



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Andréa de Carvalho Silva

BRASÍLIA – DF
2007

ANDRÉA DE CARVALHO SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação de mestrado, apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como exigência para a obtenção do título de mestre, na área de confluência “Aprendizagem e Trabalho Pedagógico”, sob orientação da Profª. Drª. Ilma Passos Alencastro Veiga.

BRASÍLIA – DF
2007

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Andréa de Carvalho Silva

Área de confluência: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ilma Passos Alencastro Veiga – Orientadora – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Livia Freitas Fonseca Borges – Examinadora – UnB

Prof. Dr^ª. Pura Lúcia Oliver Martins – Examinadora Externa – PUC-PR

Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Suplente – UnB

Brasília, 13 de março de 2007.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Eduardo e Teresinha (*in memoriam*), primeiros formadores, a minha eterna gratidão e amor.

À minha querida mãe, Eliéce, presente de Deus na minha vida, cujo incentivo e carinho me motivaram nessa caminhada, compartilhando comigo todos os momentos.

Ao meu esposo querido, Octácilio, pelo apoio e companheirismo com que suportou e supriu – da melhor forma possível – junto ao nosso filho todas as minhas ausências.

Ao meu filho João Eduardo, que soube, nos seus quatro anos de idade, dividir a *mamãe* com os estudos e, mesmo assim, ser paciente e carinhoso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, autor da vida, que na sua imensa graça e misericórdia, me manteve firme nessa caminhada.

À querida Ilma Passos Alencastro Veiga, que soube como ninguém orientar o meu caminhar com coerência e profissionalismo.

Aos professores do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que contribuíram com o aporte teórico deste trabalho. Em especial à prof^a. Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges e ao prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá, as contribuições no momento da qualificação.

Aos educadores que se dispuseram prontamente a participar deste trabalho e sem os quais não poderia desenvolver este estudo.

Ao Colégio Marista de Brasília – Educação Infantil e Ensino Fundamental que, além de contribuir para o meu processo de profissionalização, permitiu a realização desta pesquisa com os seus membros.

Ao Rodolfo Medeiros Cunha Fortes, pelo incentivo e apoio, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Kelley Cristine Dias Gasque, que contribuiu, desde o início desta trajetória, lendo e relendo os meus escritos, indicando boas leituras e me fazendo avançar.

À Nancy de Fátima Silva, que me ajudou o tempo todo com a sua presença e o seu apoio.

Às professoras que trabalham ao meu lado e contribuem dia-a-dia para que eu aprenda cada vez mais. Em especial, à equipe do segundo ano, a imensa força e parceria.

Aos meus alunos, que são parte importante da minha vida e com certeza um dos motivos desse estudo.

Aos meus colegas de Mestrado, que contribuíram para a minha formação ao longo desse curso. Em especial, agradeço à Aline Ribeiro Dantas de Teixeira Soares o companheirismo e apoio.

A todos os educadores que fizeram parte da minha vida, com os quais aprendi a ser cada vez mais humana.

RESUMO

O presente estudo surgiu das inquietações que, ao longo do meu percurso pessoal e profissional, se estabeleceram em relação à formação de professores. Este trabalho tem o objetivo de analisar a contribuição da formação continuada em serviço para a prática pedagógica do professor em sala de aula. Para tanto, analiso a proposta de formação continuada em serviço do Colégio Marista de Brasília, em relação ao seu papel na prática pedagógica do professor, bem como os indícios de avanços e rupturas que a mesma apresenta, além de analisar quais os desafios enfrentados pelo professor que o levam à busca por formação continuada. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa por meio do estudo de caso com cinco professoras e dois gestores da instituição escolhida. Para a obtenção das informações, foram utilizadas análises documentais, entrevistas semi-estruturadas, observações participantes e grupos focais, fazendo uma leitura criteriosa dos aspectos levantados que possibilitassem esclarecer os questionamentos que deram origem a esta investigação. O estudo revelou que a formação continuada em serviço é de extrema importância para a instituição, tendo em vista o seu caráter confessional aliado aos aspectos pedagógicos. Nesse sentido, o processo de formação observado nesta investigação contribui para melhorar o desempenho do professor na ação em sala de aula, fornecendo subsídios para que o mesmo atue segundo a filosofia educativa marista. Os resultados desse estudo revelam que os professores, na sua maioria, têm apresentado nas suas práticas aspectos relativos à formação fornecida pela instituição; entretanto, ainda predomina a relação professor-aluno verticalizada, o que revela uma ruptura na proposta formativa da instituição. Foi identificado que os professores, embora participem de uma formação que contemple temas diferenciados, apropriam-se particularmente de temas que lhes são mais significativos, principalmente aqueles relativos aos problemas enfrentados na prática pedagógica. Os momentos de trocas entre os professores foram revelados como extremamente formativos, pois possibilitam aos professores recriarem e modificarem as suas práticas pedagógicas. Ainda que a proposta de formação continuada da instituição ressalte a importância da reflexão sobre a ação, os temas de estudo são escolhidos sem a participação ativa dos professores, acarretando a falta de envolvimento dos mesmos. Dois aspectos se mostraram relevantes na busca de formação continuada pelo professor: a necessidade de maior conhecimento do conteúdo a ser ministrado e os temas relativos à relação professor-aluno, indicando a necessidade de maior ênfase nesses temas na proposta de formação. Desta forma, a formação continuada em serviço deve possibilitar ao professor refletir-na-ação e sobre-a-ação, a fim de que possa reinterpretar a sua prática e agir de forma consciente e intencional, frente aos desafios do cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores, prática pedagógica, formação continuada em serviço.

ABSTRACT

The present study emerged from the inquietude that, in my personal and professional experience, has been established in relation to the formation of teachers. The objective of this work was to analyze the contribution of the in-service continuous formation for the pedagogic practice of the teacher in the classroom. Thus, I have analyzed the in-service continuous formation of the teachers of Colégio Marista de Brasília in relation to its role in the pedagogic practice of the teachers, as well as the signs of development and rupture presented. Besides analyzing the challenges faced by the teachers leading them to continuous formation (training), the methodology privileged the qualitative approach through study cases with five teachers and two managers of the above mentioned institution. Documentary analysis, semi-structured interviews, observations of the participants and groups were used to collect data making a careful reading of the aspects presented allowing the clarification of the questionings which originated this research. The study revealed that the in-service continuous formation is extremely important for the institution due to its confessional character together with pedagogic aspects. In this sense, the formation process observed in this investigation contributed to provide the teachers with instruments to act in the classroom according to the educational philosophy of Colégio Marista. The results of this study showed that the majority of teachers have demonstrated aspects related to the formation provided by the institution in their daily practice. However, the vertical relation teacher-student it is still predominant, which reveals a rupture in the formative proposal of the institution. It was identified that the teachers, although participating in a formation training that contemplates differentiated issues, would take advantage of topics that are more significant to them, mainly the ones related to problems faced in the pedagogic practice. The teachers exchange moments showed to be extremely formative allowing them to recreate and modify their pedagogic practice. Although the institution continuous formation proposal highlighted the importance of the reflection upon action, the study themes are chosen without the active participation of the teachers resulting in lack of involvement among them. Two aspects that showed to be relevant in the search of the continuous formation by the teacher were the need of knowledge of the content taught and topics related to the relation teacher-student, showing the necessity of more emphasis on these topics. Thus, the in-service continuous formation must allow teachers to reflect in-action and about-the-action so that they can reinterpret their practice and act consciously and intentionally towards the daily classroom challenges.

Keywords: Formation of teachers, pedagogic practice, in-service continuous formation.

SUMÁRIO

O MEU PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM O TEMA.....	11
CAPÍTULO I.....	15
1. A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA: O percurso metodológico.....	15
1.1 Questões, o motor do diálogo!.....	17
1.2 Caracterização da Pesquisa	19
1.3 O início da caminhada.....	20
1.4 Estudo de caso	21
1.5 A instituição pesquisada.....	23
1.6 Os interlocutores da pesquisa	25
1.7 Os procedimentos de pesquisa	26
1.8 Análise documental	27
1.9 Observação participante	28
1.10 Entrevista semi-estruturada.....	29
1.11 Grupo focal com os alunos	31
CAPÍTULO II.....	36
2. CONHECER PARA AVANÇAR... ..	36
2.1 Formação: o tornar-se professor	36
2.2 Racionalidade técnica: o professor como tecnólogo do ensino	41
2.3 Racionalidade prática: reflexão-na-ação	43
2.4 Formação: um direito.....	46
2.5 Formação inicial de professores: onde tudo começa?	51
2.6 Formação, profissionalização x proletarização	56
2.7 Formação continuada: pontos para reflexão.....	60
2.8 Formação continuada em serviço como transformação na prática do professor ..	62
2.9 Fatores que levam à busca por formação continuada.....	67
2.10 A prática pedagógica: o lócus privilegiado da formação continuada em serviço.	68
2.11 A prática pedagógica repetitiva ou reiterativa	71
2.12 A prática pedagógica reflexiva ou criadora.....	72
CAPÍTULO III.....	74
3. AS MARCAS NO CAMINHO: análise e discussão dos dados	74
3.1 A proposta de formação continuada: uma análise dos documentos escolares	74
3.2 Os responsáveis pela formação continuada.....	77
3.3 Dialogando com os gestores.....	80

3.4 Adentrando a sala da aula.....	87
3.5 Contribuições da formação continuada em serviço para a prática pedagógica.....	94
3.6 Alguns obstáculos a superar	97
3.7 O encontro com as professoras: para além das observações	98
3.8 Dando voz aos alunos	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	122
APÊNDICES	123
APÊNDICE A	124
APÊNDICE B.....	125
APÊNDICE C	126
APÊNDICE D	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Cronograma de observações.....	27
QUADRO II – Saberes dos professores.....	63
QUADRO III – Prática e consciência profissional.....	68
QUADRO IV – Características da prática reiterativa e da prática criadora.....	72
QUADRO V – O perfil dos professores.....	99
QUADRO VI - Aspectos que favorecem ou impedem uma boa aula	101
QUADRO VII – Disciplinas citadas pelos alunos da 1ª série.....	106
QUADRO VIII – Disciplinas citadas pelos alunos da 2ª série.....	109

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I – Eixos de análise.....	20
FIGURA II – Formação continuada em serviço: um olhar sobre a prática pedagógica da sala de aula.....	33
FIGURA III – Representação do modelo emergente da formação docente.....	58

O MEU PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM O TEMA

*Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só,
mas sonho que se sonha junto é realidade.*

Raul Seixas

Os versos de Raul Seixas argumentam sobre a importância de sonhar junto. Eu diria também: compartilhar, dialogar, conhecer o sonho de outros, uni-los aos nossos e assim torná-los realidade. Sonhar um sonho possível. Esta foi a minha maior motivação para este estudo, mas não a única. Durante todo o meu tempo de escolarização, já estava sendo formada a professora de hoje, cuja necessidade de compreender o processo educativo e as suas especificidades tem sido uma meta construída diariamente.

A fim de aclarar o processo de delimitação do objeto de pesquisa, bem como fornecer ao leitor a compreensão das motivações que resultaram neste estudo, apresento uma breve trajetória do meu percurso acadêmico e profissional, na busca por tornar-me professora, que desencadeou um processo de reconstrução, num caminho teórico-prático que certamente influenciou a escolha do tema.

Sou graduada em Pedagogia – Educação Especial e Magistério para Início de Escolarização pela Universidade de Brasília, onde ingressei no segundo semestre de 1992, vindo a concluir o curso em 1998. Foi ao finalizar essa etapa que se iniciaram os questionamentos e a busca pela identidade de professora para me tornar profissional do ensino. Entretanto, assim como muitos professores que concluem a graduação, não encontrei inicialmente um trabalho na área pedagógica, o mais próximo da escola e da relação professor-aluno. Desde o ingresso na universidade, os estágios e monitorias oferecidos pela própria instituição, ainda que curtos, foram de grande valia.

Um dos momentos mais marcantes desses estágios foi o trabalho que desenvolvi como instrutora do “Telecurso 2000”, na educação de jovens e adultos. Nessa instância, apesar de receber o material de instrução totalmente estruturado e ter a função de fornecer apoio aos estudantes, na prática, os papéis não eram tão claros, as aulas via TV acabavam sendo apenas um recurso didático para a aprendiz de professora; os questionamentos dos alunos me levavam a estabelecer outras propostas, trazendo novos materiais e recursos. Naquele momento, o suporte oferecido pelos professores responsáveis pela supervisão do trabalho foi

de extrema importância e representou uma grande fonte de aprendizado para mim, assim como as aulas que vivenciei na UnB, das quais pude tirar algumas respostas para as situações vividas naquele contexto. Entretanto, exercer a profissão docente ainda parecia um sonho distante dotado de uma *inconcretude* difícil de transpor. Afinal de contas, eu me encontrava ainda no que chamaria de processo inicial de profissionalização docente, a graduação.

Depois de formada, grandes foram as barreiras a superar na falta de um trabalho docente – sonho de dar aula. O mercado de trabalho, insensível ao romantismo dos recém-formados, fechou as portas para essa professora cheia de *boas intenções*, que acabou por integrar o quadro de suporte técnico em uma empresa que desenvolvia *softwares*. Em todo o caso, esse fato contribuiu para minha inclusão digital e forneceu a base para o primeiro ensaio pedagógico-profissional como instrutora na escola de informática da UnB (extensão) e, posteriormente, em um projeto de inclusão digital para crianças com câncer, na cidade satélite do Gama, uma experiência marcante na minha trajetória, pois mostrou-me que as fronteiras educativas situavam-se muito além da escola. Nesse projeto a dimensão social tornou-se parte integrante do meu projeto educativo pessoal. Compreendi, então, com maior clareza o significado de educar para a cidadania.

A carreira docente ensaiou seus primeiros passos de fato quando, no ano de 2000, fui convidada a trabalhar no Colégio Marista de Brasília, como professora auxiliar. O sonho começava a tornar-se realidade, mas, como toda realidade, não tão colorida nem suave como o sonho. De fato, vivenciei na prática e em todas as situações que ela traz a sensação de abismo em relação à teoria que, nesse primeiro momento, parecia um faz-de-conta incapaz de solucionar problemas simples do cotidiano escolar.

O período de dois anos como professora auxiliar foi bastante enriquecedor para a minha formação, pois tive a oportunidade de observar a prática pedagógica de muitos professores, ao transitar pelas salas de aula, colaborando no que fosse necessário. Também foi um período em que pude estabelecer algumas relações entre a prática e o conhecimento adquirido na minha formação inicial.

A proposta pedagógica da escola que, por volta de 1990, havia assumido pressupostos piagetianos em detrimento da visão tradicional – paradigma que vigorava anteriormente – passou a valorizar os processos cognitivos de construção do conhecimento. Desde então, constantemente, o corpo docente vem participando de estudos coletivos a respeito de temas congruentes a esses pressupostos, em que os professores fazem leituras, analisam e discutem,

com base nos materiais pesquisados, as principais dúvidas em relação ao cotidiano escolar. Entretanto, pude observar, como professora auxiliar, que, embora as discussões fossem bastante produtivas, a realidade da prática pedagógica era pouco ou nada alterada por alguns professores. Por exemplo, investiam em questionamentos que não valorizavam a construção de conhecimento, fator que me intrigava profundamente.

Em 2002 assumi uma nova função como professora substituta, e uma das minhas atribuições, além de substituir os professores que faltavam ou precisavam ausentar-se por algum momento, era trabalhar com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, encaminhados pelos professores. Era um apoio paralelo a fim de suprir as supostas carências. Esse espaço é denominado pela instituição de *Oficina de aprendizagem*. Nesse momento, as dúvidas e inseguranças surgiram com maior intensidade. Entre todas as técnicas de ensino que havia aprendido na universidade, nenhuma parecia ser capaz de dar *conta do recado*. Sequer podia identificar com clareza quais motivos levavam aqueles alunos a apresentarem tais dificuldades. E prossegui entre ensaios, erros e acertos.

A prática pedagógica no contexto da oficina de aprendizagem mostrou-me a desarticulação que havia na minha formação inicial. A necessidade de compreender melhor o contexto educativo a fim de refletir sobre a minha prática levou-me a caminhar em busca da formação continuada, ainda entendida por mim como algo que eu poderia encontrar apenas fora da escola. Foi quando ingressei em um curso de pós-graduação em Psicopedagogia e, embora as dúvidas se tenham acentuado, a certeza de uma conexão teoria-prática já podia ser vislumbrada. Não de uma teoria que explicasse a prática, mas que a integrasse.

No início do mês de abril de 2004, fui convidada a assumir uma turma de primeira série cuja professora, por motivos pessoais, havia saído. Embora já fizesse parte da equipe de trabalho da escola há quatro anos, nesse momento a desarticulação teoria-prática revelou-se com maior intensidade quando enfrentei os primeiros desafios como professora titular, sobretudo em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Ainda havia muito a *aprender...* Percebi que também o curso de pós-graduação não era suficiente para fornecer respostas aos problemas relacionados com a prática pedagógica.

Como prosseguir em uma caminhada de tantas incertezas? Foi no trabalho em equipe, favorecido pelos momentos de coordenação com o grupo de professores, que o cotidiano escolar mostrou-se uma rica fonte de formação - continuada e em serviço - e os diálogos que estabeleci - com os meus pares, com os alunos, com os autores da área da educação e afins,

com os momentos de reflexão e síntese favorecidos pela instituição durante os planejamentos e estudos coletivos, nos momentos de coordenação e conselhos de classe – abriram os caminhos para os novos desafios. Nesse sentido, o objeto deste estudo foi sendo construído, num processo permanente de busca pela ressignificação da minha própria prática pedagógica.

A formação continuada em serviço ganhou uma nova dimensão de análise: a prática pedagógica, essencial e intrínseca à minha atuação docente, suscitou o interesse em compreender com maior profundidade esse processo. Ingressei, então, no curso de Mestrado, também na UnB, buscando sistematizar os meus conhecimentos no processo de compreensão das relações teoria-prática na prática pedagógica da sala de aula, sob a ótica da formação de professores.

CAPÍTULO I

1. A CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA: O percurso metodológico

Tornando o sonho possível...

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Maurice Tardif (2002, p. 39)

Ao descrever o professor¹ ideal, Tardif (2002, p. 39) apresenta uma lista de conhecimentos e saberes necessários à docência. Em consequência, a formação do professor assume um papel importante no contexto educativo, tendo em vista que a aquisição desses saberes é uma tarefa complexa e possui diversos caminhos que partem desde a construção individual do saber de cada professor ao longo da sua história de vida até as experiências nos cursos de formação inicial e ou continuada, bem como na formação continuada em serviço.

É consenso entre os autores que a formação do professor, nos diversos níveis, é um fator primordial para uma boa atuação docente, pois o cotidiano escolar exige do professor habilidades para lidar com conflitos, dificuldades e frustrações de diversas naturezas. As diferentes situações no contexto escolar colocam o professor numa posição de aprendiz,² independentemente do arcabouço teórico e dos cursos de formação. Muitos conhecimentos dos professores são construídos no seu dia-a-dia e em diversas situações, pois a dinâmica da sala de aula é subjetiva e suscita saberes diferenciados, construídos no tempo e no espaço das experiências cotidianas. Os conflitos e questionamentos vivenciados pelos professores são possibilidades de aprendizado permanente.

Atualmente ainda é comum encontrar nas instituições de ensino fundamental professores que buscam formação continuada de forma individual. Nóvoa (1999, p. 26-27) afirma que esse tipo de formação pode ser útil para a “aquisição de conhecimentos e de

¹ Sempre que utilizar o termo professor neste estudo, estarei referindo-me aos gêneros masculino e feminino.

² Refiro-me ao sentido dado por Paulo Freire, 1996.

técnicas, mas favorece o isolamento e reforça uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”. Além disso, as pesquisas têm demonstrado que a formação continuada promovida em cursos externos à escola tem-se mostrado ineficaz para a melhoria da prática pedagógica. O *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola, pois é nela que se estabelecem as relações educativas, onde os professores atuam construindo e ou reformulando os seus saberes docentes.

O professor passa a ser visto, nas tendências atuais de formação de professores, como sujeito do processo. Todo processo de formação, de acordo com Candau (1996, p. 143) “tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”.

É no cotidiano das suas ações que o professor forma e é formado, pois a prática pedagógica exige dos professores saberes que vão além do conhecimento sistemático do conteúdo específico da sua área, superando, assim, os conhecimentos técnicos/teóricos. Abrange tanto o trabalho da escola como um todo, como a relação professor-aluno em sala de aula. Para tanto, uma prática de formação que envolva o contexto escolar pode contribuir para a organização e sistematização reflexiva do trabalho pedagógico em sala de aula.

Nóvoa (1999) chama a atenção para a necessidade de se implementarem ações de formação articuladas com a prática pedagógica, estabelecendo a relação teoria e reflexão sobre a prática. Investir na formação continuada do professor dentro do seu ambiente de trabalho reflete um movimento que busca compreender a formação como processo reflexivo e justifica-se na medida em que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (SCHÖN, *apud* NÓVOA, 1992, p. 27).

A reflexão oferece aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes das suas crenças e suposições em relação à sua prática pedagógica; possibilita a avaliação dessa prática e permite articular de forma coerente as suas compreensões com o arcabouço teórico.

Refletir sobre a formação continuada em serviço, levando-se em conta a prática pedagógica de sala de aula, as experiências do professor, as trocas entre os pares, bem como o envolvimento de toda a escola, num processo de reflexão e ação, é parte importante desse estudo e confere a ele extrema relevância, pois lidar com problemas referentes ao seu processo de profissionalização faz parte da profissão do professor. Entretanto, para que haja

construção de saberes, é necessário pensar racionalmente sobre o que se faz, buscando sentido para a ação (TARDIF, 2002).

A partir da necessidade de compreensão da prática pedagógica implementada pelo professor em sala de aula e a sua relação com a promoção – por parte da instituição – de formação continuada, o presente estudo tem como objeto a formação continuada em serviço dos professores de ensino fundamental de 1ª e 2ª séries do Colégio Marista de Brasília. Este trabalho buscou refletir como a formação continuada em serviço contribui para a prática pedagógica de sala de aula e quais situações dessa prática propiciam a busca de formação continuada em serviço pelo professor.

1.1 Questões, o motor do diálogo!

Diálogo é fala contrária entre atores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque têm com que contribuir. Somente quem é criativo tem o que propor e contrapor. Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compõe ou se defronta.

Pedro Demo (2002, p. 37).

Um diálogo pressupõe interlocutores, e a pesquisa como diálogo, nas palavras de Pedro Demo (2002, p. 36), não significa apenas uma situação de escuta e análise, mas confronto, questionamento, ou seja, um “diálogo inteligente com a realidade”.

A temática da formação continuada em serviço proporciona uma análise da escola como espaço para construção e reconstrução de conhecimento dentro de uma relação dialógica que envolve não só alunos e professores, mas todo o contexto escolar. “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1996, p. 123), ou seja, essa proposta de formação parte de dentro da própria escola e proporciona ao professor uma análise da sua prática pedagógica.

Concordo com Sacristán e Gómez (1998) quando afirmam que o professor não atua seguindo modelos formais ou científicos, mas responde pessoalmente, na medida das suas

possibilidades, com diferentes graus de compromisso ético-profissional, às exigências do seu trabalho. Desta forma, consideram que a prática parte sempre de uma elaboração pessoal. Portanto, esta investigação levantou *a priori* a seguinte questão central:

- Como a formação continuada em serviço contribui para a resolução de problemas da prática pedagógica de sala de aula?

Dessa questão central, surgiram alguns questionamentos complementares:

- Qual o papel da formação continuada em serviço na resolução dos problemas da prática pedagógica de sala de aula?
- Que desafios o professor enfrenta na prática pedagógica de sala de aula que o levam a buscar formação continuada?
- Quais os indícios de avanços nas propostas de formação continuada na escola pesquisada?

De acordo com as questões levantadas, considere o seguinte objetivo geral a ser alcançado:

- Refletir como a formação continuada em serviço contribui para a resolução de problemas da prática pedagógica de sala de aula.

Relativos ao objetivo geral, seguem os objetivos específicos:

- Analisar o papel da formação continuada em serviço para a resolução de problemas da prática pedagógica de sala de aula.
- Analisar os principais desafios que levam o professor à busca por formação continuada.
- Buscar indícios de avanços nas propostas de formação continuada na escola pesquisada.

1.2 Caracterização da Pesquisa

A complexidade dos fenômenos educacionais torna difícil o seu estudo de forma isolada, desmembrado em variáveis básicas. As próprias pesquisas nessa área têm revelado que “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado fato” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Ao analisarmos os fenômenos educacionais de forma fragmentada, corremos o risco de tecer considerações superficiais e simplistas sobre esse fenômeno, acarretando inclusive distorções no conhecimento dessa área.

Analisar como os professores lidam com os conhecimentos obtidos nos diferentes momentos de formação continuada em serviço promovidos pela escola é refletir em que medida esses conhecimentos são incorporados à prática pedagógica e orientam o presente estudo para a abordagem qualitativa, tendo em vista a ênfase no processo, com interesse de captar o lado subjetivo dos fenômenos.

Uma abordagem metodológica positivista – acredito – não seria adequada para esse estudo, uma vez que o meu foco de análise está centrado na formação continuada em serviço e na sua relação com a prática pedagógica do professor em sala de aula. Portanto, interessou-me conhecer como os professores ministram as suas aulas, tendo em vista que, de acordo com Silva (2003, p. 92), “ao se ministrar aulas na escola lança-se mão de um ‘equipamento cultural’ acumulado sobre as práticas docentes às quais fomos submetidos desde a primeira aula a que assistimos no ambiente escolar”. É importante analisar como essa formação se articula com os saberes constituídos pelos professores.

