens. Destes, três com idade entre quarenta e quarenta e nove anos, dois entre trinta e trinta e nove anos e um entre vinte e vinte e nove anos. Todos cursaram o nível superior, tendo no mínimo dez anos de conclusão de sua formação acadêmica. Possuem cursos de formação continuada, realizados nos últimos anos, em geral na área de ciclos de formação humana e alfabetização.

Grupo de professoras das escolas

Tabela nº 4 - Professoras entrevistadas das escolas

Escola	Sujeito entrevistado	Idade	Formação	Principais cursos que frequentou, ultimamente	Tempo de exercício na Rede	Tempo de exercício na escola
Alfa	Vera	57	Pedagogia com especialização	Alfabetização, letramento	15	15
Alfa	Mellissa	27	Letras (em curso)	Ciclos de formação humana, alfabetização, educação matemática, literatura	05	5
Alfa	Helena	32	Pedagogia Direito com especialização	Letramento, alfabetização, ciclos de formação humana	11	11
Alfa	Neide	33	História com especialização	Ciclos de formação humana, congresso municipal de educação, seminário sobre relações de trabalho, curso sobre história e turismo em MG, alfabetização, artes e literatura.	11	02
Beta	Ana	39	Normal Superior	Ciclos de formação humana, consciência fonológica, alfabetização	15	15

Escola	Sujeito entrevistado	Idade	Formação	Principais cursos que frequentou, ultimamente	Tempo de exercício na Rede	Tempo de exercício na escola
Beta	Marília	35	Normal Superior	Alfabetização, ciclos de formação humana	15	15
Beta	Lúcia	39	Pedagogia com especialização	Currículo, avaliação, inclusão, Educação de Jovens e adultos, ciclos de formação humana	11	11
Gama	Mírian	42	Pedagogia com especialização	Alfabetização, Ciclos de formação humana, currículo	22	02
Gama	Laura	48	Pedagogia com especialização	Ciclos de formação humana, alfabetização, educação matemática, literatura	16	03
Gama	Raquel	36	Normal Superior com especialização	Alfabetização, educação inclusiva	14	11
Gama	Celeste	37	Normal Superior	Alfabetização, educação inclusiva	18	11

Fonte: questionário complementar

Professoras selecionadas

As onze professoras possuem nível superior, com idade de ingresso na faculdade em torno de vinte e cinco anos atrás ou mais. A titulação acadêmica da quase totalidade delas são cursos na área do magistério, sendo que mais de 50% possuem especialização. A predominância na formação continuada ficou situada nas áreas de alfabetização e ciclos de formação humana.

Dados obtidos a partir dos questionários aplicados às professoras

Foram distribuídos sessenta e cinco questionários e quarenta e nove deles (75%) foram respondidos.

Optamos por mostrar os dados em forma de tabela, seguida de comentários, para melhor visualização.

As tabelas de nº 5 a 10 referem-se à incidência de respostas dadas pelas professoras a cada ítem do questionário aplicado nas três escolas pesquisadas

Tabela nº 5

Ítem	Aspectos principais	ESCOLA ALFA (total de 12)	ESCOLA BETA (total de 16)	ESCOLA GAMA (total de 21)
1	Nível de realização, como professora, por trabalhar na escola	6 (50%) disseram sentir-se realizadas 6 (50%) disseram que às vezes se sentem realizadas.	14 (88%) disseram sentir-se realizadas 2 (12%) disseram que às vezes se sentem realizadas.	13 (62%) disseram sentir-se realizadas 7 (32%) disseram que às vezes se sentem realizadas. 1 (5%) não respondeu.

Fonte: questionário

Vimos, pelas respostas atribuídas ao ítem um, que a maior parte das professoras se sentem realizadas ou satisfeitas³⁰ no local de trabalho. Apesar de afirmarem isso, nos demais ítems que seguem no questionário, elas apontam insatisfação relacionada a algum aspecto da organização do trabalho na escola. Isso nos remete às contradições que elas mesmas expõem ao falar do seu trabalho e, ainda, nos aponta para as possíveis mudanças necessárias no cotidiano escolar, a fim de que o local de trabalho possa significar o lugar onde se realizam profissionalmente.

Esse aspecto relativo à satisfação profissional é melhor discutido por Pedro e Peixoto (2006), quando analisam a satisfação profissional e auto-estima de professores de 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. Os autores apontam, em conclusão que, tanto na satisfação profissional geral (relativa a aspectos globais da profissão), quanto na satisfação profissional total (relativa a aspectos específicos da profissão), os professores apresentam índices de satisfação tão reduzidos que até se aproximam mais de insatisfação profissional.

³⁰ Os estudos sobre satisfação profissional são originados no campo da Psicologia. Já em estudos na área da educação, a satisfação dos professores vem sendo estudada por autores, tais como: Pedro Peixoto (2006); Jesus (1992,1993 e 1995); Trigo-Santos (1996) e Sánchez e García (1997). Os aspectos destacados por eles são relacionados ao bem-estar mental, motivação, envolvimento, desenvolvimento, empenho, sucesso e realização.

Tabela nº 6

Ítem	Aspectos principais	ESCOLA ALFA (total de 12)	ESCOLA BETA (total de 16)	ESCOLA GAMA (total de 21)
2	Participação ativa nas reuniões Pedagógicas	11 (92%) disseram participar por ser de interesse delas e importante para a prática. 1 (8%) disseram participar de forma ativa quando são convencidas da importância das reuniões.	18 (86%) disseram participar por ser de interesse delas e importante para a prática. 2 (9%) disseram participar de forma ativa quando são convencidas da importância das reuniões. 1 (5%) disseram participar por serem obrigatórias.	18 (86%) disseram participar por ser de interesse delas e importante para a prática. 2 (9%) disseram participar de forma ativa quando são convencidas da importância das reuniões. 1 (5%) disseram participar por serem obrigatórias.

Fonte: questionário

A participação ativa da maioria das professoras das escolas Alfa e Gama, nas reuniões pedagógicas coletivas é por se referirem a elas como importantes para a prática. No entanto, verificamos que essas mesmas reuniões são causa de muita insatisfação, por não corresponderem a essa expectativa de auxílio prático para as professoras.

Segundo Maciel e Diniz de Sá (2007), é importante pensarmos que a motivação, de acordo com estudos do campo da administração, é fator preponderante para o sucesso de um trabalho e está atravessada por diversas variáveis.

Tabela nº 7

Ítem	Aspectos principais	ESCOLA ALFA (total de 12)	ESCOLA BETA (total de 16)	ESCOLA GAMA (total de 21)
3	Envolvimento em atividades de formação continuada na escola	7 (58%) disseram participar por ser de interesse delas e importante para a prática 3 (25%) disseram participar de forma ativa quando são convencidas da importância das reuniões. 1 (8.5%) disseram participar por serem obrigatórias. 1 (8.5%) não respondeu.	15 (94%) disseram participar por serem obrigatórias. 1 (6%) não respondeu.	14 (67%) disseram participar por ser de interesse delas e importante para a prática. 5 (24%) disseram participar de forma ativa quando são convencidas da importância das reuniões. 2 (9%) disseram participar por serem obrigatórias.

Fonte: questionário

As atividades de formação continuada na escola são, para a maioria das professoras das escolas Alfa e Gama, importantes para o trabalho que realizam. Já na escola Beta, disseram participar, por serem tais atividades de caráter obrigatório.

Novamente precisamos conjugar os fatores de condução, organização, encaminhamentos e motivação pessoal para entendermos as atitudes das professoras para com as atividades de formação continuada na escola, identificadas como as que ocorrem nos momentos de reunião pedagógica. As professoras que disseram participar por ser importante para seu trabalho, em tese, possivelmente, expressarão maior envolvimento e compromisso com as decisões dali advindas. As outras, participando de forma obrigatória, por fazer parte das atividades do seu trabalho, possivelmente, podem vir a não se envolverem adequadamente, ao ponto de tais encontros contribuírem para sua formação profissional.

Tabela nº 8

Ítem	Aspectos principais	ESCOLA ALFA (total de 12)	ESCOLA BETA (total de 16)	ESCOLA GAMA (total de 21)
4	Relação da formação continuada que ocorre na escola e a prática docente	7 (58%) afirmaram que a formação continuada na escola auxilia a prática. 4 (33%) afirmaram que às vezes essa formação ajuda a prática. 1 (9%) não respondeu.	13 (58%) afirmaram que a formação continuada na escola auxilia a prática. 2 (33%) afirmaram que às vezes essa formação ajuda a prática. 1 (9%) não respondeu.	15 (71%) afirmaram que a formação continuada na escola auxilia a prática. 5 (24%) afirmaram que às vezes essa formação ajuda a prática. 1 (5%) afirmaram que a formação na escola não auxilia a prática.

Fonte: questionário

Neste ítem, mais da metade das professoras afirmaram que a formação continuada que ocorre na escola, as auxilia na prática.

Segundo pesquisas de Marcelo (1998), as atividades de formação pedagógica, quando ocorrem nas escolas, tendem a ter mais relevância para os professores por se tratarem de aspectos diretamente relacionados a problemas concretos, por eles vivenciados. Por isso, essa modalidade de formação, guarda suas peculiaridades e tem sua importância no âmbito da formação profissional.

Tabela nº 9

Ítem	Aspectos principais	ESCOLA ALFA (total de 12)	ESCOLA BETA (total de 16)	ESCOLA GAMA (total de 21)
5	Estratégias eficientes usadas pelas pedagogas nas formações continuadas	6 (50%) disseram serem estratégias eficientes 4 (33%) disseram que às vezes essas estratégias são eficientes 1 (12%) não respondeu	13 (81%) disseram serem estratégias eficientes 2 (13%) disseram que às vezes essas estratégias são eficientes 1 (6%) não respondeu	11 (52%) disseram serem estratégias eficientes 10 (48%) disseram que às vezes essas estratégias são eficientes

Fonte: questionário

A maioria das professoras, no ítem cinco, considera que as estratégias usadas pelas pedagogas são eficientes para a realização da formação continuada. No entanto, novamente, ao tomarmos todos os dados da pesquisa de campo, tais como os contidos nas atas/pautas de reuniões e nas entrevistas das professoras referentes a esses momentos, essa afirmação das professoras quanto à ação das pedagogas, expressa uma certa contradição.

Tabela nº 10

Ítem	Aspectos principais	ESCOLA ALFA (total de 12)	ESCOLA BETA (total de 16)	ESCOLA GAMA (total de 21)
6	Comparação entre a formação continuada que ocorre na escola com a que ocorre em outros espaços, quanto à contribuição para a prática.	5 (42%) disseram que a formação continuada na escola contribui mais para a prática do que a de outros espaços 4 (33%) disseram que a formação continuada na escola não contribui para a sua prática mais que a que ocorre em outros espaços. 2 (17%) disseram que às vezes a formação na escola contribui mais para a prática do que a que ocorre fora dela. 1 (11%) não respondeu	11 (69%) disseram que às vezes a formação na escola contribui mais para a prática do que a que ocorre fora dela. 4 (25%) disseram que a formação continuada na escola contribui mais para a prática do que a de outros espaços. 1 (6%) não respondeu	8 (38%) disseram que a formação continuada na escola contribui mais para a prática do que a de outros espaços 7 (33%) disseram que a formação continuada na escola não contribui para a sua prática mais que a que ocorre em outros espaços. 6 (29%) disseram que às vezes a formação na escola contribui mais para a prática do que a que ocorre fora dela.

Fonte: questionário

A comparação entre a formação continuada na escola e a que acontece em outros espaços, na escola Alfa e Beta, demonstra que a maioria das professoras é favorável à formação na escola, por ser ela a que mais contribui para a prática. Na escola Gama, a maioria disse que, às vezes, as atividades formativas na escola trazem contribuições para o exercício do trabalho delas. Isso nos faz recorrer, novamente, às análises anteriores, quando ponderamos sobre o fato de que as professoras delegam uma

importância às atividades de formação na escola, mas os espaços destinados a essas formações não funcionam de forma a corresponder às suas expectativas e necessidades.

Esse levantamento dos questionários nos mostra, inicialmente, que as professoras, público-alvo dos processos formativos na escola, esboçam posicionamentos diversos, quando questionadas sobre diferentes aspectos que envolvem a formação continuada.

Para darmos maior visibilidade aos dados levantados até agora, selecionamos uma amostra, a partir do questionário, para compor o grupo a ser entrevistado.

2) Entrevistas realizadas

Os sujeitos que participaram das entrevistas foram os que compõem o grupo gestor da Secretaria, o grupo gestor das escolas e professoras selecionadas, totalizando vinte sujeitos.

Grupo gestor da Secretaria de Educação

Ao estruturarmos as questões que comporiam a entrevista com o grupo de gestores da Secretaria de Educação do Município de Betim, nossa intenção era identificar o conjunto das definições e ações da gestão atual sobre formação continuada, bem como possíveis elementos intervenientes nesse processo.

As entrevistas com esse grupo gestor priorizaram aspectos referentes a: problemas na educação; concepção de formação continuada; histórico da formação continuada e Projeto Político-Pedagógico da Rede de Betim.

Inicialmente, a referência foi quanto aos problemas na educação, entre outros, como sendo, também, de ordem legislativa. A exemplo, foi citada a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que, ao definir alguns aspectos, quantitativamente, engessou as possibilidades da escola se organizar. Ao delimitar para o aluno 200 dias letivos e 800 horas de aula, cerceou a escola em suas possibilidades de organização, porque a mesma Lei diz para os educadores que os mesmos têm direito a quatro horas semanais de estudo, dentro do horário de trabalho. Equacionar o tempo do aluno e,

concomitantemente, garantir um encontro coletivo dos educadores, é inviável dentro da carga horária de trabalho e aí vem o problema.

Outra questão da legislação é a Constituição de 1988 que permite aos professores ter duas matrículas, para que tenham dois empregos. Isso gera um problema estrutural para a educação, comprometendo sua qualidade. Esse dispositivo legal (...) “destruiu as possibilidades de educação nos próximos vinte anos, ao invés de implementar condições de trabalho e dar ao Estado um tempo para readequá-las” (gestor).

Referindo-se às concepções de formação continuada, um dos entrevistados relata:

Eu diria que eu deixaria de acreditar na educação se houvesse uma ruptura entre educação e formação continuada porque o professor, obrigatoriamente, ele vai ter que viver uma grande experiência de coletivização de propostas, convivência em grupo, fazer com as pessoas, ser mediador e principalmente de pessoa, de gente. Então isso envolve o sucesso da escola pública, o chão da escola (secretário de educação).

Quanto às alterações estruturais que houve na Rede, na última gestão, é destacado que a Secretaria de Educação e a Divisão Pedagógica se tornaram uma estrutura conciliar, composta por um conselho e várias câmaras. Assim a Câmara de Formação, que recebe demandas de formação das demais câmaras, é encarregada de organizar, planejar e submeter a esse Conselho as ofertas que vai apresentar para suprir as demandas apresentadas. Outro aspecto que se destaca é o reconhecimento que passou a ter a produção bibliográfica, advinda desses cursos de formação, como foi a organização e formatação de um livro produzido a partir de cursos de formação sobre Ciclos, realizado com os educadores da Rede. O material produzido foi encaminhado para registro na Biblioteca Nacional, garantindo legitimidade da produção.

Quanto à formação continuada na escola, um gestor afirma ser a estratégia mais eficiente, que as grandes escolas de Betim têm realizado com autonomia:

(...) É a melhor formação continuada que tem. Eu tenho dado todo o apoio, recurso, empenho. (...) O importante da formação continuada dentro da escola é que você constrói relações, você conhece melhor o grupo, estabelece vínculos, divide angústia, compreende melhor o chão da escola, você se identifica mais com a dificuldade do seu aluno, troca experiências mais profundas, você se surpreende com a capacidade do aluno de fazer (...) (gestor).

Para que a formação continuada na escola seja implementada, o gestor atribui um grande peso de responsabilidade à gestão da escola, na pessoa do diretor e do pedagogo. Ao referir-se à gestão das escolas, enfatiza:

(...) eu falo de liderança, tolerância, eu falo de orelhas grandes, língua pequena, sabe? De pessoas sem chantagismo, manipulação de sentimento do outro, partidarismo, ideologismos que podem comprometer o grupo, excluir pessoas. Uma visão inclusiva no tratamento do grupo, uma disposição para tratar todos iguais. Gestão do pedagogo e da direção que devem saber articular o grupo (secretário de educação).

A formação continuada é importante para o professor e esta deve ser articulada com as questões-problema por ele vivenciadas no exercício de sua profissão. Na escola, essa formação pode ser possível desde que a gestão pedagógica, no caso de Betim o pedagogo, seja capaz de estabelecer uma articulação com o grupo de professores, administrando os conflitos e fazendo convergir as ações no sentido de construir espaços de trocas e reflexões entre os professores, contribuindo para que a formação aconteça na escola, sob a gestão do diretor e do pedagogo.