Desta forma, é a partir da perspectiva dos interlocutores que reflito e analiso como o processo de formação continuada em serviço contribui para a prática pedagógica de sala de aula da instituição pesquisada. Considerando que a sala de aula é um ambiente complexo e rico em acontecimentos, cabe ressaltar a importância da pesquisa qualitativa onde:

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças e percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002. p. 131).

Ainda: Bogdan e Biklen (1994, p. 11) caracterizam como qualitativa a pesquisa que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, sendo relevante para este estudo por:

- possuir o pesquisador contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que será investigada por meio do trabalho de campo;
- haver grande quantidade de informações disponíveis: descrição de situações, acontecimentos, em que todos os dados da realidade são considerados importantes;
- contribuir para a compreensão de como os fenômenos se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, onde o foco de investigação é voltado para os processos vividos em detrimento dos resultados;
- possibilitar a investigação a partir da perspectiva dos participantes, considerando diferentes pontos de vista que possam iluminar o dinamismo interno das situações;
- não haver a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente. Serão consolidadas a partir da análise dos dados.

É necessário considerar neste estudo que o fato do pesquisador fazer parte do grupo trouxe vantagens. Entretanto, procurei evitar que o papel de professora influenciasse nos resultados da pesquisa. Desta forma, a pesquisa de campo foi cuidadosamente planejada para evitar possíveis desvios do foco de pesquisa.

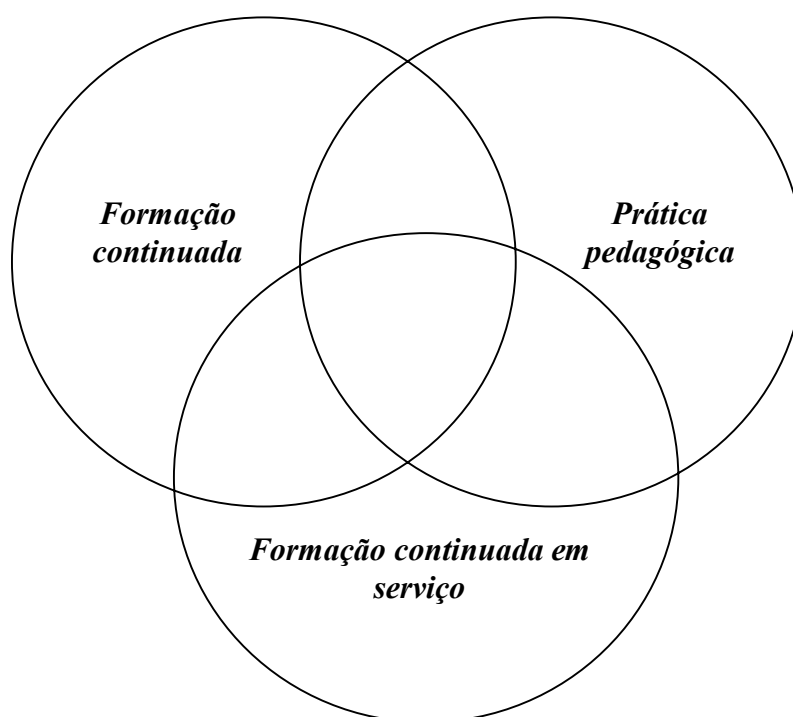
1.3 O início da caminhada

Iniciei o presente estudo por meio de uma investigação bibliográfica sobre o eixo de análise que considero mais abrangente: Formação continuada, delineando os seus principais componentes e características, partindo dos estudos de Imbernón (2004), Alarcão (2001, 2004), Scheibe (2002) e Nóvoa (1992, 1999, 2002). Dei prosseguimento, levantando o percurso teórico do eixo Formação continuada em serviço, incluindo os estudos de Tardif

(2002, 2005) e Schön (2000), e, para o eixo Prática pedagógica, utilizei os estudos de Veiga (1999, 1999, 2002), Vázquez (1977) e Sacristán (1998).

O esquema a seguir apresenta a relação entre os eixos de análise, em torno dos quais foi desenvolvida a investigação dos processos de formação continuada em serviço, em relação à prática pedagógica dos professores:

Figura I – Eixos de análise



Considerando que este estudo se pautou na abordagem qualitativa e buscou analisar a prática pedagógica dos professores em relação à formação continuada em serviço, pude lançar mão de diversos procedimentos metodológicos, descritos a seguir.

1.4 Estudo de caso

Com o objetivo de obter uma visão em profundidade do processo de formação continuada em serviço, escolhi o estudo de caso por possibilitar compreender a dinâmica do processo de formação em relação à prática pedagógica, bem como favorecer uma análise do contexto educacional, contribuindo para ampliar a dimensão pedagógica da investigação,

propiciando a revisão sistemática e rigorosa da prática educativa intermediada por elementos de reflexão teórica.

Yin (1987, p. 23), citado por Gil (1999, p. 73), argumenta que

o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situações do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

De acordo com Lüdke e André (1986), os estudos de caso apresentam as seguintes características:

- visam à descoberta;
- enfatizam a interpretação em contexto;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- utilizam nos relatos do estudo de caso uma linguagem e uma forma mais acessível do que as dos outros relatórios de pesquisa.

O presente estudo de caso seguiu as três fases propostas por Nisbet e Watt *apud* Lüdke e André (1986), sendo a primeira exploratória. Como pesquisadora tive que abandonar em parte a função de professora que exerço na escola e fazer um exercício de afastamento pessoal entre a professora e a pesquisadora para que pudesse aproximar-me do objeto a ser estudado. Tarefa nada fácil; porém, à medida que fui ampliando o contato com o campo, na perspectiva de pesquisadora, foram surgindo questionamentos que, ao longo do processo de pesquisa, foram sendo reformulados ou abandonados à medida que se mostravam mais ou menos relevantes na situação estudada.

Na segunda fase, a de delimitação do estudo, quando já havia identificado os elementos-chave e os contornos aproximados da investigação, procedi à coleta sistemática de

informações. Na terceira e última fase, realizei a análise sistemática das informações e elaborei o relatório de pesquisa que se encontra no terceiro capítulo deste estudo.

Desta forma, considero que o estudo de caso forneceu diversas possibilidades de análise em relação ao tema de estudo proposto, tendo em vista a sua complexidade e subjetividade, permitindo uma construção teórica ao longo do processo de investigação mediante sucessivas aproximações com o referencial adotado.

1.5 A instituição pesquisada

A pesquisa foi realizada no Colégio Marista de Brasília, instituição privada de ensino, situada no SGAS 609 Sul, Módulo A, Plano Piloto – Brasília-DF, que atende cerca de 2500 alunos por ano, distribuídos da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental. Para possibilitar uma abordagem qualitativa mais rica, fiz um recorte dessa realidade, investigando a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

A escolha do Colégio Marista de Brasília deu-se pela facilidade de acesso por ser o local onde atuo como docente e também por ser uma instituição que propicia e incentiva sistematicamente a formação continuada em serviço.

Um pouco da sua história:

O Colégio Marista de Brasília faz parte do Instituto dos Irmãos Maristas, fundado na França, em 1817, por Marcelino Champagnat (1789-1840). Desde os primeiros anos havia uma preocupação com a formação dos docentes. Entre 1824 e 1825, foi fundada uma casa de formação e mosteiro simultaneamente, denominada *Notre Dame de L'Hermitage*, onde os discípulos recebiam formação inicial e continuada com ênfase nas habilidades docentes, considerado como espaço de aprimoramento da pedagogia marista, dos seus princípios e práticas. Posteriormente, *L'Hermitage* tornou-se também o centro de uma rede de escolas primárias e, a partir de 1836, centro da atividade missionária do Instituto. Champagnat também desenvolveu um sistema de contínua capacitação profissional que articulava teoria e prática e baseava-se na experiência comunitária.

De acordo com o documento *Missão Educativa Marista – Um projeto para o nosso tempo* (MARISTA, 2003, p. 57):

um **Colégio Marista** é um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização. Como instituição escolar, leva os educandos a '**aprenderem a aprender, a fazer, a conviver e, principalmente, a ser**'. Como Escola Católica, é uma comunidade em que fé, esperança e amor são vividos e comunicados, e na qual os educandos, progressivamente, são iniciados no permanente desafio de **harmonizar fé, cultura e vida** (Grifos do autor).

Progressivamente os Irmãos Maristas espalharam-se por todos os continentes, chegando ao Brasil em outubro de 1897, estabelecendo-se inicialmente na cidade de Congonhas do Campo, MG. A chegada de vários irmãos provenientes da França e, mais tarde, da Itália e Espanha ocasionou a criação da Província do Brasil Central, em 1908. Atualmente estão presentes em 78 países. Por meio de Escolas, Obras Sociais, Editoras, Universidades e veículos de comunicação social, a Instituição proporciona educação integral a crianças e jovens de todo o mundo.

No Brasil, a presença marista dá-se por meio de três organizações denominadas Províncias. Todas elas buscam os mesmos ideais e aplicam a mesma filosofia, porém possuem administrações independentes – Província Brasil-Norte, Província Brasil-Sul e Província Brasil Centro-Sul. Atualmente o Colégio Marista de Brasília – SGAS 609 Sul faz parte da Província Marista Brasil Centro-Sul, que possui unidades nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

A ação social ocorre por intermédio de 14 obras sociais atuantes em práticas solidárias, com mais de 5.000 pessoas atendidas entre crianças e jovens. Também contribui com mais 20 organizações não-governamentais responsáveis pelo atendimento a idosos, portadores de necessidades especiais, dependentes químicos, entre outros. Além disso, a província administra o Quinteto Editorial e a Editora FTD, referência no mercado brasileiro de material didático e a Marista Multimeios, produtora de programas educativos para a Rede Vida.

Para gerenciar as obras da Província Marista Brasil Centro-Sul foi criada em 1958 a Associação Brasileira de Educação e Cultura – ABEC, unidade que reúne em torno de si as comunidades religiosas, colégios, obras sociais, missionárias e de formação.

A formação promovida pela instituição conta atualmente com uma estrutura de educação permanente e formação continuada de multiplicadores oferecida pela mantenedora, em centros de estudos. Cada unidade escolar também oferece programas de formação, tais como cursos, palestras e grupos de estudo.

A organização administrativa e pedagógica da instituição conta com um Diretor Geral, coadjuvado diretamente pelo Diretor Educacional e pelo Coordenador Administrativo e Comunitário.

A direção educacional é assessorada por especialistas para atender às atribuições de Pastoral Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica, Atividades Complementares e Biblioteca Escolar, que são divididas em núcleos de Assessoria compostos por profissionais habilitados em áreas complementares.

1.6 Os interlocutores da pesquisa

A escolha dos interlocutores da pesquisa não foi um processo fácil, tendo em vista que a escola é dividida em três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries e Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries; além disso, cada segmento conta com um grande número de professores. Optei por trabalhar com as primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental, com o objetivo de delimitar melhor o campo de estudo, bem como por representar a possibilidade de observação com maior clareza dos aspectos relativos à formação continuada em serviço e por constituir, nessa instituição, o início do ciclo do ensino fundamental.

Após a delimitação por série, foram selecionadas algumas professoras de cada série. Um fator determinante nessa escolha, além daqueles previamente estabelecidos no momento de preparação da pesquisa que descreverei mais adiante, foi que as professoras deveriam atuar no turno matutino, por ser o horário em que eu poderia estar em campo. Participaram da pesquisa cinco professoras, sendo duas da primeira série e três da segunda série do Ensino Fundamental do Colégio Marista de Brasília, em pleno exercício das suas funções, totalizando 5 professoras das 15 que trabalham nas primeiras e segundas séries. Todas as professoras concordaram prontamente em participar da pesquisa. Acredito que não houve resistência porque são colegas de trabalho e também pelo fato de que a instituição constantemente estabelece diálogos com pesquisadores de diferentes lugares, sendo uma prática comum no cotidiano escolar.

Além das professoras, os dois gestores responsáveis pelo segmento de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental também participaram deste estudo por meio de entrevistas.

Contei também com 17 alunos que compuseram dois grupos focais divididos por série, sendo um com 8 alunos da primeira série e outro com 9 alunos da segunda série.

Para a escolha dos interlocutores foi estabelecida uma amostra deliberada pois “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade. A boa amostragem é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1996, p. 46).

Para a seleção dos professores foram considerados dois critérios:

- tempo mínimo de três anos de atuação do professor em sala de aula na instituição, com o objetivo de garantir que tenha participado de diversos momentos de formação continuada em serviço;
- formação em curso Normal ou em Pedagogia para atuar nas séries iniciais, para permitir uma análise mais clara dos conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada em serviço em relação aos demais interlocutores.

Para o grupo focal foram selecionados pelas professoras 3 alunos de cada turma de primeira série, (uma das professoras enviou 4) e 3 alunos de cada turma de segunda série. Os critérios de escolha foram: boa oralidade, participação e interesse pelos estudos. Os alunos selecionados mostraram-se bastante interessados em participar do estudo. Manifestaram grande entusiasmo e, durante o grupo focal, ficaram muito curiosos em saber quais as contribuições do estudo para o cotidiano da escola. O grupo focal representou para as crianças um canal de diálogo importante. Mesmo que inicialmente tímidas, todas queriam falar e estavam bastante envolvidas no processo.

1.7 Os procedimentos de pesquisa

Foram selecionados diferentes procedimentos. A utilização de múltiplos instrumentos de pesquisa, uma das características da pesquisa qualitativa, permite um aprofundamento do estudo de situações complexas, como é o caso deste estudo. Cabe considerar que “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador” (GONZÁLES REY, 2002, p. 80).

Além de triangulação da informação, os diferentes instrumentos permitiram uma análise dialógica das informações obtidas no processo de pesquisa, constantes reformulações teóricas e conseqüente reconstrução conceitual.

Entre os diversos meios e instrumentos utilizados para a busca de informações, foram escolhidos aqueles que ofereciam maior possibilidade de contribuição ao estudo proposto: análise de documentos, observação, entrevista e grupo focal. Esses procedimentos foram selecionados por possibilitarem o diálogo entre as informações obtidas e, desta forma, o alcance dos objetivos propostos.

1.8 Análise documental

Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Considera-se documento, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 169),

qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres etc. podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos.

Neste estudo, a análise de documentos teve como objetivo identificar as propostas de formação continuada em serviço da instituição, bem como a sua relação com o projeto político-pedagógico da escola e a prática pedagógica. Todavia, ao iniciar o momento empírico, descobri que a escola não tinha documento formal algum que representasse a sua proposta de formação continuada em serviço, embora tenha constatado que a mesma atribui uma grande importância a essa temática. Descobri por meio das entrevistas que a referida proposta partia diretamente dos assessores e resguardava alguns temas recorrentes relativos à proposta educativa da escola. Portanto, a análise procedeu a partir do projeto político-pedagógico e dos documentos elaborados pela instituição, como o informativo a pais e textos da Missão Educativa Marista que dispõe sobre a filosofia da instituição.

1.9 Observação participante

Com o objetivo de analisar a prática pedagógica do professor em sala de aula em relação ao processo de formação continuada em serviço, foi utilizada a técnica de observação participante pois, segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional, possibilitando um contato estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, maior aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, “descoberta” de novos aspectos para o problema em questão e também a coleta de informações não-verbais (gestos, atitudes e ações).

Ademais, “o método da observação possibilita a realização de estudos com maior profundidade do conjunto dos indivíduos” (VIANNA, 2003, p. 35-36), sendo o instrumento adequado para este estudo, pois considera a prática pedagógica do professor indissociável da sua relação com os grupos de alunos.

As observações foram realizadas num período de três meses, iniciando em maio e encerrando em agosto, num primeiro momento com as professoras de 1ª série e posteriormente com as de 2ª série. Foram observadas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ensino Religioso, aleatoriamente, respeitando o horário de cada professora, conforme o cronograma a seguir:

Quadro 1 – Cronograma de observações

Professores	Período de observação	Tempo de observação	Total de horas
1ª série A	1 semana	12 horas-aula por semana	12 horas
1ª série B	1 semana	12 horas-aula por semana	12 horas
2ª série A	1 semana	8 horas-aula por semana	8 horas
2ª série B	1 semana	8 horas-aula por semana	8 horas
2ª série C	1 semana	8 horas-aula por semana	8 horas
Total Geral	5 semanas	12 horas-aula por semana (em média)	48 horas

Para a observação, foi levada em conta a prática pedagógica do professor em sala de aula, tecendo o devido *diálogo* com o referencial teórico. Foram observados aspectos referentes à prática pedagógica repetitiva/reflexiva.

No contexto desta pesquisa, assumi o papel de participante, dada a minha proximidade com o ambiente da pesquisa, bem como a possibilidade de diálogo com os interlocutores, durante o processo de observação. Para evitar que o grau de familiaridade do pesquisador com

o contexto da pesquisa prejudicasse a coleta de informações, elaborei um roteiro de observação, evitando o comprometimento dos resultados obtidos. Para tanto, foram feitas anotações criteriosas e detalhadas das observações sempre à luz do referencial teórico.

A observação, independentemente do seu objetivo e das suas finalidades, levou em consideração alguns critérios, como o que deve ser observado (SELLTIZ *et al.* 1967, *apud* VIANNA, 2003). Nesse caso, observei a prática pedagógica do professor e, para tanto, utilizei registros detalhados, feitos durante a observação.

Outro aspecto que foi considerado no momento da observação: o que Wilkinson (1995), citado por Vianna (2003, p. 42), denomina “efeito do observador” ou reatividade, onde os sujeitos observados modificam o seu comportamento em virtude da observação, o que pode comprometer o resultado da mesma. Desta forma, a entrada no campo contou com momentos onde não foram feitas anotações para que os interlocutores se *acostumassem* com a minha presença e restabelecessem o comportamento habitual.

Procurei, antes da entrada em sala explicar às professoras os objetivos da pesquisa a fim de dirimir qualquer dúvida. Elas não fizeram restrição alguma à minha entrada em sala. Ao contrário, mostraram-se bastante solícitas. Um fato que me chamou a atenção foi que as professoras, em sua maioria, solicitaram que fossem sinalizadas caso eu observasse algo que não correspondesse às expectativas:

“Você fique à vontade em minha sala, e qualquer coisa que você achar que não está legal, me fale, tá?” (Professora Cássia, 1ª série).

Percebi que a maioria das professoras, ao final da observação, vinha ao meu encontro para saber o que eu havia *achado* da aula, como um sinal de validação para o seu trabalho. Isso se deve talvez ao fato da minha proximidade, como colega de trabalho; por outro lado, demonstra a preocupação que as professoras têm com a qualidade do seu trabalho.

1.10 Entrevista semi-estruturada

A entrevista é um instrumento que permite ampliar o conhecimento a respeito da subjetividade dos interlocutores da pesquisa e representa um dos instrumentos principais em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais. Permite esclarecimentos e adaptações

que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O uso da entrevista nesta investigação teve como objetivo complementar as informações obtidas durante as observações, conhecer as percepções dos professores a respeito da sua própria prática pedagógica e fornecer novos dados de análise a partir das contribuições dos interlocutores.

Foi utilizada a entrevista semi-estruturada, o que viabilizou a coleta de informações que favoreceram a complementação de instrumentos anteriores. A entrevista semi-estruturada “... ao mesmo tempo em que valoriza a presença dos investigadores, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semi-estruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, mas sem rigidez, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. O sucesso da entrevista dependerá, sobretudo, da habilidade do pesquisador em organizar o roteiro, observando o grau de complexidade de cada questão, bem como em promover um ambiente interativo e flexível em relação às perguntas sem, entretanto, desconsiderar a complexidade das mesmas.

Para a elaboração do roteiro da entrevista considerei que os sujeitos pesquisados são ativos no curso da pesquisa e, de acordo com González Rey (2002), não respondem linearmente às perguntas, mas realizam verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressam. Nesse sentido, o diálogo é o elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

Foram entrevistados todos os professores cujas salas foram observadas a fim de tecer o entrecruzamento dos dados obtidos por meio da observação. Além disso, durante a entrevista foram aclarados pontos que porventura não tenham sido compreendidos durante a observação.

As entrevistas com os professores foram realizadas individualmente, no espaço da escola, em horário previamente agendado com os professores, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, em ambiente tranquilo, evitando possíveis interrupções que pudessem causar interferência. A entrevista foi gravada em gravador digital, transcrita e posteriormente editada, evitando perda ou distorção das informações. Os professores

mostraram-se acessíveis, e as entrevistas duraram em média vinte a trinta minutos. Para garantir o anonimato dos interlocutores, neste trabalho foram utilizados nomes fictícios.

Os gestores, denominados pela escola de Assessores pedagógicos, também foram entrevistados com o objetivo de conhecer a proposta de formação continuada em serviço da instituição, uma vez que a escola não dispõe de nenhum documento formal a respeito. Foram entrevistados os dois coordenadores do segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. As entrevistas respeitaram os mesmos critérios usados com os professores. Os assessores foram bastante receptivos, e as entrevistas duraram cerca de trinta minutos.

1.11 Grupo focal com os alunos

O grupo focal representa uma derivação das diferentes formas de trabalho com grupos, onde se privilegia a seleção dos participantes de acordo com as necessidades do próprio estudo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de forma que a sua participação possa trazer elementos relativos ao contexto pesquisado (GATTI, 2005).

Essa forma foi utilizada nesta investigação por permitir que os interlocutores, no caso específico deste estudo – alunos - se manifestassem em relação à idéia que eles tinham da prática pedagógica do professor a fim de clarear e complementar os demais instrumentos utilizados no processo de pesquisa. O diálogo estabelecido entre os alunos foi fundamental para revelar aspectos que não tinham sido captados durante a observação e que favoreceram maior apropriação do contexto de sala de aula.

Powel e Single (1946, p. 449), citados por Gatti (2005, p. 7), afirmam que um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Gatti (2005, p. 8) afirma:

A utilização do grupo focal como meio de pesquisa tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

Essa técnica permitiu fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, e favoreceu a captação de significados

que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. É importante ressaltar que houve respeito ao princípio da não-diretividade e, ao moderar a discussão, cuidei para que o grupo desenvolvesse a comunicação sem ingerências indevidas, fazendo apenas encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitassem as trocas, procurando manter os objetivos de trabalho do grupo, observando o que prescreve Gatti (2005).

Ademais, o grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto pois, de acordo com Kitzinger (1994, p. 116), citado por Gatti (2005, p. 10), possibilita:

- Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- Encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- Ajudar a identificar as normas do grupo;
- Oferecer *insight* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais com a articulação de informação (por exemplo, mediante o exame sobre qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- Encorajar uma conversação aberta sobre os tópicos embaraçosos para as pessoas;
- Facilitar a expressão de idéias de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual.

O interesse deste estudo buscou o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias de pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo, e o grupo focal forneceu subsídios para a análise do contexto das salas de aula pesquisadas, no que se refere à organização do trabalho pedagógico em relação à prática pedagógica do professor.

Para tanto, foram feitos registros detalhados sobre o que as crianças estavam discutindo, além da utilização de um gravador para garantir a fidelidade das informações coletadas. No princípio, fiquei receosa de que o gravador pudesse inibir a participação das crianças, porém foi mais um fator motivador. Ao final do grupo focal, as crianças quiseram

ouvir o que havia sido gravado, fizeram comentários sobre as suas vozes e pediram para continuar a dinâmica.

As 16 crianças que participaram do grupo focal pertencem à faixa etária correspondente a 7, 8 e 9 anos. Para orientar a discussão do grupo focal foram feitas duas questões:

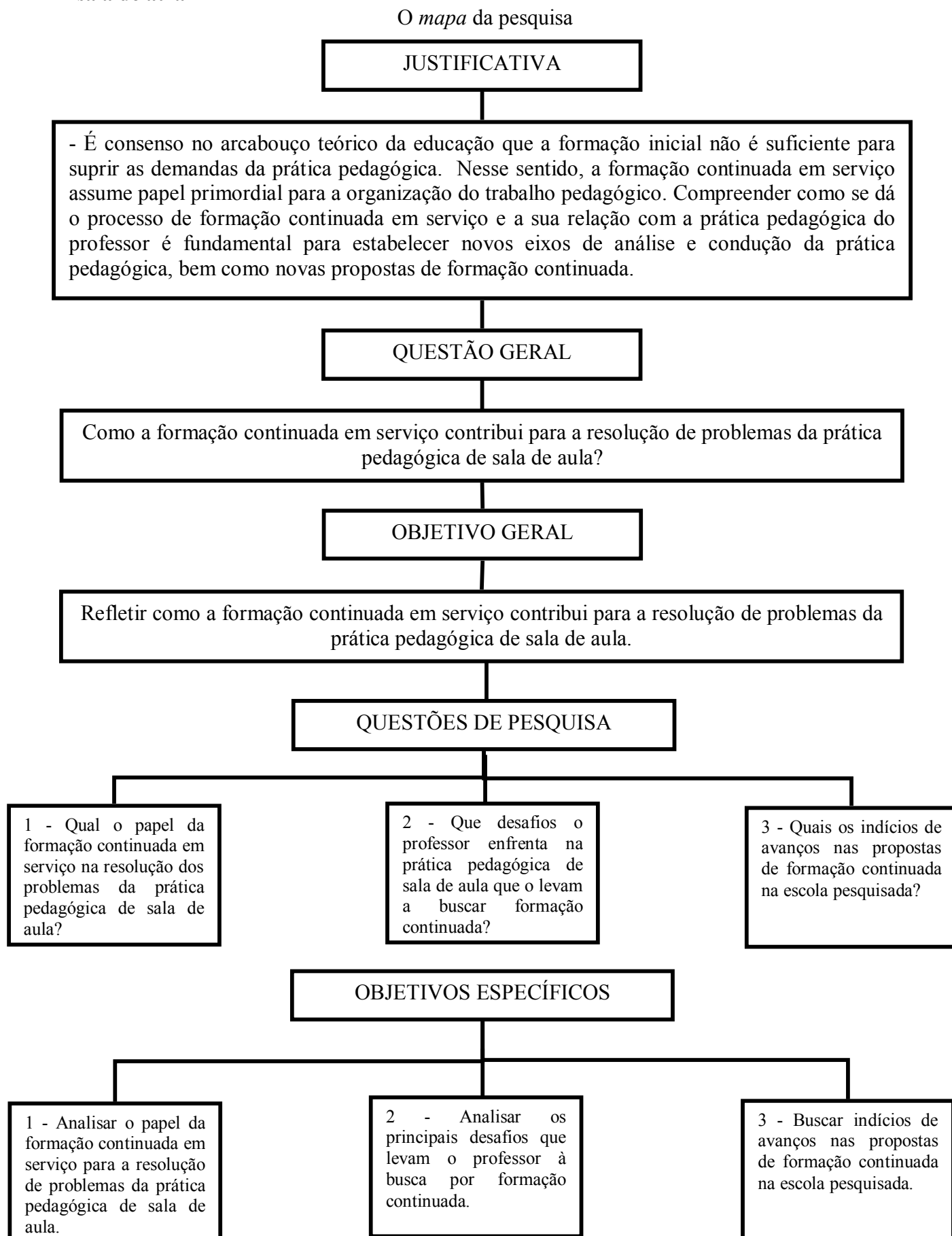
- Do que você mais gosta em sala de aula?
- Do que você menos gosta?