Historicamente, é relatado que a formação continuada na Rede era feita a partir de adesão a programas do Governo Federal, Estadual, iniciativa privada ou mesmo organizações civis, fundações. Realizavam-se palestras para as quais eram contratados consultores. Assim, a Divisão Pedagógica da Secretaria era a responsável por gerir essas atividades, fazer projetos, organizar eventos dessa característica. Depois, numa tentativa de assumir a formação continuada, a Rede organizou um Centro de Formação do Educador (CEFE), onde eram oferecidos cursos organizados pelos próprios educadores da Rede e os participantes recebiam certificado que também lhes garantia a progressão na carreira. Houve uma avaliação onde se percebeu que o impacto desses cursos era limitado uma vez que muitos cursistas só participavam por interesse na progressão da carreira. O Centro foi desativado, enquanto gerador de política de formação, e, hoje funciona somente como lugar que acolhe cursos promovidos por outras instâncias: programa de educação afetivo-sexual, libras, alfabetização, entre outros.

A formação continuada é dita como sendo:

(...) aquela que acontece ao longo da vida profissional do educador, é... a que pode acontecer de várias formas: pode ser através de cursos, de eventos dos quais a pessoa participe, inclusive cursos superiores de formação continuada, até os informais: que são os estudos que a pessoa faz, a observação do mundo (membro da câmara de formação da SEMED).

No Governo Municipal de 2004 a 2008, o processo de identificação de demandas para cursos de formação continuada, não veio de uma única fonte e não há uma busca sistematizada para definir essas demandas. Há uma oferta local, que é organizada a partir de demandas que chegam de várias formas à Câmara: (...)”formação para as regionais, formação para os diretores, para os professores, para os pedagogos, para os técnicos, para os agentes de serviços, para os guardas patrimoniais, para os motoristas. Então, todos os anos, procura-se atender a todos esses” (membro da câmara de formação) . E há também oferta do “mercado da educação” – grandes empresas que oferecem congressos diversos aos educadores. A Câmara procura filtrar isso, para não perder o foco e assim agir de forma mais estratégica. Mas, as ações, ainda, são muito intuitivas, porque não passam pela execução de um plano estratégico de identificação das necessidades de formação do município, a partir de um estudo de contexto. O que se destaca é que as iniciativas de organização de cursos para os professores são feitas à revelia deles, ou seja, não se é mapeada a demanda a partir de uma proposição dos professores. Ao contrário, define-se as temáticas, horários, locais e até palestrantes com certa linha conceitual que seja de acordo com a acatada pelo sistema de ensino e divulgam o evento para que o professor se organize dentro de sua “falta de horário” e participe. Afinal, a bandeira é que o professor é quem tem que cuidar de sua própria formação! Assim são organizados cursos com os mais diversos temas: desde os chamados transversais até aqueles ditos de reciclagem, treinamento e/ou atualização,

Quanto à tipologia dos cursos oferecidos, tomamos os estudos de Hypólitto (2000), quando faz a análise de termos referentes à formação continuada, tais como reciclagem, capacitação, atualização, explicita o significado dos mesmos, mostrando que a própria denominação dos cursos denuncia uma descaracterização da formação continuada, que deve ser tomada como um aspecto intrínseco do desenvolvimento profissional.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da Rede, o que existe de concreto é o referente à 1998 e, de lá pra cá, ocorreram apenas modificações, ajustes, reescritas para alterações estruturais. Isso é problemático porque passa-se a resolver os problemas que aparecem de forma normativa e não conceitual, por não existir uma (...) “síntese orientadora desses documentos normativos”(membro da câmara de formação).

Esse fato desemboca em consequências para o trabalho na escola, uma vez que não há diretrizes gerais que abordem o currículo na Rede, uma política de inclusão,

uma política para lidar com o absenteísmo docente. Isso fica à deriva das legislações e não se tem uma ação com intencionalidade. Como bem esclarece:

Eu vejo que essa é uma das principais lacunas, talvez a primeira (referindo-se ao fato da Rede não ter um projeto, a partir da orientação política atual) (...) Eu não sei se passaria a ter um documento orientador, porque depois tem o nível de execução, o nível de operação e também nisso, as relações de poder tradicionais, personalistas atuam. Mesmo que a secretaria ou o governo tivessem projetos eu acredito que muitas interferências centrípedes (relativo aos embates de poder) estariam atuando (gestora).

Quanto aos investimentos financeiros para a garantia da efetivação dos projetos, a gestora diz não haver uma verba que a Câmara administre, diretamente. O que há é a organização de propostas, projetos que são apresentados à cúpula do administrativo da Secretaria. Eles decidem, de acordo com a conjuntura, a liberação ou não dos recursos necessários. Então, não há como fazer um plano anual de ações e garantir que estas irão acontecer. Esse é um aspecto amplamente discutido em artigos sobre financiamento da educação, no que diz respeito aos recursos destinados aos Estados e Municípios para investimento específico na formação continuada.

A formação continuada por iniciativa da escola, na maioria dos casos, tem sido feita através de promoção de eventos para discussão de grandes temas que são organizados para dar visibilidade à escola e, como moeda de troca, a certificação³¹. Não são iniciativas que visam a solução de problemas do contexto local. O foco deveria ser o que não está funcionando, tomado como ponto de investigação e busca de soluções. Na conjuntura atual da Rede, o tempo na escola, destinado à formação, não é garantido devido ao imperativo das substituições aos colegas faltosos. Assim, percebemos que uma formação na escola, muitas vezes, só acontece, a despeito desse quadro, se há um articulador, um pedagogo que consiga driblar essa situação e manter o grupo em estudo, ainda que incompleto, devido à ausência de um ou outro professor, ressalta a gestora.

Assim, constatamos que, na visão dos gestores da Rede, há uma delegação de importância e também de alta responsabilização do pedagogo na gerência dos processos formativos na escola, à despeito das limitações que o cotidiano impõe. Conforme Libâneo (2004), é fato que este profissional tem sua importância na escola, porém faz-se necessário o apontamento dos fatores que interferem no sentido de não propiciar esta articulação, para que haja momentos de formação na escola, aconteça.

³¹ Algumas escolas da Rede já tem por tradição, anualmente, a organização de congressos, encontros onde são discutidos grandes temas: inclusão, diversidade étnico-racial, relações interpessoais, meio-ambiente. Buscam, junto à Secretaria, o suporte financeiro e garantia de certificação aos participantes.

Finalmente, como perspectivas, a gestora aponta para um caminho a ser percorrido pela Rede que é a construção de uma política de formação sistematizada em um projeto. Avalia, também, que essa formação na escola deve ganhar cada vez mais espaço, pois ela garantirá que o professor seja valorizado em seu saber e possa melhor lidar com suas angústias imediatas, voltadas para questões práticas. Em paralelo, é importante garantir uma outra modalidade, centrada nos grandes temas da educação, visando uma formação com base bibliográfica mais ampla, mais teórica.

Quanto às iniciativas de formação, segundo a gestora, tanto as originadas da Secretaria de Educação, quanto as advindas da escola – carecem de fundamentações maiores a partir da construção de um projeto que ouça os professores em suas demandas e os envolva na participação de sua própria formação. Há também que se pensar em iniciativas que discutam os entraves estruturais que limitam as possibilidades de ocorrências de tais formações.

A Regional, criada para assessorar, pedagogicamente, o trabalho das escolas já atuou em várias frentes de formação continuada, discutindo temas, tais como: alfabetização e letramento, além de outros temas ligados ao currículo praticado na Rede. Apesar desses encontros serem avaliados positivamente, por parte dos professores, o impacto de mudanças nas práticas dos professores já não era tão palpável.

A ausência de mudanças ou o pouco impacto produzido na prática dos professores, a partir do que se ensina na formação continuada, é aspecto comprovado nos estudos realizados por Marcelo (1998), quando discute as pesquisas sobre desenvolvimento profissional. O destaque é que as mudanças e inovações na prática docente, só ocorrem quando os professores mudam suas crenças e, estas, por sua vez, só mudam quando os professores são convencidos dos resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

De 2006 em diante, a Regional II redirecionou o modelo de formação continuada. Apesar de ainda organizar alguns encontros com os pequenos coletivos de escolas, o foco principal, hoje, é a equipe que assessora cada escola, junto com o pedagogo e os subgrupos de professores que estão nos momentos de estudo, na escola. Então, durante o horário formatado pela escola, as equipes da Regional se organizam com os pedagogos e professores daquele determinado grupo, para o encontro. O ponto central desse momento é a intervenção na prática pedagógica dos professores, a partir de seus relatos e demandas específicas de sala de aula, e até de aluno. São usados textos para reflexão, dados conclusivos de pesquisas referentes à discussão e formas didáticas

de abordagens de certos temas de estudo, que são pautados para os alunos. Também é discutido o processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos, a partir de dados de uma avaliação, durante o ano letivo, ou a partir dos resultados conclusivos de uma etapa de trabalho.

Esse tipo de formação continuada, com um novo foco, ainda está em processo de consolidação e tem sido priorizadas em algumas escolas. Estas, pelo histórico de acompanhamento da Regional, vêm vivenciando, sistematicamente, problemas relacionados a uma ausência de intervenção mais propositiva e menos reativa do pedagogo, ao descaso do diretor para com questões pedagógicas e uma resistência do grupo de professores às mudanças pedagógicas, já em curso na Rede. Assim, nessas escolas, em específico, a equipe de acompanhamento tem procurado atuar fazendo o caminho junto, ao invés de apenas propor.

Em outras escolas, através do trabalho de pedagogos junto ao grupo de professores, são desenvolvidas intervenções pedagógicas pertinentes à demanda apresentada e a escola têm uma proposta pedagógica registrada, conferindo credibilidade às suas ações. Nessas escolas, a Regional mantém um acompanhamento parecido com os moldes iniciais de assessorias.

A gestora faz o destaque, também, para a diferença de organização do trabalho dos pedagogos e professores no local em que há uma proposta de trabalho registrada, que respalda as ações de formação continuada, no contexto da escola. Essa referida formação pode ser definida como sendo a que ocorre em:

(...) todos os momentos da escola. Se ela sabe a sua proposta e onde quer chegar, todos os tempos da escola são tempos de formação. É claro que nem todas as escolas estão dando conta de perceber dessa forma, de dar essa dimensão. Porque eu, particularmente, percebo que se eu estou com um colega no horário de café, discutindo algo da escola é um tempo de formação que vai estar me provocando e eu vou estar provocando meu colega, né! Se a direção está articulada ali com o pedagógico da escola, entendendo que o foco é o aluno e possibilitando uma discussão focada nisso, ou se o foco é o professor e a necessidade de ampliar essa concepção dele e o que se discute e o que se leva nos horários de recreio, de intervalo e de estudo são momentos de formação continuada na escola. Esses momentos são extremamente de formação porque quando você coloca concepções diversas ali e você tem que consensar em uma, às vezes você tem que abrir mão de verdades ou negocia algumas suas e eu algumas minhas pra gente poder consensar e olhar uma proposta. Eu entendo isso como formação (gestora).

Finalizando as análises das entrevistas com os gestores da Educação em Betim, identificamos que o conceito de formação continuada partilhado por eles tem feito com que os momentos em que as equipes da Regional vão às escolas, e estão com os professores, sejam tempos de formação e, com isto, vêm sendo desconstruído o conceito

formatado, que é compartilhado pela maioria dos professores, de que formação continuada é a que ocorre via cursos, seminários e palestras.

Aos poucos, se percebe pequenas alterações em termos conceituais em relação à formação continuada, por parte dos professores que têm participado dos processos formativos propostos na escola. Atualmente, devemos considerar isto apenas com idéias que convivem de maneira tensa e contraditória: ora tendendo para uma concepção mais tradicional, ora considerando o trabalho como uma possibilidade de ser formador. Segundo a gestora, esta percepção é apenas observada durante o desenrolar da proposta que fizeram de estar com os professores durante o tempo de estudo. Sendo assim, destacamos ser este um aspecto que ainda carece de pesquisas que aprofunde as análises quanto a essas referidas alterações conceituais.

É relatado pela equipe da Regional que acompanha as escolas, que nos momentos em que estão presentes com os professores há uma discussão coletiva com o grupo de trabalho mais imediato (que atua com a mesma faixa etária de alunos) e, a partir dessas discussões, são pautadas as intervenções necessárias e significativas a serem feitas com os alunos. Eles (os professores) começam a perceber que esse tempo também é de aprendizado profissional e que podem obter mudanças na aprendizagem de seus alunos, alterando até os resultados, nas avaliações censitárias, que mostram o baixo desempenho dos discentes de determinada escola³².

É dessa forma que também podemos iniciar uma desconstrução da vinculação que tem sido feita dos baixos resultados de aprendizagem dos alunos a um problema, meramente, da formação dos professores, ou seja, da transferência lógica e passiva da culpa do fracasso do aluno como tendo causa única, o professor. O que se coloca, também, é a necessidade dos sistemas de ensino fazerem intervenções que alcancem as especificidades das instituições de ensino, que têm sua própria lógica de organização, que vem permeada de crenças, valores e modo próprio de organização do trabalho pedagógico, de acordo com as pessoas que ali atuam, ou seja, que tenham como referencial a cultura daquela organização (Ver Nóvoa, 1999).

³² Tal fato foi observado e registrado nos depoimentos, a partir dos encontros feitos num determinado período de acompanhamento por parte da equipe da Regional.

Grupo gestor das escolas e professoras entrevistadas

Foram entrevistados três diretores: Flávia, da Escola Alfa; Marcos, da Escola Beta e César da Escola Gama. As pedagogas³³ entrevistadas foram: Sâmara, da Escola Alfa; Viviane, da Escola Beta e Camila, da Escola Gama.

As professoras entrevistas de cada escola podem ser assim conhecidas: da Escola Alfa foram: Vera, Mellissa, Helena e Neide; da Escola Beta: Ana, Lúcia e Marília e da Escola Gama: Míriam, Laura, Raquel e Celeste.

Nesta parte, apresentamos os principais aspectos levantados das entrevistas realizadas na escola, seguindo a mesma ordem de questões dirigidas aos três grupos distintos. Assim, pretendemos explicitar as posições convergentes e divergentes a respeito de cada questão da entrevista.

O instrumento que utilizamos na entrevista com os diretores, pedagogas e professoras nas escolas é composto pelas mesmas questões. Sendo assim, vamos organizar a apresentação dos resultados de forma diferenciada da que viemos fazendo até agora.

As entrevistas realizadas na escola tiveram suas questões organizadas a partir de dois eixos: a) a formação continuada; e b) a organização dos processos de trabalho na escola (Ver anexo nº 5).

Primeiro eixo: a formação continuada

Os três grupos de entrevistados concordam que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional, uma vez que muitas são as inovações didáticas e tecnológicas que nos ajudam a lidar com a diversidade de alunos e grupos de professores, com o objetivo de implementar ações concretas de aprendizagem. É o que destaca a Neide, da escola Alfa, apontando que “o aluno mudou, a professora também mudou, os pais, a família, são concepções que mudaram bastante.” O que Helena reforça:

A sociedade muda, os nossos alunos mudam e a gente como professor também deve estar mudando. O que a gente estudou quando eu fiz magistério, naquela época, já não é o que eu vejo, hoje, na sala de aula; o processo é totalmente diferente. (Helena, escola Alfa).

³³ Neste ponto, ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, tomarei o gênero pedagogo, no feminino por serem todas as entrevistadas mulheres, assim como ocorre com as professoras.

Já quanto ao conceito de formação continuada, ora se aproxima do conceito mais tradicional, formal; ora as compreensões das professoras estão voltadas para uma formação construída na prática pedagógica, face aos desafios cotidianos da vida na escola. Isto é verificado nas afirmações que se seguem:

Eu entendo formação continuada como sendo todos aqueles subsídios que são necessários para o professor na sua formação para o seu trabalho no dia-a-dia: leitura de livros, palestras é... estudos de materiais de reportagens, entrevistas com educadores, com professores (Mellissa, escola Alfa).

É a decisão mesmo do professor de se atualizar, saber e acompanhar a evolução do conhecimento. É muito importante, porque há sempre algo novo que não sabemos e que devemos aprender para incorporar à nossa prática (Marília, escola Beta).

Estes dois depoimentos nos remetem a uma concepção de formação continuada que pressupõe a atualização de conhecimentos teóricos, visando a aplicação na prática. Percebemos, pelas respostas, que o conceito de formação continuada da maioria refere-se mais ao formato tradicional de formação, como cursos, seminários, congressos, palestras, simpósios.

Outras professoras compartilham da idéia de uma formação continuada que ocorre na escola, a partir de atividades que nela são desenvolvidas, como a troca de experiências com o coletivo, grupos de estudo e reflexão da prática conforme falas que seguem:

Ela (a formação continuada) é fundamental porque ali você troca experiências com pessoas que têm mais tempo no ciclo. Aí você entra em contato com as pessoas (...) o que que elas fazem, as propostas de leitura (Neide, escola Alfa).

Todas as vivências, oportunidades de formação na atividade que o profissional executa (Flávia, escola Alfa).

Formação Continuada são aquelas situações em que as pessoas, professores e funcionários da escola estão envolvidas em um processo contínuo (...). É importante para o profissional envolvido e também para toda questão do coletivo da escola. Ela não pode ser individual e deve visar atender àquelas necessidades mais emergentes como a questão dos ciclos de formação humana, que participamos de todo o processo de implantação, além do trabalho diário na escola (Marcos, escola Beta).

É importante esses momentos de formação, de encontro, de discussão pedagógica, de intervenções pedagógicas. (...). O foco final é esse trabalho com o aluno, poder melhorar. É eu ter a percepção, ao final do ano, que através do meu estudo, do meu empenho, das bibliografias, do meu encontro com outros professores, do meu encontro com os pedagogos, não é, com a própria direção, de estar buscando melhor compreender o processo para que resulte numa melhoria da qualidade da aula (César, escola Gama).