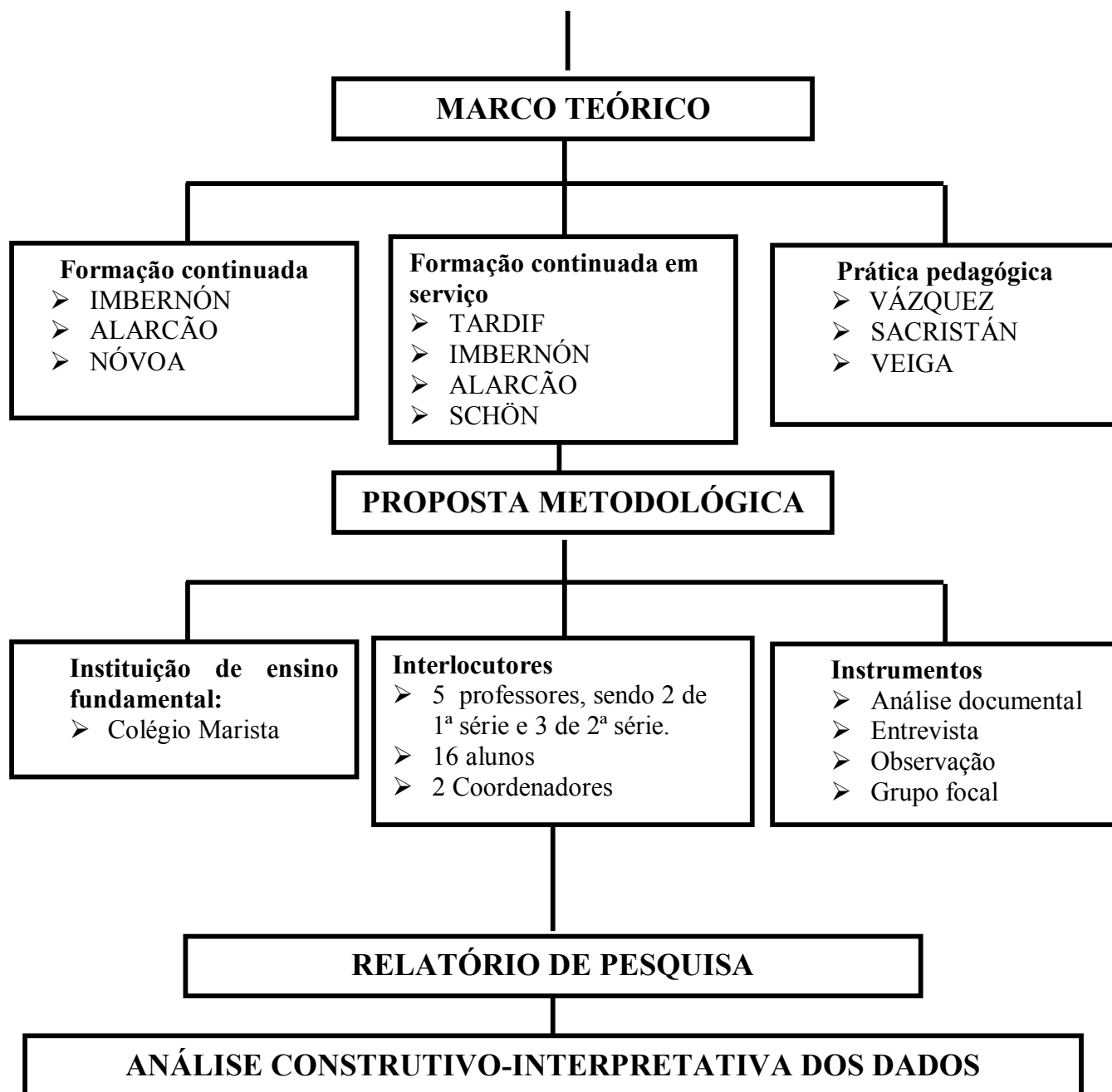
Embora as questões tenham sido bastante abrangentes, ao conduzir as discussões orientei os alunos para que se referissem às situações vivenciadas por eles nos seus processos de aprendizagem.

Conforme dito anteriormente, as crianças demonstraram-se muito interessadas em participar e responderam às questões, no início, individualmente, mas aos poucos foram interagindo e demonstrando suas idéias.

A fim de apresentar o percurso metodológico como um todo e fornecer ao leitor uma visão clara dos procedimentos, segue um esquema que denominei o *mapa* da pesquisa:

Figura II – Formação Continuada em serviço: Um olhar sobre a prática pedagógica da sala de aula





CAPÍTULO II

2. CONHECER PARA AVANÇAR...

O professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados.

Maria das Graças Mizukami (1996, p. 59)

Conhecer o professor, quem é esse profissional, a sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo da sua carreira profissional é fundamental pois, como apresenta Mizukami (1996), é ele um dos atores principais no processo de ensino-aprendizagem, é ele que atua como principal mediador entre o capital cultural da humanidade e os alunos. Portanto, neste capítulo busco fazer um levantamento dos aspectos relevantes à formação continuada de professores em serviço e a sua relação com a prática pedagógica do professor em sala de aula, tomando-o como principal foco de análise.

2.1 Formação: o tornar-se professor

O termo formação é abrangente e possui diferentes significados relativos ao contexto no qual é empregado. Donato (2001) considera formação como ação de formar – do latim *formare*, dar forma (verbo transitivo), colocar-se em formação (verbo intransitivo), ir-se desenvolvendo uma pessoa (verbo pronominal). A abrangência desse termo não se restringe à definição citada acima, mas está diretamente ligada ao seu caráter histórico e filosófico que lhe é subjacente. Cabe considerar, no entanto, que tais definições propõem a idéia de inacabamento, de construção.

O ato de formar, que implica formar para algo, pode ser entendido como uma função social de transmissão de saberes em benefício da cultura dominante; também como um processo de desenvolvimento, de estruturação da pessoa num duplo sentido de maturação

interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos e, por último, a formação como instituição, referente a determinada estrutura organizacional que desenvolve atividades de formação (FERRY *apud* GARCIA, 1999).

O interesse dessa investigação é o processo de formação do professor, que envolve todas as dimensões acima citadas, pois se trata de uma formação, estruturada ao longo da sua vida, e abrange tanto as esferas individuais, relativas ao sujeito em formação, quanto às esferas sociais, relativas ao contexto que cerca esse *futuro* professor.

A formação de professores, nesse sentido, não pode considerar-se, como afirma Pérez Gómez (1992, p. 95), “um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época”. O professor, a partir desses conceitos, é situado num determinado tempo e espaço. Cabe, então, analisar o contexto atual no qual se insere tanto o professor quanto a sua formação, acompanhando o percurso da sua profissionalização, para compreender como esses conceitos se articulam e influenciam nesse processo.

O mundo contemporâneo é marcado pelo fenômeno da globalização, onde se ampliam as inter-relações mundiais, principalmente no que concerne às estruturas econômicas. As culturas e sociedades são invadidas por padrões internacionais de organização, alimentados e convalidados pelos meios de comunicação de massa. O desenvolvimento tecnológico modifica os meios de produção que evoluem para padrões de qualidade cada vez mais elevados, o que exige mão-de-obra mais especializada. Por outro lado, cresce a desigualdade e a exclusão social em todo o mundo.

Analisando o contexto socioeconômico e cultural, Harvey (1989) acrescenta que os novos modos de acumulação do capital e as novas práticas e formas culturais dentro da organização do capitalismo substituíram o modelo fordista de acumulação de capital por um novo conjunto de forças produtivas pautadas no avanço das tecnologias, gerando um novo estilo de vida, uma nova sociedade com novos padrões culturais, artísticos e estéticos pertinentes, que se denomina pós-modernismo.

Nesse contexto em que surgem redes sociais e, posteriormente, a indústria da informação de massa, o mundo passa a funcionar como uma gigantesca sociedade de seguros, e a comunicação, como fator civilizatório. As redes transmitem a impressão de que o mundo é

um "organismo" onde todas as partes seriam solidárias, interdependentes, o que conduz a uma unificação cultural, à globalização (MATTELART, 2000).

No entanto, Mattelart (2000) argumenta que a comunicação serve aos meios de produção e ressalta a necessidade de perceber o que é mitologia globalizada e o que é realidade concreta na comunicação-mundo pois, segundo ele, a estrutura polarizada da informação exclui os menos favorecidos.

No Brasil, a distribuição de renda é extremamente desigual, de acordo com dados do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: em 2003, cerca de 34% da população vivia com uma renda *per capita* inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, além de ser grande a parcela da população analfabeta. As pesquisas constataram a baixa qualidade do ensino básico e o acesso restrito aos níveis de ensino não-obrigatórios. Esse panorama é agravado com a globalização, pois os padrões mundiais invadem todos os setores da sociedade, ditando novos modos de produção, o que afeta diretamente a escola, uma das principais responsáveis por suprir essa demanda.

Libâneo (2000, p. 15) acrescenta:

Este momento da história denominado ora de *sociedade pós-moderna, pós-industrial* ou *pós-mercantil*, ora *modernidade tardia* – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência.

Ou seja, em uma sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, as práticas educativas, de acordo com Veiga (2002, p. 67), ficam mais complexas e “torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores”, visto que o professor, no contexto atual, não é o único transmissor do saber nem o aluno a tábula rasa a ser preenchida; ao contrário, “ele tem que aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no **seu** conhecimento e no **seu** saber” (ALARCÃO, 2004, p. 15, *grifos da autora*).

Entretanto, como já dito anteriormente, grande parte da população brasileira vive em situação de miséria material e cultural. Desta forma, o alardeado acesso à rede mundial de computadores..., aos meios de comunicação, à informação e ao conhecimento globalizado não passa das esferas privilegiadas da sociedade, ficando a cargo da escola preencher essa lacuna em relação às classes menos favorecidas. À escola caberá, além de proporcionar situações em que o aluno possa aprender a gerenciar as informações, como destaca Alarcão (2004),

possibilitar o acesso a essa informação. Nesse sentido, formar o professor para atuar nesse *novo* contexto torna-se condição para uma educação de qualidade.

Alguns desafios são apontados por Rios (2006, p. 43), considerando o contexto atual:

um mundo fragmentado exige, para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades. - Um mundo globalizado requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de distinguir para unir, a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaidade.

As políticas públicas governamentais brasileiras, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, propõem programas de Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação (MEC) e de Expansão do Ensino Superior a Distância em Universidades Públicas (MEC). Tais programas desenvolvem ações de formação e capacitação voltadas para professores da rede pública de ensino e demais profissionais da educação. Em março de 2005 foi criado o “Plano de Qualidade para a Educação Brasileira”, que incluiu a criação do Sistema Nacional de Formação de Professores e envolve, entre outros programas, o Pró-infantil e o Pró-formação em nível médio, bem como o Pró-Licenciatura, a REDE (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica), o Pró-Letramento, o Pró-Ifem, em nível de graduação (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2007).³

Os programas citados acima, de acordo com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, buscam atender à melhoria da qualidade do ensino, capacitando os professores para atuarem da educação infantil ao ensino médio por meio de cursos presenciais ou a distância (com destaque para esta modalidade), viabilizados por universidades parceiras do Estado que ficam responsáveis, também, pela elaboração de materiais e metodologias que atendam à necessidade de formação continuada dos professores.

Entre os programas citados, apenas o Pró-Licenciatura refere-se especificamente à graduação, porém restrito aos professores do Ensino Médio de escolas públicas que não tenham a qualificação exigida pela legislação. Os demais tratam da formação em nível médio, ou da formação continuada, o que indica o aligeiramento na formação do professor, sobretudo das séries iniciais. As políticas públicas atuam, de modo geral, buscando sanar os problemas

³Disponível em:

http://www.planejamento.gov.br/planejamento_investimento/conteudo/radarsocial/educacao.htm#indice
acesso em 2 fev 2007.

emergenciais, a partir da capacitação do professorado que atua nas escolas de todo o país. Sem negar a importância de tais políticas, cabe considerar que estas, ao situarem-se fora da escola e não considerarem os saberes do professor, bem como o contexto em que ambos se situam, representam um modelo de formação que atende à dimensão técnica.

No entanto, Alarcão (1998, p. 102) ressalta que:

Na sociedade atual, a escola é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Para além da função de instruir e avaliar, tem de orientar (pedagógica, vocacional e socialmente), de guardar e acolher as crianças e os jovens em complementaridade com a família, e isto não apenas durante os tempos letivos, mas também fora deles, de se relacionar ativamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de coordenar um grande número de atividades, de organizar e gerir recursos e informações educativas, de se autogerir e administrar, de se auto-avaliar, de ajudar a formar seus próprios docentes, de organizar, gerir e avaliar projetos, de participar na formação de todos ao longo de toda a vida.

Dentro desse panorama, não podemos desconsiderar que a formação de professores, especialmente em nível de graduação, não corresponde a uma única função, mas a múltiplas concepções entre as quais diferentes autores (PÉREZ GÓMEZ, 1992, SCHÖN, 2000) destacam as seguintes:

- Racionalidade técnica: o professor como tecnólogo do ensino.
- Racionalidade prática: reflexão-na-ação.

Essas duas concepções constituem formas distintas de abordar o tema, onde o ator principal é o professor que, ora apresenta-se como técnico-especialista aplicando com rigor as regras relativas ao conhecimento científico, ora apresenta-se como prático autônomo que (re) cria a própria ação (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Ressalto que, embora esta análise considere que não existe um modelo puro que atenda exclusivamente a uma única concepção, farei a distinção entre ambos apenas para fins metodológicos e conceituais.

2.2 Racionalidade técnica: o professor como tecnólogo do ensino

Dentro do modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, “a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1992 p. 96). Dá-se a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, e esta fica reduzida

à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos [...] obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (*Idem*, 1992 p. 97).

Cabe considerar, no entanto, que a dimensão técnica é fundamental à realização de qualquer ofício e, de acordo com Rios (2006, p. 94), é o suporte da competência, “uma vez que esta se revela na ação dos profissionais. A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações”. Contudo, quando a técnica surge desvinculada de outras dimensões relativas ao contexto social e político em que se insere, esse significado é empobrecido, se a técnica é supervalorizada, criando assim uma visão *tecnicista* da qual comunga a perspectiva da racionalidade técnica.

Nessa perspectiva, estabelece-se uma hierarquia nos níveis de conhecimento pela própria natureza da produção do conhecimento dentro dessa lógica, que parte “dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento” (PÉREZ GOMÉZ, 1992, p. 97). Dá-se inevitavelmente a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Os modelos de formação assumem, pois, uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo dois grandes componentes: científico-cultural, que visa garantir o conhecimento do conteúdo, e psicopedagógico, relativo às técnicas consideradas eficazes para se atuar em sala de aula. Além disso, “as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas” (*Idem*, 1992, p. 99).

No caso brasileiro, essa perspectiva está presente nas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). É a tendência de formação do tecnólogo do ensino, ou seja, de caráter meramente técnico, diretamente ligado a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal, partindo de um projeto político educacional maior, de

abrangência internacional (Banco Mundial), cuja ênfase se encontra nos resultados e padrões de rendimento, vinculada a uma visão puramente economicista. A formação do professor centra-se, portanto, no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a aspectos pragmáticos, simplistas e prescritivos

para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, microuniverso em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 72-73).

Rios (2006), ao analisar o uso do termo competências nos documentos que norteiam a educação brasileira – os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – verificou que esse termo ora é usado como sinônimo de outros termos como capacidade, conhecimento, saber, etc., ora contém esses mesmos termos na sua significação, e alerta que o termo competência figura ligando ou substituindo o termo qualificação, onde o “desenvolvimento de *competências* conduz à formação de um indivíduo qualificado” (p. 81). Nesse sentido,

a substituição da qualificação como *formação* para o *trabalho*, pela competência, como *atendimento ao mercado* de trabalho parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a demandar também ‘competências’ na formação dos indivíduos (p. 83).

No entanto, acrescenta Pérez Gómez (1992) “a tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*” (p. 99). Nesses aspectos repousam os limites da racionalidade técnica. E acrescenta:

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da ‘estrutura das tarefas acadêmicas’ ou no âmbito da ‘estrutura de participação social’, é incerta, única, variável, complexa e portadora de conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios (Doyle, 1980; Pérez, 1983; Erikson, 1982); em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas (p. 100).

É necessário pensar a formação, levando-se em conta não apenas a análise dos meios apropriados para atingir determinados fins em detrimento do caráter moral e político da definição desses fins em qualquer ação profissional dirigida à solução de problemas humanos, mas numa concepção de que é preciso formar aquele que educa para superar desigualdades sociais, para construir uma postura democrática e cidadã. Ou seja, para que possa educar “na

vida e para a vida”, superando os “enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário” (IMBERNÓN, 2004, p. 7).

2.3 Racionalidade prática: reflexão-na-ação

Nesse sentido, ganha espaço a concepção emergente que corresponde à racionalidade prática: reflexão-na-ação, embasada na necessidade de romper com a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 1992, SCHÖN, 2000). Nessa concepção, situei o presente estudo, pois o caminho da investigação parte da análise da prática pedagógica do professor, buscando compreender o modo como utiliza o conhecimento científico na resolução de problemas do cotidiano da sua prática, como elabora e modifica rotinas, como experimenta hipóteses de trabalho, utiliza técnicas e instrumentos conhecidos e recria estratégias, ou seja, como se apropria dos processos de formação em função dessa prática.

Observar o tema formação do ponto de vista da racionalidade prática significa considerar como aspecto central o que Schön (2000) denomina zonas indeterminadas da prática. Nessas zonas, as situações são problemáticas de diferentes formas ao mesmo tempo e permitem conseqüentemente diferentes encaminhamentos, cujo êxito dependerá da capacidade do profissional em lidar com essa complexidade e resolver problemas eminentemente práticos, integrando de forma criativa e inteligente o conhecimento e a técnica. Esse processo corresponderia ao conhecimento prático, como um processo de reflexão-na-ação. Desta forma, não cabe considerar a atividade profissional exclusivamente técnica do professor, mas uma atividade reflexiva em que cabem algumas aplicações técnicas.

Durante a sua ação, o professor lida com diferentes situações problemáticas transitórias e variáveis, em que, mobilizando um conhecimento tácito que ativa recursos intelectuais para elaborar diagnósticos imediatos da situação prática, desenvolve estratégias de intervenção e prevê futuros acontecimentos. Lidar com diferentes situações práticas é formador, pois possibilita ao professor desenvolver, de acordo com Tardif (2002, p. 49), “os *habitus*, que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes imponderáveis da profissão”.

É importante considerar, dentro desses condicionantes imponderáveis, a dimensão temporal em relação à prática. Tardif e Lessard (2005, p. 75) descrevem que “o tempo escolar é constituído, inicialmente, por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável”. Em seguida, esse tempo é estruturado de acordo com ciclos regulares, planejamentos, ritmos de avaliação, etc. Essa estruturação temporal escolar é exigente com os professores, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que independe, em princípio, dos processos de ensino-aprendizagem, mas está diretamente vinculado ao universo social e reproduz em grande parte o universo do mundo do trabalho. A forma com que o professor lida com esse *tempo escolar* pode influenciar diretamente a sua prática pedagógica.

Quando a prática, atrelada à escassez do *tempo pedagógico*, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento, cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o professor “corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação [...], aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 105).

Cabe ressaltar, de acordo com Pérez Gómez (1992, p. 103), que a reflexão implica

imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas exigências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

O processo de reflexão-na-ação é muito importante para o professor que é, sobretudo, um profissional prático. Esse processo é um espaço de “confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional” (*Idem*, p. 104). O contato com a situação prática permite ao professor construir novas teorias, esquemas e conceitos, ou seja, novos saberes próprios da sua profissão.

Relativamente ao pensamento prático, de acordo com a vertente reflexiva, embora existam diferentes formas de análise, eu me deterei naquela que se refere ao conhecimento em ação, ao saber fazer, sem desconsiderar que há outras formas em que o pensamento prático se articula e se delinea.

O conhecimento em ação consiste no conhecimento não-proposicional e representado, desenvolvido e adquirido sob duas formas: a reflexão-sobre-a-ação refere-se ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido a ações, e a reflexão-na-ação ocorre nas interações com a experiência que resultam em novas formas repentinas de se ver essa experiência. O cerne desse processo situa-se na reelaboração dos referenciais do professor (MIZUKAMI, 1996).

Schön (2000) usa a expressão conhecer-na-ação, referindo-se aos tipos de conhecimento que são revelados nas ações inteligentes, publicamente observadas ou nas operações privadas. Para ele o ato de conhecer está na ação e é sempre uma construção. Já a reflexão-sobre-a-ação refere-se ao pensamento retrospectivo sobre o que fizemos, com o objetivo de descobrir como o nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. No entanto, a nossa reflexão não tem conexão alguma com a ação presente. Quando o nosso pensar serve para dar uma nova forma ao que estamos fazendo, em um “presente-da-ação”, estamos refletindo-na-ação.

Há uma seqüência idealizada por Schön (2000) para descrever um processo de reflexão-na-ação:

- Inicialmente, há uma situação de ação para a qual trazemos repostas espontâneas e de rotina.
- As respostas de rotina produzem uma surpresa, um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias do nosso conhecer-na-ação.
- A surpresa leva à reflexão (em alguma medida consciente) dentro do presente-da-ação.
- A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação.
- A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar as nossas compreensões experimentais acerca deles ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor.

Independentemente da distinção dos seus momentos ou da constância da seqüência acima, Schön (2000, p. 34) afirma que

o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar semelhantes a ela.

A reflexão-na-ação não pode ser considerada como um processo autônomo ou auto-suficiente; o cotidiano exige que se associe a ela a reflexão-sobre-a-ação, pois à medida que houver um distanciamento da ação por meio do pensamento *a posteriori*, o profissional poderá refletir sobre os seus aspectos implícitos. Desta forma, quando o professor “reflete *na* e *sobre* a ação, converte-se num investigador na sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 106).

O pensamento prático do professor implica uma nova forma de pensar, não só a sua atuação dentro de sala de aula, como o seu processo de formação, que deve romper com a dicotomia teoria e prática e avançar no sentido de propiciar métodos de investigação na e sobre a ação.

Pode-se perceber que a tarefa que se impõe ao professor frente à sua formação é grandiosa e não depende apenas dele, mas envolve todo o contexto sócio-histórico que o cerca. Ser professor significa assumir um papel perante a sociedade. Como garantir, então, que o professor, diante desses desafios, tenha uma formação que contemple as demandas da sua profissão? Esta é uma questão complexa e que, de fato, não possui uma única resposta; no entanto, para melhor compreendê-la, é necessário analisar o percurso da formação de professores no Brasil, como segue no próximo item.

2.4 Formação: um direito

Em uma análise das políticas de formação dos profissionais da educação, Scheibe (2002, p. 48) afirma que a trajetória da formação de professores, no Brasil, está “associada a um contexto ‘de crise’, de embate entre um modelo que é julgado superado e as novas concepções para a sua substituição”. Nas reformas dos anos trinta, a educação e a escola passaram a ser vistas cada vez mais como um lugar submisso aos desígnios do Estado. Em 1940 – Estado Novo - abre-se um contexto de democratização, interrompido em 1960 pela vitória do conservadorismo e do tecnocratismo dos militares. Entre 1960 e 1970, a educação escolarizada figura novamente como uma entidade reguladora, determinando o que é um ser civilizado para atender à demanda de capital humano.

Em meados da década de 1970, surge um movimento crítico pela redemocratização do país, almejando mudanças especialmente quanto à “constituição de um sistema nacional de educação, público e gratuito; erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública; valorização e qualificação dos profissionais da educação; plano de carreira nacional com piso salarial modificado; reestruturação da formação de professores e especialistas; e preparação e fixação de docentes nas séries iniciais e na pré-escola” (*Idem*, 2002, p. 49-50).

O ideário crítico foi respeitado, em grande parte, pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), permitindo mudanças importantes no campo educacional. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), responsável por regulamentar tais mudanças, evidencia-se, neste processo, um encolhimento do Estado. Neste sentido, a área de formação de professores passou a configurar-se como um dos temas sujeitos à regulamentação, onde as novas definições evidenciaram a intenção de impor ao país um novo modelo de formação profissional para a área da Educação, os institutos superiores de educação, enfraquecendo o ensino universitário e representando uma desvalorização da profissionalização.

Contudo, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) traz no seu artigo nº 205 o seguinte texto:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando **ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (grifos meus).

Ao ler esse texto constitucional não é difícil perceber quão grandiosa missão está nas mãos daqueles que se dispõem diariamente a educar a nação, o que põe em evidência a importância dos processos de formação para que esses profissionais possam *dar conta* dessa responsabilidade. Para tanto, no artigo 22, inciso XXIV, a nossa constituição (BRASIL, 1988) estabelece que é dever do Estado legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, fundamento concretizado na Lei nº 9.394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A respeito da formação dos profissionais da educação, interesse deste estudo, a LDBEN nº 9.394/96, no seu artigo 61, assegura que essa formação terá como um dos fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (inciso I), e no artigo 67, que versa sobre a valorização desses profissionais, garante o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado (inciso V), bem como um período reservado a estudos, planejamento e avaliação (inciso II). O artigo 63,

inciso III, determina que os institutos superiores de educação devem promover programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O Decreto nº 3.276/99 (BRASIL, 1999) que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000 (BRASIL, 2000), ao regulamentar os artigos 61 a 63 da LDBEN nº 9.394/96, propõe que essa formação seja feita *preferencialmente* em cursos normais superiores. Podemos dizer que, se por um lado houve valorização desse processo, inclusive garantindo espaços e locais específicos para que ocorra, por outro, provocou um distanciamento dos saberes específicos de cada área, na medida em que estes ficam a cargo dos centros universitários, o que acaba por promover, ao contrário do que se preconiza, uma desvalorização da docência, mantendo-se o mesmo modelo reprodutivista, baseado na racionalidade técnica, citado anteriormente.

Ainda que a referida LDBEN determine a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art. 13, inciso I), proporcionando aos docentes o seu desenvolvimento profissional (art. 13, inciso V), que pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino, visto que essa lei assegura, no artigo 67, horário de estudo incluído na carga de trabalho. O que se constata na prática é que os espaços de formação dentro das instituições de ensino são exíguos e as propostas pedagógicas são instituídas, geralmente, à revelia do corpo docente que se incumbe apenas de cumpri-las. Assim, a formação em serviço torna-se um fator secundário e pouco valorizado até mesmo pelos profissionais que dela necessitam, conforme o Parecer 09/2001 do CNE.

Cabe lembrar que, no processo de regulamentação da LDBEN nº 9.394/96, o CNE apresenta o Parecer 09/2001, base para a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que aponta

a inadequação do preparo dos professores cuja formação de modo geral manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001, p. 4-5).

Tais características advêm, justifica o referido parecer, dos novos modelos de produção, organização do trabalho e exercício da cidadania, bem como das exigências da

economia mundializada que advoga por profissionais qualificados. Ainda que não diretamente, o parecer deixa transparecer a influência dos agentes externos na demanda por mudanças na educação brasileira, sobretudo no que concerne à formação de um profissional que atenda a demandas do mercado “internacionalizado” (p. 4).

Com vistas à necessidade de melhoria da qualidade de formação, o Parecer 09/2001 do CNE argumenta em favor da implementação de políticas que objetivem ao estabelecimento de “um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional” (p. 5); não menciona, porém, como esse sistema deve materializar-se.

O artigo 62 da LDBEN nº 9.394/96 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser feita em nível superior; admite, porém, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Contudo, o Parecer 09/2001 do CNE (BRASIL, 2001, p. 37) alerta:

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Parece contraditório que a legislação admita que a formação de docentes para atuar na educação básica possa dar-se em nível médio, na modalidade Normal e, ao mesmo tempo, o parecer CNE/CP09/2001 suscite tamanho grau de especificidade de saberes relativos à docência, dos quais dificilmente dariam conta os referidos cursos. Além do mais, abre espaço para que coexistam em grau de igualdade “profissionais” e “técnicos” merecedores do mesmo prestígio ou desqualificação.

Além disso,

Ao retirar da universidade a formação do professor, o MEC nega a sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo o professor a um ‘profissional tarefeiro’, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas. Nessa concepção, qualquer curso aligeirado de baixa qualidade forma professores desvinculados do contexto social mais amplo, possibilitando a construção da identidade do tecnólogo do ensino (VEIGA, 2002, p. 79).

A Resolução CEB 02/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em

nível médio, na modalidade Normal, determina que os referidos cursos deverão preparar professores capazes de:

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola, campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;

V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

O que ocorre é um aligeiramento da formação dos professores, em cursos de qualidade questionável e com fins claramente mercadológicos, o que acaba por desqualificar ainda mais a profissão docente.

O referido parecer apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que visam

fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 4).

Além disso, o mesmo parecer destaca a necessidade de políticas públicas que objetivem

fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos; formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores; estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente; definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional (p. 5).

O que se pode perceber analisando a legislação referente à formação é que ela se refere à formação de um profissional orientado para as demandas atuais, envolvido com a reflexão sobre a prática e capaz de atuar, considerando as dimensões teóricas e práticas vinculadas. Contudo, mantém na sua essência as características da racionalidade técnica, à medida que enfatiza as competências orientadas à dimensão técnico-instrumental (VEIGA, 2002).

Entretanto, a formação inicial de professores deve garantir que os futuros profissionais da educação dominem efetivamente os conhecimentos relativos à sua profissão, sendo inclusive fundamental a implementação de ações de formação continuada em serviço visando à complementação e consolidação desses conhecimentos.

2.5 Formação inicial de professores: onde tudo começa?

Este estudo buscou refletir principalmente sobre a formação continuada em serviço, e para a sua melhor compreensão considero fundamental compreender a que se segue a essa formação, ou seja, analisar em linhas gerais a formação inicial dos professores.

Por compreender que a formação de professores é um assunto complexo debatido por vários autores, irei restringir a minha análise a aspectos atuais da formação do professor. Considerando a pluralidade dos saberes dos professores, nós nos deteremos especialmente naqueles obtidos em instituições formais de ensino sem, contudo, desconsiderar aspectos sociais.

Algumas questões surgem desse tema: “Quando é que alguém se torna professor?”, “Onde se aprende esse ofício?”. Falar de formação inicial implica descobrir onde essa formação começa: nos cursos de formação ou no próprio processo de escolarização ao qual somos todos submetidos?

A respeito dessa questão, Marilda da Silva (2003) considera que nas experiências vividas durante a história de escolarização há vestígios de um “*habitus*⁴ professoral” constituído por meio da realização do ensino escolarizado. A autora releva grande importância às experiências vividas pelo sujeito no processo de tornar-se professor.

⁴ Para definir *habitus* a autora utiliza a conceituação de Bourdieu.

A palavra professor vem do latim, *professore*, que significa aquele que professa, que se dedica, que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina. De modo geral, diria que qualquer pessoa *bem intencionada* poderia ensinar (transmitir) algo a alguém. Entretanto, para ser professor bastaria apenas realizar o ensino transmissivo? Embora o ensino seja uma parte fundamental da identidade do professor, a mesma não se constitui alienada do contexto sócio-histórico-cultural que determina a função social desse professor.

Aprender a ensinar, a ser professor, a fazer parte dessa profissão são processos de longa duração e, conforme Mizukami (1996), sem um estágio final estabelecido *a priori*. Como vimos anteriormente, começa antes mesmo de entrarmos em um curso preparatório, desde o início da nossa escolarização. Todavia, ao ingressarmos em sala de aula é que essas aprendizagens tornam-se gestos concretos, *materializando-se* em ações, que serão fruto de novas aprendizagens frente às situações complexas que constituem a sala de aula.

A dimensão profissional confere ao professor saberes relativos ao coletivo social, o que implica que o seu saber(es) não é meramente acadêmico, racional, factual ou teórico nem feito exclusivamente de experiências, mas “é um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que cada instante se situa sem perder de vista os objetivos traçados” (ALARCÃO, 1998, p. 104).

Ser professor, pois, é fazer parte de uma profissão e, como em todas as profissões, é preciso assegurar que as pessoas que venham a exercê-la tenham um domínio adequado da mesma, possuam competência profissional, compreendida no âmbito dos direitos e deveres presentes numa prática social (RIOS, 2001). A formação inicial de professores para o ensino fundamental estaria relacionada, em princípio, com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, tanto para o desenvolvimento da identidade do profissional da educação, como para a construção da sua prática pedagógica, que compreende o ensino e a aprendizagem. Imbernón (2004, p. 30) afirma que “a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico”.

Martins (1998, p. 98) completa:

a formação do professor exige que ele seja capaz de compreender seu processo de ensino em suas múltiplas determinações. Para isso ele deve ter claros os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, ideológicos e pedagógicos do processo de ensino.

Todavia, o que se percebe nos cursos de formação inicial – onde são formados esses professores – é que os aspectos necessários à prática pedagógica são pouco ou nada valorizados (REGO; MELLO, 2002). O primeiro contato formal desse professor com a sua profissão acontecem, geralmente, por meio de estágios que ocorrem, na maioria das vezes, apenas no final do curso. O que acontece é que, corroborando a vertente da racionalidade técnica; “os próprios centros de magistério, pedagogia e licenciatura reproduzem o modelo de Escola Básica onde a maior parte do espaço é reservada à sala de aula; conseqüentemente, os tempos são reduzidos a tempos de ensino, um modelo gradeado, disciplinar” (ARROYO, 2000, p. 130-131).

Ao iniciar-se na profissão, o professor que não tem um conhecimento pedagógico adequado ao contexto educacional acaba por reproduzir as instâncias pedagógicas vivenciadas ao longo da sua formação como aluno. Para a formação do professor deveriam ser averiguados quais são os conhecimentos, aquisições e competências necessários para que o futuro profissional possa exercer a sua profissão. Entretanto, a ênfase dada à teoria e o distanciamento da prática pedagógica acabam por minar o percurso do professor iniciante.

Para agravar a situação, o que se constata é que as exigências que o sistema educacional, inclusive o brasileiro, faz no sentido da formação e profissionalização dos professores é um discurso ambivalente: “de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu” (IMBERNÓN, 2004, p. 57).

Além do mais, esse novo contexto social marcado pelo processo de globalização e mudança nos meios de produção aponta novas expectativas para o professor:

- quanto às características pessoais, é voz unânime que o professor deste século terá que ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades dos seus alunos;
- quanto à sua formação intelectual, apontam-se uma sólida formação científica e cultural, o domínio da língua materna e das novas linguagens da tecnologia, associados ao domínio dos conhecimentos da sua especialidade;
- quanto à formação profissional, destaca-se a capacidade de (a) articular conteúdos curriculares a conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos para assegurar uma gestão eficaz do ensino-aprendizagem; (b) relacionar a sua área de especialidade com outras áreas do currículo para garantir projetos de ensino interdisciplinares e integração da equipe de docentes dos estabelecimentos escolares; (c) trabalhar em equipe, construir e implementar projetos coletivos, contribuindo produtivamente para o projeto pedagógico da sua instituição; (d) acompanhar as mudanças na produção e disseminação do conhecimento e assumir com autonomia a gestão do seu próprio desenvolvimento profissional;

- quanto ao seu estilo cognitivo e prático, o professor – como outros profissionais – tem sido definido como alguém que precisa saber fazer e refletir sobre o que faz com intenção de melhorar a sua prática, num contexto em que não se detém o controle sobre todos os fatores que interferem no seu trabalho, e que o obriga a agir na urgência, decidir na incerteza, improvisar com criatividade e inteligência e sentir-se estimulado com a imprevisibilidade que caracteriza o trabalho docente (REGO; MELLO, 2002, p. 182).

Assim, os desafios da sociedade da informação colocam em questão tanto os modelos tradicionais de formação como o desempenho dos professores e, conseqüentemente, as instituições formadoras. Embora, acrescenta Arroyo (2000), os centros de formação tenham implantado conteúdos mais críticos, progressistas nas últimas décadas, os futuros docentes saem com “uma socialização aprendida em estruturas, tempos, espaços de relações sociais que internalizam imagens culturais de escola e de magistério desencontradas dos conteúdos críticos” (p. 132).

A ênfase nos conteúdos torna-se questionável, afirma Imbernón (2004), pois dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem caráter muito especializado. Tendo em vista que esse conhecimento está estreitamente ligado à ação, podemos afirmar que é um conhecimento, em boa parte, prático. Cabe, então, à formação inicial fornecer bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado. Os cursos de formação de professores deveriam promover a socialização profissional mediante a formação inicial específica: vivência profissional e formação permanente. A formação de professores centrada numa organização dicotômica teoria e prática, dissociadas, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.

Em oposição a essa visão fragmentada do ensino, ao modelo denominado técnico, encontra-se a vertente reflexiva, onde Alarcão (2001) propõe que a formação do futuro docente vá além da crítica, estendendo-se à pesquisa de alternativas às questões próprias do contexto em que serão agentes. A formação inicial deveria, pois, privilegiar a reflexão.

Para Perrenoud (1992), a formação inicial apenas torna-se parte da identidade profissional do professor, a partir do momento em que a prática reflexiva é incorporada à ação docente. Deve-se ressaltar, no entanto, o que diz Imbernón (1998, p. 53-54) acerca da importância da formação inicial no desenvolvimento profissional docente com o intuito de

proporcionar os conhecimentos teóricos suficientes e com questionamentos dialéticos, demonstrando que esta teoria pode sofrer modificações de desenvolvimentos posteriores. Incluir conhecimentos, estratégias metodológicas, recursos e materiais que sejam funcionais, tanto pessoal como profissionalmente. Considerar as práticas não somente como uma disciplina, mas senão embasando-as

em um questionamento das relações que o aluno tem com a realidade escolar. Promover a investigação de aspectos relacionados com as características dos alunos, seu processo de aprendizagem em relação a algum aspecto, às do contexto, etc., seja de maneira individual ou cooperando com seus companheiros, que leve a vincular a teoria à prática. Elaborar alternativas para a cultura do trabalho predominante e favorecer a reflexão sobre como a cultura influi nas crenças e nas práticas. [...]⁵

É importante considerar ainda que, de acordo com Silva (2003), o *habitus* professoral bem-sucedido é estruturado por meio da “explicação do conteúdo”, atrelado necessariamente ao domínio do conteúdo que possibilita a “explicação” que, por sua vez, leva a uma aprendizagem que causa mudanças na vida prática. O fundamental é a relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, Mizukami questiona: “As formas de conhecimentos fundacionais (quer dos fundamentos da educação, quer dos das áreas específicas de conteúdo) podem ser aprendidas de forma significativa, independentemente da experiência em sala de aula?” Os estudos na área de formação de professores vêm sinalizando que não. Ao contrário, é necessário cada vez mais que a formação inicial tenha como um dos princípios a prática.

Um outro fator deve ser levado em conta e torna necessário maior investimento na formação inicial dos professores, sobretudo no que diz respeito à conexão teoria-prática. O professor do ensino fundamental é muitas vezes oriundo das classes trabalhadoras, e os cursos de licenciatura e pedagogia recebem um público de alunos trabalhadores, com pouco tempo para dedicarem-se às atividades propostas, especialmente às extracurriculares; geralmente são freqüentadores de disciplinas. Tal fator empobrece a formação docente, sobretudo no que se refere às socializações entre os pares (ARROYO, 2000).

Finalmente, é importante considerar que

A formação dos professores está muito aquém daquilo que se poderia considerar razoável: no primeiro grau, aproximadamente um terço dos professores são leigos; os cursos de formação de professores não preparam adequadamente os educadores para enfrentar essa realidade dura e cruel da escola brasileira; não há programas sérios e duradouros de formação em serviço (HYPOLITO, 1991, p. 4).

Daí se conclui que os obstáculos enfrentados pelo professor na construção da sua prática pedagógica fazem com que ele vivencie a necessidade de busca por formação, a fim de garantir a sua profissionalização.

⁵ Tradução livre do espanhol feita pela pesquisadora.

2.6 Formação, profissionalização x proletarização

Como vimos no item anterior, a formação do professor está relacionada ao seu processo de profissionalização que, de acordo com o modelo formativo, pode contribuir para que o professor construa a sua autonomia e conquiste o seu espaço como profissional ou, ao contrário, pode submetê-lo a um processo de desprofissionalização e proletarização.

Para compreender o processo de profissionalização utilizei algumas referências de Nóvoa (1992, 1999) que, embora tratem da situação europeia, contribuíram para ampliar essa análise, tendo em vista que o processo de desenvolvimento do professorado brasileiro permite essa aproximação.

Encarada como atividade secundária de religiosos, a profissão docente origina-se no interior do que se denominavam congregações docentes. A partir de então, os saberes docentes instituídos figuravam como um corpo de saberes e de técnicas fundamentadas em torno de princípios e de um sistema normativo influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas. Com a necessidade de ampliação do atendimento escolar às camadas populares, os leigos passaram a colaborar na função docente; estes deveriam fazer uma *profissão* de fé, jurando fidelidade aos princípios da Igreja. É nesse contexto que se concebe a idéia de docência como vocação e sacerdócio (NÓVOA, 1999; HYPÓLITO, 1997).

Por volta do século XVIII, na Europa, já havia grupos que encaravam o ensino como ocupação principal. Com a intervenção do Estado, a unificação e a hierarquização nacional de todos os grupos, institui-se o corpo profissional dos professores que ganham autonomia em relação aos párocos. Mediante o licenciamento o professor recebe um aval do Estado, ou seja, a legitimação da profissão e passa a ocupar as camadas em ascensão social, inclusive dentro do ambiente político. A institucionalização da profissão docente ocorre mediante a evolução das técnicas e estudos pedagógicos, bem como pela necessidade de reproduzir as normas de formação específica especializada e longa, o que permite a consolidação do processo de profissionalização (NÓVOA, 1999).

As instituições de formação ficam responsáveis, então, pela reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, representando papel significativo na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Entretanto, surge a imagem ambígua do professor como indivíduo entre várias situações instáveis na estrutura social e com o conhecimento e especificidade oscilantes, fato acentuado com a feminização

do professorado, reforçando a necessidade da constituição das associações de professores que elevem o prestígio da categoria mediante a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira (*Idem*, 1999).

Todavia, durante o trajeto acima descrito, o professor vivenciou uma contradição que, de acordo com Hypólito (1997), em alguns aspectos ainda atravessa a perda do prestígio social; quanto mais se distancia do controle comunitário e mais profissional se torna.

Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se também o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos (p. 21).

Em direção à profissionalização, os docentes acabam por afastar-se cada vez mais das atividades ditas “paroquialistas” e passam a rejeitar as atividades não-docentes, lutando por restringir as suas atividades às ações técnico-profissionais. Vão-se afastando, conseqüentemente, do ideário sacerdotal e, “na busca de conquistar e manter uma identidade profissional, o espírito corporativo vai sendo criado” (HYPÓLITO, 1997, p. 24).

Com a ampliação do ensino público, baseado em princípios laicos e liberais, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, ocorreu, de um lado, a busca de profissionalização pelos docentes e de outro, o controle por parte do Estado sobre os profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização. A educação brasileira, no início do século XX, caminha no sentido de organizar e controlar o sistema pelo Estado, e a educação avança para a hierarquização do trabalho escolar – fragmentação e divisão do trabalho docente – a separação entre concepção e execução (*Idem*, 1997).

Nesse momento o professor, com a perda do prestígio social e do domínio sobre a totalidade da produção do seu trabalho, sofre um processo de desprofissionalização e conseqüente proletarização, embora Hypólito (1997) ressalve que é necessário levar em conta as contradições e os movimentos que vêm constituindo essa categoria social que, na realidade, vive uma posição contraditória de classe, não podendo ser definitivamente situada em uma ou em outra classe.

Dentro desse panorama podemos situar a formação de professores como um fator que contribui para a profissionalização ou para a desprofissionalização. Um modelo formativo no qual se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista tradicional, onde o professor “é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de

saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão, minimizado” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21). Apresenta uma evidente dicotomia teoria/prática e representa uma forma de desprofissionalização.

Esse estilo de prática formativa está fortemente presente nas propostas implementadas atualmente, no nosso país. Torna-se necessária, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 22), a construção de um “modelo teórico inovador, de uma formação que possa contribuir para a superação dos diferentes obstáculos ao trabalho docente”.

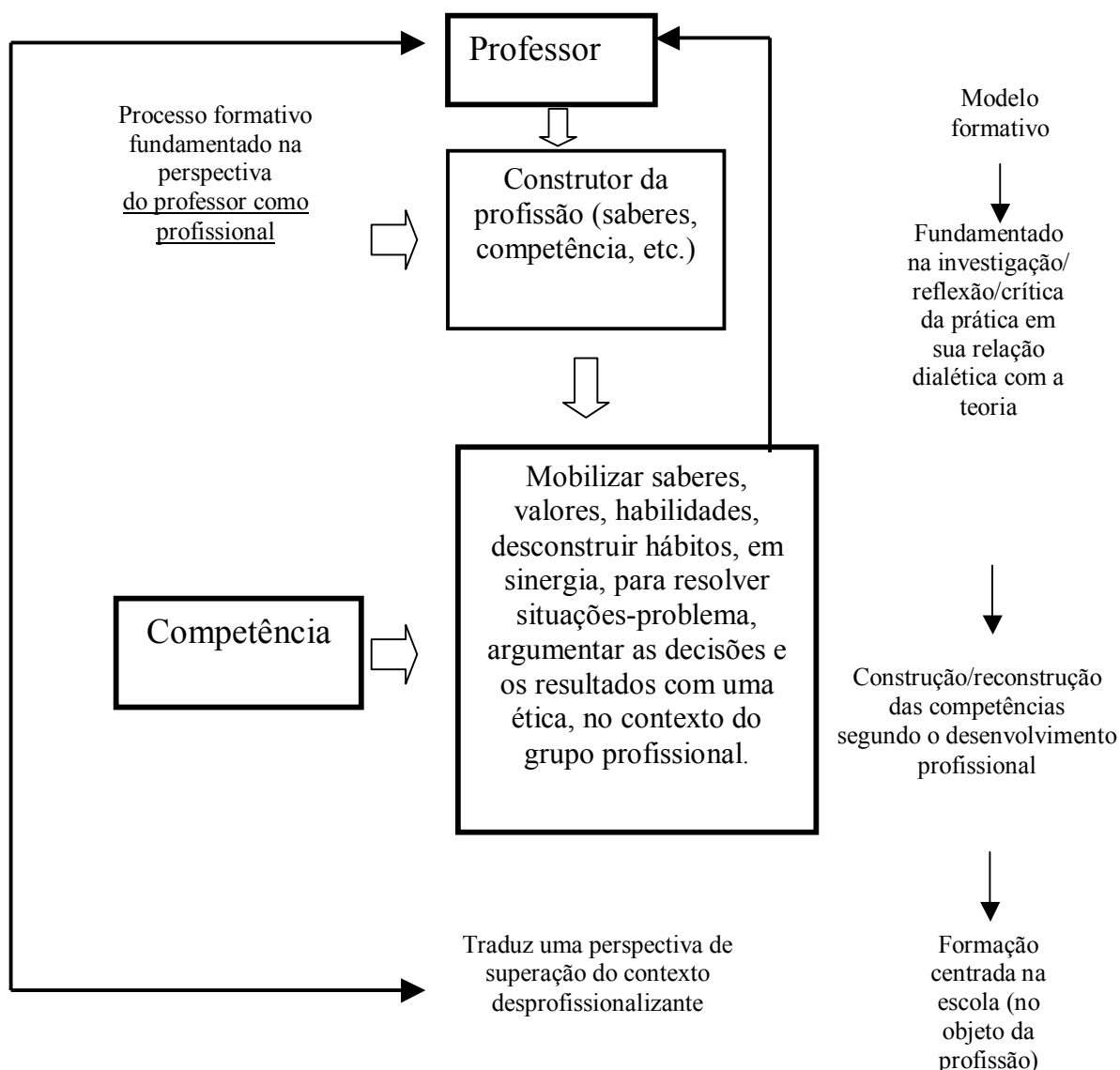
Um modelo formativo que envolva a reflexão, a crítica, a pesquisa como formas de desenvolvimento da profissão e inovação educativa contribui para que o professor possa não só compreender e explicar os processos educativos dos quais faz parte, como também transformar a realidade educacional, tanto nos aspectos individuais quanto coletivos (*Idem*, 2003).

Nesse sentido, Alarcão (1998) propõe as seguintes dimensões do conhecimento profissional: científico-pedagógico (do conteúdo disciplinar e do pedagógico em geral), do currículo, acerca do aluno e das suas características, dos contextos, dos fins educativos, de si mesmo e da sua filiação profissional. Ou seja, o

conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, a cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados (ALARCÃO, 1998, p. 104).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.24) esquematizam, com base em diferentes autores, uma nova concepção de formação que denominam “Modelo Emergente da Formação Docente”, representado no esquema a seguir:

Figura III – Representação do modelo emergente da formação docente



Embora a formação de professores constitua um aspecto importante do processo de profissionalização, cabe ressaltar que ambos não estão necessariamente interligados, pois se trata de processos distintos. Entretanto, é inegável a influência de um sobre o outro.

Há um fator importante que se deve considerar no processo de profissionalização docente: trata-se da formação continuada. Por meio desta, o professor pode desenvolver suas potencialidades e confrontar a teoria às demandas da prática, resolvendo problemas e ampliando os seus horizontes rumo à constituição de alicerces firmes na sua profissão.

2.7 Formação continuada: pontos para reflexão

A formação contínua, como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até o ponto de ser o professor que pode ser.

Isabel Alarcão (1991, p. 69)

A formação continuada de professores vem sendo foco de análise em vários estudos e pesquisas, tendo em vista a afirmação de Libâneo (2000) de que os cursos de formação de professores apresentam primeiro ao futuro professor a "teoria" e, posteriormente, a realidade escolar. Ele ressalta que o caminho deveria ser outro: "desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria" (p. 95). Claramente percebe-se que a formação inicial não considera de forma completa aspectos relativos à profissão docente e que é preciso que o professor desenvolva, como diria Alarcão, (2004) até ser o que pode ser.