É uma organização diferente dentro deste estabelecimento onde todo o coletivo participa. (...) A questão mesmo do aperfeiçoamento, a questão de busca, de troca, de estar com outro porque não acontecia isso antes, a gente era muito sozinha em sala de aula (Ana, escola Beta).

Quando foi questionado aos sujeitos da escola, quais eram os temas mais recorrentes que eram discutidos nos tempos coletivos, foram citadas as questões relativas à avaliação, o uso do tempo e espaço, a indisciplina, os ciclos de formação, a ausência da família, estratégias de leitura, a alfabetização, a função da escola, a definição de papéis, a inclusão, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, o currículo, as metas e habilidades, entre outros..

A lista de temas apontados nos remete a uma diversidade de assuntos que são pauta de discussão no interior das escolas. Uns são de caráter mais geral, advindos de adequação a leis federais, que prescrevem ações que devem fazer parte do cotidiano da escola. A exemplo temos a temática da inclusão, como bem destacam algumas professoras:

Aqui nós discutimos sobre inclusão, sobre currículo (Lúcia, escola Beta).

(...) Os alunos inclusivos. Igual você me viu ali trabalhando: eles são alunos que nós estamos tentando incluir na sala de aula. Incluir com o restante da turma, porque muitas vezes não são bem aceitos. Não acompanham e aí os outros começam a desfazer, né, a maltratar. Mas a partir do momento que você começa a trabalhar com eles, vê a necessidade que eles têm e que eles precisam de um apoio maior seu, um tempo maior seu (Celeste, escola Gama).

Outros temas são referentes à organização pedagógica acolhida pela Rede Municipal em seu Projeto Político-pedagógico, quais sejam: os ciclos de formação humana, as concepções de leitura e escrita na abordagem curricular, a definição geral da função da escola, a concepção de avaliação, currículo, as metas e habilidades. Isto nos é retratado nas falas abaixo:

Olha, a questão do ciclo que, apesar de estar sendo trabalhado na Rede já tem bastante tempo, tem uma confusão muito grande ainda, e isso é importante estar clareando: como que é isso? Pra quê que é isso? Como que o professor lida com esse trabalho, como é a visão da comunidade sobre a estrutura de ciclos: entender porque nota, porque não nota (Camila, escola Gama).

O tempo e espaço escolar, que é um tema que está sempre vindo a tona e que apesar de discussão não tenho visto mudanças. A avaliação (vejo poucas mudanças) ... (Flávia, escola Alfa).

Há temas que são fruto de um tipo de sociedade que temos, atualmente, onde por questões várias, há uma ausência de acompanhamento das famílias aos seus filhos (nossos alunos), no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar e até quanto a questões de saúde e de comportamento, como percebemos nas falas abaixo:

(...) às vezes as famílias não buscam um tratamento clínico ... Eu tenho um aluno que ele vai fazer 11 anos. Ele tem uma demanda clínica e você vê que a família não corre atrás. E a gente pede, chama; tem até ações do conselho tutelar, mas não adianta (Neide, escola Alfa).

O que é reforçado por Raquel que é de outra escola:

O que mais incomoda mesmo são as crianças com dificuldade. Às vezes a gente pega um menino com dificuldade, já usamos tudo o que sabíamos e não sabemos o que fazer (Raquel, escola Gama).

E, finalmente, outros temas são de caráter mais específico do trabalho pedagógico desenvolvido na escola: alfabetização, uso do tempo e espaço, dificuldade de aprendizagem dos alunos pois estes aspectos podem variar muito, de acordo com o contexto da escola na implementação, devido à diversidade de concepções que são refletidas pelas práticas pedagógicas:

Geralmente a gente pega temas de acordo com os conteúdos da sala. No caso, vou citar o exemplo da questão mesmo do ciclo, que é muito discutido: metodologia, jeito de trabalhar (Ana, escola Beta).

Normalmente o tema que é mais... que a gente procura estar mais falando é alfabetização mesmo (Marília, escola Beta).

Ao listarmos os temas recorrentes presentes na exposição dos três grupos, percebemos que, de acordo com o lugar que se ocupa na escola (direção administrativa, direção pedagógica ou professores), a citação destes temas varia nos graus de abrangência.

Os diretores citam temas mais gerais, ligados aos aspectos mais abrangentes da educação na sociedade atual:

O tempo e espaço escolar, que é um tema que está sempre vindo a tona e que, apesar de discussão, não tenho visto mudanças (Flávia, escola Alfa).

As pedagogas referem-se aos temas mais relacionados ao processos pedagógicos que permeiam o ato de ensinar, como a Viviane (escola Beta): “Fala muito

de dificuldade de aprendizagem, há dúvida do que seja isso; fala-se muito na questão da alfabetização. O desafio dessa alfabetização, hoje”.

E as professoras, de uma forma geral, se atém aos de ordem mais direta em seu trabalho com os alunos:

Olha, nas reuniões que a gente fez no ano passado e nesse ano é sobre as condições de aprendizagem do aluno, mesmo, né (...).Um tema que a gente tem frequentemente se perguntado é a respeito da leitura, sabe. É... como acontece assim esse processo de leitura? (professora Neide, escola Alfa).

Um aspecto que podemos depreender das falas é que os temas presentes numa formação na escola, tendem a ser aqueles mais aproximados das situações imediatas vividas por um grupo de trabalho, de acordo com as demandas do seu cotidiano.

Se são tantos os temas discutidos no interior da escola, como eles são equacionados com o tempo? Nesse sentido, nossos entrevistados não mantiveram consenso, de forma a nos sinalizar que todos esses temas são abordados, numa dimensão de formação continuada de professores.

Foram apontados dois aspectos que limitam a ocorrência da atividades formativas nos tempos de estudo. O primeiro aspecto refere-se à legislação vigente (LDB 9.394/96) que aponta que o professor deve ter um tempo reservado a estudo dentro da carga horária de trabalho, porém não equaciona esse tempo com o tempo que prescreve para o aluno. O segundo aspecto, diz respeito, às substituições de colegas, devido a faltas, uma vez que o professor que está presente tem que substituir o faltoso e assim não participa do grupo de estudo.

Verificamos que o fator motivação pessoal também interfere porque, muitas vezes, o uso desse tempo se restringe à correção de atividades ou mesmo para descansar e, nesse sentido, esse tempo é subaproveitado, devido a uma série de váriavéis:

(...) pela própria organização do tempo e espaço. A gente discute, discute, mas não avança. Temos tempo, mas não usamos ele bem. As pessoas até identificam esse problema mas não conseguem sair dali. Eu acho que o tempo existe, por exemplo, pelo quantificador. Aqui, em Betim, estamos com 1.3. O problema é que queremos que o outro dê tempo para nós. Quando o tempo é dado, a gente subaproveita. As pessoas falam que falta tempo, mas não conseguem se perguntar do uso dele. Eu acho que o tempo existe para formação continuada (Flávia, escola Alfa).

Eu noto que há uma falta de motivação. O tempo é mal aproveitado pelo seguinte: o professor tem na grade, o tempo em sala de aula, o momento de intervenção, de pequenas intervenções e o momento de estudo que é destinado exclusivamente para estudo, para a formação dele, dentro da grade. E na maioria das vezes, é... na maioria das vezes esse professor tem que ficar substituindo o faltoso e quando não está substituindo o faltoso ele usa o tempo muito mais para corrigir uma atividade, ou até para descansar, descansar do que propriamente para o aprimoramento, para uma discussão, para uma lida de um texto (César, escola Gama).

Outros entrevistados mencionam que esse tempo para reuniões pedagógicas e encontro de grupos de estudo, visando a formação, existe, mas é pouco. É o que aparece nos relatos abaixo:

Eu acho que ele é ainda muito pequeno, a gente tem que, enquanto Rede, lutar para que a gente possa ter esse tempo garantido (Sâmara, escola Alfa).

Mínimo. Não existe. Muito pouco. Nós temos por exemplo, aqui, 1 vez por mês (Viviane, escola Beta).

Olha, em termos de... existe um tempo para este trabalho. Mas nem sempre é possível porque nós temos uma série de fatores que não... que interferem em nosso trabalho (Camila, escola Gama).

As pautas de reuniões pedagógicas evidenciam que os tempos de reuniões coletivas são destinados mais à organização do trabalho e isto, na maioria das falas dos entrevistados não é visto como tempo de formação. Já nos momentos de encontro dos grupos de trabalho, o tempo é usado mais para planejamento e discussão de assuntos específicos da idade dos alunos com os quais trabalham. Mais uma vez, por não haver uma apropriação de leitura de um texto temático, essas “tarefas” não são classificadas como sendo de formação para e pelos professores.

Isso é evidenciado nos comentários que seguem, mostrando que o tempo de reuniões coletivas, também chamadas pedagógicas, não são considerados tempos de formação continuada:

(...) Nem sempre em reunião pedagógica isso é possível porque temos várias coisas para definir. Coisas como projetos que temos que discutir, às vezes é uma demanda que vem de fora, outras vezes não. Um exemplo são as datas comemorativas, o que vamos fazer e isso ocupa nossos momentos de formação (Sâmara, escola Alfa).

Outra visão expressa a respeito das reuniões pedagógicas aponta para uma outra abordagem que se aproxima mais da que adotamos, sinalizando que:

(...) quando estamos discutindo organização do coletivo pra mim também é uma formação. Por exemplo, na última discutimos se ia fazer flexibilização, atendimento a pequenos grupos, quais as turmas priorizar e por quê. Então isso é uma reflexão da prática. Por que priorizar uma turma A ou B? Decisões são tomadas baseadas em concepções para se trabalhar numa direção e não em outra (Viviane, escola Beta).

Quando se referem à organização do tempo em grupos de estudo, dizem ser mais produtivo, pois as pessoas conseguem dizer e mostrar mais o trabalho delas.

Outra questão é levantada pela pedagoga Sâmara, ao referir-se à organização dos grupos de estudo:

(...) Comparando os dois tempos, às vezes no grupo é mais efetivo porque no coletivo não temos conseguido fazer a formação. Ainda há também o fato de que o coletivo decidiu, no ano passado, não ocupar o tempo de estudo com formação. A opção foi deixar uma pasta com alguns textos interessantes ou se quando alguém ficasse sabendo de algum texto, mostrasse para o coletivo porque elas acham que às vezes tem tanta coisa pra fazer no horário de estudo que a formação ocuparia esse tempo (pedagoga Sâmara, escola Alfa).

Vimos, assim, que há mesmo um equívoco quando se descreve as práticas dos grupos de estudo e reuniões pedagógicas. Isto pode estar relacionado ao conceito de formação continuada que estamos discutindo ao longo deste trabalho, pois ora é tomado como sendo sendo de formação, ora não.

Os apontamentos sobre o uso do tempo vão se diferenciando dos conceitos que os entrevistados explicitaram de formação continuada pois, à exceção de um, não há clareza de que os encontros coletivos possam ser tomados como aspectos formadores na escola. Nem mesmo no encontro dos grupos de estudo, há uma clara organização que favoreça discussões que tenham um caráter formativo para os professores. Discussões essas não necessariamente a partir de estudo de textos, mas de explicitação do trabalho realizado, buscando conhecer suas concepções e fundamentações, necessidades de reavaliação, para melhorar a intervenção com o aluno.

Percebe-se também, na escola Alfa, uma presença do pedagogo de forma mais reativa do que ativa, pois apenas segue a decisão do coletivo, sem ao menos desconstruir uma concepção com a qual não compartilha. Isso nos sugere certa fragilidade na ação do pedagogo em aspectos relevantes relativos à formação continuada.

A maioria das professoras concorda que há garantia desse tempo e outras avaliam que não há esta garantia, uma vez que elas têm que usar desse tempo para substituição, fato muito comum no cotidiano da escola.

Quanto ao uso desse tempo, umas dizem que os grupos de estudo foram idealizados para leituras diversas, mas na prática o que ocorre são trocas de experiências, de atividades, planejamento de aula e construção de material, correção de cadernos e substituição de professores. Ainda assim, algumas professoras usam desse tempo para discutir com as colegas que trabalham na mesma turma, o que deve ser feito com um determinado aluno que vem apresentando dificuldades na aprendizagem.

Marília, da Escola Beta, destaca uma rica aprendizagem que teve nos grupos de estudo, via troca de experiências com a colega que atuava no mesmo ciclo. Designadas na organização do trabalho do turno para trabalharem com a alfabetização dos alunos iniciais, Marília e Ana se viram desafiadas a construir uma proposta de trabalho que viesse dar efeitos positivos para os alunos. Ana já dominava o processo de alfabetização e organização necessária do trabalho. Marília foi orientada por ela quanto aos aspectos práticos e viu a necessidade de buscar maior suporte teórico para entender os processos de intervenção necessários. Foi assim que, segundo ela, Ana a ensinou como trabalhar numa turma de alfabetização e ambas compartilharam um trabalho que deu certo.

O mesmo tempo não é vivenciado da mesma maneira na escola Gama, onde os profissionais apontam para o fato de que quando não estão substituindo o colega faltoso, cada um faz o uso desse tempo da forma que julga melhor. Não há um foco do pedagógico para acompanhamento desse tempo.

As professoras, através de seus depoimentos, nos sugerem que o uso do tempo destinado à formação continuada na escola, não é visto de forma consensual. Ele difere de acordo com a forma como a escola planeja o uso desse tempo.

Ocorre, por exemplo, que pela ausência de definição de ação pedagógica, o tempo é usado à revelia, pelos diferentes profissionais, em uma certa escola. Em se tratando das reuniões pedagógicas, falta uma clareza de que é possível tomar aspectos que fazem parte da pauta, como os fatores ligados à organização da escola e de projetos como sendo passíveis de se tornar uma discussão que agregue valor à formação profissional do professor.

As ações da equipe pedagógica, junto às professoras, em atividades que são definidas por elas, como de formação continuada – tempo de encontro dos grupos de estudo e reuniões pedagógicas – não apresentam o mesmo referencial nas três escolas,

antes, as entrevistas revelam que há divergências quanto ao enfoque dado, de acordo com a escola.

Na visão dos diretores da Escola Alfa e Beta, há um acompanhamento da equipe pedagógica às questões relativas ao trabalho das professoras, desenvolvendo estratégias para alcance das demandas, dentro da organização do coletivo.

As pedagogas, durante o relato sobre suas estratégias de ação, afirmam que esses espaços para troca de experiências, estudo de textos e discussão sobre o trabalho pedagógico acontecem nos tempos de estudo, prioritariamente. No entanto, percebe-se que algumas não têm, diante do grupo, uma atitude propositiva, no sentido de assumir as discussões e articular propostas coletivas de formação. Antes, procuram apenas suprir as demandas. Esse aspecto ficou sinalizado na seguinte colocação:

(...) Geralmente a gente procura trazer um texto, a gente lê ali na hora e vai conversando sobre o texto, e aí as pessoas vão trocando idéias: “ah eu faço assim na minha sala, eu faço de outro jeito”. Há troca de experiência. Esse ano conseguimos fazer isso uma vez só com um grupo. O motivo acho que foi a correria mesmo do dia-a-dia, e acho por não ter esse tempo determinado ou um combinado do grupo de isso acontecer uma vez por semana ou uma vez por mês, eu acho que as outras coisas da escola estão tomando esse tempo de formação (Sâmara, escola Alfa).

Outra pedagoga afirma que usa uma certa estratégia, mas o que se percebe é que tudo depende muito da vontade individual do professor em estar ou não se envolvendo, conforme ela descreve:

Olha, a gente às vezes coloca textos para a reflexão do professor para que eles leiam, formamos pastinhas com os textos e às vezes sentamos com o próprio professor para dar um suporte. E na realidade, nem sempre os textos... o professor tem essa vontade de tá lendo nesse momento de estudo. A gente percebe porque a maior vontade que eles têm nesse momento é de desenvolver alguma coisa para estar aplicando (Camila, escola Gama).

Apesar de não haver uma proposta pedagógica registrada em nenhuma das três escolas, Viviane, da escola Beta, afirma que, no local onde trabalha, lança mão de seus próprios conceitos construídos ao longo da vivência e estudos e assim procura fazer uma escuta ativa do professor nos momentos de encontros formais e informais. Além disso, utiliza-se de textos para embasamento das demandas apresentadas pelos professores e ainda apropria-se do registro diário do que ocorre para avaliação de avanços e recuos do trabalho.

Nesses depoimentos, observamos que há lacunas na escola por não terem construído uma proposta pedagógica que garanta a definição de papéis dos funcionários

e que tenha um foco na formação continuada, seja como forma mais tradicional ou como toda e qualquer situação que trate do professor, junto ao aluno e com sua equipe de trabalho. Isso faz com que questões que poderiam ser discutidas com o enfoque formativo sejam tomadas, puramente, como sendo de ordem pragmática, funcional e, às vezes, até naturalizadas. A exemplo, a discussão sobre organização de horários ou enturmação de alunos são aspectos que podem variar em formato de uma escola para outra, pode ser tomado como um momento de formação ou apenas visto como necessidade de definição para a escola funcionar. A nosso ver, o papel e a visão da equipe pedagógica que é responsável por articular essa discussão é fundamental para que tenha ou não um caráter formativo.