A falta de integração entre teoria e prática nos cursos de formação, como aponta Libâneo, pode justificar-se no que Tardif (2002) coloca: os cursos de formação para o magistério são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, baseado em proposições e aplicações, que muitas vezes não se adaptam à realidade da atuação docente. É um modelo idealizado segundo uma lógica disciplinar e não profissional, sendo altamente fragmentado por ser monodisciplinar, onde aprender é conhecer. "Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo" (p. 271).

Essa desarticulação gera na atuação docente um distanciamento da teoria, ficando o professor restrito à sua própria experiência, construída antes mesmo de entrar em um curso de formação, aprendida durante o seu processo de escolarização e que persiste ao longo do tempo. A reflexão crítica sobre a prática é imprescindível, de acordo com Freire (1996), para que a teoria não vire mero discurso e a prática, ativismo.

A formação continuada, ao longo da história da formação de professores, apresenta-se, entre outros motivos, como a solução para os problemas gerados na formação inicial e conseqüente melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Candau (1996) afirma que a formação continuada dos profissionais da educação não é nova, inclusive tem estado presente ao longo dos tempos nos movimentos de renovação pedagógica, promovidos pelos sistemas de ensino.

É possível identificar nos projetos de formação continuada que vêm sendo implementados uma perspectiva denominada por Candau (1996) como clássica, que ocorre na grande maioria dos casos e tem como característica fundamental a “reciclagem” dos professores, ou seja, o professor deve voltar preferencialmente a uma instituição formal de ensino e “refazer o ciclo”, voltar a atualizar a formação recebida. Isso se dá em cursos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação. Outras possibilidades dessa modalidade são os cursos promovidos pelo Estado, por meio das Secretarias de Educação, os simpósios, congressos e encontros freqüentados pelos professores a fim de adquirir o avanço profissional.

Outra nova perspectiva que, de acordo com Candau (1996, p. 142), surge em contrapartida à concepção clássica, vem desenvolvendo, nos últimos tempos, “uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada”. Os principais eixos sobre os quais essa perspectiva se desenvolve são: a escola como locus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. É nessa perspectiva que faço o recorte deste estudo, visto que o meu foco de análise está centrado na escola e valoriza os saberes dos professores como sujeitos situados num tempo e espaço concretos.

Dentro dessa nova concepção de formação continuada, Alarcão (1998, p. 100) define “como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Essa formação assume um papel fundamental na profissão do professor, e Veiga (2002) argumenta que ela deve estar centrada nas necessidades e situações vividas pelos docentes. Sendo assim, “a formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente” (p. 87).

No processo de formação permanente, é importante considerar que o saber dos professores, de acordo com Tardif (2002), é um saber plural, compõe-se de vários saberes, alguns obtidos no processo de escolarização, outros nos cursos de formação, outros ainda são aprendidos na prática docente. Alguns desses saberes estão relacionados ao contexto social de que cada indivíduo faz parte. Tardif (2002, p. 14) acrescenta:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Assim, o trabalho realizado diariamente pelos professores está diretamente ligado à sua formação, aos seus saberes que, por sua vez, são construídos na relação com os seus alunos e colegas de trabalho. Daí a importância de estudar esses elementos e as suas relações. Faz parte da natureza da prática pedagógica a indagação, a busca, a pesquisa. O que é necessário, afirma Freire (1996, p. 32), é que, “em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Libâneo (2000) destaca que a escola é concebida como espaço de integração e síntese, e “precisa deixar de ser apenas uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação” (p. 26). Nesse sentido, os professores devem apropriar-se verdadeiramente dos saberes relacionados ao ensino para transformá-los em saberes operacionais, capazes de dar consistência a uma prática que se torna, desta forma, mais rigorosa (HADJI, 2001).

Uma análise da ação docente que culmine em formação continuada em serviço deve estar pautada em um ato racional de reflexão, onde são definidos os problemas que, segundo Schön (2000), variam de acordo com as situações específicas de cada ação. “Quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (p. 17). Situa-se, assim, o espaço para a reflexão-ação que, especificamente, no cotidiano escolar, pode estar presente nas especificidades de cada aluno e na forma com que constroem ou não conceitos, sendo ponto de partida para uma análise reflexiva das próprias ações do docente.

Por fim, cabe ressaltar que Paulo Freire (1996) chama a atenção para uma proposta reflexiva, baseada na prática dialógica onde se situa a didascência e o caráter necessariamente formativo e formador da ação educativa. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43-44).

2.8 Formação continuada em serviço como transformação na prática do professor

A formação continuada à qual me refiro é a que está diretamente relacionada com a prática pedagógica, vivenciada a partir de questões estruturantes do próprio ensino,

diretamente ligada ao trabalho realizado diariamente pelos professores, aos seus saberes, que, por sua vez, são construídos na relação com os seus alunos e colegas de trabalho. Daí a importância de estudar esses elementos e as suas relações. Paulo Freire (1996) afirma que não há docência sem discência; assim “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 29).

A inter-relação do educador com os educandos e também com os seus pares propõe que o saber é social porque a sua posse e utilização, de acordo com Tardif (2002), se estabelecem sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar a sua definição e utilização, e um professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber resulta de uma relação entre diferentes grupos e de fontes variadas de conhecimento, ou seja, é um saber plural, sem deixar de ser temporal. A formação continuada não deve, pois, ser entendida isolada em um único indivíduo, mas apoiada num contexto permeado de relações.

Entretanto, cabe ressaltar que não basta estar na escola, exercendo uma prática escolar concreta para que o processo formativo esteja garantido. “Uma prática repetitiva, mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar problemas, de resolvê-los” (CANDAUI, 1996, p. 144).

O processo de formação, neste sentido, “reflete exatamente todas as possibilidades e todos os matizes dos seres que somos [...] em relação ao ensino propriamente dito [...] o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específica. Ao contrário, esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas” (TARDIF 2002, p. 174).

A prática pedagógica, dentro dessa diversidade, é constituída por saberes experienciais, subjetivos, cujo valor depende das dificuldades que apresentam em relação ao cotidiano escolar. É no confronto entre os saberes dos pares que esses adquirem certa objetividade a partir da sistematização, num discurso da experiência capaz de informar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas. Nesse sentido, o docente transforma-se também em formador, num processo permanente (*Idem*, 2002).

Considerando a diversidade de saberes dos professores, Tardif e Raymond (2000, p. 215) propõem o seguinte quadro:

Quadro II - Saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, ambiente de vida, educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não-especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das <i>ferramentas</i> dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das <i>ferramentas</i> de trabalho, a sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

É no trabalho, na ação pedagógica, no conhecimento das determinantes e contingentes desse processo que o professor forma e é formado. Dubar (*apud* TARDIF, 2002) considera que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo pelo trabalho. É imprescindível, como já levantado, que o professor se aproprie do seu trabalho, de forma crítica e reflexiva, evitando que se reproduzam os modelos alienantes presentes no contexto educacional atual.

Nesse sentido, Villas Boas (1993, p. 10) ressalta que “a vivência de um trabalho escolar alienado é uma preparação para a alienação a que o futuro trabalhador irá submeter-se mais tarde. Assim como na escola o aluno não questiona o conteúdo e a forma do seu trabalho, na sua vida profissional tenderá a fazer o mesmo” (p. 10).

A formação continuada baseada na ação docente é fundamental pois, de acordo com Imbernón (2004, p. 15),

assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A minha abordagem sobre formação continuada em serviço está centrada no âmbito da organização do trabalho pedagógico, apresentando-se como uma ferramenta para melhor organização do mesmo, tanto no que se refere à prática cotidiana quanto à relação professor-aluno. O cotidiano escolar apresenta uma série de desafios que impõem ao professor um constante repensar da sua prática pedagógica. Uma demanda por formação continuada surge a cada situação que exige do professor posturas diversas daquelas a que ele já está habituado. Lidar com o desconhecido leva o professor a agir de forma estratégica para superar novos conflitos, buscando momentos de reflexão e formação continuada.

A prática reflexiva da profissão, além de fornecer subsídios para a formação continuada do docente, é ferramenta importante para a luta contra o processo de *proletarização* que o professor vem sofrendo, onde a prática docente perde autonomia e o professor a sua condição de educador. Como diz Imbernón (2004, p. 21), é preciso

considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Assim, pode-se afirmar que, quando a formação do docente toma como referência as dimensões coletivas da profissão, pode contribuir sobremaneira para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Nesse sentido, a formação continuada, especialmente aquela promovida em serviço, justamente na ação e diretamente relacionada com a organização do trabalho pedagógico, é uma exigência deste, uma vez que “no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104) o que propicia a reelaboração dos processos educativos e a análise crítica da organização do trabalho, especialmente no que diz respeito à ação reflexiva do professor.

A formação baseada na reflexão, promovida pelas situações que se estabelecem na prática pedagógica, pode contribuir pois, para a transformação na organização do trabalho pedagógico. Uma formação que seja estabelecida no princípio de que todo ato educativo é um processo reflexivo suscita uma formação reflexiva que afasta o professor do processo de fragmentação do seu trabalho.

Uma fatia importante da organização do trabalho pedagógico no sentido reflexivo é a relação professor-aluno, local privilegiado de formação em serviço, pois o educador refaz

seus conhecimentos por meio dos conhecimentos dos alunos, bem como eleva o nível dessa relação por meio dos saberes advindos da formação em serviço.

Uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processo de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas. Mas esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais. Precisam contar com o grupo interno das instituições e com o apoio da comunidade que envolve a instituição (IMBERNÓN, 2004, p. 20-21).

No entanto, a complexidade da prática pedagógica aponta, sobretudo, a necessidade de conhecer os entraves da organização do trabalho pedagógico; nesse contexto, lidar com a resolução de problemas, promover uma formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa por intermédio de processos de pesquisa significa realizar, como Imbernón (2004) postula, “uma inovação a partir de dentro”. Desta forma, a “formação baseada nas instituições educativas supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais” (p. 21).

Imbernón (2004, p. 22) completa que

esse protagonismo coletivo e, portanto, institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições suscetíveis e capazes de inovar a partir de processo de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

É importante considerar que os processos de formação de professores, sejam eles em qualquer nível, são de extrema importância para a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a construção, elaboração e estruturação do trabalho escolar. Por meio dessa abordagem, procuro mostrar que a formação continuada em serviço representa uma ferramenta fundamental para romper com a fragmentação que atualmente se estabelece, em virtude da sociedade capitalista, na escola, em detrimento dos cursos de formação (pós-graduação), em razão do aspecto desvinculado da prática direta em sala de aula.

Nóvoa (1999, p. 28) acrescenta:

a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Para Nóvoa (*Idem*) a formação de professores deve ser vista como um processo permanente, que faz parte do dia-a-dia deles e das escolas. A formação continuada em serviço, pois, deve tornar-se uma nova cultura da escola onde a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação.

2.9 Fatores que levam à busca por formação continuada

A prática pedagógica torna-se a cada dia mais complexa e sofisticada, com o avanço dos recursos tecnológicos e a mudança no modo de produção científica, o que demanda um aprofundamento técnico-metodológico do professor para adequar-se a esse contexto, especialmente no caso brasileiro, onde a questão é ainda mais grave, pois o sistema público de ensino vem sofrendo constante degradação com a escassez de verbas, acarretando aumento do número de alunos por sala e baixos salários aos professores.

Diferentes fatores levam o professor à busca por formação continuada e um deles é a desarticulação da formação inicial com a prática, muito discutida pelos autores na atualidade. Rego e Mello (2002, p. 183) destacam que

de um modo geral, os professores não recebem uma formação inicial adequada para o futuro exercício profissional. Além de curtos, inadequados e de má qualidade, os programas de formação vigentes na maior parte dos países se caracterizam por baixo prestígio, corpo docente mal capacitado e um currículo que dá demasiada ênfase aos aspectos teóricos, pouca atenção à dimensão da prática pedagógica e ao desenvolvimento de recursos apropriados ao trabalho com os alunos desfavorecidos.

Imbernón (2004) acrescenta que essa busca por formação vem da necessidade de profissionalização do professor, na qual, para ser um profissional, é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática e adequar-se metodologicamente à especificidade dos contextos em que se educa.

Compreender e atuar sobre os problemas que se apresentam na prática pedagógica faz com que o professor amplie os seus saberes num processo de formação continuada, no sentido da construção e reconstrução da própria prática.

Formosinho (1991) considera que um dos aspectos que levam o professor à busca por formação continuada seria a percepção de que a educação está em crise. Tal crise causaria mal-estar nos professores e, como consequência, exigiria do Estado uma resposta na implementação de ações de formação continuada juntamente com reformas educativas.

Um outro fator importante a considerar é a necessidade de atualização de saberes que perpassam o mundo globalizado, onde a modificação dos modos de produção, a visão mercadológica que adentra o meio educacional e as políticas neoliberais fazem com que o professor necessite cada vez mais de informação para exercer a sua profissão.

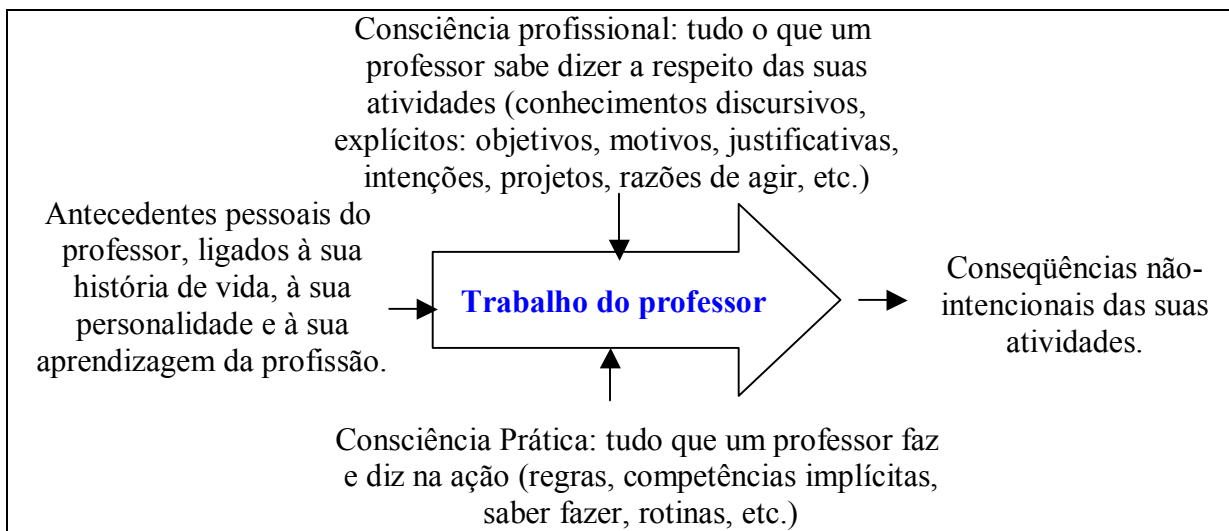
Entretanto, a profissionalização, de acordo com Veiga (1998, p. 76), “não é um processo que se produz de forma endógena. O processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve quanto na sua posição na sociedade”. A formação continuada em serviço é uma necessidade que se justifica principalmente no coletivo da profissão, onde a atuação política é inerente.

2.10 A prática pedagógica: o lócus privilegiado da formação continuada em serviço

Para o professor, a prática pedagógica é fundamentalmente uma prática profissional e refere-se à ação didática, que não se circunscreve apenas ao observável, mas inclui outras dimensões menos evidentes relativas ao contexto social que, independentemente de ser internas ou externas, influenciam a realidade escolar imediata. Nesse sentido, é necessário ampliar o conceito de prática para além do âmbito metodológico e do espaço escolar (SACRISTÁN, 1999).

A prática pedagógica, como já mencionei, exige dos professores saberes que vão além do conhecimento sistemático do conteúdo que vão lecionar. Antes de abordar especificamente essa prática, é importante considerar que nesse estudo entendemos atividade prática conforme conceitua Vázquez (1977), aquela que se manifesta no trabalho humano, uma atividade adequada a objetivos. O que a caracteriza é o caráter real, objetivo da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e do seu resultado ou produto, ou seja, a atividade prática é real, objetiva ou material e o seu objeto é a natureza, a sociedade ou os homens reais cuja finalidade é a “transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana” (*Idem*, p. 194), em que o resultado será “uma nova realidade que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram como atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social” (*Ibidem*, p. 194).

Quadro III - Prática e consciência profissional



(TARDIF, 2002, p. 214)

Analisar a prática pedagógica do professor, portanto, exige mais do que uma compreensão semântica do termo; exige a percepção das concepções que fundamentam essa prática e da intencionalidade inserida na mesma, o que transcende a mera aplicação de metodologias ou técnicas. Fernandes (1998, p. 1) dimensiona a amplitude que a prática pedagógica assume, ao afirmar que “é uma prática intencional [...] articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática teórica, conteúdo e forma”.

Nesse contexto, a prática pedagógica constitui uma parte fundamental do trabalho do professor e é concebida em uma “diversidade de formas e por meio da multiplicidade de saberes que a permeiam, o que leva a considerar seus atores como autênticos profissionais de educação, produtores de saber com identidade própria” (TERRIEN, 2002, p. 104).

Sacristán (1998), na sua análise sobre a prática, considera que ela se dá em três instâncias:

- A prática pedagógica de caráter antropológico: abrange a transmissão cultural.
- A prática institucionalizada: a exigência do posto de trabalho, ou seja, das normas da instituição em relação ao funcionamento do sistema escolar, da escola e da prática didática, esta de responsabilidade do professor.

- As práticas concorrentes: não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência sobre a atividade técnica dos professores.

Em face disso, considero que a prática pedagógica, analisada *in loco*, no caso deste estudo, deve considerar a sua diversidade e complexidade. Para tanto, nós a entendemos no sentido dado por Veiga (1999, p. 16), “como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”, sendo uma “atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo”.

Ressalto que ao definir prática não a considero dissociada da teoria; ambas não existem isoladas, mas encontram-se indissociáveis e exercem influência mútua simultaneamente uma à outra, ou seja, numa práxis⁶ que é, na verdade, uma atividade teórico-prática (VEIGA, 1999 e VÁZQUEZ, 1977).

Como atividade específica, propriamente humana, consciente, relacionada a um campo determinado, de acordo com uma finalidade, a prática pedagógica traduz-se numa práxis. Entretanto, é necessário considerar que, para que seja considerada como práxis, a sua finalidade deve envolver transformação do mundo natural ou social para atender às demandas do homem.

Para analisar a prática pedagógica é necessário “levar em consideração a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam” (VEIGA, 1999, p. 17). Uma análise da prática dissociada do seu contexto, além de parcial, resultaria apenas em fragmentos do todo, incapaz de fornecer ao pesquisador a compreensão do processo em questão.

Em relação à práxis, Vázquez (1977, p. 245) considera que esta pode dar-se em diferentes níveis, justamente por tratar-se de “uma ação do homem sobre a matéria, e criação, através dela, de uma nova realidade humanizada”. A prática pedagógica desse ponto de vista pode ser distinta em duas perspectivas: a repetitiva ou reiterativa e a reflexiva ou criadora, de acordo com o grau de consciência que o sujeito ativo tem do processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada.

⁶ Forma de atividade específica de outras que podem estar inclusive vinculadas a ela (VÁZQUEZ, 1977, p. 185-186). Um conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta (GHEDIN, 2002).

No entanto, cabe ressaltar que nenhuma dessas perspectivas existe de forma pura, ou seja, mesmo que uma prática seja classificada como repetitiva ou reflexiva, não significa que ambas não possam apresentar pontos de conexão.

2.11 A prática pedagógica repetitiva ou reiterativa

Essa prática caracteriza-se, de acordo com Veiga (1999, p. 18), “pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato”. Os processos de criação são regidos por uma lei estabelecida *a priori* e a consciência relegada ao segundo plano. Como consequência, o professor não reconhece sentido social algum nas suas ações; converte-se em manipulador de instrumentos.

O professor, na prática repetitiva, coloca-se à margem da atividade pedagógica, não estabelecendo relações entre os sujeitos do processo, desconsiderando a experiência dos mesmos e os fins sociais subjacentes. Centra, pois, a sua atividade nas operações que realiza, o que é denominado por Veiga, (1999, p. 19) de “pedagogismo inoperante”.

Esse tipo de prática não permite uma análise crítica pelo professor do seu processo de trabalho, alicerçado dentro dos padrões da racionalidade técnica. A resolução dos problemas do cotidiano escolar reside na busca de regras e prescrições previamente traçadas, procurando resultados semelhantes aos anteriormente obtidos. A teoria sobrepõe-se à prática de forma desarticulada. Os conteúdos são geralmente descontextualizados e fragmentados.

Vázquez (1977, p. 258) situa a prática repetitiva um nível inferior à prática reflexiva e assinala que ela rompe com a unidade do processo prático, onde o determinante é o modelo; o real só se justifica pela sua adequação ao ideal; estreita-se, pois, o campo do imprevisível. “A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada, anteriormente a esse processo e ao produto no qual ele culmina”.

Contudo, é necessário considerar que a prática repetitiva possui o mérito de possibilitar a ampliação do já criado, uma vez que se embasa nele, apresentando o potencial de multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida, mas não deixa de ser uma prática de segunda ordem, que tem por base uma prática criadora já existente. Além

disso, a repetição justifica-se somente enquanto a “própria vida não reclama uma nova criação” (*Idem*, 1977, p. 247).

A prática repetitiva segue o caminho contrário ao da essência humana que, ao constituir-se historicamente, muda e reinventa-se, criando novas formas e relações com o mundo, sobre o qual age e transforma mediante uma atividade teórico-prática inesgotável. No entanto, pode ser o ponto de partida para a reflexão necessária das rotinas que se instauram na sala de aula, proporcionando um avanço no conhecimento pedagógico.

2.12 A prática pedagógica reflexiva ou criadora

O ato de criar é inerente à condição humana. O homem o faz de acordo com as suas necessidades. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador. Cessada a necessidade, no entanto, o homem tende a repetir.

A prática criadora pressupõe a invenção ou criação de novas soluções frente a novas necessidades; exige também uma elevada atividade da consciência ao longo do processo. Desse modo, Vázquez (1977, p. 251) formula os seguintes traços distintivos da práxis criadora:

- a) Unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; b) Indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; c) Unicidade e irrepitibilidade do produto.

Na prática criadora/reflexiva, “há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente” (p. 21). Professor e aluno atuam de acordo com um objetivo comum, buscando uma ação recíproca. Por outro lado, rompe com a relação pedagógica autoritária, possibilitando ao professor uma compreensão social do seu trabalho (VEIGA, 1999).

Veiga (*Idem*, p. 21-22) acrescenta, corroborando as idéias de Vázquez (1997):

A prática pedagógica reflexiva pressupõe, portanto: - o vínculo [...] entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução - ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência; - ação recíproca entre professor aluno e realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, reprodutiva e burocratizada); - um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

A prática pedagógica exige do professor processos complexos de ação, onde o grau de consciência determinará quão criadora é a prática. A consciência prática atua e intervém no transcurso do processo prático, para transformar um resultado ideal em real. Nesse sentido, a modificação não é apenas da matéria, mas também do ideal. É essa consciência prática que se eleva na práxis criadora; no ato de refletir sobre essa práxis, emerge a consciência da práxis (VÁZQUEZ, 1977).

É na relação reflexiva entre a consciência e a práxis que se situa a possibilidade de ruptura com os modelos tradicionais reprodutivistas de ensino, que permeiam o contexto educacional ao longo da história da educação brasileira e que vigoram até hoje, senão nas escolas, na ideologia dominante e reprodutivista da política neoliberal instalada no país. Entretanto, é necessário reconhecer a importância do caráter colaborativo no coletivo docente, bem como a necessidade de contextos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Finalizo, apresentando o quadro elaborado por Fernandes da Silva (2004), baseado nas idéias de Vázquez (1977); Pérez Gómez (1992) e Ghedin (2002), que apresenta com clareza os conceitos expostos anteriormente:

Quadro IV - Características da prática reiterativa e da prática criadora

Prática Reiterativa	Prática Criadora
1. Separa a teoria da prática.	1. Teoria e prática formam uma unidade indissociável.
2. O conhecimento é imutável, produto acabado, não recebe influências decorrentes do processo prático.	2. O conhecimento se ajusta às exigências sociais e às mudanças decorrentes do processo prático.
3. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir outra ação.	3. Cria-se o modo de fazer, dando margem ao improvável e ao imprevisível.
4. Não transforma criadoramente, mas contribui para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. É mantenedora do <i>status quo</i> .	4. Transforma a realidade humana e social.
5. Repete o processo prático para obtenção de produtos análogos, sempre e quando desejar.	5. Cada processo prático e o seu produto têm caráter único e irrepetível.
6. A atividade profissional é instrumental, com aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.	6. O êxito do profissional depende da sua capacidade para considerar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

CAPÍTULO III

3. AS MARCAS NO CAMINHO: análise e discussão dos dados

Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1996, 32).

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos na instituição pesquisada, a partir das análises documentais, observações, entrevista e grupos focais realizados com as classes de primeiras e segundas séries, bem como com alunos, professores e assessores pedagógicos. Para tanto, foram destacados indicadores que conduziram o meu caminho em direção às categorias abordadas por este estudo.

3.1 A proposta de formação continuada: uma análise dos documentos escolares

Ao ingressar na escola como pesquisadora, procurei compreender como se organizava a proposta de formação continuada em serviço para que pudesse, a partir desses dados, observar como se concretizava na prática pedagógica dos professores. Em primeiro lugar, busquei no Projeto Político-pedagógico da escola, intitulado Regimento Escolar, de que forma se estruturava essa proposta.