As entrevistas das professoras nos revelam alguns aspectos que são cruciais em nossa discussão. O primeiro é relacionado ao papel da equipe pedagógica junto aos professores e o segundo diz respeito à correlação entre a organização da escola e o desempenho da função do pedagogo.

Quanto ao primeiro, uma equipe pedagógica só terá clareza de seu papel quando assumí-lo diante do coletivo, nas condições em que a escola se apresenta e assim procurar construir as possíveis mudanças. Deve ser proativo e não reativo. Deve pôr em movimento as discussões que ensejam os processos de formação dentro da escola.

O segundo aspecto nos remete também a atuação da direção, junto a equipe pedagógica, favorecendo a distribuição justa de papéis no interior da escola, a fim de que o pedagogo faça a opção primária de seu trabalho que é a intervenção, junto ao professor, nos processos de ensino-aprendizagem na escola. Assim poderá fazer com que o processo de organização do trabalho venha a ser potencialmente formativo, ao invés de ser visto apenas como definições necessárias ao funcionamento de uma unidade escolar.

Ao pedirmos para estabelecer uma comparação entre a formação continuada que ocorre fora da escola e a que ocorre dentro dela, no horário de trabalho, ficou evidente a diferenciação que é feita. À formação fora da escola é atribuída um caráter mais teórico, organizado na forma de cursos, palestras, seminários e tem pauta, horário e local definidos. Já a formação que ocorre dentro da escola, tem um caráter mais prático, voltada para a discussão do trabalho, na forma como é organizado, e esbarra em problemas advindos de horários e espaços.

As pedagogas ponderam também, que, quando a formação é na escola há que se considerar, além de horários e espaços apropriados, a motivação do professor que,

muitas vezes, apresenta resistência a leituras e discussões teóricas, por não cultivar este hábito.

As professoras são unânimes em afirmar que ambos os formatos – dentro e fora da escola – são importantes para a formação. No entanto, apontam as limitações de um e outro modelo. É o que dizem os relatos abaixo:

Eu gosto lá fora. Porque lá fora é garantido. Aquele momento é seu. Falou que vai acontecer, vai. Só se você não for. E aqui na escola, não. Muitas vezes você prepara e chega aqui você tem que cobrir um professor (Vera, escola Alfa).

O espaço e a organização da escola não permite uma formação de boa qualidade pra gente. A própria dinâmica da escola não permite: o tempo, o espaço ... o próprio cotidiano da escola não permite isso. Porque o coletivo da escola ainda é insuficiente, o espaço da escola é insuficiente, a infraestrutura da escola é muito precária (Mellissa, escola Alfa).

Então, diante das falas, podemos ponderar que quando a formação ocorre fora da escola, há o problema de não contemplar as demandas do professor para sua prática; o problema de serem realizadas a partir de uma linguagem muito técnica e específica, não alcançando aqueles professores que não têm cultivado o hábito de estudar.

Já a que ocorre na escola esbarra no problema de organização. Somado a esse aspecto, se na instituição a formação não é algo prioritário, ela não ocorre, pois também prescinde de uma condução adequada para o cumprimento da pauta, de modo a não dar espaço para divagações ou conversas que não sejam pertinentes ao assunto discutido.

Considerando tais aspectos, podemos depreender que a formação continuada mais privilegiada, no sentido de garantia de ocorrência, é a que se dá fora da escola. Pois a que se realiza na escola, requer adequação de uma série de aspectos, ligados à organização da instituição, para que alcance o êxito pretendido. Além disso, quando se estabelece a polarização: fora-da-escola-teoria e dentro-da-escola-prática, pode sugerir que o fazer pedagógico ocorre num ‘vazio’ de teoria. Isso também pode trazer consequências sobre o caráter profissional da ação do professor.

Uma formação na escola deveria trazer à tona as concepções que permeiam o trabalho dos professores, checá-las com as teorias e verificar a melhor adequação do trabalho às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nas palavras de um entrevistado:

Isso depende muito de quem está conduzindo a formação. Atualmente temos um grupo de pedagogas muito bom aqui na escola. Elas vão atrás do professor, buscam a demanda e organizam a formação continuada em cima do que o professor apresenta. Acho que a questão do pedagógico é muito importante nessa busca, nessa formação continuada. As possibilidades de aplicação vemos quando fazemos o acompanhamento, o monitoramento do aluno e vemos o retorno desse trabalho (Marcos, escola Beta).

As pedagogas enfatizam que o processo de formação continuada na escola, por visar as questões do cotidiano, são mais pontuais e assim podem redundar na aplicação da discussão em benefício da aprendizagem dos alunos. Um exemplo é a construção coletiva de um projeto que envolve leituras de materiais diversos e depois a conexão com os objetivos de trabalho dos alunos para que seja desenvolvido na turma. É o que pode ser visto no trecho abaixo:

Quando usamos o tempo para discutir projetos, precisamos acionar conhecimentos teóricos que temos ou procurá-los. Então isso pode ser visto como atividade de formação continuada e o que é produzido é usado com o aluno para contribuir com sua aprendizagem (Sâmara, escola Alfa).

Quando os momentos de formação são os que ocorrem dentro da escola, o que se torna mais útil para aplicar nos alunos são aquilo que resulta da troca de experiências com as colegas, uma vez que falam dos alunos e problemas reais, contextualizados. É o que aparece nos relatos a seguir:

Se os cursos tratam de temas que eu posso tirar proveito com eles, sim, eu posso aplicar na sala de aula. Porque trazer pra escola cursos que não vai acrescentar, não adianta em nada. Os temas têm que ser propícios ao que eu vou tá trabalhando, ao proveito que eu posso estar tirando; onde eu posso estar utilizando com os alunos em sala de aula (Celeste, escola Gama).

Vimos, por meio destes depoimentos, que os dois modelos de organização da formação continuada são importantes. Isolados, trazem suas limitações, portanto, devem ser articulados no contexto do trabalho docente, cada qual visando seus objetivos, com o fim de cooperar como suporte ao trabalho do professor em direção ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Segundo eixo: a organização dos processos de trabalho na escola

A forma como um horário é organizado reflete concepções explícitas ou implícitas sobre a educação e, especificamente, sobre a formação continuada. De acordo

com a exposição dos diretores, o horário de estudo é organizado com o foco de favorecer o encontro das professoras que trabalham com a mesma idade. A intenção é proporcionar a troca de experiências.

Viviane, da Escola Beta, argumenta que na organização do horário de estudo dos professores não há muita autonomia. Antes, tem definições que vêm da Regional e devem ser observadas.

No relato das professoras, percebemos que o critério comum às três escolas é o do encontro do coletivo que trabalha com a mesma idade, uma vez por semana. Elas julgam ser esse horário importante por ser possível a troca de experiências entre as colegas.

Para a equipe pedagógica da escola, esse deveria ser um item de suma importância já que são nesses momentos, nos pequenos grupos, que se torna possível identificar a demanda pedagógica de intervenção com o aluno, apresentada pelo professor, e assim atuar no sentido de responder a ela. Essa atuação poderia ser feita em termos de busca de estudos acumulados na área e/ou troca de experiências.

Vimos que os três grupos de entrevistados relatam que a organização do horário, aparentemente, segue o mesmo critério: agrupamento de pessoas por proximidade com o tipo de trabalho, sendo que a idéia primeira é que o uso desse tempo seja para planejarem intervenções que atinjam os alunos em suas necessidades.

De acordo com nosso trabalho de campo, podemos listar os principais critérios, enumerados por escola e segmento, usados para a definição dos grupos de trabalho:

Tabela nº 11 – Critérios para definição de grupos de trabalho

Segmento	Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Diretor	Tempo de casa	Afinidade	Perfil - Intenção da professora e observação da direção e pedagogas
Pedagogas	Tempo de casa. Outras propostas: perfil e rodízio	Professora novata com uma Experiente	Tempo de casa prevalece. Também tenta por perfil, experiência, afinidade, tipo de trabalho
Professoras	Tempo de casa e outros: afinidade, perfil	Inicia pelo perfil e caso tenha conflito vai pelo tempo de casa	Tempo de casa, ainda que o diretor indicasse que fosse pelo perfil

Fonte: entrevistas

A cada início de ano letivo há a formação dos grupos de trabalho e, a partir deles, é que se propõe a organização dos horários de estudo.

A formação dos grupos de trabalho, seguindo diferentes critérios, pode gerar consequências diversas para o acompanhamento do trabalho pedagógico na escola. Se, na composição de um grupo que trabalhará com alunos de mesma idade, houver uma professora que não tem um perfil que corresponda àquela tarefa específica de se ensinar a certa idade, acabará por atuar de forma desarticulada no grupo, mantendo-se isolada, não contribuindo, efetivamente, para um avanço na aprendizagem do aluno. Por outro lado, fazer com que essa escolha seja baseada num perfil do profissional implicará, ao corpo pedagógico da escola, discussões que deverão estar bem embasadas em uma proposta pedagógica de trabalho coerente.

Uma constituição de grupos de trabalho a partir do perfil requer, antes de tudo, uma atitude de flexibilidade e de ação constante por um busca da aprendizagem e formação por parte do professor, já que o que pautará seu trabalho não mais serão somente os conteúdos previstos para serem trabalhados com aquela certa idade, mas sim a capacidade do professor intervir, devidamente, no processo de aprendizagem do aluno, levando-o aos níveis mais complexos da aprendizagem.

Outro aspecto que constou nas nossas questões de entrevista foi o relacionado à construção coletiva de projetos, como uma forma de se efetivar a formação continuada.

Os diretores sugerem que esses projetos sejam vistos como parte da formação continuada na escola, uma vez que deve haver uma discussão coletiva sobre certo tema e, assim, elaboradas as formas de ação. Nesse sentido, “A formação continuada faz parte da construção dos projetos para possibilitar o projeto acontecer” (Flávia, escola Alfa).

As pedagogas afirmam que, dependendo da natureza do projeto, este possibilita maior ou menor nível de trocas de informações e de materiais entre os professores e busca por mais conhecimentos. É o que segue no relato abaixo:

O único que está acontecendo é o projeto identidade. Tem um caderno específico. Isto gera a necessidade de troca e de busca entre os pares de trabalho. Também tenho duas professoras com prática de construção de portfólio. Então elas me mostraram e eu disse: “Vamos apresentar para as outras!” Elas apresentaram e todas vão fazer. Então temos uma capa única, uma introdução única, o que vai constar e agora vamos organizar as atividades dos alunos. Algumas vão fazer em caderno, revista, mas todas vão fazer. E aí, as professoras que não conhecem esse processo gerará necessidades. E aí surge: pra que vamos trabalhar com isso? Para que o aluno seja avaliado com ele mesmo, sem comparação. Ver a aprendizagem do aluno, aquele que não aprende. E para o professor também é sinalizador, porque às vezes ele não consegue enxergar o trabalho que ele fez e o pedagogo pode puxar nesse ponto, reflexões importantes. A inserção de propostas coletivas é um fator desencadeador de novas aprendizagens para o professor (Viviane, escola Beta).

As professoras explicitaram que os projetos coletivos, atualmente, são casuais na escola. Porém, percebem ser necessária a articulação do pedagógico a fim de que a construção, execução e avaliação desses projetos sejam repensadas e, assim, esses momentos sejam tomados como momentos de formação continuada para os professores.

Vejam o relato:

O pedagógico daqui não sabe mexer com projeto, não. Nunca vi ... no início, eu levava as minhas idéias pra que juntasse e crescesse. Para que crescesse e tal. Quando eu vi que não tava fluindo nada, eu fiz do meu jeito (professora Laura, escola Gama).

Vimos, assim, que a construção e implementação de projetos coletivos na escola, para serem tomados como ações de formação continuada, é um ponto que depende de uma articulação da equipe e forma de abordagem. De outra forma, poderá apenas ser caracterizado como uma ação já introjetada do trabalho docente e que não requer maiores esforços de reflexão, negociação de posicionamentos e concepções antes mesmo de serem abordados com os alunos. Assim, os projetos podem constituir-se como mais uma tarefa ou serem tomados como uma oportunidade de interface com a formação continuada.

Em algumas escolas, foi-nos relatado que a organização do próprio trabalho na instituição é cerceada devido às limitações advindas das condições físicas da escola, bem como de escassez de aspectos relativos à sua materialidade.

A dificuldade apresentada na organização do trabalho foi relacionada à ausência de um projeto político-pedagógico consistente, que viabilizasse, entre outras coisas, certas condições necessárias para que o trabalho na escola fosse mais eficaz. Por exemplo, que por meio dele, houvesse uma definição clara e precisa de papéis de cada segmento, estratégias de constituição dos coletivos de trabalho na escola, para fazer

frente a uma cultura de trabalho docente individual. Tais aspectos foram considerados pelos entrevistados e referindo-se ao projeto político-pedagógico, disseram:

Ele dá uma organizada na escola. Eu acho que quando você precisa disso e tem onde correr, porque existe alguma coisa que vai me dar suporte, isso é importante (Celeste, Escola Gama).

Eu acho que a nossa escola caminha muito pelas dificuldades. Ela está sempre socorrendo, socorrendo, socorrendo. “Vamos fazer um projeto porque está assim”. Mas nunca prevê. Eu acho que isso falta aqui. Nunca antecipa, planeja para evitar aquilo acontecer; está sempre remendando uma coisa aqui, organizando uma coisa ali. E eu acho que para esse processo de formação, ele exige uma escola muito organizada, muito bem estruturada, muito bem planejada. Sabe, eu acho que ter uma cara: você entra na escola, uma pessoa que chega (seja da Regional, seja uma outra pessoa, seja uma pesquisadora) ela veja a cara da escola. Eu acho que essa escola, no dia-a-dia, ela não tem (Helena, escola Alfa).

Muitos aspectos são comuns nas escolas pesquisadas, as quais nos sinalizaram haver tido muitos recomeços de discussão e tentativas de registro do projeto político-pedagógico: ora por pressão da Secretaria de Educação, ora por necessidade do coletivo da escola. No entanto, até o momento, esse documento não se tornou realidade em nenhuma das três escolas. Assim, adia-se também a discussão e implantação de atividades consistentes de formação continuada. Essas acabam não acontecendo de forma sistemática e intencional por ficarem à revelia das situações cotidianas na escola. Verificamos, a partir da contribuição das entrevistas, que há mesmo aspectos de fragilidade na organização do trabalho pedagógico e alguns desses aspectos se devem a um processo de organização interna do trabalho na escola: definição de papéis, demandas, prioridades de atendimento. Outros já são mais de ordem macro, de responsabilidade do Poder Público: melhoria das condições de infra estrutura material, física e de pessoal das escolas, políticas de valorização do trabalho do magistério nos aspectos salariais e de prevenção à saúde.

O fato é que os dados desta pesquisa nos apontam que há uma relação intensa entre a forma com que a escola se organiza e as possibilidades, em seu cotidiano, de ocorrer ações de formação continuada dos professores.

À medida em que as pessoas que estão diretamente ligadas ao trabalho pedagógico na escola, principalmente nos níveis de direção, coordenação e docência, entenderem que a forma com que se organiza o trabalho na escola pode vir a ser um elemento formador ou deformador em seu exercício profissional, as ações poderão ser canalizadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional do coletivo.

Neste capítulo, procuramos apresentar os dados referentes à pesquisa de campo realizada em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Betim. Destacamos os dados colhidos a partir do questionário e das entrevistas feitas com os dois grupos gestores: o da Secretaria de Educação e o da escola, bem como com as professoras participantes da pesquisa, pontuando em que medida, estes mesmos dados dialogam com o campo da formação continuada.

Considerações finais

As considerações finais deste estudo nos remetem, inicialmente, à reflexão sobre os resultados das entrevistas com os gestores do sistema, da escola e com as professoras, no sentido de sinalizar como esses sujeitos concebem a formação continuada realizada no locus da escola.

De acordo com as falas das entrevistas é no processo de organização do trabalho docente, tais como reuniões pedagógicas, projetos coletivos, grupos de estudo que ocorrem no chão da escola, que se dá a formação continuada de forma diferente dos processos tradicionais de formação pedagógica.

Na pesquisa de campo, os sujeitos apontaram aspectos significativos que vão ao encontro da hipótese de estudo que foi formulada e, também, levantaram novas dimensões para análise.

A hipótese de estudo foi a seguinte: a abordagem da formação continuada, a partir dos processos de organização do trabalho docente na escola, está atrela à concepções de formação compartilhada pelos sujeitos que atuam na escola.

A primeira questão dirigida aos sujeitos da pesquisa foi relativa à concepção de formação continuada compartilhada por eles. Em outro momento questionamos sobre as relações que estabeleciam entre atividades de trabalho realizadas na escola e a formação continuada.

Assim, já partíamos do pressuposto (hipótese) que, de acordo com a expressão do conceito que partilhavam, fariam a análise dos processos de trabalho na escola como sendo formadores ou não.