No referido documento consta que a instituição possui uma mantenedora: Associação Brasileira de Educação e Cultura e, como subordinada, deve seguir as normas que “abarquem a filosofia e os princípios educativos, a orientação religiosa, os métodos pedagógicos, a administração, a criação e a supressão de comissões, os cursos mantidos, o número de alunos e os custos financeiros”. Além disso, a mantenedora determina que a instituição deve “ministrar a educação cristã e integral, e orientar o aluno para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a viver com os outros” (p. 4). Estes representam os quatro pilares da educação de acordo com a Unesco – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (DELORS *et al.*, 1996).

Inicialmente, o que se observa é que a formação está orientada para uma educação com base em princípios filosóficos específicos, apontando para uma determinada visão de homem e de mundo, sobretudo pautada em pressupostos éticos e morais, onde se podem destacar alguns eixos sobre os quais a formação continuada em serviço deve ser conduzida na instituição, como educação cristã e integral, e concepção de homem como um ser social, situado no contexto, além dos aspectos pedagógicos e culturais.

Observada a abrangência dos princípios formativos da instituição, pautados em valores éticos e morais bem definidos, pode-se deduzir que os mesmos representam um desafio para os professores que têm a missão de educar e propor valores em uma instituição privada de ensino, cuja clientela está interessada, muitas vezes, apenas em garantir a aquisição do capital cultural necessário ao sucesso profissional. O professor precisa balizar os valores cristãos nas demandas da clientela a que atende, o que torna necessária a busca por formação continuada. Esse aspecto foi evidenciado nas entrevistas quando os professores relataram a dificuldade de ser compreendidos por algumas famílias.

A esse respeito, Imbernón (2004, p. 32) considera que:

A função de 'propor valores' é uma tarefa educativa complexa e às vezes contraditória, já que não se obterá a formação dos indivíduos unicamente com a interação social, que apresenta aspectos muito problemáticos em uma sociedade pluralista. Ela será obtida, tendo também como referência pontos de caráter ético, inerentes à natureza humana, nos quais coincidimos com outros agentes sociais que incidem nessa proposição de valores.

No capítulo II do Regimento Escolar que dispõe sobre os fins e princípios, a instituição afirma que adota os seguintes princípios na sua postura educativa:

Art. 4º (...)

I - o homem é ser social, vocacionado à liberdade e à transcendência; II - o homem é sujeito ativo na transformação do processo sócio-histórico e cultural; III - o conhecimento, a história e a vocação humana são processos dinâmicos na constituição do sujeito.

Observo que a instituição, ao situar a sua visão de homem como sujeito ativo na transformação do processo sócio-histórico e cultural, pressupõe um modelo comprometido com a formação para a cidadania. Como consequência, a formação continuada em serviço, para alcançar êxito, também deve ter no professor o seu principal agente, conforme afirma Candau (1996).

A instituição possui o diferencial de ser confessional e declara que, além de seguir o que determina a Lei nº 9.394/96,

tem por finalidade precípua formar bons cristãos e virtuosos cidadãos, conforme o ideal proposto pelo fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, P. e Marcelino José Bento Champagnat: a educação existe em função do homem, pessoa livre, situada, co-responsável, relacionada com Deus, com o próximo, consigo e com o cosmos, em permanente conquista de si, sujeito da história, artífice principal do seu êxito (Regimento Escolar, 2006, p. 5).

Essa orientação conduz o processo de formação para o mesmo sentido, ou seja, o professor deve apropriar-se dessa filosofia, pois ele será um dos principais mediadores entre a proposta educativa da instituição e o aluno. Transcrevo abaixo uma citação para ressaltar a importância da formação do educador marista, que é co-responsável em cumprir o que afirma o artigo 6º, incisos I a VII, e o artigo 7º do Regimento Escolar de 2006:

Art. 6º. A educação assim concebida comporta, em relação ao aluno, as seguintes finalidades:

I – facultar-lhe a descoberta de si mesmo como pessoa que se constrói ao longo da existência; II – orientá-lo na busca da construção de uma sociedade mais justa e solidária pelo exercício esclarecido, livre e responsável da cidadania; III – prepará-lo para a utilização das linguagens artísticas, filosóficas, científicas e tecnológicas; IV – auxiliá-lo no desenvolvimento integral de sua personalidade e sua participação na construção do bem comum; V – ajudá-lo a descobrir o sentido da existência, dos direitos e deveres da pessoa humana, da família, dos grupos que compõem a sociedade e o Estado; VI – orientá-lo em relação à vivência dos valores cristãos, segundo os princípios da doutrina cristã; VII – orientá-lo para o uso sustentável dos recursos naturais e para a preservação do meio ambiente.

Art. 7º O Colégio tem por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício consciente da cidadania, sua formação para o trabalho, sua participação livre e responsável na sociedade, incluídos os ideais de solidariedade humana e vivência da fé cristã, segundo o desejo do fundador do Instituto dos Irmãos Maristas (p. 5).

O Regimento Escolar chama a atenção no artigo 10: “Os valores e princípios doutrinários, filosóficos e pedagógicos assumidos pelo Colégio, explicitados no documento *Missão Educativa Marista*, definem sua identidade e intenções e norteiam a construção da Proposta Pedagógica” (p. 6). Isto leva a considerar que um educador marista deve ser um sujeito engajado em um projeto de educação missionária; a sua formação, portanto, deve possuir características muito próprias e particulares. A formação continuada em serviço nessa instituição mostra-se como fator imprescindível para que os professores possam apropriar-se desses fundamentos educativos.

Assim, a maneira pela qual a instituição se constitui determina um modelo formativo próprio, embora seja também conduzido pelo contexto social, como afirma Pérez Gómez (1992). Apresenta um diferencial, o confessionalismo, que é tratado de forma diversa daquela que se estabelecia na constituição da profissão docente, onde o essencial era a doutrina cristã

(NÓVOA, 1992) e avança para uma formação cidadã, sem deixar de lado os pressupostos pedagógicos.

3.2 Os responsáveis pela formação continuada

Selecionei alguns incisos do artigo 15 do Regimento Escolar de 2006, que descrevem a responsabilidade do diretor educacional em relação ao processo formativo dos professores:

Art. 15 (...)

III – supervisionar o planejamento curricular integrado, visando ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação;

V – coordenar a organização do processo de formação humana, visando à qualidade do processo ensino-aprendizagem-avaliação;

XVI – supervisionar as pesquisas sobre as causas de necessidades específicas de alunos, bem como a orientação e assistência aos professores;

XIX – coordenar todos os processos pedagógicos definidos neste Regimento e na legislação em vigor;

Os incisos acima, além de delinear a atuação da direção em relação à formação, demonstram a preocupação da instituição com o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação por meio da supervisão do planejamento curricular integrado, o que suscita a idéia de planejamento como espaço de formação. Aborda também a qualidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, associado à formação humana, e ainda cita a orientação e assistência aos professores em relação às necessidades dos alunos, indicando que o processo de formação também se orienta pelas demandas dos alunos. Os fatores apontados representam um indício de avanço na proposta de formação continuada em serviço, frente aos modelos clássicos de formação centrados na reciclagem (CANDAU, 1996).

A estrutura administrativa da instituição conta ainda com um núcleo psicopedagógico, que é responsável, no que se refere aos aspectos formativos, de acordo com o contido no artigo 28, incisos I, II e III do Regimento Escolar de 2006:

Art. 28. São atribuições da Assessoria Psicopedagógica:

I – coordenar, acompanhar e controlar as atividades curriculares do Colégio, tendo em vista a Proposta Pedagógica, os planos de curso e roteiros de aula, além de planos de trabalho expressos por meio de projetos específicos; II – prestar assessoria aos professores, visando atingir a unidade de ação, eficácia do processo educativo no Colégio; III – coordenar o processo de formação continuada, em serviço, do corpo docente;

O que chama a atenção em especial, nos incisos supracitados, é que o termo “processo de formação continuada em serviço” aparece em texto literal, mostrando que a instituição entende a formação continuada em serviço, não como um momento estanque, pontual, mas como um *continuum* no dia-a-dia escolar. Ou seja, a instituição torna-se verdadeiramente o lócus da formação continuada.

Outro aspecto a ser ressaltado é a assessoria aos professores na busca pela “unidade de ação”, o que mostra que a instituição valoriza tanto a individualidade do professor, como também o coletivo, no sentido da “eficácia do processo educativo”.

Especificamente em relação ao corpo docente e o processo de formação, o Regimento Escolar determina no seu artigo 41 que “o Colégio promova a atualização e aperfeiçoamento dos seus educadores segundo os critérios e condições definidos pela Mantenedora”, já especificados anteriormente, e ressalta que os membros do corpo docente e técnico tem o direito de “participar do processo de formação continuada em serviço” (inciso V, art. 43) e o dever de “manter-se atualizado nos conhecimentos educacionais inerentes a sua função e a sua área de atuação pela participação em curso, encontros, seminários, reuniões, Conselho de Classe e outras atividades previstas no calendário escolar” (inciso IX, art. 44). Embora a escola delimite alguns espaços específicos de formação, abre a possibilidade desta ocorrer por meio de “outras atividades”, desde que previstas no calendário escolar, o que indica que o foco da formação centra-se, principalmente, nas demandas da escola, sem desconsiderar a importância de que a formação seja contextualizada e deva atender às demandas da escola. É importante levar em consideração as necessidades e situações vividas pelos professores, para que a formação seja de fato um processo e seja permanente (VEIGA, 2002), uma vez que dificilmente os docentes se envolverão em ações formativas que não lhe sejam significativas.

O Regimento Escolar, no inciso IX do artigo 44, cita o Conselho de Classe com um dos espaços de formação continuada em serviço, o que representa um espaço de diálogo e formação na instituição. Embora o documento, ao dispor sobre o Conselho de Classe, não traga objetivo algum relacionado à formação do professor, o Conselho foi citado por uma professora como um momento importante de formação continuada em serviço, pois contribuía para que ela pudesse compreender melhor o desenvolvimento dos alunos, ajudando a melhorar a sua prática pedagógica.

Outro documento relevante para a compreensão do processo de formação continuada em serviço – a que tive acesso – foi a Proposta Pedagógica da instituição, bastante coerente

com o Regimento Escolar. O documento, no seu capítulo II, apresenta os fundamentos norteadores da prática educativa e afirma que as características principais da orientação pedagógica marista são “a simplicidade, o espírito de família, o amor ao trabalho e a interioridade e relação com Deus” (p. 7), tendo como princípios:

a) a pedagogia da presença, marcada pela escuta e pelo diálogo, pela conquista da confiança dos educandos num relacionamento baseado no respeito e no amor, a fim de criar clima favorável às aprendizagens; b) a simplicidade nas relações sociais, na expressão sem ostentação como valor para a própria vida, encorajando os educadores a serem autênticos, abertos e verdadeiros; c) o espírito de família, compartilhando a vida com sucessos e fracassos, imprimindo respeito mútuo; d) o amor ao trabalho, como meio digno de sustentação da própria vida, de realização pessoal e de busca do bem-estar social, desenvolvendo o caráter forte e firme nos educandos; e) a vivência humana e religiosa do jeito de Maria, testemunha silenciosa da presença e da solidariedade de Deus na vida de cada um; f) a fidelidade aos ideais educativos do fundador ao assimilar os novos contextos culturais e abordagens pedagógicas contemporâneas.

Os princípios descritos acima mostram claramente que a proposta de formação continuada em serviço dos educadores vai além dos aspectos puramente pedagógicos, pois considera o professor nas diferentes dimensões profissionais, pessoais e transcendentais.

A proposta pedagógica da instituição afirma que a organização do trabalho pedagógico

está fundamentada no pressuposto sócio-interacionista; procura associar saberes e fazeres às experiências vividas e estabelecidas nas relações entre sujeitos, objetos e mediações; permite relações sucessivas, em ambiências próprias aos processos construtivos, favorecidos por intervenções de professores que se posicionam dialogicamente, numa perspectiva democrática; reconhece que os sujeitos se constroem em interações, modificam e são modificados no ir e vir da ação educativa (p. 7).

E argumenta que “os processos formativos devem considerar o sujeito holístico, indivisível e pleno de potencial. Portanto, a ação educativa deve contemplar a formação biopsicosocial dos sujeitos” (p. 7). O mesmo deve valer para a formação continuada em serviço de professores, uma vez que o documento não especifica quais são esses processos.

A partir da análise do Regimento Escolar de 2006 e da Proposta Pedagógica da instituição, observo que a perspectiva de formação continuada em serviço está baseada numa concepção que vem estabelecendo-se nos modelos teóricos emergentes de formação onde o locus da formação é a própria escola, e o saber docente é valorizado. Esse modelo formativo pressupõe um avanço em relação ao modelo que Candau (1996) denomina como clássico,

baseado na reciclagem de conhecimentos geralmente desvinculados do cotidiano escolar e desarticulados da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Analisada a proposta de formação continuada da instituição pesquisada, o próximo passo reside em procurar determinar como essa proposta é implementada; mais ainda, como a formação continuada em serviço contribui para a prática pedagógica do professor. Procedi, então, às observações em sala de aula e, posteriormente, às entrevistas com os professores e assessores pedagógicos.

De acordo com os pressupostos da proposta de formação continuada, implementada pela escola, entrei em sala de aula para as observações. Durante esse processo, procurei levar em consideração qual tipo de prática predominava na aula do professor - se repetitiva ou reflexiva - como se estabelecia a relação pedagógica deste com os seus alunos, como decorriam os processos avaliativos, de que forma eram tratados os conteúdos, quais os métodos de ensino e os recursos utilizados. De forma geral, procurei compreender quais aspectos formativos que emergiam na prática pedagógica do professor tinham relação com a referida proposta e de que forma esses aspectos contribuíam para a prática pedagógica do professor.

Em seguida, dei início às entrevistas com os professores, a fim de complementar os dados obtidos por meio das observações em sala de aula, bem como analisar, sob a perspectiva dos professores, como a formação continuada oferecida pela escola contribuía para as suas práticas pedagógicas. Posteriormente procedi às entrevistas com os gestores.

3.3 Dialogando com os gestores

Antes de apresentar os dados obtidos nas observações, e para que haja maior clareza da proposta de formação continuada em serviço da instituição, analiso as entrevistas com os assessores pedagógicos responsáveis pela implementação dessa proposta, procurando fazer um entrecruzamento desses dados com o Regimento Escolar de 2006 e a Proposta Pedagógica da instituição.

O Núcleo de Assessoria Pedagógica conta hoje com seis assessores e foram entrevistados os dois assessores do Núcleo Psicopedagógico, responsáveis pelo segmento de

1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da instituição, Rui e Kátia⁷. Iniciei a entrevista com a primeira questão: “Qual é a proposta de formação continuada da Escola?”

Ambos consideram que a formação continuada é muito importante para a escola e a sua proposta deve ser encaminhada para uma reflexão sobre a prática, além de relacionarem aspectos relativos aos temas específicos da escola. Ambos deixam clara a necessidade de identificar as demandas dos professores nesse processo, embora, na análise dos documentos, não tenha sido evidenciada tal preocupação.

Pode-se perceber claramente que os gestores consideram a proposta de formação continuada em serviço sob a ótica da vertente reflexiva, defendida por diferentes autores, como necessária para que haja apropriação, por parte do professor, do seu processo de trabalho, contribuindo para a profissionalização (SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1991; PÉREZ GÓMEZ, 1992).

O assessor Rui ressalta que a formação continuada leva o professor a rever as suas práticas, e que momentos como conselhos de classe e reunião com pais são ricos processos de formação, fornecendo um *feedback* para o professor sobre o seu trabalho. A partir disto, posso considerar que representam provavelmente um momento de reflexão-sobre-a-ação que pode levar o professor à busca da formação continuada.

Consoantes com a proposta da escola, os assessores demonstram preocupação com a formação continuada relativa a temas institucionais específicos; porém, a ênfase recai sobre os aspectos pedagógicos.

Com relação à questão nº 2: “De que forma essa proposta é implementada?”, os assessores relacionaram momentos pontuais de formação, como: palestras, oficinas, reuniões de planejamento, projetos de trabalho, onde a proposta é implementada. E chamaram a atenção para a necessidade de que nesse processo o professor reflita sobre a sua ação. Para tanto, convém observar que reflexão nesse estudo é entendida como “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência”. Desta forma, o conhecimento só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente em esquemas de pensamentos mais genéricos, ativados pelo indivíduo ao interpretar a realidade concreta e organizar a sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).

⁷ Como observado anteriormente, os nomes dos gestores envolvidos na pesquisa como também os nomes das professoras são fictícios.

O assessor Rui afirma que a própria dinâmica do cotidiano da escola é um momento de formação:

Eu acho que existem muitos outros momentos do cotidiano escolar, acho que a própria dinâmica do cotidiano da escola, se você reflete sobre ela e cria espaços para o grupo refletir sobre isso, você tá implantando um momento de formação (Rui).

Essa idéia corrobora a perspectiva que situa a escola como local privilegiado da formação continuada, valorizando os saberes dos professores, um saber eminentemente prático, e a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas exigências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

A assessora Kátia destaca a necessidade de que a formação seja mais personalizada para que haja mudança na prática do professor:

(...) o nosso tipo de formação precisa ser mais personalizado, por isso essa proposta de ter uma supervisão mais personalizada, porque, quando você vai à turma do professor e o chama para refletir sobre aquelas questões, nós acreditamos que ele possa assimilar, repensar e mudar a prática dele. Quando acontecem palestras, oficinas, sensibiliza, mas ele não muda a prática, porque essa prática só muda quando você percebe como ela é feita, teoriza sobre essa prática para você realmente mudar (Kátia).

Os processos externos de formação continuada figuram na fala da assessora como pouco eficazes. E completa, apontando a importância de que esse processo de formação seja fundado na ação docente. É como afirma Imbernón (2004, p. 69):

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente, nas situações; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processo de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

Podemos depurar que as falas de ambos os assessores são coerentes ao Regimento Escolar, pois ressaltam que a formação oferecida pela instituição valoriza o cotidiano escolar como espaço privilegiado de formação dos professores, além de valorizar a necessidade da reflexão sobre a ação.

Nesse sentido, Alarcão (2004, p. 45) afirma que a capacidade reflexiva “necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” e continua: “é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas”, o que corrobora o relato da assessora Kátia.

Em relação ao papel do gestor nesse processo (questão 3), ambos concordam que é um papel fundamental no sentido de encaminhar o processo; ressaltam, porém, a necessidade de atuar com os professores, buscando apoiá-los no processo de formação para que possam enfrentar os problemas que se estabelecem na prática.

Um dos assessores afirma que o gestor tem que ser um visionário, que instiga e traz coisas novas para o grupo, responsável por levar o professor a refletir, a buscar respostas. Deve deixar o professor mais à vontade nesse processo de aprendizagem. Além disso, considera que o processo formativo deve ser semelhante ao processo de formação dos alunos para que não haja ruptura, ou seja, o professor deve aprender da forma como deve ensinar.

Os dois assessores referem-se à implementação de aspectos que levem o professor a refletir sobre a sua prática, dentro de uma racionalidade prática que visa romper com a linearidade entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula (PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 2000).

O assessor Rui, de acordo com a Proposta Pedagógica (capítulo II), resalta a importância de uma postura acolhedora, de objetividade e de escuta, dialógica, para que o professor possa partilhar suas *fragilidades* sem medo e, a partir daí, buscar alternativas para solucioná-las.

Se não existe um canal aberto de comunicação desse gestor com o grupo, o grupo vai ter receio de expor suas fragilidades e, conseqüentemente, você termina não interferindo naquilo que é necessário (assessor Rui).

O levantamento e a análise das necessidades de formação (questão 4), de acordo com os assessores, são feitos a partir das demandas da própria escola, temas que estão sempre presentes, como a espiritualidade, valores éticos e cristãos, além das questões relativas aos conteúdos e procedimentos, e das demandas do professor.

A opinião do assessor Rui revela uma grande aproximação com a proposta prevista nos documentos analisados:

Pela característica confessional da escola, a escola tem uma preocupação grande na formação espiritual dos professores; então, existem momentos específicos de formação voltados para questão da espiritualidade, existe uma preocupação com a qualidade de vida do profissional com algumas ações, no sentido do professor saber administrar o seu tempo com lazer, criar situações de massagem na escola, ambientes de festa, de alegria, de congraçamento, que eu acho que isso é cuidar da formação do professor como pessoa, que precisa rir, precisa brincar com os seus pares, ter o olho no olho; há uma preocupação grande com a qualidade de vida.... foco no Espiritual e no Indivíduo, existe uma preocupação com a formação de valores, éticos, cristãos. Além de alguma formação específica em cima de conteúdos de procedimentos educacionais também, de ações ou até de fundamentação teórica, Quando você discute, por exemplo, processo de avaliação, buscar autores que fundamentam a temática de avaliação da escola; quando você traz um especialista pra dar uma assessoria, para trabalhar metodologias de ensino de áreas específicas do conhecimento ou temas que são essenciais para o professor lidar em sala de aula, como a questão de sexualidade, afetividade, ou seja, eu colocaria aí temas que são, digamos assim, fundamentais como ferramenta para o professor atuar como profissional, mas também formação da pessoa, espiritual, social, emocional. Há essa preocupação da formação do professor como um todo.

A formação continuada, embora presente, claramente, características da racionalidade técnica, contribui para a prática pedagógica, fornecendo subsídios para que ela ocorra de forma, no mínimo, satisfatória. E, ao entender o professor sob uma perspectiva ampla de sujeito, pode-se perceber que o assessor considera o contexto atual e as expectativas que se impõem ao profissional da Educação, frente aos desafios da realidade social atual. Descreve as ações formativas não de acordo com uma lógica capitalista meramente técnica, mas numa visão mais abrangente, o que representa um avanço significativo mediante as propostas de formação clássica, descritas por Candau (1996).

Em relação aos objetivos da formação continuada oferecida pela instituição, ambos os assessores destacam a eficácia no processo de ensino-aprendizagem, porém ressaltam a importância de formar um profissional “orgânico”, como retrata a fala da assessora Kátia:

Além da melhora da prática pedagógica, a idéia é formar aquele profissional orgânico, que tenha uma boa noção cultural, que tenha bons conhecimentos sobre o conteúdo, que ele consiga mudar sua prática, não só sua sala de aula mas também o seu entorno e que ele consiga fazer dessa formação parte do seu projeto, investimento do profissional.

Pode-se identificar que os objetivos de formação buscam, além de fornecer subsídios para que o professor atue na prática, o desenvolvimento do profissional como um todo. Imbernón (2004, p. 14) afirma que é de grande importância na “docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação

de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação”.

Ambos os assessores falam sobre a importância de uma supervisão personalizada a fim de que haja, de fato, apropriação dos conteúdos formativos à prática pedagógica dos professores (questão 6). A assessora Kátia considera que também são importantes: *acesso a uma literatura de qualidade; troca de experiências com os outros e começar a partir do conhecimento prévio que ele (professor) tem.*

Quando a assessora Kátia aponta a importância de uma boa literatura sem deixar de lado a troca de experiências com os pares, para que haja a apropriação por parte dos professores, indica que considera a relação teoria e prática, nos moldes da racionalidade técnica, a teoria guiando a ação.

O assessor Rui ressalta a importância de se estar atento às necessidades do professor para que este possa apropriar-se das ações formativas:

Olha, acho que uma coisa importante é você estar atento às necessidades e anseios do professor, porque às vezes, quando a instituição pensa numa dinâmica de formação e desconsidera a questão da necessidade do professor, é como de repente oferecer “pérolas aos porcos”, porque o professor está com outro tipo de demanda, de necessidade que é mais urgente e você está oferecendo ou proporcionando alguma coisa que, naquele momento, não é significativa pra ele, então aquilo deixa de ter um significado e, conseqüentemente, não é apropriado pelo professor. Entendo que os professores estão em estágios diferentes: em ritmos de conhecimento, e de expectativas, e de carreira, de maturidade, então essa apropriação, essa acomodação sempre vai acontecer de forma diversa, e garantir que de fato isso aconteça. Eu acho que só dentro de uma supervisão próxima, que você possa acompanhar o professor na sua dinâmica, pontuar pra ele, apontar caminhos, possibilidades, questionar procedimentos.

A fala acima resgata a idéia de que o professor deve ser o centro das ações de formação continuada, para que esse processo seja por ele apropriado. O assessor Rui ainda chama a atenção para o fato de que os professores estão em estágios diferentes, em ritmos de conhecimento e de expectativas, e de carreira, de maturidade. Reconhecer esse fato é fundamental, de acordo com Candau (1996). Para que haja um adequado desenvolvimento da formação continuada,

não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p. 143)

Em resposta à questão 7: “Quais aspectos da formação oferecida pela instituição favorecem a relação ensino-aprendizagem?”, os assessores concordam que não há como separar, na proposta de formação continuada, aspectos que se referem exclusivamente à relação ensino-aprendizagem. E afirmam que, o impacto de toda a formação vai interferir nesse processo pois, para que a formação aconteça, é necessário que o professor mude a sua forma de pensar e agir. No entanto, consideram que alguns temas abordados são mais voltados à relação ensino-aprendizagem, com o intuito de favorecer o professor e fortalecê-lo nesse processo; assim, contribuiriam diretamente para a prática pedagógica. Contudo não fica claro na fala dos gestores de que forma são escolhidos os referidos temas.

A proposta de formação da escola é desenvolvida (questão 8) de acordo com os assessores, a partir de cursos, palestras, discussões com os professores, baseadas nos problemas do dia-a-dia. Tendo em vista que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (IMBERNÓN, 2000, p. 16), é importante que a instituição desenvolva uma formação que parta das suas situações problemáticas.

O assessor Rui considerou que faz parte do desenvolvimento dessa proposta o processo de avaliação dos professores, refletindo sobre o que necessita de maior investimento e valorizando o que há de positivo no trabalho do professor, e considera que esse é um fator relevante para a busca de formação continuada por parte do professor, pois proporcionaria uma oportunidade para refletir sobre a prática.