A análise das entrevistas nos indicam que há uma correspondência entre o conceito que exprimem a respeito de formação continuada e a leitura que fazem da organização do trabalho na escola. Em outras palavras, quando os entrevistados expressaram um conceito de formação continuada mais ligado ao formato de cursos, palestras e textos, não vincularam o fazer cotidiano a aspectos potencializadores de formação. Essa abordagem foi comum à maioria dos entrevistados. Foram poucos os sujeitos da pesquisa que expressaram em seus depoimentos o conceito de formação continuada de uma maneira mais abrangente, que envolvia todo o ato ligado ao trabalho e aos processos vivenciados na organização do mesmo, a saber: as reuniões pedagógicas, o trabalho com os pares, as discussões administrativo-pedagógicas, a construção de projetos coletivos para os alunos. Estes aspectos foram tomados por

alguns sujeitos como momentos, também, de desenvolvimento na profissão, pois desencadeavam aprendizagens.

Assim nossa hipótese de estudo foi confirmada, uma vez que dependendo das concepções partilhadas a respeito da formação continuada, o trabalho e sua organização na escola é visto como potencialmente formativo ou como mera forma de exercício da profissão.

Apesar das considerações feitas pelos entrevistados, no sentido de confirmar a hipótese levantada, destacamos que, para além do aspecto dessa concepção trazida pelos sujeitos da escola, quanto à formação continuada, os dados nos apontam outros aspectos intervenientes nesse processo e que interferem nas propostas de efetivação da referida formação: a) a forma como o trabalho é organizado na escola; e b) as condições de trabalho, sob as quais está organizado o fazer docente.

Estes aspectos foram sinalizados pelos sujeitos, conforme destacamos a seguir.

Quanto ao ítem 1- forma de organização no trabalho na escola - temos que o uso do tempo destinado a estudo dos professores e a carga horária excessiva de trabalho são alguns dos aspectos limitadores para a ocorrência da formação continuada, no horário de trabalho.

Vimos, na discussão do aspecto relativo ao tempo destinado à formação continuada, que o uso do mesmo, na escola, é visto de forma muito diferente pelos entrevistados. Isto nos sugere que o tempo, sendo uma construção social, tem seu uso determinado de acordo com a organização que se estabelece em cada escola.

A organização do tempo, quando feita na intenção de favorecer a formação continuada dos professores, com o horário privilegiando o encontro dos pares de trabalho para trocarem experiências e conversarem sobre planejamento, pode vir a constituir-se como potencialmente formativo.

Quando a organização da escola não favorece a formação em seu próprio horário de trabalho, o educador fica limitado para fazer as adequações dos horários com os outros papéis sociais que exerce: o de mãe, de dona de casa, de esposa, de filha, entre outros.

É interessante destacar que, nas entrevistas, uma das pedagogas relata que os professores têm participado da formação continuada fora de seu horário de trabalho, abrindo mão do lazer, dos finais de semana, do tempo com a família, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 prevê essa formação dentro da carga de trabalho.

Isso nos leva à discussão da carga horária de trabalho do professor, que aparece como fator preponderante, por interferir na disposição do professor em participar, ativamente, das atividades coletivas propostas, em seu horário de trabalho. Além disso, muitas vezes precisa priorizar a organização de atividades que são necessárias para desenvolver seu trabalho com os alunos: confecção de matrizes, reprodução de material³⁴, correção de cadernos, entre outros.

Os aspectos relativos ao uso do tempo destinado ao estudo e à carga horária excessiva de trabalho dos professores, foram exaustivamente pontuados pelos entrevistados como elementos de entrave ao processo de formação continuada nas escolas. O primeiro, de ordem interna, se relaciona à forma de organização do trabalho na escola (limitado pelas orientações gerais da Secretaria de Educação) e o segundo, de ordem externa, diz respeito às condições de exercício da profissão, cuja solução não depende do indivíduo ou do coletivo de uma dada escola, antes, está relacionada à reformulação de políticas de valorização do magistério.

Quanto ao item 2, referente às condições de trabalho sob as quais está organizado o fazer docente, foram citados os aspectos ligados principalmente à arquitetura, materialidade das escolas e ao absenteísmo docente, como fatores que contribuem para a não ocorrência da formação continuada e os entrevistados indicam a melhoria dos processos de organização do trabalho como condição “*sine qua non*” para a ocorrência do fazer docente, qualitativamente, envolvido com o ato de ensinar e aprender.

Assim temos que esses dois aspectos: formas de organização e condições materiais de trabalho são influenciadores dos processos de formação continuada porque privilegiam situações como a reflexão crítica da prática, em encontros coletivos de professores, em horários de agrupamentos para estudo ou planejamento da referida prática escolar e reuniões com participação da equipe pedagógica, voltadas para o compromisso com a Educação Fundamental de qualidade e com a inclusão do aluno nos processos de conhecimento.

As análises ainda nos permitem apontar que aspectos, tais como: a relevância atribuída à formação continuada, por parte da gestão administrativa e pedagógica das escolas, bem como a sinalização dessa referida formação nos projetos das escolas e no

³⁴ Boa parte do material usado pelas professoras de 1º e 2º ciclos ainda são reproduzidos em máquina de mimeografia, consumindo muito tempo no preparo desse material. Isso reflete também as condições materiais do exercício do trabalho docente. Temos, ainda, que muitas vezes, tal trabalho é executado por elas, por não ter alguém destinado a tal atividade de suporte pedagógico.

planejamento dos tempos e espaços podem contribuir ou não para ampliar as possibilidades de ocorrer a formação continuada no “chão da escola”. Não são determinantes, mas influenciam. Esses aspectos foram sinalizados, tanto pelos entrevistados, como por meio da pesquisa documental realizada.

Os diretores, em consonância com a LDB 9.394/96, com as exigências do mundo atual e com as novas demandas de conhecimento, expressam suas opiniões favoráveis ao conceito de formação continuada nos processos educativos da escola e destacam sua importância para a formação profissional do docente. Afirmam, ainda, que o trabalho periódico no coletivo é um elemento fundante para se ter um resultado positivo com o aluno e para se inovar as relações da teoria e prática, bem como ressaltam a necessidade de estudos visando os diferentes níveis de desenvolvimento do educando, a melhoria da qualidade da aula e da aprendizagem do aluno.

No entanto, apesar de, conceitualmente, os gestores da escola compartilharem de significativa clareza quanto à importância da formação continuada na escola e fora dela, em concordância com a norma da LDB 9.394/96, isso não se confirmou como um objetivo explicitado em suas propostas de gestão, elaboradas à época das eleições para o cargo.

Ao consultarmos duas propostas de gestão verificamos que, em uma delas, a da Escola Alfa, não há nenhuma menção para a organização dos processos de trabalho docente, que tenha como foco a possibilidade de ocorrência da formação continuada. Já na proposta da Escola Gama, é falado da formação pedagógica, em termos de palestras feitas por um profissional externo à escola. Quanto à Escola Beta, não tivemos acesso ao plano de gestão em tempo hábil.

A verificação da abordagem ou não da formação continuada como aspecto alvo nos projetos político-pedagógicos das escolas não foi possível pois, nas três escolas, este projeto ainda está em fase inicial de discussão e organização. Apesar disso, ressaltamos, a partir da pesquisa documental e depoimentos dos altos gestores do Sistema de Ensino, que há uma ênfase e prioridade nos discursos e nos textos legais sobre a formação continuada, em seu formato mais tradicional, bem como referindo-se à formação que acontece na escola, como sendo essencial para dar conta dos problemas de ordem da prática pedagógica. Assim sendo, nós afirmamos também que ambos os formatos são necessários para dar conta da complexidade que envolve a profissão docente e que a formação que acontece na escola pode e deve ser feita a partir do

próprio processo de organização do trabalho na escola, bem como considerar que ela não é destituída de conteúdo, limitando-se a apenas discussões práticas.

A proposição que apontamos é assim referendada se considerarmos que tanto ao nível do discurso, quanto nos processos de conscientização da importância da formação continuada na escola, encontramos consenso tanto dos profissionais que fazem a gestão do Sistema Educacional, como dos que atuam na gestão das três instituições. No entanto, existem dificuldades e empecilhos para viabilizar essa formação, por parte de alguns profissionais que ainda não perceberam a centralidade da organização do trabalho na escola como sendo o aspecto em torno do qual se materializa as condições para a efetivação dessa referida formação. Assim, apesar dos projetos político-pedagógico das escolas ainda estarem sendo elaborados, temos um conjunto de normas, tais como: calendários, horários, enturmação e outros que orientam as possibilidades de acontecer, na prática educativa das escolas, situações formativas, como: reunião de ciclo, encontros para estudo, discussão da prática, referente a dificuldades na alfabetização e outros que podem concretizar e reafirmar os novos processos de formação continuada na escola.

Também merece destaque o discurso dos educadores que trabalham na escola, em relação à formação continuada e que ora pendem para uma definição mais tradicional, ora tendem a considerar que os momentos de reuniões pedagógicas, as ações nos grupos de estudo e outras, são atividades de formação continuada. Além dos processos formais de formação continuada realizada pelos altos órgãos gestores, como os feitos na prática da escola, há os momentos de formação que acontecem, informalmente, que são alternativas próprias traçadas pelas professoras para lidar com a pouca ocorrência de momentos de formação, devido a fatores já percorridos. As professoras, por iniciativa própria, fazem troca de experiências no recreio, de porta em porta, nos corredores e até fora da escola: ao telefone, no *shopping*, na casa uma da outra. Esses outros momentos “não oficiais”, de interação entre as professoras, são tomados por elas como sendo, também, formação continuada na escola ou fora dela. Dessa forma, elas diferenciam os momentos ditos oficiais (reuniões pedagógicas e momentos de estudo) dos não oficiais, que elas próprias promovem.

Portanto, vimos que há uma concepção e um consenso sobre a necessidade da formação continuada, por parte dos gestores dos órgãos centrais e por parte dos gestores da escola, em nível do discurso, porém poucas são as ações concretas por parte das três escolas estudadas, no sentido de materializar essa importância que delegam à

formação, no cotidiano do trabalho. Na Escola Gama, a própria forma com que se organiza o trabalho na escola não é percebida como uma estratégia para se desenvolver a formação continuada. Sendo esta formação entendida apenas do ponto-de-vista tradicional, por meio dos cursos, seminários e encontros.

Destacamos, também, que as professoras elogiam o trabalho das pedagogas na condução dos processos formativos na escola. Essa é uma das prerrogativas do trabalho do pedagogo na Rede: ser um articulador do trabalho dos/junto aos professores. No entanto, nas entrevistas, ao detalharmos mais essa questão, há evidências, por parte de algumas professoras, que essa atuação do pedagógico, em certas escolas, ainda requer uma revisão para ser mais pontual e objetiva. Parte dessa revisão traz demanda de uma clareza da sua ação, da definição interna de papéis e de um posicionamento de liderança na articulação do trabalho pedagógico, tendo ações mais propositivas, do que reativas, quanto ao coletivo de professoras.

Para tecermos nossos apontamentos finais, nos remetemos ao objetivo geral que norteia esta pesquisa: analisar as relações existentes entre os professores e suas práticas, na organização da escola e como, nessas interações, vão sendo construídos os processos de formação continuada, observando-se que essa formação se dá por definição da legislação educacional, por indicação do projeto político-pedagógico ou pelas atividades de estudo e reflexão da prática pedagógica.

Vimos que essa referida formação que ocorre na escola, às vezes, se dá mais pela urgência dos assuntos e demandas levantadas no cotidiano, do que por razões legislativas ou contempladas no projeto político-pedagógico. Falta à escola uma sistematização, bem como um gerenciamento das condições necessárias para que a ocorrência da formação continuada seja atrelada à forma como a escola organiza seus processos de trabalho.

A análise dos contextos históricos e político-econômicos somada aos elementos trazidos pelas entrevistas sobre as condições de trabalho na escola, nos sugerem a necessidade de discussão de políticas públicas voltadas para o atendimento às demandas levantadas pela escola, e que se tornam, até mesmo, entraves para sua organização. A análise dessas demandas nos aponta a necessidade premente de uma revisão da legislação, na parte que antagoniza o tempo do aluno e o tempo do professor em sua formação, a fim de garantir ao professor o direito de formação que essa Lei prescreve, a partir de suas condições de trabalho. Ou seja, que o professor tenha uma jornada de trabalho em uma mesma escola, com tempo de regência e tempo de planejamento

diários, acompanhada de um salário digno e que essas condições, atreladas, possam permitir o tempo para a formação continuada na escola e possibilitar a valorização do profissional docente do Ensino Fundamental, nas séries iniciais.

Comparando a concepção de formação continuada nos documentos oficiais e a dos sujeitos da escola, a partir do empírico, percebemos que essa prática, delineada na escola, está perpassada pelo trabalho, que por sua vez, gera novos processos pedagógicos, sugerindo a necessidade de uma formação continuada diferente daquela conceituada nos referidos documentos.

Também, podemos afirmar que existe uma formação continuada legitimada pela legislação educacional, referendada e organizada pelos sistemas de ensino, ligada ao financiamento para o setor e que é conceituada pela política neoliberal como ações políticas de formação continuada, junto aos professores. Estas são ligadas ao formato de cursos, palestras, congressos, eventos realizados, normalmente, fora do local de trabalho. Também são elementos importantes para a constituição do fazer docente, pois guarda suas especificidades em relação ao modelo de formação na escola, que tomamos como foco de discussão nesse trabalho.

Sinalizamos que as contribuições apresentadas nesta dissertação sugerem que se tenha um novo olhar sobre as relações estabelecidas entre a organização da escola, a organização dos processos de trabalho docente e a formação continuada que ocorre nas instituições.

Tomando-se os estudos da revisão da literatura e os dados empíricos dessa investigação, ressaltamos que as questões relativas à organização dos processos de trabalho na escola são as que têm a centralidade na constituição da formação continuada. Sendo assim, a questão central não é locus da formação continuada, pois ela pode ocorrer na escola, guardando o seu caráter mais tradicional ou pode ser tomada em outra concepção que é a que apontamos nessa pesquisa: a formação continuada a partir da própria lógica da organização do trabalho na escola, ou seja, todo o processo de trabalho pode ter um caráter altamente formador ou deformador.

Contudo, entendemos que outros estudos se fazem necessários para melhor explicitar os obstáculos para a organização dos tempos e espaços para o real desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, desenvolvendo uma literatura crítica sobre a formação continuada, naqueles aspectos ainda não contemplados pela literatura clássica.

Ainda se faz necessário ressaltar que ao nos depararmos com as “vozes” dos profissionais que trabalhavam no “chão da escola”, percebemos que a posição teórica que assumimos não cobria o conjunto de fatores que permeavam os processos da formação continuada. Isto é, ao constituirmos a formação continuada, como objeto de estudo, conforme apresentada nas teses, dissertações, artigos e livros utilizados para desenvolvermos o referencial teórico, a abordagem proposta no início da pesquisa não abrangia, suficientemente, todos os aspectos enunciados por nossos entrevistados. Sendo assim, cabe situar, nesse momento, uma limitação dessa investigação, devido à necessidade de haver uma relação de consistência entre o referencial teórico adotado e sua fertilidade para análise dos dados. Diante disso, apresentamos as questões como sendo de estudo, fazendo breve menção a alguns aportes teóricos.

Nossas leituras, inicialmente, foram referentes à organização do processo de trabalho na escola, buscando responder às questões do trabalho, às relativas aos espaços, tempo e planejamento pedagógico. Essa literatura não incluiu a discussão de outras questões estruturais, como: a arquitetura e a materialidade da escola; questões do cotidiano escolar ligadas ao mal-estar docente, entre outras que os sujeitos da pesquisa apontaram. Considerando que esses fatores são questões que demandam outros estudos e outras teorias de análises, optamos por enunciá-los e fazer algumas discussões preliminares sobre as relações que esses elementos tomam, junto aos processos de formação continuada. Também, afirmamos a necessidade de haver novas construções teóricas e empíricas para explicá-los, porque o que há são estudos acumulados sobre tais fatores, relacionando-os à saúde, às condições de trabalho, mas não fazem, ao mesmo tempo, a inter-relação com o campo da formação continuada.

A abordagem de alguns dos elementos presentes no cotidiano escolar, relativos às condições de trabalho³⁵ do docente são importantes para que analisemos as possíveis relações dos mesmos na constituição de um exercício profissional de caráter formativo (formador), ou seja, que contribua para o desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Hypólito (1994), se fizermos uma análise do trabalho docente, somente pelo viés de garantia de uma formação sólida, descolada da abordagem das condições materiais, essa fragmentação pode provocar uma desprofissionalização ou

³⁵ As condições de trabalho dos docentes podem variar de acordo com a inserção do profissional no meio: a qual sistema de ensino pertence, a qual escola, sindicalizado ou não, entre outros. Segundo Lessard e Tardif (2005) as condições de trabalho se referem ao: tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de horas de presença obrigatória em classe, número de alunos por classe, salário dos professores.

desqualificação e chegaremos à conclusões ingênuas e romantizadas. Entendemos, assim, que a análise dos dados não pode se desvencilhar da materialidade dos fenômenos sociais, nem do contexto teórico pertinente.

Se considerarmos, ainda segundo o autor, que as condições materiais são construídas nas relações sociais e essas podem ser negadas e modificadas no cotidiano escolar, podemos tomar a organização do trabalho na escola como potencializadora da qualificação ou desqualificação do docente ou, em outras palavras, como formadora ou deformadora da prática escolar.

Dizer das condições de trabalho é, também, dizer das relações entre as reformas educacionais, propostas a partir dos anos 90 e o trabalho docente. Dias-da-Silva e Fernandes (2006) apontam essa correlação, ao afirmarem que o trabalho docente, em especial o trabalho coletivo nas escolas, é reorganizado a partir dos referenciais das reformas e políticas.