De maneira geral, observo que os assessores consideram que a proposta de formação continuada em serviço da instituição deve dar subsídios aos professores para que atuem com maior eficácia em sala de aula. Também demonstram a preocupação de que essa formação envolva outros aspectos como a formação espiritual, valores éticos e cristãos. Sobretudo, ressaltam sempre que a formação continuada deve levar o professor à reflexão sobre a ação de que trata a vertente reflexiva.

A análise documental e a entrevista com os gestores foram fundamentais para a compreensão de como a proposta de formação continuada em serviço se organiza no dia-a-dia da escola pesquisada. Dou prosseguimento ao processo de análise dos dados com as observações feitas em sala de aula.

3.4 Adentrando a sala da aula

Delineada a proposta de formação continuada em serviço implementada pela instituição pesquisada, por meio da observação em sala de aula, procuro analisar como essa formação contribui para a prática pedagógica do professor.

A entrada em sala de aula levou em consideração a já referida proposta, que pressupõe ministrar educação cristã integral, orientar o aluno para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a viver com os outros, formar para a cidadania ou, nos dizeres do fundador Champagnat, “formação de bons cristãos e virtuosos cidadãos” por meio da pedagogia da presença, escuta, diálogo, conquista da confiança, respeito, amor, valor da vida. A instituição espera educadores autênticos e abertos, espírito de família, respeito mútuo, amor ao trabalho, realização pessoal, vivência da religiosidade, fidelidade aos ideais educativos do fundador em relação às abordagens pedagógicas contemporâneas. Além disso, a proposta pedagógica, fundamentada no pressuposto sociointeracionista, procura associar saberes e fazeres às experiências vividas e estabelecidas nas relações entre sujeitos, objetos e mediações.

Procurei observar em que medida os pressupostos dessa proposta estavam presentes na prática pedagógica dos professores, bem como se essa prática ocorria de modo repetitivo, fragmentado, reiterativo ou reflexivo. Caber ressaltar que a concepção de prática assumida neste estudo ultrapassa a seqüência de atividades do cotidiano, sendo concebida como aquela que se manifesta no trabalho humano. É uma atividade adequada a objetivos, possui caráter real, objetivo da matéria-prima sobre a qual atua, aos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e a sua finalidade é a “transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”, cujo resultado só existe pelo e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 1977, p. 194).

Os primeiros contatos com as professoras foram bastante amistosos, mesmo porque todas eram minhas colegas de trabalho e me deram inteira liberdade de entrar em sala sempre quando necessário, o que favoreceu bastante o período de observação. Estabeleci uma seqüência iniciando com as duas primeiras séries: combinei com as professoras que ficaria uma semana (12 horas) em cada sala, totalizando 24 horas de observação.

Procurei observar as aulas das professoras nos dias em que elas estivessem a maior parte do tempo em sala de aula, não importando a disciplina a ser ministrada, pois não era um aspecto que influenciaria no estudo.

Na primeira entrada em sala, senti a professora bastante tranqüila; mesmo assim, evitei fazer anotações demasiadas, registrando apenas os aspectos mais significativos para tentar evitar que a professora mudasse os seus hábitos, influenciada pela nova situação. Repeti esse procedimento sempre que entrei em uma nova sala de aula.

Quando eu iniciava as observações, as mais curiosas pareciam ser as crianças que, a todo o momento, viravam-se para olhar aquela nova presença em sala de aula, embora a maioria das professoras me tenha apresentado previamente. Em algumas salas as crianças me perguntavam o que eu estava fazendo. Quando eu explicava que era uma pesquisa sobre como as aulas ocorriam, as crianças mostravam-se satisfeitas e voltavam à sua rotina. Eventualmente uma ou outra criança ia até o local em que eu estava e fazia algum comentário: “*Como você escreve rápido... o que você está escrevendo?*” Eu sempre respondia que era o que estava acontecendo na aula. Esses momentos de aproximação com as crianças permitiram estabelecer alguns diálogos breves com elas durante as aulas e observar o que estavam escrevendo nos cadernos. Várias crianças até trouxeram seus cadernos para me mostrar “como estavam caprichando”! Nesses momentos, eu aproveitava para perguntar sobre o que estavam aprendendo, se estavam gostando da aula e por quê.

Uma resposta chamou bastante a minha atenção:

Eu sempre gosto das aulas, mas é melhor quando a professora faz brincadeiras, porque a gente aprende brincando. É muito legal! Só que ela não faz quase, só quando a turma está merecendo! E quando dá tempo. Porque a gente escreve muito, muito, muito e a aula acaba e não dá tempo pra nada. (Aluno da 1ª série).

Esse aluno demonstra a sua opção por uma aprendizagem lúdica, que parece ter pouco espaço na sala de aula. Já traz na sua fala a idéia da disciplina como moeda de troca para que o professor consiga que os alunos participem das atividades propostas. Além do mais, faz referência ao tempo escolar que não atende às suas expectativas e, por último, mostra que as rotinas da classe são prioritariamente definidas pelo professor, cabendo ao aluno aceitá-las sem discussão.

Associo a fala desse aluno a uma angústia dos professores, apresentada durante as entrevistas: “a falta de tempo”, levantada por Tardif e Lessard (2005), como uma exigência rigorosa dos professores, que os leva a *correrem* com os conteúdos e a exigirem extrema concentração dos alunos, criando poucos espaços onde os alunos possam aprender com mais liberdade e autonomia, fazendo com que os professores “reproduzam automaticamente” a sua aparente competência prática, agindo de forma similar em situações cada vez mais diferentes (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Outro fator a ser considerado nas observações é que as aulas apresentaram dinâmicas semelhantes. As professoras:

- anunciam os conteúdos que estão sendo estudados;
- apresentam como vai ser a atividade;
- exploram essa atividade por meio de problematizações;
- aproveitam as respostas dos alunos para explicarem o conteúdo;
- solicitam que os alunos executem a atividade;
- passam entre as carteiras, auxiliando os alunos com dúvidas;
- e, posteriormente, fazem a correção no quadro; correção coletiva, em geral.

Embora as professoras trabalhem conteúdos diversos, com atividades significativas e desafiadoras, a seqüência didática geralmente é a mesma (eventualmente suprimindo-se alguma etapa em função do tempo), e se repete a cada nova aula. A variação entre as professoras está no nível de problematizações que cada uma faz acerca de cada conteúdo estudado.

Como as seqüências didáticas são semelhantes, não poderia ser diferente com os recursos utilizados nas aulas. Todas as professoras utilizaram durante as observações - salvo raras exceções - quadro, giz, ficha, caderno e livro didático, sendo que este último, com menor freqüência. Uma das professoras, em uma conversa durante as observações, comentou que o livro didático é apenas um complemento aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, e que preferem elaborar atividades a utilizá-lo, pois desta forma conseguem contextualizar melhor. A pouca diversidade de recursos não se deve ao fato da escassez dos mesmos, pois a instituição possui múltiplos recursos materiais e tecnológicos disponíveis aos professores, inclusive com profissionais de apoio para o necessário suporte.

Ao chamar a atenção à pouca quantidade de recursos utilizados pelas professoras, não quero dizer que eles são fator determinante para que uma boa aula aconteça. O meu objetivo é refletir que, embora os avanços tecnológicos tenham aumentado as possibilidades para as professoras, estas continuam usando os mesmos recursos que poderíamos chamar de tradicionais. Provavelmente sejam os mesmos recursos utilizados com elas, durante o processo da sua escolarização.

Essas práticas comuns indicariam a “unidade de ação” que prevêem os pressupostos de formação dos educadores dessa instituição, citada também pelos gestores durante as entrevistas? Ou essa uniformidade corresponderia ao *habitus* professoral conceituado por Silva (2003) e que, de acordo com a autora, se constrói ao longo das experiências escolares, historicamente vividas pelos professores? As professoras estão ensinando como aprenderam? Ou ainda, seria a escassez de tempo que levaria as professoras às aulas com poucas variações nas seqüências didáticas?

Para analisar essas questões retorno aos pressupostos da proposta de formação da instituição, cuja base pedagógica é sociointeracionista, que pressupõe associar os conhecimentos dos alunos às experiências vividas e estabelecidas nas relações entre sujeitos, objetos e mediações, onde o papel do professor é de mediador, fazendo intervenções numa perspectiva dialógica e democrática, valorizando a interação entre os sujeitos. Nessa perspectiva considero que os professores seguem em parte a proposta pedagógica da escola quando valorizam os saberes dos alunos e problematizam acerca dos temas a serem estudados, buscando um ensino mais reflexivo. Por outro lado, mantêm uma seqüência didática bastante tradicional, com pouca diversidade de recursos, com raros momentos de trabalho de grupo entre os alunos, numa rotina bem estruturada e delimitada, semelhante àquela que talvez possam ter vivenciado durante os seus processos de escolarização e estariam manifestando essa tendência nas suas práticas. Contudo, essa postura aponta para uma prática com características reiterativas.

Algo comum observado em todas as aulas foi o fato de que nos diálogos que as professoras estabeleciam com os alunos freqüentemente se denominavam na terceira pessoa. Para ilustrar esse fato trago a descrição de um momento observado: A professora Graça (2ª série) passa uma atividade no quadro e solicita que os alunos copiem no caderno e saltem as linhas necessárias para responderem. Quando a professora termina o registro no quadro, ela anda por entre as carteiras, observando como os alunos estão fazendo a tarefa. Em um dado momento, a professora chama atenção de um aluno:

- O que é isso? A Graça (professora) pediu prá você fazer isso? Não, não foi assim que a Graça falou! A Graça falou para vocês copiarem deixando um espaço! Apague e faça corretamente.

Percebi também que essa postura se repetia com maior freqüência em dois momentos específicos da aula: quando a professora estava chamando a atenção sobre algo que ela considerava que não estava correto e quando estava explicando algo que exigia dos alunos o

máximo de atenção. Parece que, inconscientemente, as professoras, com essa atitude, estavam tentando diminuir as tensões próprias da sala de aula, transferindo para outra pessoa os momentos desagradáveis da aula (*brincas*), embora o aluno soubesse que se tratava da professora em questão. Essa conduta pode indicar que há uma espécie de conflito interno nas professoras em admitir que estão sendo arbitrárias em determinados momentos. Talvez isso ocorra pelo fato de que as teorias pedagógicas contemporâneas impõem sérias restrições a atitudes arbitrárias, o que geraria nas professoras esse mecanismo de defesa. Entretanto, não adentrarei essa questão pois não contempla o objeto do estudo proposto.

Durante as observações, constatei que a maioria das professoras tem uma boa relação pedagógica com os alunos, baseada no respeito mútuo. Em apenas uma das salas os alunos mostraram-se mais agitados e irrequietos, conversando o tempo todo, levando a professora a elevar a voz algumas vezes e interromper a aula para pedir silêncio.

As turmas têm em média 32 alunos, e as salas são relativamente pequenas. As carteiras ficam muito próximas umas das outras e as crianças têm pouco espaço para guardar as suas mochilas, que acabam por ficar jogadas no meio dos corredores entre as carteiras. Isso dá uma sensação de desorganização. Nas conversas com as professoras, essa foi uma queixa constante. Comentaram que o número de alunos era muito grande para aquelas salas e as crianças tinham pouco espaço. Argumentaram que às vezes ficava difícil acompanhar os alunos de perto, pois os corredores estavam cheios de mochilas.

Em apenas uma turma observada esse problema não ocorria: era uma sala mais ampla, de canto e contava com bastante espaço. De fato, observei que as crianças conseguiam organizar-se com maior autonomia, deixando as mochilas acomodadas ao lado das mesas. Entretanto, embora houvesse espaço, durante as observações nessa sala, a disposição das carteiras - que estavam enfileiradas - não foi modificada, com exceção de um dia em que a professora solicitou que os alunos formassem duplas, o que representou uma mudança muito pequena na configuração inicial, pois eram seis fileiras e foram formadas três, com carteiras organizadas duas a duas. A atividade proposta naquele momento não exigia necessariamente que os alunos trabalhassem em duplas. Tratava-se de recortes de círculos para que fosse *montado* um cachorro. Ao solicitar que os alunos juntassem as carteiras, provavelmente a professora não tinha um objetivo preestabelecido que não fosse o de promover a socialização, visto que o tempo todo os alunos executaram a atividade individualmente. Entretanto, o ambiente ficou mais descontraído e as crianças pareciam estar bastante envolvidas com a atividade.

Gostaria de ressaltar que esse padrão de carteiras enfileiradas manteve-se em todas as turmas observadas, variando apenas de fileiras com apenas uma carteira ou com duas, agrupadas. Observei em uma das salas que as crianças sentavam-se sempre em duplas, independentemente do tipo de atividade. Apenas em quatro momentos observados as crianças trabalharam em duplas ou grupos, um deles já mencionado anteriormente. O outro ocorreu quando jogaram Pega-varetas, único momento lúdico observado. Em outras duas atividades, numa, as crianças estavam produzindo em duplas uma história em quadrinhos; noutra, um trabalho sobre substantivo coletivo para expor no mural da sala.

Essa organização das salas e a pequena incidência de atividades em grupo apontam que as professoras ainda mantêm traços de uma perspectiva tradicional de ensino: os alunos sentam-se voltados para o professor, prontos a ouvir e atender aos seus comandos, ou seja, o professor figura como o detentor dos conhecimentos, deixando em segundo plano a troca entre os pares, que ocorre aleatoriamente, durante os momentos em que o professor não está apresentando algo.

Trata-se de uma prática com aspectos reiterativos pautados na racionalidade técnica, pois materializa, na própria distribuição espacial, a hierarquização de funções na escola: o professor detém o controle do saber, realizando ações mecânicas e repetitivas, produzindo um mesmo produto alienado (PÉREZ GÓMEZ, 1992; VEIGA, 2002).

Apesar das crianças trabalharem pouco em grupo, todas as professoras, durante as aulas, procuram envolver os alunos em um diálogo construtivo acerca dos temas estudados. Sempre que possível, tentam aproximar os conteúdos da realidade dos alunos e solicitam que estes apontem exemplos que, geralmente, são aproveitados durante os momentos de explicação. Nesse sentido, os alunos passam a participar da aula de forma ativa e dinâmica, o que é um grande avanço frente aos modelos tradicionais de ensino. Entretanto, embora os alunos estabeleçam esse diálogo com as professoras que, ao longo das aulas, vão problematizando os temas a fim de envolver os alunos, observei que a aula expositiva é muito utilizada, e os conteúdos são ministrados pelos professores seguindo uma lógica positivista: do mais simples para o mais complexo, avançando de acordo com a determinação do professor. Os alunos têm pouco espaço para problematizar, ficando essa função a cargo exclusivo do professor.

Para ilustrar o exposto, segue a descrição de uma aula da 2ª série em que a professora Arlete estava ensinando multiplicação de números com algarismos:

- Crianças, hoje vocês vão aprender uma coisa nova. É uma conta de multiplicação diferente. Eu vou entregar uma ficha que tem uma multiplicação e quero que vocês observem como a Ana fez essa conta.

A professora aguarda enquanto as crianças lêem e, em seguida, pergunta aos alunos:

- Vocês entenderam como foi que a Ana fez essa conta?

Os alunos conversam entre si e algumas crianças dizem:

- Eu não entendi nada que essa menina fez.

A professora continua:

- Observem que é uma conta de multiplicação. Alguém já entendeu o que a Ana fez?

Um aluno levanta a mão e a professora pergunta se ele pode explicar para a turma.

O aluno sinaliza afirmativamente com a cabeça e diz:

- É que, nessa conta, essa menina usou desenhos para resolver.

- Isso, Felipe, e o que mais?

- Ela separou as dezenas e as unidades.

- E depois ela multiplicou, não é?

- Sim.

- Como ela fez a multiplicação, Felipe?

- Primeiro, ela multiplicou o 30 e depois o 2 e depois somou os dois.

- Isso, ela multiplicou as dezenas, depois as unidades e depois somou os dois resultados. Muito bem! Agora é a vez de vocês fazerem como a Ana! Tentem fazer a continha que está abaixo.

Algumas crianças falam para a professora que não entenderam, que não vão conseguir fazer; a sala fica bastante agitada.

- Calma, calma, gente, tentem fazer, já já eu vou corrigir no quadro e quem não entendeu espere que nós já vamos fazer. Fiquem calmos, eu já vou aí.

A professora vai até as carteiras de alguns alunos que estão com dúvida e orienta como eles devem fazer. Após algum tempo, a professora pergunta se já pode corrigir e a turma se divide entre sims e nãoos. A professora dá mais um tempinho e inicia a correção, desta vez sem pedir permissão.

- Gente, olhem pra cá, eu quero todo mundo olhando pra cá agora. Não quero ver ninguém conversando, é hora de prestar atenção. João, você conseguiu fazer como a Ana fez?

- Sim.

- Como você fez, João?

- Eu somei o 20 duas vezes e depois o 6 duas vezes e juntei tudo.

- Não foi assim que a Ana fez, João. Preste atenção aqui no quadro que eu vou fazer a conta como a Ana fez.

A professora desenha no quadro um retângulo e reparte em 26 partes e depois repete mais duas vezes esse procedimento logo abaixo. Em seguida, pinta os retângulos correspondentes à multiplicação 3×26 e vai descrevendo, enquanto pinta, o procedimento da multiplicação:

- Observem aqui... três... vezes o trinta dá...?

- Noventa.

- Ótimo, como vocês descobriram?

Júlia, uma das alunas, explica:

- Eu somei $30 + 30 + 30$.

- Isso mesmo porque, 3×30 é noventa. Muito bem! Agora observem: quanto é 3×6 ?

Todos respondem:

- 18.

- Muito bem! Isso mesmo! E agora me digam, qual é o resultado dessa conta?

De novo as crianças:

- 108.

- Ótimo, agora colem a ficha no caderno que eu vou passar outras continhas para ver se vocês entenderam.

Na aula descrita acima, podemos notar que a professora faz constantes problematizações, porém, não aproveita as dúvidas dos alunos, mas apenas as respostas

corretas para ilustrar o conteúdo tratado. A professora dialoga todo o tempo com as crianças, mas não propõe comparações entre as resoluções dos alunos e a conta apresentada na ficha. Quando uma criança apresenta uma forma diferente de resolver o problema, a professora não valida e não estabelece uma relação, alegando que não é assim que é para ser feito.

A aula em questão, ao mesmo tempo em que apresenta características de uma prática reflexiva, também traz em si momentos reiterativos e fragmentados, nos quais a professora trata o conteúdo de forma linear e hierárquica, determinando o que é certo ou errado.

No entanto, houve outros momentos durante as observações em que as professoras aproveitaram as respostas dos alunos para estabelecer relações com os conteúdos estudados. Por exemplo, uma professora (Cássia) da primeira série, na aula de História, solicitou que os alunos trouxessem como dever de casa uma foto de um momento especial das suas vidas e escrevessem abaixo da foto uma descrição sobre aquele momento vivido. A professora, durante a aula, solicitou que os alunos mostrassem as fotos para os colegas e lessem o que haviam escrito. A professora foi estabelecendo relações entre o acontecido nas fotos e o período de vida que a criança estava vivendo ao tirá-la e fazia problematizações: *Quando você tirou essa foto, você já estudava nesta escola? O que você fazia nessa época? Será que todas as pessoas faziam a mesma coisa?* Os alunos iam respondendo às questões e, quando a professora mostrou a sua foto, um aluno disse: *Caracas, ela tem um montão de história!* A professora completou: *É isso mesmo, será que todo mundo também tem muita história como eu?* Os alunos responderam que não, mas ressaltaram que algumas pessoas tinham mais tempo de vida e outras menos, por isso cada uma possuía uma história. Com essa aula a professora trabalhou as noções de passado e presente por meio de uma prática reflexiva, em que o professor tem uma visão mais globalizada do conhecimento (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

3.5 Contribuições da formação continuada em serviço para a prática pedagógica

Um indício importante da contribuição da formação continuada em serviço para a prática pedagógica das professoras pesquisadas é o fato de todas, de uma forma ou de outra, se preocuparem em fazer com que os alunos reflitam sobre o que está sendo estudado, e a maioria delas procura estabelecer relações com o objeto de estudo e as vivências dos alunos, fazendo problematizações, abrindo espaço para as crianças colocarem os seus pontos de vista,

argumentando sobre outras realidades e fazendo análises comparativas com a realidade das crianças. Essa postura das professoras mostra uma prática pedagógica com características reflexivas pois não trata o conhecimento como algo dado *a priori*, mas que vai sendo construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto marcante na prática pedagógica das professoras e que, certamente, é fruto da formação continuada em serviço, observado na maioria das aulas, foi a formação de valores morais e éticos. Acompanhei vários momentos em que as professoras exortaram os alunos acerca de atitudes e comportamentos desejáveis para a boa convivência. Inclusive, observei uma aula de ensino religioso em que a professora iniciou a aula lendo um livro sobre uma criança que havia mudado de cidade e, por esse motivo, perdera todos os seus coleguinhas. Ao chegar à nova escola enfrentou muitos problemas de adaptação. A professora aproveitou a historinha para dialogar com as crianças a respeito dos relacionamentos na turma e elas puderam expor as suas opiniões e idéias para melhorar a convivência da própria turma.

Os valores cristãos, fundamentais para a instituição desde a sua fundação e parte integrante dos seus conteúdos formativos, também estão presentes nas aulas das professoras. Sempre que possível as professoras levantam aspectos da religiosidade da escola. Um momento específico de observação chamou a minha atenção: foi quando as crianças entraram na sala de aula e a professora disse que estava muito chateada com a turma pelo comportamento no momento da entrada (todos os dias há um momento de louvor e oração, antes do início das aulas). Segundo ela, algumas crianças não haviam respeitado o momento de oração. A professora solicitou à turma que dissesse como se deve proceder em momentos de oração e vários alunos levantaram a mão, pedindo a palavra. Ela ouviu alguns que comentaram sobre a importância de respeitar esse momento, que era um momento muito importante para conversar com Deus. Então, a professora concluiu com apenas uma frase: *Nós já sabemos qual deve ser a nossa postura...* e os alunos completaram: *Respeitar!* A fala dos alunos demonstra que eles conhecem a natureza dos momentos de oração da escola e isto é constantemente abordado na sala de aula.

Durante as observações foi possível perceber a preocupação das professoras em relação ao tratamento dos conteúdos, que é feito de maneira diferenciada. Observei que as atividades propostas, sobretudo em Matemática, são encaminhadas de forma bastante contextualizada, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos, além das professoras usarem diferentes atividades para o mesmo objetivo, o que oportuniza aos alunos diferentes possibilidades de aprendizado. Ainda que utilizem seqüências didáticas semelhantes, como já

foi dito anteriormente, nas aulas de Matemática pude observar maior diversidade de atividades.

Por exemplo, em uma aula de Matemática, na primeira série, a professora estava trabalhando com a resolução de situações-problema e foi dada aos alunos uma tirinha contendo uma situação-problema. Ela solicitou que as crianças lessem, colassem no caderno e tentassem resolvê-la da forma como soubessem. Durante a execução, circulou entre as carteiras, orientando e tirando algumas dúvidas. Após um certo tempo, chamou quatro crianças ao quadro para fazerem um “painel de soluções”. Cada criança escreveu no quadro a sua resposta e a professora foi estabelecendo relações entre as respostas, fazendo as intervenções, quando necessário.

Em outra aula de Matemática, na segunda série, o tema era multiplicação de dois algarismos. A professora colocou no quadro diferentes formas de resolver uma determinada questão, inclusive com erro e solicitou que as crianças analisassem e estabelecessem relações entre as questões. Após a análise, as crianças foram convidadas a relatar qual das formas de resolver haviam escolhido e por quê. As crianças, ao justificarem as suas respostas, mostravam que haviam compreendido o processo da multiplicação com bastante propriedade. Em seguida, a professora propôs novos desafios e foi chamando as crianças para resolverem no quadro. Para finalizar, solicitou que respondessem uma ficha que continha diferentes maneiras de resolver multiplicações semelhantes àquelas que haviam sido feitas no quadro, agora por meio de desenhos. As crianças, durante todas as atividades, mostraram-se bastante envolvidas e interessadas.

Nas atividades descritas acima, pode-se notar que as professoras buscam uma prática mais reflexiva, essencial para que os alunos possam construir a sua autonomia. Desta forma, procuram envolver os alunos nos conteúdos de aprendizagem, estabelecendo relações entre o estudado e a realidade das crianças, a fim de não fragmentar o conhecimento.

Algo relevante e aprazível observado em todas as aulas foi o entusiasmo das crianças para aprender. Em todas as turmas as crianças mostraram-se bastante vibrantes e animadas em participar das aulas, mesmo que as participações, muitas vezes, se restringissem às atividades que deveriam executar ou aos diálogos estabelecidos entre elas e a professora. As crianças não se continham: sempre que a professora solicitava algo, a maioria levantava a mão pedindo a palavra, e elas ficavam chateadas quando não eram *contempladas* com a vez de falar. Essa atitude das crianças demonstra que o ambiente educativo proporcionado pelas professoras é

agradável e as motiva para a aprendizagem. A dimensão afetiva é trabalhada de forma positiva, favorecendo uma relação de cooperação entre alunos e professoras.

3.6 Alguns obstáculos a superar

A falta de integração entre os conteúdos foi algo que as observações revelaram. As professoras trabalham dentro de um sistema disciplinar, em que cada disciplina está compartimentada, separada das outras. Entretanto, “os problemas transcendem as disciplinas; os alunos, para aprender a resolvê-los, não podem ficar confinados nos estreitos limites das disciplinas acadêmicas” (MOREIRA, 1990, p. 63). Todavia, a cada aula as professoras fazem uma espécie de ruptura:

Agora, parem tudo, guardem os cadernos de Matemática que vamos começar a aula de História... não quero ver nenhum caderno de matemática sobre as mesas! Quem não terminou a atividade, vai terminar outra hora. Agora é aula de História, senão não vai dar tempo de terminar a atividade que eu planejei (Professora Laura).