No contexto das políticas neoliberais, os resultados do trabalho docente têm sido avaliados, desconsiderando as condições em que ele se realiza, trazendo consequências imediatas para esses trabalhadores, que têm visto ser redefinida a sua identidade profissional, que foi cunhada historicamente. Em outras palavras, o modelo de competência vem em termos de *slogan*, colocando o foco no indivíduo, em sua própria formação e em sua responsabilidade de realizar as ações pedagógicas cotidianas, independentemente das condições materiais de trabalho:

A ampliação da responsabilização e da culpabilização, associada a sobrecarga de trabalho, ao enfraquecimento do poder do magistério e a redução da expectativa social com relação à escola, parecem características do ofício de professor neste início de século, não apenas no Brasil, mas em diversas partes do mundo desenvolvido ou subdesenvolvido (DIAS-DA-SILVA e FERNANDES, 2006, p. 2)

A consequência que esse tipo de organização do trabalho tem trazido para o professor é a ocorrência da “síndrome de *Burnout*”, caracterizada como “uma doença profissional, cujo mal-estar tem levado milhares de professores ao abandono da profissão, e o que é pior, ao desinvestimento e desânimo com o trabalho” (CODO *apud* DIAS-DA-SILVA *et al*, 2006, p. 2).

Sendo assim, por considerarmos necessária a discussão de fatores que permeiam as condições de trabalho ou são delas decorrentes, passamos a descrevê-los, sucintamente, procurando estabelecer uma possível correlação entre esses e a formação

continuada, uma vez que foram explicitados pelos sujeitos da pesquisa, conforme foi apresentado no capítulo de discussão dos resultados.

Estes fatores são: questões estruturais (limitações físicas/ materiais e de pessoal) e o mal-estar docente, manifestado pelo absentéismo e pelo presenteísmo³⁶ docente).

Questões estruturais (limitações físicas/ materiais)

Historicamente, a escola no Brasil veio sendo destacada como lugar separado da casa, da rua, destinada à aprendizagem e vista como instituição social.

Ao nos referirmos a esta instituição social, chamada escola, no que diz respeito à sua infra-estrutura, os dois aspectos – arquitetura e materialidade das escolas – são relativos a alguns dos recursos incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, que podem vir a favorecer o alcance de seus objetivos. Isso é destacado por Libâneo (2004), ao discutir os aspectos de organização escolar, quando assinala: “o edifício escolar e as instalações são fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho escolar” (LIBÂNEO, *idem*, p. 208).

A arquitetura escolar é discutida em literatura recente³⁷, de forma ampla e inovadora, a partir da abordagem da apropriação e uso do espaço físico, como forma de expressão de uma visão de mundo e de concepções ligadas ao ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, ou seja, em todos os espaços sociais.

Filho e Vidal (2000) apontam que, historicamente, a arquitetura escolar refletiu projetos de sociedade que eram ora inspirados em estilos faraônicos, refletindo ostentação e poder; ora inspirados num modelo de sociedade disciplinar, normatizadora e de controle social.

Essa perspectiva envolve uma abordagem interdisciplinar, em que a arquitetura da escola pode ser pensada em relação aos processos pedagógicos e de saúde. Isso nos leva a ponderações sobre a possível relação entre arquitetura e materialidade das escolas e outras questões sociais e políticas que redefinem espaços, lugares, trabalho e pessoas. Assim, a materialidade das escolas interfere no fim último da atividade escolar: o

³⁶ Este termo foi cunhado pelo psicólogo Cooper, especialista em administração organizacional da Universidade de Manchester, Reino Unido. (Ver Flores- Sandi, 2006, p. 2) e é melhor discutido ao longo deste capítulo.

³⁷ Filho & Vidal (2000) fazem uma análise histórica da arquitetura escolar e destacam as suas mudanças relacionadas aos diferentes tempos e concepções de mundo e sociedade.

educar. Estas condições materiais são: estado de conservação do prédio; adequação das instalações; recursos didáticos disponíveis e acessíveis e a existência e qualidade da biblioteca.

No entanto, essa mesma escola, ainda hoje, carece de condições mínimas de funcionamento. Entre essas condições, citamos as relacionadas à estrutura física e material. Ainda, hoje, no Brasil:

(...) não há prédios escolares para a educação infantil, nem distribuição de material escolar, como carteiras, a todo o território nacional. (...) os jornais denunciam salas de aula sem carteiras, crianças sentadas em bancos de tijolos ou madeira (Folha de São Paulo, 30 de julho de 2000), ou cidades sem escolas, em que meninos e meninas são obrigados a longas caminhadas ou a cruzar fronteiras nacionais para estudar (folha de São Paulo, 10 de abril de 2000) (...) As escolas existentes nas grandes cidades, são pichadas (...) prédios feios, cercados por muros altos e muitas vezes com grades e cadeados, os prédios escolares assemelham-se a espaços de reclusão (FILHO e VIDAL, 2000, p. 32).

Libâneo (2004) também reforça esses aspectos sinalizando que o mobiliário e o material didático devem ser adequados e suficientes para assegurar aos alunos e demais funcionários da escola as condições para que desenvolvam seu trabalho e garantam a qualidade do ensino. Apesar de consenso entre educadores de diversos níveis de ensino e pesquisadores do assunto, a situação do nosso país é alarmante³⁸.

Por fim, podemos afirmar que uma arquitetura escolar comprometida com os fins educacionais e uma adequada materialidade devem ser aspectos-alvo de discussões, com a participação de toda a comunidade escolar. Esse é um tema abrangente; portanto, é nosso desafio repensá-lo em trabalhos futuros.

Se a escola considerar que a arquitetura e a materialidade escolar são aspectos, que estão imbricados com as condições de trabalho, esses poderão ser tomados como ponto de reflexão, constates das discussões realizadas nos momentos de formação continuada.

O mal-estar docente, o absenteísmo e o presenteísmo docente

O mal-estar docente tem sido apontado como uma das possíveis causas do absenteísmo e do presenteísmo. Esses dois aspectos são muitas vezes mascarados por uma desistência silenciosa por parte do professor, em relação ao seu trabalho.

³⁸ Ver documentário intitulado “Pro dia nascer feliz” de João Jardim (2005) que trata da situação física, materialidade e relações sociais na escola pública brasileira.

Esses temas têm sido discutidos na literatura acadêmica³⁹ e em pesquisas diversas⁴⁰ como sendo fatores preponderantes, que devem ser considerados e analisados, pois podem interferir no trabalho docente. Têm sido realizadas investigações sobre o mal-estar docente e consequente absenteísmo, tão frequente no cotidiano escolar e atribuído a questões ligadas à saúde do docente, entre outras. Composto essa análise, temos o presenteísmo como um fator a ser considerado, que é contrário ao absenteísmo, por se apresentar ligado à motivações pessoais do professor e sua decisão de continuar no trabalho, ainda que doente..

Estes dois aspectos – o absenteísmo e presenteísmo - estão relacionados a análises do trabalho docente e suas tentativas de renormalizações⁴¹, feitas por PASCHOALINO et al (2007). Esta autora, ao considerar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as tentativas de adaptações do trabalhador a essas novas situações, traz essas categorias de análise para o campo do trabalho do professor e nos aponta como as exarcebações de tarefas e as cobranças repercutem na vida do professor.

A autora analisa a forma com que o professor absorve essas mudanças e como reage em seu trabalho. No estudo, aponta que há um processo de renormalizações do trabalho que se reflete entre outros aspectos no absenteísmo – como válvula de escape e, no presenteísmo docente - como forma de resistência.

Outro fator intrigante e que se relaciona com o mal-estar docente é o presenteísmo. Este assunto também foi abordado por Paschoalino (2007) que aponta como uma outra tentativa de renormalização do trabalho.

O presenteísmo⁴² é caracterizado como uma insistência do trabalhador em estar no trabalho, ainda que doente. As características dos profissionais que assim procedem demonstram que dão mais valor ao trabalho do que a si próprios, ou seja, o seu trabalho é tido como mais importante que sua própria saúde.

³⁹ Na literatura mundial temos referências ao mal-estar feitas por Esteve (1999), Martinez et al (1997) e Codo & Vasques-Menezes (1999). Além desses temos as produções de Fontoura (1992), Murta (2001)

⁴⁰ Temos, ainda, Martinez et al (1997), Codo (1999), Diniz (1998) e Ireland (2007) que versam sobre o absenteísmo e Cooper *apud* Flores-Sandi (1996) e Paschoalino (2007) citam, também, o presenteísmo.

⁴¹ Paschoalino (2007) traz em seu trabalho discussões de conceitos advindos da ergonomia, tais como trabalho previsto e trabalho real e baseado em estudos diversos, entre os quais os de Shwartz (1996) que afirma que em todo trabalho há sempre a tentativa de criação de um novo meio de executá-lo. Logo, o ser humano está, constantemente, recriando o seu trabalho. A partir dessas considerações, a autora analisa em sua pesquisa, a forma com que os professores, diante de situações do cotidiano escolar, tendem a renormalizá-lo até mesmo para se haverem com os desafios, pressões, angústias e por que não, com os males-estares.

⁴² Este termo foi cunhado pelo psicólogo Cooper, especialista em administração organizacional da Universidade de Manchester, Reino Unido. (Ver Flores- Sandi, 2006, p. 2)

Numa pesquisa desenvolvida por Cooper e citada por Flores-Sandi (2006) o presenteísmo causa uma baixa produtividade no trabalho. Porém, o trabalhador insiste em ir ao trabalho devido à insegurança da perda do emprego. No caso do docente do ensino público, ele insiste em estar no trabalho ainda que doente para se sentir útil e cumprir sua missão de educar.

As causas são apontadas por este autor como de origem biopsicossociais e geralmente são mais presentes naquelas pessoas que sofrem grandes pressões no trabalho e também tem baixa autonomia.

Paschoalino (2007, p. 10) ainda ressalta que devido ao presenteísmo os professores podem desenvolver a partir dos altos níveis de ansiedade as marcas de doenças mentais, pois “os ideais docentes de se realizar na profissão sobrepõem os reclames do corpo e encontram os sintomas psíquicos, dando lugar ao esvaziamento de si mesmo na relação com o outro”.

Assim, há que se considerar ambos os fenômenos: o absenteísmo e o presenteísmo que como fatores desencadeados a partir de sinais de males estares diversos, acometem diretamente a pessoa do professor e compromete o seu desejo de realizar o trabalho que se propõe.

Essas questões representam temáticas importantes que precisam ser pesquisadas na escola, em todos os níveis, para oferecer subsídios aos processos de gestão democrática e organização do trabalho na instituição, a fim de favorecer a implementação de propostas de formação continuada e de desenvolvimento profissional do professor.

Condições de trabalho e formação continuada: o que nos dizem os entrevistados

Este último item foi incluído em nossa pesquisa de campo porque, após a descrição das entrevistas, percebemos que os sujeitos apontaram que os fatores ligados às condições de trabalho podem se constituir como catalizadores, cerceadores e até impeditivos da realização da formação continuada na escola.

Assim, vamos citar o que ficou mais evidenciado nos aspectos levantados, durante a nossa entrevista, e que merecem ser elucidados, aqui, por contribuírem com nossa análise.

a) O absenteísmo docente

O item comum levantado pelos três grupos de entrevistados – diretores, pedagogas e professoras – foi o referente à ausência dos professores no processo cotidiano do trabalho escolar, também denominado de absenteísmo docente. Este item foi tido como um dos fatores que mais desfavorecem a organização do trabalho na escola e, por conseguinte, interfere nas possibilidades de ocorrer a formação continuada. A ausência de um ou mais professores, que compõem o coletivo da escola, gera a imediata necessidade de reorganização dos professores presentes, que é feita através do mecanismo da substituição. É o que aparece nos relatos abaixo:

Olha, esse tempo de formação na escola, nessa questão do ciclo, eu acho que, hoje, ela esbarra num problema fundamental que é a questão da substituição (professora Helena, escola Alfa).

Quando acontece na escola é importante, mas ele (referindo-se ao tempo de estudo), não é garantido por causa das faltas (professora Vera, escola Alfa).

(...) as questões de faltas – o adoecimento mesmo, que tem inviabilizado os encontros dos grupos de trabalho. No meu grupo de trabalho todas as faltas é por adoecimento (pedagoga Viviane, escola Beta).

(...) sou eu e mais duas professoras de 8 anos e quando dá tudo certo, que ninguém falta, nós três nos reunimos, conversamos. Até essa proposta aí do projeto a gente começou a rascunhar (professora Neide, escola Alfa).

A substituição é feita a partir de critérios diferenciados e de acordo com a organização interna de cada coletivo. O que é comum nas escolas de 1º e 2º ciclos da Rede é o fato da substituição ser obrigatória por dois motivos: 1º) os professores que compõem o coletivo da escola são concursados para atuarem em todas as etapas dos dois primeiros ciclos – formação generalista; e 2º) a prioridade de atendimento é ao aluno e não ao grupo de estudo, conforme organizado. Sendo assim, a cada dia, no início do tempo escolar, verifica-se o quadro de professores e, identificada a ausência de um ou mais, o turno é reorganizado para atender às turmas dos professores faltosos.

Como consequência, o trabalho prescrito é reorientado, ou seja, a professora que estaria junto aos seus pares, em momento de estudo, conforme organização do horário e grupos de trabalho, é deslocada para ocupar lugar em uma turma, na qual a professora está ausente, naquele dia.

O que varia, de uma escola para outra, são os critérios para definição de quem será a tarefa de substituir, naquele determinado dia. O critério pode ser a partir de: a)

substituição dentro de um mesmo grupo de trabalho, por idade: as professoras de um coletivo menor (3 ou 4 salas), revezam entre si; b) as professoras apoio, responsáveis pelos conteúdos de geografia, história e ciências, substituem; e/ou c) substituição geral: a partir de um quadro de referência que contém todos os nomes do coletivo do turno. À medida que vão ocorrendo as substituições, o nome e data são lançados num quadro e assim ocorre um revezamento geral, não recaindo esta tarefa sobre um determinado grupo ou pessoa.

Independentemente do critério que o coletivo adota para a realização da substituição, há uma reorganização das professoras, naquele dia, e a professora que ocupa o lugar da colega faltosa não usufrui do direito de uso do tempo destinado a planejamento e estudo coletivo.

Na Escola Gama, o coletivo de professoras, no início do ano letivo, propôs uma organização levando em conta um problema vivenciado no ano anterior em relação a uma professora específica do coletivo. Já que era a que mais faltava, propuseram uma organização com divisão de tarefas, na qual essa professora não compunha a organização do coletivo, antes ocupou a função de interventora⁴³. Assim, o grupo procurou driblar o problema das constantes faltas dessa professora que eram atribuídas a atestados médicos, portanto, inquestionáveis por parte da direção da escola.

Nossos entrevistados indicaram o absenteísmo com a consequente substituição do colega, no período, como o ponto mais nevrálgico vivenciado pelo coletivo das escolas e também apontaram possíveis causas. A de maior consenso é a referente ao adoecimento do professor, devido à carga horária extensa de trabalho *in loco*, acrescido do doméstico, por serem professoras, mães e donas de casa. Segundo Lessard e Tardif (2004), segundo pesquisas feitas no contexto, no Canadá e que são similares, em alguns aspectos brasileiros, essa carga dupla e até tripla tem sido parte importante na análise do trabalho docente:

Contudo, na avaliação da carga real de trabalho, é importante ter presente a composição sexual do corpo docente, que é 85% feminino no primário e 55% no secundário na maioria dos países. Ora, com todos os dados anuais sobre essa questão, sabemos que as mulheres assumem também uma carga de trabalho na família claramente maior do que os homens. Neste sentido, a semana média de 37 a 40 horas dos professores não é mais que a ponta do iceberg de seu trabalho pessoal, que é em parte um trabalho invisível aos olhos das autoridades escolares, sejam patronais ou sindicais. (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 141)

⁴³ Interventora foi a função designada para exercer a docência fora da sala de aula, atuando em outro espaço da escola, atendendo a pequenos grupos de alunos que eram tidos como os que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem e que não tinham condições de serem atendidos no espaço da sala de aula.

Esse aspecto é enfatizado por uma entrevistada:

Olha, eu atribuo a causa das faltas aos atestados, à questão médica mesmo. Porque as pessoas têm os problemas de saúde e esses problemas de saúde eu acredito que são devidos à carga de trabalho que a gente tem. Porque são problemas vocais, problemas de estafa. Então eu acredito que essas faltas são devido a essas condições ... O professor é... ele tem a carga horária muito puxada! Quando o professor trabalha meio horário, a disposição pro trabalho dele é uma. Quando o prof. trabalha 8 horas em sala de aula, a disposição dele é outra. E talvez isso seja um dificultador maior pra que o coletivo se mobilize pra exigir essa demanda da questão de estudo, por questão de limitação mesmo. Se o professor tivesse uma dinâmica diferente de trabalho: se ele tivesse 4 horas pro planejamento e 4 horas pra sala de aula isso seria revertido. Porque o professor teria o momento, teria aquela disponibilidade pro estudo. Então pra ele se mobilizar depois das 8 horas é muito complicado ... além da pessoa trabalhar no caso 2 horários, ela tem os afazeres de casa, tem os filhos, né. Tem toda a dinâmica de casa, a vida pessoal (professora Marília, escola Beta).

Por vezes, também, o professor tem que estender seu horário de trabalho, participando de cursos, seminários e palestras aos finais de semana e até no contra-turno de trabalho, para complementar o valor do salário, por meio de ganhos no plano de carreira. Assim temos que a formação continuada, no formato de cursos realizados fora do local e horário de trabalho coopera para a intensificação do trabalho docente.

Além desses aspectos, o aumento da violência na escola e as crescentes demandas sociais dos alunos geram desgaste emocional nos professores. Lessard e Tardif (2004) discutem o trabalho docente apontando exatamente esses aspectos da carga mental e emocional que o professor possui. Isso fica evidente na fala da pedagoga Camila, da Escola Gama:

(...) O professor tem adoecido muito. Isto é geral. A gente tem dados na Rede que é um fator que tem interferido muito na frequência. As professoras das outras escolas mesmo vêm e dizem que ouviram pesquisas falando disso. O professor de uma maneira geral tá adoecendo muito. Eu acho que o que está desencadeando mais isso agora seria mesmo que (...) o professor, hoje, ele não é só o educador dentro da escola que está preocupado só com a questão do ler e do aprender. Ele tem uma carga muito pesada de histórias de vida de crianças, adolescentes e até de adulto que é muito pesada e isto é tudo passado pra ele e ele tem que lidar com essas questões que ele acaba somatizando. Ele vê muita coisa e se vê impotente diante disso também. Então, isso tem colaborado para que esse profissional desenvolva (...) e também a própria condição financeira desse profissional: que ele tem que lidar com mil e uma escolas. Ele corre daqui, corre pra ali. Ele não tem tempo de lazer, de busca de auto-estima. Então, isso interfere muito no profissional que a gente tem (pedagoga Camila, escola Gama).

Ainda que esses apontamentos foram tomados como consenso pela maioria, algumas professoras indicaram outros possíveis motivos que podem favorecer um maior número de ausência das professoras: a) favorecimento do próprio sistema – referindo-se à forma com que a Secretaria de Educação lida com essas ausências e b) burocracia do próprio sistema para liberação da substituição. É o que aparece nos relatos abaixo:

Quase 66% dos funcionários apresentaram algum tipo de atestado no mês de maio. Então isso é muito alto, é muito alto! ... porque na hora que você faz a discussão em nível de Secretaria, você entra numa série de leis ultrapassadas, da época de 1960, em que as condições de trabalho eram outras e que ainda se aplicam, aqui, em Betim (Diretor César, escola Gama).

A política da Secretaria inviabiliza muitas coisas. Não vão pagar sábados, domingos, feriados. Então dão 3, 4 dias e a pessoa tem que voltar lá. É a política da Semed é assim! Um total descompasso (Pedagoga Viviane, escola Beta).

O funcionamento do sistema de substituição da Secretaria de Educação⁴⁴ prevê algumas regras para envio de outro profissional para a escola, quando esta o requisita, mediante licenciamento do professor. Entre elas, a substituição é prevista apenas em casos de afastamento, a partir de 15 dias. Nesse caso, a escola encaminha o atestado médico do professor afastado e a Secretaria, em órgão próprio, faz o contato com os profissionais que se interessam em trabalhar no lugar do licenciado. Todo esse trâmite burocrático consome muito tempo e, enquanto isso, na escola, os próprios colegas são quem fazem a substituição do licenciado. Por vezes, isso gera um “efeito dominó”, pois o professor que está substituindo, enquanto a secretaria não libera outro, tendo alterado seu ritmo de trabalho, pode vir também a adoecer, ausentando-se da escola.

Assim, o absenteísmo docente foi avaliado, pelos participantes da pesquisa, como um fator que interfere nas possibilidades de ocorrência da formação continuada na escola. Esse fator denuncia que algo não vai bem com os profissionais da educação que, de acordo com pesquisas nesse campo, estão padecendo do mal-estar docente, uns adoecendo ao ponto de terem que abandonar o ofício e outros insistindo em permanecer no trabalho, ainda que doentes.

Estrutura física e materialidade nas escolas

A arquitetura escolar foi tomada, principalmente pelos funcionários da Escola Alfa, como um fator negativo das condições de trabalho na instituição. A escola foi construída em um terreno íngreme, o qual desfavorece o deslocamento das pessoas em seu interior, possuindo muitas escadas para acesso de um local a outro. As salas de aula

⁴⁴ As regras de substituição de funcionários da Secretaria de Educação estão em processo de revisão para os próximos anos.

não possuem ventilação adequada e muito menos o mínimo necessário de isolamento acústico, o que desfavorece as atividades nelas desenvolvidas com os alunos. Não há na escola outros espaços diferenciados para atendimento a alunos e professores, em seu tempo de estudo.

Nas três escolas, na descrição de seu espaço físico, não se previu espaço específico destinado ao estudo dos professores ou encontros de pequenos grupos com esse objetivo. Ainda é uma cultura a ser construída para, posteriormente, haver a reivindicação desse espaço.

Nenhuma das escolas pesquisadas apontaram a existência de materiais paradidáticos disponíveis para consulta dos professores e que viessem a contribuir para sua formação. Uma das professoras da Escola Alfa ressalta que, ao chegar na escola, percebeu que não havia livros de consulta para o professor. Ingressou-se como membro do colegiado e iniciou as reivindicações. Em suas próprias palavras:

A biblioteca ela ... é outra crítica que eu fiz assim... Eu critiquei muito a questão literária: literatura infantil e para o professor. E como eu sou do colegiado, sugeri algumas compras. Consegui comprar. Então agora tá com um acervo um pouco melhor, né. Mas essa estrutura bibliográfica falta (professora Neide, escola Alfa).

Assim, temos que o espaço físico definido para estudo, materiais de consulta para os professores e uma cultura que abarque essas concepções, ainda são aspectos que devem ser conquistados nas escolas pesquisadas, articuladas via discussões em nível político-ideológico e materializadas em reivindicações de melhores condições de trabalho para o docente e seus alunos. Tomados dessa forma, esses aspectos podem ser discutidos em pautas de formação continuada na escola e, assim, se tornarem fundamentais para o desenvolvimento profissional docente.

Um dos aspectos que poderá marcar a diferença entre um coletivo de profissionais e outro, inseridos no ambiente escolar, sob semelhantes condições de trabalho, será como esses elementos serão tratados, do ponto-de-vista da potencialidade formadora ou deformadora dos mesmos. Ou seja, certo coletivo poderá discutir as possibilidades de alterações das condições de trabalho, propondo alternativas viáveis para amenizar e até solucionar os problemas advindos dessas condições e, tal processo de discussão e encaminhamentos, tornar-se um aspecto formador para esses profissionais. De outra forma, podem até identificá-los, mas não ver na dada situação possibilidades de mudanças. Antes, podem se adaptar, acomodar e isso afetar o desenvolvimento do trabalho, tornando-se um aspecto deformador, quanto ao seu

desenvolvimento profissional. Alguns desses elementos demandam ações externas para sua alteração em favor dos processos de trabalho na escola, outros dizem respeito à articulação interna dos docentes, para melhoria em sua forma de atuar. Mas, em ambos os aspectos, esses elementos podem ser formadores ou deformadores para o docente.

Finalizando este capítulo, apresentamos uma síntese, vinculando o foco de nossa pesquisa - a organização escolar e formação docente na escola – com os aspectos discutidos. A saber: a) a arquitetura escolar e as condições materiais; e b) a questão do mal-estar, a síndrome de *burnout*, absenteísmo e presenteísmo entre os docentes. Todos estes aspectos estão correlacionados a um quadro de análise maior que são as condições de trabalho, que tomamos como sendo elementos intervenientes na constituição de um exercício profissional de caráter formativo (formador). Mas por quê? Qual a possível relação a ser estabelecida entre estes dos pólos?

Conforme a abordagem que adotamos ao longo da dissertação vimos procurando estabelecer entre as questões pontuadas para discussão uma conexão entre a sociedade e a escola. Julgamos que uma análise sobre a escola, que pretende ser complexa não pode abster-se de uma discussão contextual (aspectos históricos, políticos, econômicos, legislativos) e também local (aspectos relevantes relativos à escola: sua gestão, seu projeto, suas características físicas e humanas).

Após percorrer, ao longo do texto, este caminho proposto, é possível sinalizar que existe uma possível correlação entre a forma com que o trabalho é organizado na escola e as possibilidades de nela se efetivar a formação do educador.

Se considerarmos o aspecto relativo à arquitetura da escola, percebemos que a divisão dos espaços, segundo sua funcionalidade, pode colaborar para que o trabalho seja desenvolvido de forma a cooperar com o objetivo final: a aprendizagem do aluno. O uso devido do espaço pode ser fator colaborador da aprendizagem do aluno e sua devida exploração deve ser um aspecto a ser discutido na pauta de formação do docente que atua naquela determinada escola.

Já quanto à materialidade, podemos observar que não basta ter os materiais didático-pedagógicos disponíveis, antes é necessário que seu uso devido seja potencializado pelos docentes e isso também requer discussões coletivas, norteadas pela proposta pedagógica da escola. Tal discussão espera-se que seja mediada por um coordenador que tenha visão mais aprofundada dos aspectos pedagógicos relativos ao conhecimento para que o material seja devidamente explorado visando o aprender. Assim, este processo pode vir a ser também um aspecto formador.

Quando tratamos das questões relativas ao mal-estar vimos que sua presença no ambiente escolar e especialmente entre os docentes pode estar relacionada às condições de trabalho que permeiam a profissão (aspectos estruturais para além da escola, de responsabilidade do sistema) e também à forma com que a escola está organizada (problemas de relacionamentos, questões normativas e materiais entre outras).

O absentéismo se expressa pela ausência do docente do seu ambiente de trabalho por um curto ou longo período. Estas ausências são geralmente respaldadas pelo diagnóstico de algum tipo de enfermidade (física, psíquica ou emocional) ou faltas assumidas por ele sem justificativa legal (cansaço, desânimo, falta de perspectiva, motivação). O presenteísmo que nos remete à situação oposta, onde o docente insiste em ir trabalhar em nome de seu compromisso com a escola e com seus alunos, à despeito de sua própria saúde. O primeiro acarreta para a escola e sua organização a necessidade de reorganizar o coletivo de trabalho ou requerer junto ao sistema a substituição temporária ou permanente do docente. Já o segundo, traz interferência na qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente devido às limitações expressas por um quadro de doença não aceita e portanto, não tratada, requerendo muitas vezes da direção, da coordenação e dos colegas um certo cuidado, um estado de alerta com aquela determinada pessoa, principalmente por ser a profissão dotada de uma característica essencial: a de interações com outros humanos.

O mal-estar docente, uma vez identificado traz a necessidade para a escola repensar suas relações e até mesmo discutir seu funcionamento. Poderão daí surgir questões que desembocarão em propostas que cabem ao próprio coletivo desenvolvê-las. Mas outras deverão ser pensadas a partir de questões estruturais que envolvem contextos maiores: do sistema, da política. Essas deverão se tornar pautas de reivindicações por qualidade e condições de trabalho. Tantas dessas questões são frequentemente abordadas pelos movimentos sindicais representativos da categoria, mas muitas vezes, não devidamente compreendidas pelos docentes como sendo aspectos favorecedores de sua própria formação.

O enfrentamento dessas questões que circundam o trabalho do docente poderá contribuir para que o absentéismo e presenteísmo sejam fatores tratáveis, contornáveis e até, por que não, superados no meio docente. Assim, a escola poderá contar com um melhor funcionamento e atingir seus alvos propostos e os docentes poderão alcançar melhores condições para o exercício do ato de educar, fazendo com que os problemas, as demandas, os desafios do cotidiano escolar sejam discutidos na escola, gestadas suas

propostas de viabilidade de ação e todos tenham a certeza de que é possível fazer com que a escola seja um espaço de formação continuada a que eles têm direito.

De acordo com a proposta, aqui apresentada, de que os elementos que se referem às condições de trabalho, presentes no cotidiano escolar, podem ser formadores ou deformadores, conforme a abordagem que lhes é dada, reafirmamos a necessidade de estudos mais aprofundados, nesse sentido, referendando ou não tais afirmações, já que apenas foram indicados pelos sujeitos da pesquisa e comentados, por nós, de forma mais ampla. Torna-se, portanto, fundamental buscar novas pesquisas e maiores aportes teóricos para entender as possíveis relações entre condições de trabalho e formação continuada nas escolas.

Considerando as novas questões e os desafios que este trabalho nos traz, compreendemos que essa investigação nos convida a continuar caminhando em direção à prática da escola e a explicitar as múltiplas relações dessa com os processos constitutivos da formação continuada, que se desvelaram nos passos do caminhante, ao perfazer a caminhada!

Referências Bibliográficas:

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 23, maio-agosto de 2003, p. 62-74.

AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R. Escolas e mudança: papel dos centros de formação. *Educa*, Lisboa, 1994. p. 99-55. Disponível em: http://www.aph.pt/aph/download/bibliografia_GFC.rtf - acesso em 04/08/08

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/ Brasília: MEC/INEP Comped, 2006, p. 1-34.

_____. *Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio 1994.

AQUINO, J. G. ; MUSSI, M. C.. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e pesquisa*, v. 27, n. 02, p. 211-227, nov. 2001.

ARANHA, M. *História da Educação*. 2ª ed., São Paulo: Moderna, 1996.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga (Portugal): Universidade do Minho, v. 15, n. 2, 2002.

BARROSO, J., CANÁRIO, R., DEROUET, J., LIMA, L. C., LADERRIÈRE, P. In: BARROSO, J. (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BENAVENTE, A. *et al.* *Do outro lado da escola*. . Lisboa: Editoria Teorema: 1992. 176p.

BETIM. *Escola Democrática: referencial político pedagógico*. III Congresso Municipal de Educação de Betim, 1998.

_____. *Iª Conferência Municipal de Educação*. Acesso, qualidade e permanência nos ciclos de formação humana. Betim: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. *Plano Decenal Municipal de Educação*. 2006-2015. Betim: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

_____. *Proposta Pedagógica e Estrutura organizacional da Rede Municipal de Ensino de Betim*: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BIANCHETTI, L. e PALANGANA, I. C. Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo: desafios qualificacionais. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 26, nº 2, mai./ago. 2000.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 5.692/71. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 11 de agosto. 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei 10. 172/01 Brasília: Plano: MEC/INEP, 2001.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BRZEZINSKY, I. e GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação e linguagem*, nº 15, jan./jul. 2007. p. 60-81.

_____. (Org.) *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação. INEP, 2006, p. 1-52.

_____. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N. & REALI, A. M. M. R. (Orgs.) *Formação de professores: Tendências atuais*. São Paulo: Editora Univ. Federal de São Carlos, 1996.

_____. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CARDOSO, T. *O potencial educativo na organização do trabalho escolar e na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

_____. Sociedade, cultura escolar e cultura (s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, agosto/ 2002 , p. 125-161

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. Formação inicial de professores: uma análise de artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 161-196.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W. & VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORAGGIO, J. et al. Proposta do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: De TOMMASI, L. W, Mirian, Jorge; HADDADE, Sergio (org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. *Ação Educativa*, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

CRUZ, S. H. V.. *O ciclo básico construído pela escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 1994.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

DEMO, P. *A nova LDB – ranços e avanços*. 19ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1997.

DIAS-DA-SILVA, M. H. e FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? Rio de Janeiro: *VI Seminário Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente- 06 e 07 de novembro de 2006*. Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo tematico 1/as condicoes_de_trab_do_prof.pdf . Acesso em 12/07/08.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2000.

DINIZ, M.. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. M. T. L. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FILHO, L. M. de F. e VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In.: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, nº 7 , maio a agosto, 2000, p. 19-34.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, Mudança e Cultura Docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FLORES-SANDI, G. Presentismo: potencialidad en accidentes de salud. *Acta. méd. Costarric.* (On line), março de 2006, v. 48 nº 1 (citado 25 de março 2007) p. 30- 34 . Disponível em La Word Wide Web: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0001. Acesso em 04/04/08.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. A. et al (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 55-68.

FONTOURA, M. M.. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

FREITAS, L. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Vol 23, nº 80, Campinas, 2002, P. 136-167.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 24, n. 85, 2003, p. 1095-1124.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. e CIAVATTA, M^a. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 24, n° 82, abril de 2003, p. 93-130.

GADOTTI, M. O projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, ano VI, 1996.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. *Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais aplicadas*, Ourinhos/ S P, n° 03, 2005.

GANDIN, D. e GANDIN, L.A.. Temas para um projeto político- pedagógico . Petrópolis (RJ):. vozes, 1999.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. (Org). *Escola SA*. Brasília: CNTE, 1996.

GOMES, A. C. e ALMEIDA, C. L. (Org.). *Ciclos de Formação Humana – estudos temáticos para a formação de educadores*. 2ª Edição (revista e ampliada), Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2007. p. 09, 11, 83-96.

GOMES, N. L.. A reorganização dos tempos e espaços da ação docente. In: *Procad. Fase Escola Sagarana*. BH: SEE/MG, 2001, v.04, p. 28-86.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HYPOLLITTO, D. Formação continuada: análise de termos. *Integração*, ano VI, n° 21, maio de 2000, p. 101-103.

HYPÓLITO, Á. L. M.. *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

IRELAND, V. E. *Repensando a escola: um estudo a respeito de aprender ler e escrever* Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JARDIM, J.. *Pro dia nascer feliz*. 1ª edição. Rio de Janeiro. Distribuidora Copacabana Filmes. Editado por TAMBELLINI, F. e JARDIM, J., 2005, DVD, 88 min.

JESUS, S. N. . *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora, 1996.

_____. *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: ASA Editores, 1999.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação e Sociedade*. Ano XX, nº 68, dezembro de 1999, p. 163-183.

LADERRIÈRE, P. A investigação sobre a escola: perspectiva comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto-Pt.: Editora Porto, 1996.

LEFEBRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LESSARD, C. e TARDIF, M. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª edição, revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, F. E. P.. *O trabalho e sua influência na saúde docente: uma pesquisa bibliográfica*. Monografia - Curso de especialização em saúde mental – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará, 2006.

LIMA, L. C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Editora Porto, 1996.

LIMA, M. L. R. *A memória educativa no processo de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação*. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.

_____. Trajetórias e memórias na construção do campo da didática. Simpósio II, 14º Endipe, Porto Alegre, abril de 2008.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B. e CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: *Educação e Sociedade*, dez. 1999, vol. 20, nº 68, p. 278-298.

MACHADO, L. Controle da Qualidade Total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, F. S. e MACHADO, L. R. S. (Orgs). *Controle da Qualidade Total: uma nova Pedagogia do Capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MACIEL, S. E. V., DINIZ DE SÁ, M. A. Motivação no trabalho: uma aplicação dos dois fatores de Herzberg. Disponível em www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/saulo_01.pdf - Acesso em 01/07/08

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, vol.27, nº.94, Abr. 2006.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores : o conhecimento sobre o aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, pl. 51-75, set. a dez de 1998.

_____. Formação de Professores. *Para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto editora, 1999.

MARQUES, L. R. O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação e sociedade*, Campinas, vol 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003.

MARTÍNEZ, D. *et al. Salud y trabajo docente: tramas del malestar em la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro. São Paulo: Difel, 1985.

MEDEIROS, F. S. F. de. A concepção de planejamento vigente na proposta de um estado intervencionista . GT nº 05: *Estado e Política Educacional – ANPED 2002 – MG*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/fabianasilvafernandesdemedeirop05.rtf - acesso em 06/07/08.

MONFREDINI, I. . O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. *Educ. Pesquisa.*, jul./dez. 2002, vol.28, no.2, p.41-56.

MONTEIRO, A, M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação e Sociedade*, vol. 22, n ° 74, Campinas, abril 2001.

MURTA, C.. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola.. In: *Colóquio do Lepsí* IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Disponível em<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300031&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 01/04/ 08.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

NOGUEIRA, B. S. *Formação contínua: a voz dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2006.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 1991.

_____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 1992.

_____. *Análise das Instituições escolares*, 1999. Disponível em: [www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/antónio%20nóvoa.pdf](http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%20nio%20n%20voa.pdf) . Acesso em 04/04/08

- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Abril de 2001, vol.22, nº .74, p.27-42.
- OLIVEIRA, D. A e ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. e DUARTE, M. (Orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- OLIVEIRA, R. de. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. *Trabalho & Educação*, nº 5, jan/jun, 1999, p. 51-63.
- OLIVEIRA, W. L. *Os docentes do ensino médio e as tecnologias da informação e comunicação: análise de possíveis alterações no processo de trabalho*. (Dissertação) - Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola pública*. São Paulo. Ed. Ática. 1997.
- PACHOALINO, J. *Trabalho docente e renormalizações*. Disponível em http://www.fae.ufmg.br:8080/simposionete/trab_comp/tc272.pdf - acesso em 06/06/08
- PEDRO, N. e PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. *Análise Psicológica*, 2006, nº 2, ano 24, p. 247-262.
- PENA, M. G. A. *A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente*. (Dissertação) – mestrado em Educação - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1999.
- REALE A. M. M. R et al. O desenvolvimento de um modelo construtivo-colaborativo de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. In: *Caderno Cedes. Educação Continuada*, Campinas, Papirus, nº 36, 1995, 65-76.
- ROCKELL, E. EZPELETA, J. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986
- RODRIGUEZ, M. V. e CALIXTO, E. M. S. *As políticas de formação continuada de professores e seus desdobramentos no processo de formação dos docentes da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul*. Disponível em http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/politicas_formacao_continuada_professores.pdf - acesso em 31/07/08
- SÁNCHEZ, A. M., e García, J. L. El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1997, p. 176, 419-436.
- SANTOS, L. L. P. & DAMASCENO, A. R. Da formação no corredor ao corredor de formação. *Presença Pedagógica*, v. 10. nº 55, jan/fev. 2004.
- SANTOS, L. L. de C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 25, nº 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

_____. Novas abordagens no campo do currículo. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 58, abril-junho de 1993.

SCHULTZ, W. T. *O valor econômico da educação*. Tradução de P. S. Werneck. Revisão técnica de Calogeras A. Pajuaba. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord) . *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

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

SOARES, F. *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, GAME/FAE/UFMG, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. de C. Cadências escolares, ritmos docentes. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, nº 2, Jul/dez. 1999. p. 87-108.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: RIVERO, C., M. L. e GALLO, S. (Orgs.) *A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais*. São Paulo: Edusc, 2004.

TRIGO-SANTOS, F. *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P.A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, Papirus, 1995

VIANNA, I. O. de A. In: RIVERO, C, M. L. & GALLO, Sílvia (Orgs.) *A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais*. São Paulo: Edusc, 2004.

ZEICHNER, K. Tendências da Pesquisa sobre formação de professores nos EUA - *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, p. 76-87, set a dez de 1998.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Anexos

ANEXO Nº 1 – Questionário aplicado às professoras das três escolas pesquisadas para seleção da amostra da entrevista.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
Análise de experiências na Rede Municipal de Ensino de Betim**

Mestranda: Madalena Alves Vieira de Oliveira

Orientadora: Maria de Lourdes Rocha Lima

Objetivo geral da pesquisa: **Analisar as influências da organização da escola na formação continuada que ocorre na instituição.**

Dados de identificação

Nome: _____ **Idade:** _____

Graduação: _____ **Ano do término:** _____

Há quanto tempo trabalha na escola: _____

Tendo como referência, aqui, o conceito específico de formação continuada como as ações que acontecem na escola tais como: reuniões pedagógicas, momentos de estudo individual ou em grupo e acompanhamento/orientação de pedagogas ou ainda palestras ou cursos ministrados na escola, responda às questões abaixo.

Marque apenas uma resposta para cada questão!

1) Você se sente realizado, enquanto professor, trabalhando nesta instituição?

- a) sim** **b) não** **c) às vezes**

2) Você se envolve (participando ativamente) nas reuniões pedagógicas coletivas?

- a) sim, porque é obrigatório**
b) sim, porque é de meu interesse e entendo ser importante para minha prática
c) às vezes, se sou convencido da importância delas.
d) não, porque só estou presente por ser obrigatório.

3) Você se envolve nas formações continuadas que acontecem na escola?

- a) sim, porque é obrigatório**

- b) sim, porque é de meu interesse e entendo ser importante para minha prática**
- c) às vezes, se sou convencido da importância delas.**
- d) não, porque só estou presente por ser obrigatório.**

4) A formação continuada que acontece em sua escola auxilia em sua prática docente?

- a) sim**
- b) não**
- c) às vezes**

5) As estratégias utilizadas pelo pedagogo nas formações continuadas contribuem para que essas formações sejam eficientes?

- a) sim**
- b) não**
- c) às vezes**

6) Você acha que a formação continuada em sua escola contribui mais para você que uma formação continuada que acontece em outros espaços?

- a) sim**
- b) não**
- c) às vezes**

ANEXO Nº 2 – Roteiro de entrevista realizada com o Secretário de Educação do Município

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
Análise de experiências na Rede Municipal de Ensino de Betim**

**Mestranda: Madalena Alves Vieira de Oliveira
Orientadora: Maria de Lourdes Rocha Lima**

Objetivo geral da pesquisa: Analisar as influências da organização da escola na formação continuada que ocorre na instituição.

Dados de identificação

Nome: _____ **Idade:** _____

Formação: _____

Tempo de atuação: - Rede: _____ **- No cargo:** _____

Experiência profissional (sucinta)

- 1) O que você entende por formação continuada? (Conceito, importância)**
- 2) Como a Semed concebe a formação continuada?**
- 3) De que maneira a estrutura da Semed contribui para a formação continuada dos profissionais da Educação? Quais são as principais ações da Semed para a formação continuada?**
- 4) Em sua opinião, qual a relação da formação continuada com a aprendizagem dos alunos?**
- 5) Pensando nas ações das escolas para a formação continuada de seus educadores:**
 - a) O que pensa da formação continuada que acontece por iniciativa da escola?**
 - b) O que você julga como sendo condições preponderantes para garantir a formação continuada na escola?**
- 6) Comentários finais.**

**ANEXO N° 3 – Roteiro de entrevista realizada com membro da Câmara de
Formação**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
Análise de experiências na Rede Municipal de Ensino de Betim**

**Mestranda: Madalena Alves Vieira de Oliveira
Orientadora: Maria de Lourdes Rocha Lima**

Objetivo geral da pesquisa: Analisar as influências da organização da escola na formação continuada que ocorre na instituição.

Dados de identificação

Nome: _____ **Idade:** _____

Formação: _____

Tempo de atuação: - Rede: _____ **- No cargo:** _____

Experiência profissional (sucinta)

- 1) Defina o que vem a ser a Câmara de Formação?**
- 2) O que você entende por formação continuada?**
- 3) Como a Câmara de Formação concebe ‘formação continuada’?**
- 4) Em termos estruturais como está organizada a Câmara de Formação: perfil dos componentes, orientadores de ações, projeto ou plano de trabalho...**
- 5) Como são identificadas as demandas de formação? Quem define os tópicos a serem abordados?**
- 6) Como se dá o *feed-back* das ações? Avaliação?**
- 7) O que, efetivamente, a Semed, almeja a partir do trabalho da Câmara?**
- 8) Principais ações dos últimos anos...**
- 9) A Semed possui um plano pedagógico de Rede? Seus principais fundamentos...**
- 10) Há muito investimento financeiro nos projetos? E o retorno?**
- 11) O que pensa da formação continuada que acontece por iniciativa da escola?**
- 12) Comentários finais...**

ANEXO N° 4 – Entrevista realizada com diretora da Regional Pedagógica

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: Análise de experiências na Rede Municipal de Ensino de Betim

Mestranda: Madalena Alves Vieira de Oliveira

Orientadora: Maria de Lourdes Rocha Lima

Objetivo geral da pesquisa: Analisar as influências da organização da escola na formação continuada que ocorre na instituição.

Dados de identificação

Nome: _____ **Idade:** _____

Formação: _____

Tempo de atuação: - Rede: _____ **- No cargo:** _____

Experiência profissional (sucinta)

- 1) O que é a Regional Pedagógica? (ligada ao qual órgão, a quê se propõe?)**
- 2) Como você, diretora da Regional Pedagógica, concebe a formação continuada?**
- 3) Quais contribuições/ações vêm sendo desenvolvidas pela Regional Pedagógica, relacionadas à formação continuada?**
- 4) Como são identificadas as demandas para a formação continuada?**
- 5) Quais os resultados das ações empreendidas? E o impacto na aprendizagem?**
- 6) Que aspectos podem melhor viabilizar a formação continuada?**
- 7) Como você concebe a formação continuada que acontece por iniciativa da escola?**
- 8) Outros comentários...**

ANEXO Nº 5 – Roteiro de entrevista realizada com diretores, pedagogas e professoras selecionadas das escolas pesquisadas

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
Análise de experiências na Rede Municipal de Ensino de Betim**

Mestranda: Madalena Alves Vieira de Oliveira

Orientadora: Prf^a Dr^a Maria de Lourdes Rocha Lima

Objetivo geral da pesquisa: **Analisar as influências da organização da escola na formação continuada que ocorre na instituição.**

Dados de identificação:

- a) **Nome:**
- b) **Idade:**
- c) **Formação inicial:**
- d) **Tempo de Rede:**
- e) **Tempo de escola:**

1º eixo: concepção dos sujeitos sobre a formação continuada na escola

- 1) **Como você definiria a formação continuada? Que importância atribui a ela em seu processo de desenvolvimento profissional?**
- 2) **Como você avalia os temas trabalhados na formação continuada em sua escola?**
- 3) **Como você avalia o tempo destinado à formação continuada em sua escola?**
- 4) **Como você avalia as estratégias utilizadas pelo pedagogo para trabalhar o conteúdo da formação continuada?**
- 5) **Quais são as vantagens e desvantagens da formação continuada dessa escola em relação à formação continuada que acontece em outros espaços fora da escola, tais como congressos, seminários, simpósios, etc.?**
- 6) **Como você avalia as possibilidades de aplicação no ensino daquilo que é trabalhado na formação continuada dessa escola?**
- 7) **Quais as contribuições que o diretor, em seu papel, pode dar quanto à formação continuada?**

2º eixo: aspectos relacionados à organização dos processos de trabalho na escola

- 8) Como acontece a formação continuada em sua escola?
- 9) Como a distribuição dos horários de aula interfere na realização da formação continuada?
- 10) Como acontece a formação dos grupos de trabalho de professores? Ela interfere na formação continuada?
- 11) Há projetos coletivos desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos? Que relação pode se estabelecer entre estes projetos e a formação continuada?
- 12) Como você vê a questão das condições de trabalho em sua escola? Acha que isso interfere na formação continuada?
- 13) Comentários finais...

**ANEXO N° 6: Questionário complementar respondido pelos sujeitos das escolas,
participantes da pesquisa**

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR ⁴⁵

PÚBLICO: Sujeitos entrevistados

Escola: _____

PARTE I – Dados pessoais

Nome: _____ Função: _____

1.1) Sexo: () masculino () feminino

1.2) Idade: _____

1.3) Pertencimento étnico: () branco () negro () pardo () indígena () amarelo

1.4) Você se considera membro de uma religião() sim. Qual? _____ () não

1.5) Qual é a sua naturalidade? _____

1.6) Em que cidade mora? _____

PARTE II – Dados sobre sua formação

2.1) Sua formação escolar regular é

a) média b) superior

2.2) Se sua formação se deu em nível superior, com quantos anos você ingressou nesse nível?

a) 17/18 anos b) 19 a 21 anos c) 22 a 24 anos d) 25 ou mais

2.3) Em que turno você fez, integralmente ou em sua maior parte, o seu último nível de formação (médio ou superior)?

a) diurno b) noturno

2.4) Se sua última formação se deu em nível superior, quanto tempo após o término do ensino médio você levou para ingressar no nível superior?

a) logo após b) 1 ano após c) 2 anos após d) 3 anos após e) 4 anos ou mais

2.5) Se você cursou o nível superior, em que tipo de instituição você ingressou?

**a) Universidade Pública Federal b) Universidade Pública Estadual
c) Universidade Particular d) Instituto de Ensino Superior Isolada (Faculdade)**

2.6) Que curso de graduação você concluiu ou está em fase de conclusão:

a) Licenciatura b) bacharelado c) licenciatura e bacharelado d) nenhum

⁴⁵ Texto adaptado do questionário elaborado pela Câmara de Formação da Secretaria de Educação de Betim em 2006

2.7) Que curso de pós-graduação você concluiu ou está em fase de conclusão:

a) especialização b) mestrado c) doutorado d) nenhum

2.8) Quais foram os temas que você mais contemplou em sua formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, mini-cursos, oficinas, seminários, congressos, etc)?

PARTE III – atuação profissional

Atividades relacionadas à docência	Tempo de atuação
Educação Infantil	
Ensino Fundamental - 1º ciclo	
Ensino Fundamental – 2º ciclo	
Ensino Fundamental – 3º ciclo	
Ensino Médio	
Educação de jovens e adultos	
Ensino Superior	
Atividades correlatas ao magistério	Especificar tempo (anos, meses)
Na coordenação escolar	
Na direção	
Na vice-direção	
Secretaria de Educação	
Regionais pedagógicas	
Outros: especificar	

PARTE IV – ASPECTOS SOCIOCULTURAIS (marque com um x, de acordo com a frequência)

Atividades	diária	semanal	quinzenal	mensal	bimestral	trimestral	semestral	anual
Leitura de jornais								
Leitura de livros								
Leitura de revistas								
Assiste TV								
Assiste balé								
Assiste ópera								
Frequenta cinema								
Frequenta teatro								
Frequenta museu								
Frequenta galeria de arte								
Outros: especificar:								
1-								
2-								

3.1) Tempo de atuação na rede municipal de Betim:

a) 1 a 5 anos b) 5 a 10 anos c) 10 a 15 anos d) mais de 15 anos

3.2) Atuação em outra rede de ensino

a) Particular b) Estadual c) outra rede Municipal

3.3) Em quantos turnos você atua?

a) 1 turno b) 2 turnos c) 3 turnos

3.4) Em quais turnos?

a) manhã b) tarde c) noite

3.5) Você atua em mais de um turno na mesma escola?

A) sim b) não

3.6) Tempo de atuação na escola:

a) 1 ano b) 2 anos c) 3 anos d) 4 anos ou mais