A professora em questão alerta que não dará tempo para terminar caso os alunos não iniciem logo a aula da outra disciplina. De fato, o tempo pedagógico é exíguo se considerarmos o volume de informação a que se tem acesso hoje, sobretudo com a evolução dos meios de comunicação, bem como diante da quantidade de informações com as quais a escola tem que lidar. Por isso, torna-se cada vez mais necessária a integração dos conteúdos, não no sentido de descaracterizá-los, mas como ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada. (Parâmetros Curriculares Nacionais, p. 44)

Uma aprendizagem mais significativa e contextualizada implica não só na integração dos conteúdos, mas também na ampliação dos canais de diálogo que se estabelecem em sala de aula. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE, 1986, p. 123). As professoras precisam ampliar as relações dialógicas que se estabelecem em sala de aula para além do diálogo

professor-aluno, mas numa dimensão aluno-professor, aluno-aluno, aluno-objeto do conhecimento, numa perspectiva de maior autonomia para o sujeito da aprendizagem na construção do seu conhecimento. Essa postura implica envolver mais o aluno nos processos de decisão, o que significa torná-lo verdadeiramente co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, cumprindo, assim, os pressupostos educativos da instituição que é formar o aluno para o exercício consciente da cidadania, para o trabalho e para a participação livre e responsável na sociedade pois,

[...] na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, enquanto nos tornamos mais capazes de transformar a nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber [...]. O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos; podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1986, p. 123)

Uma mudança nessa dimensão pressupõe inovação também na forma como as aulas ocorrem, ou seja, as professoras precisam repensar as suas seqüências didáticas, buscando adequá-las a essa integração de conteúdos, bem como à ampliação dos processos de comunicação em sala de aula. Nesse sentido, os recursos assumem uma nova dimensão, passam a ser ferramentas importantes para o professor atingir esses objetivos.

3.7 O encontro com as professoras: para além das observações

Concluído o período de observações - que, aliás, foi um momento muito rico e a minha relação com as professoras foi sempre profissional - elas não demonstraram, na sua maioria, constrangimento nem preocupação com os meus registros acerca das suas aulas. No máximo, perguntavam o que eu havia achado da aula e duas professoras solicitaram que, se eu visse algo que merecesse aprimoramento nas suas práticas pedagógicas, que eu lhes dissesse. Eu não o fiz para não causar interferência no processo de pesquisa; afinal, gostaria de analisar a formação continuada em serviço.

Para completar a análise convidei as professoras observadas para uma entrevista, na qual identificaria, a partir da perspectiva das professoras, como essa proposta era compreendida, de que forma contribuía para a prática pedagógica, como poderia avançar.

Durante as entrevistas foram definidos os perfis das professoras, conforme apresento no quadro a seguir:

Quadro V – O perfil das professoras

Idade	Tempo de atuação na escola	Formação
54	23 anos	Curso Normal
40	18 anos	Curso Normal Educação Física Psicopedagogia
42	16 anos	Pedagogia
38	4 anos	Pedagogia
57	26 anos	Curso Normal

O quadro acima mostra que duas professoras já têm uma longa caminhada na instituição, duas atuam há mais de 15 anos e apenas uma das professoras tem menos que 5 anos. Esses dados garantem que todas as professoras já vivenciaram os processos de formação continuada em serviço e, pelas observações feitas, posso concluir que provavelmente todas as professoras já incorporaram alguns aspectos dessa formação nas suas práticas pedagógicas.

Cabe ainda considerar, em relação ao quadro acima, que, de acordo com Bolívar (2002), cada professora possui um *corpus* de conhecimentos específicos e experiências adquiridas no exercício de uma vida profissional que configurou uma trajetória própria, o que significa que as suas práticas conjugam uma dimensão institucional comum e uma dimensão individual, que imprimem uma prática pedagógica e uma apropriação da formação continuada diferenciada para cada uma e deve ser levada em conta na análise das suas entrevistas.

Para iniciar as entrevistas perguntei às professoras por que elas se tornaram professoras, com o intuito de conhecer quais seriam as suas expectativas em relação à profissão. Três professoras relataram que se tornaram professoras porque gostavam de ensinar. Uma das professoras disse que foi por vocação, outra relatou que a proposta de trabalho a encantava.

Dando continuidade, solicitei que as professoras dissessem quais pontos consideravam positivos e negativos dessa profissão. Todas as professoras ressaltaram que um aspecto positivo dessa profissão era o contato com os alunos, estabelecendo mediações. Outro ponto apresentado por três delas foi a possibilidade de constante aperfeiçoamento e ou aprendizado,

indicando que consideram a docência como um processo de formação contínua, deixando subentendida a necessidade de atualização constante devido às demandas da prática.

A professora Cássia, em relação aos aspectos positivos, disse o seguinte: *Positivo é você pegar uma criança que vai crescendo na sua mão, você ensinando a ela, e ela te ensinando. Isso pra mim é um ponto delicioso de troca de aprendizagem.* Com essa fala, a professora dá especial destaque ao papel do aluno no processo de formação continuada; nesse contexto é que se situa a didascência a que se refere Freire (1996).

Em relação aos aspectos negativos, quatro professoras relataram a questão salarial e a desvalorização da profissão, sendo que duas acrescentaram a incompreensão das famílias em relação ao trabalho do professor. E uma das professoras citou apenas o último item.

A professora Graça, da segunda série, embora tenha citado a questão salarial, aprofundou a questão da desvalorização da profissão:

Negativo... Muito pouco reconhecimento do trabalho do professor. É uma profissão pouco valorizada pela importância que ela tem, isso vai muito além do salário, o salário entra também, mas ainda há outros fatores que pesam em tudo isso: o investimento na formação do profissional, a proposta da formação do profissional para que possa garantir o desenvolvimento da pessoa como profissional e como ser humano também. Então, não é uma profissão valorizada pelas pessoas. Até ontem um menino dizia na minha sala: eu não vou querer ser professor, eu vou querer ser uma coisa que ganhe muito, (aluno da segunda série). Eu falei assim: até você chegar a ser esse profissional que ganhe muito você passou e passará pela mão de um primeiro profissional que é a sua professora e vai passar a vida toda.

O relato da professora mostra exatamente a discussão sobre profissionalização e proletarianização levantada por diversos autores (IMBERNÓN, 2004; NÓVOA, 1992; HIPÓLYTO, 1997), que vai além das questões salariais, passando pela própria constituição da profissão docente, pela formação desse profissional, pela perda do domínio da totalidade do seu trabalho, mas sobretudo pela confluência, de uma forma ou de outra, de todos esses fatores.

Focalizando a sala de aula, perguntei às professoras quais aspectos favorecem ou impedem que uma boa aula possa acontecer. As professoras levantaram diferentes pontos apresentados no quadro a seguir:

Quadro VI – Aspectos que favorecem ou impedem uma boa aula

Relativo a	Favorecem	Impedem
Alunos	- Motivação. - Coleta de informações sobre os conhecimentos prévios. - Estabelecimento de relações entre o ensinado e a vivência do aluno. - Afetividade. - Capacidade do outro de aprender e a necessidade que o aluno tem que sentir, de aprender.	- Falta de motivação; falta de interação.
Aula	- Planejamento e organização.	- Falta de tempo (excesso de conteúdo em detrimento da compreensão).
Meios materiais	- Espaço físico e material, adequados.	- Falta de material.
Professor	- Equilíbrio emocional e afetividade.	- Falta de interação e falta de conhecimento sobre o assunto.

Entre os aspectos destacados no quadro acima, uma das professoras relatou que a falta de conhecimento impede que uma boa aula aconteça. Silva (2003) afirma que esse é um dos aspectos fundamentais para que haja uma prática bem sucedida. No entanto, as professoras colocaram ênfase em fatores relacionados à interação professor-aluno.

Ainda é possível identificar nas suas falas características da prática reflexiva, quando ressaltam a necessidade de estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e a vivência do aluno.

Especificamente sobre a contribuição da formação oferecida pela instituição para a prática pedagógica, as professoras, de modo geral, consideram que contribui muito. Entretanto, percebi que três das professoras entrevistadas traziam nas suas falas um equívoco conceitual, ao considerarem que a formação continuada era, sobretudo aquela fornecida fora da escola em cursos, palestras, seminários, etc. ou em momentos pontuais agendados pela instituição, como manhãs de formação. Nenhuma das professoras relatou o cotidiano de sala de aula como um *local* de formação continuada em serviço. Ao contrário, sempre se referiam à sala de aula como aplicação de uma formação “vinda de fora para dentro” da sala de aula, no sentido de melhorar a prática pedagógica.

Durante as entrevistas, para que as professoras voltassem as suas falas para a formação oferecida pela instituição no cotidiano escolar, foi necessário que eu estabelecesse a relação

entre formação e momentos formativos específicos da escola, já relatados pelos gestores, como as reuniões de coordenação, momentos de estudo ocorridos em horários específicos, conselhos de classe, o problemas vividos em sala de aula, etc. Isto demonstra que algumas professoras ainda mantêm a visão clássica de formação continuada, a que alude Candau (1996).

Feitas as devidas intervenções, as professoras consideraram que os momentos de coordenação com as suas equipes eram de grande valor para as práticas pedagógicas, como relata a professora Laura, da primeira série:

O trabalho da minha equipe contribui. Com a colega que eu divido de manhã, com a 4ª feira (coordenações pedagógicas), ou até mesmo de ler e reler o planejamento. Era isso mesmo? Dar idéia pra um receber a idéia do outro. Como é uma instituição muito grande, algumas coisas nós filtramos, você vê que na reunião aquilo não era pra você ou foi tempo perdido, mas no trabalho da equipe eu acho que contribui, sim.

Quanto ao fato desses momentos formativos contribuírem para a prática pedagógica, a professora Graça relata:

A partir do momento em que eu tenho a formação, eu consigo também levar essa formação para dentro da minha sala de aula. Todas as propostas estudadas, certamente têm reflexo na minha atividade prática dentro da sala da aula. Quando eu estudo o processo de preparação de uma aula dos conteúdos, quando eu tenho essa parte formativa em relação a valores, a condutas, tudo isso de certa forma vai refletir na minha conduta na minha sala de aula.

Uma das professoras relatou que as trocas contribuíam para “melhorar” sua atitude em sala de aula, uma vez que ela, ao enfrentar uma situação problemática, levava ao grupo de professoras da equipe e, conhecendo experiências semelhantes vividas por outras, conseguia melhorar a sua prática pedagógica, o que Imbernón (2004, p. 21) denomina como “uma inovação a partir de dentro”.

Entre os aspectos da formação continuada em serviço que favorecem a relação de ensino-aprendizagem, as professoras relacionaram os seguintes: palestras sobre temas específicos, assessorias em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática (com a ressalva que o aprendizado aconteça de forma participativa e não impositiva), organização do planejamento, oportunidade de trabalhar com jogos e com materiais concretos. Apenas uma das professoras relacionou os momentos de trocas entre os professores como segue:

No ensino, eu acho que nas reuniões de coordenação, quando acontece a troca de experiências, eu acho muito rico, ah! na sala da minha colega acontece assim, ah!

então na minha também eu posso atuar de forma diferenciada. Então, acho que esse enriquecimento dentro de um grupo é muito importante também para a nossa atuação na sala de aula e certamente vai favorecer o ensino e a aprendizagem, porque acontecem situações muito diversas dentro de uma sala, que, de repente, naquele momento você não soube como atuar e você, trocando idéias com o seu grupo, com a coordenação da escola ou num momento de estudo mesmo proporcionado pela escola você automaticamente... Olha, naquele momento eu poderia ter atuado dessa forma; não, olha, consegui ver de um outro ponto, como eu posso atuar em uma situação de conflito, um aluno disperso ou ele tá sem motivação para aprender, então, eu acho que essas situações ajudam nisso. (Professora Graça, 2ª série)

Aqui identifico ainda a falta de clareza das professoras acerca do que seja a formação continuada em serviço, mas já há um avanço em considerar a formação como um processo que se constitui a partir de situações demandadas da própria prática (ALARCÃO, 1998).

A pergunta número 7 referia-se à possibilidade de propor mudanças à formação continuada oferecida pela escola, e os pontos relacionados pelas professoras foram:

- Necessidade de repensar disciplinas como Geografia e História para a 1ª série.
- Aumento na carga horária do professor e na remuneração para que ele possa fazer um investimento pessoal e validar o seu trabalho.
- Mais investimentos em cursos externos à escola.
- Estabelecimento de relações entre teoria e prática – dicas.
- Grupos de estudos.

Os temas de estudos que as professoras incluíam na proposta de formação continuada com o objetivo de contribuir para a melhoria da prática pedagógica foram: língua portuguesa, psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, dislexia, aspectos emocionais da criança, indisciplina, afetividade, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Uma professora citou o caso de um aluno em sua sala de aula que era disléxico e ela considerava importante estudar temas dessa natureza, para poder lidar com a situação que estava enfrentando.

Os problemas do dia-a-dia escolar não entraram na relação das professoras acerca dos temas de formação continuada, tampouco a reflexão sobre as suas práticas. Contudo, nas entrevistas com os gestores esses fatores foram incluídos como fundamentais na proposta de formação continuada em serviço desenvolvida pela escola, o que indica que deve haver algum ruído na comunicação institucional, no sentido de que os professores conheçam essa proposta.

Além disso, indica que o professor, na realidade, é pouco ouvido na escolha dos temas de formação continuada, o que poderia estar causando o equívoco conceitual a respeito dessa formação.

Para a pergunta: “Como a formação oferecida pela instituição contribui para sanar os problemas apresentados em sala de aula?” as respostas foram diversas: fornecendo apoio, trazendo um palestrante, por meio dos conselhos de classe (onde é possível acompanhar o desenvolvimento do aluno), recebendo orientação da coordenação, nas coordenações com as colegas, trocando experiências.

A troca de experiências sim, no momento eu acho que é o que mais ajuda. Uma colega cita um fato que aconteceu, como na minha sala e na hora eu não soube como atuar ou não percebi do jeito como ela viu, ou vi diferente. Então, pela troca de experiências eu acho que isso acontece sim, pelo estudo eu acho pouco, precisamos de mais. Isso não quer dizer que a gente tenha que ter grupo toda segunda, não! Isso também parte muito do professor, da consciência, agora seria bom o estudo em grupo para a troca de experiências de formação que a gente teria no grupo. (Professora Graça, 2ª série)

Entre todos os fatores levantados pelos professores, o que obteve maior relevo foi a socialização de experiências entre os seus pares, considerada por elas como um fator decisivo para que possam lidar melhor com as novas situações que a prática impõe no dia-a-dia. De acordo com Tardif e Raymond (2000), essa troca constitui parte formadora dos saberes docentes na profissão.

Para as professoras o papel da coordenação pedagógica na implementação de ações formativas é muito importante e deve estar pautado numa postura de orientação, apoio, incentivo, por meio de um diálogo aberto, sabendo ouvir a necessidade do professor que é quem está com o aluno. Atuar mais próximo dos professores, participando das aulas, observando para ver como estão ocorrendo. Finalmente, cuidando do *clima* da instituição.

As professoras entendem o papel do assessor como aquele que “sabe ouvir as necessidades do professor”, sobretudo em relação às situações de sala de aula. Isto vai ao encontro da perspectiva dos assessores em relação ao seu próprio papel, que é de apoio aos professores no processo de formação para que estes possam enfrentar os problemas que ocorrem na prática.

Na fala das professoras, pode-se perceber que um fator que as leva à busca da formação continuada é o das demandas da sala de aula, especialmente em relação aos alunos. Essa perspectiva de formação continuada, que se estabelece na prática, procura a junção teoria-prática, no sentido de “reapropriação da experiência adquirida para articulá-la com as

situações novas de trabalho”. Trata-se de, numa linha construtivista⁸, partir dos saberes dos professores a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional (BOLIVAR, 2002, p. 103).

3.8 Dando voz aos alunos

Após toda a *maratona* de pesquisa, não poderia deixar de ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as aulas, como as percebem; afinal, eles são o motivo pelo qual as aulas acontecem. Procurei ouvi-los com o objetivo de identificar como percebiam a prática pedagógica do professor.

Para o grupo focal, foram selecionados pelas professoras 7 alunos da primeira série e 9 alunos da segunda série. Segundo as professoras, eram participativos, tinham boa oralidade e demonstravam interesse pelos estudos. Num primeiro momento, foram feitos os esclarecimentos necessários: expliquei às crianças o objetivo da pesquisa e elas se mostraram bastante entusiasmadas em participar; ficaram muito curiosas com o gravador, perguntando se depois da dinâmica poderiam ouvir o que havia sido gravado. Respondi que sim e esse interesse contribuiu para que as crianças ficassem mais confiantes e, embora tímidas ao iniciarem o grupo focal, aos poucos foram *soltando-se* e interagindo entre elas.

A primeira série...

Iniciei com o grupo de alunos da primeira série, fazendo a seguinte pergunta:

– Do que vocês mais gostam em sala de aula?

Para gerar um clima mais descontraído, disse aos alunos que poderia ser qualquer vivência em sala de aula. O interessante foi que todos responderam quais disciplinas gostavam de estudar. Elaborei o quadro a seguir para ilustrar as disciplinas preferidas pelos alunos, ressaltando que alguns escolheram mais de uma:

⁸ De acordo com Bolivar (2002, p. 104), “Aplicar um enfoque construtivista significa que o conhecimento se configura e se reformula com base na sua interação e na transação entre os significados prévios e as novas experiências. Esta construção, além de individual, está *situada* socialmente em transação com os colegas do centro de ensino, a qual vai mudando (vale dizer, sendo reinterpretada) como resultado do próprio processo de aprendizagem”.

Quadro VII - Disciplinas citadas pelos alunos da 1ª série

Disciplina	Número de vezes que foi citada
Artes	1
Ciências	1
Educação Física	1
Ensino Religioso	-
Geografia	2
História	2
Inglês	1
Língua Portuguesa	3
Matemática	5
Todas	2
Nenhuma	-

De acordo com o quadro acima, constata-se que a disciplina mais citada pelos alunos foi a Matemática. Durante as observações, percebi que essa disciplina era trabalhada pelas professoras, a partir de diferentes atividades, procurando contextualizar o aprendizado dos alunos e compreender as suas dificuldades, e apresentando diferentes procedimentos para saná-las.

Cabe destacar que a escola mantém como parte integrante do processo de formação continuada uma assessoria externa na área de Matemática, que é responsável por dar suporte pedagógico nessa área, desde a educação infantil até a oitava série. Essa assessoria desenvolve um trabalho que considera a prática pedagógica das professoras como ponto de partida para as suas intervenções. Geralmente são observadas aulas, analisados planejamentos e, especialmente, são ouvidas as professoras sobre as suas práticas em relação ao ensino de Matemática. Ou seja, embora não se trate de uma formação que parta de dentro da escola, a forma com que ela se estabelece busca analisar e refletir sobre a prática pedagógica das professoras, sugerindo soluções e novas formas de reinterpretá-la.

Durante as entrevistas, uma das professoras relatou que esse apoio é de grande valia para a sua prática pedagógica. Nas observações pude notar que o trabalho com essa disciplina teve um avanço significativo em relação às outras. Os procedimentos utilizados pelas

professoras em sala de aula, especialmente em Matemática, certamente são fruto da formação continuada em serviço, e o fato dos alunos afirmarem que gostam de Matemática reflete que o trabalho desenvolvido pelas professoras é extremamente significativo e adequado às crianças.

Verifiquei, também, que nessa disciplina a prática pedagógica das professoras era mais reflexiva, e elas apresentavam um bom domínio do conteúdo, fundamental para uma boa aula, de acordo com Silva (2003).

As crianças relataram que gostam quando as professoras *brincam* para ensinar algo. No entanto, durante todo o período de observações foram realizadas apenas quatro atividades de caráter lúdico (jogos), sendo três delas exatamente nas aulas de Matemática. Esse fator pode ser um indicador do porquê das crianças gostarem de estudar essa disciplina.

Mizukami (1996, p. 59) considera que “o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos”; portanto, é necessário que os professores conheçam a realidade das crianças e partam dos seus conhecimentos e necessidades para que haja um ensino de qualidade. Assim, os procedimentos metodológicos adotados pelas professoras em questão devem ser repensados de forma crítica e reflexiva para se adequarem a um ensino mais lúdico, tendo em vista que os alunos têm indicado a sua preferência por essas atividades, e o jogo, para além do entretenimento, valoriza a participação ativa do educando no seu processo de formação (PENTEADO, 1997).

Quando todos já estavam satisfeitos com as suas respostas, fiz a segunda pergunta ao grupo focal:

- Do que vocês menos gostam na sala de aula?

Uma aluna abriu o diálogo dizendo que não gostava de ter horário para beber água. As outras crianças, nesse momento, iniciaram uma discussão sobre esse assunto, dizendo que ninguém gostava dessa regra. Perguntei, então, se as crianças já haviam falado isso para a professora. Afirmaram que sim, mas que não adiantava porque ela não deixava mesmo. Perguntei o que fariam se fossem os professores; os alunos responderam que deixariam os alunos saírem quando tivessem terminado as tarefas.

Uma criança interrompe a discussão e pergunta para as demais: “*Vocês podem escolher lugar todo dia?*” (pergunta feita aos alunos de outra turma). Os alunos acenam com a cabeça, afirmativamente. Ela completa: “*Então, é isso que eu não gosto, porque eu queria escolher o meu lugar, eles podem e a gente não pode. Quando a minha mãe manda*

comunicado, aí ela deixa, mas depois não deixa mais. Outra criança, validando a fala da colega, ressalta: *A tia nunca deixa a gente ficar junto; nós estamos há mais de cinco anos estudando juntos e a professora nunca deixa a gente sentar junto, mas ela deixa outras pessoas sentarem junto e eu não*. Pergunto às crianças se elas sabem por que a professora tem essa atitude, e elas respondem que é por causa da *conversa*. Pergunto novamente o que fariam se fossem os professores. Uma das crianças diz: *“Eu deixaria as crianças sentarem juntas e, se tivesse conversa, eu daria várias chances, até cinco chances...”* Repentinamente, uma criança interrompe a fala da colega com a afirmação: *“Eu colocava um tempinho longe de todo mundo, depois eu voltava o aluno para a sala.”* Outro ainda diz: *“Eu colocava pertinho da professora”*.

Nas situações relatadas acima fica claro que as crianças não gostam quando as regras são impostas pela professora sem que se discuta democraticamente o assunto para chegar a um consenso. No entanto, ao se colocarem no lugar dos professores, as crianças reproduzem alguns modelos de conduta autoritários em suas falas, estabelecendo punições para os alunos que eventualmente não sigam as regras. Somente uma criança indica que dialogaria com o aluno que descumprisse as regras. A atitude das crianças, ao narrar o que fariam nessas situações, já revela a gênese do que Silva (2003) denomina como *habitus* professoral, que é constituído ao longo do nosso processo de escolarização.

Os alunos da outra turma, durante a discussão, permanecem em silêncio até que uma criança diz: *“Na nossa sala podemos beber água na hora que a gente quiser, mas, se ficar saindo muita criança, a professora diz que está tendo um desfile para ir beber água e ir ao banheiro”*. Termina a frase com um sorriso, como se dissesse que era uma forma bem humorada da professora chamar a atenção para os excessos, indicando que nessa sala de aula a postura da professora é mais aberta e democrática. Trata-se de uma professora com mais de vinte anos de prática, talvez por isso tenha essa postura pois, de acordo com Bolívar (2002), o professor possui um amplo *corpus* de conhecimento e experiências adquiridos no exercício da vida profissional que configura uma trajetória profissional própria, o que pode indicar a postura diferenciada dessa professora.

É importante ressaltar que os alunos, ao falarem sobre aquilo de que gostam em sala de aula levantam aspectos relativos à aprendizagem. Já os aspectos negativos centram-se exclusivamente na relação professor-aluno.

A segunda série...

Ao responderem à primeira pergunta, os alunos da segunda série também começaram tímidos e, aos poucos, foram ampliando o debate sobre o que eles mais gostam em sala de aula. Assim como os alunos da primeira série, algumas crianças citaram as disciplinas de que gostavam:

Quadro VIII – Disciplinas citadas pelos alunos da 2ª série

Disciplina	Número de vezes que foi citada
Artes	1
Ciências	1
Educação Física	6
Ensino Religioso	-
Geografia	1
História	1
Inglês	1
Língua Portuguesa	2
Matemática	4
Todas	-
Nenhuma	1

Por meio do quadro acima, vê-se que o destaque foi Educação Física. Perguntei aos alunos por que eles gostavam mais dessa disciplina e eles justificaram que nessa aula podiam correr e brincar e por isso gostavam muito.

A Matemática, no entanto, também foi bastante citada pelos alunos, e a justificativa de algumas crianças foi que adoravam fazer contas e era divertido. Chegaram a citar os conteúdos que estavam aprendendo, como subtração e multiplicação. Uma criança relatou que já sabia toda a tabuada e sempre estudava em casa. Essa preferência pela Matemática em detrimento das outras disciplinas ministradas pela professora dentro da sala de aula deve decorrer dos mesmos fatores já levantados em relação ao grupo de primeira série (atividades mais lúdicas e contextualizadas, o domínio do conteúdo pelo professor) e indica que a formação continuada nessa área tem sido eficaz e apropriada à prática pedagógica das

professoras, tendo em vista que parte das suas realidades, condição necessária à formação permanente do docente, de acordo com Tardif (2002).

Além das disciplinas citadas, os alunos valorizaram também o aprendizado de coisas novas, o trabalho em grupo, produções de textos coletivos, leituras, ditados e, sobretudo, as atividades lúdicas, como mostra a fala de uma das crianças: *“Gosto quando ela (professora) brinca conosco, quando ela ensina uma matéria nova, quando ela faz um jogo e com isso a gente aprende”* (Bruna). Mais uma vez, assim como as crianças de primeira série, este grupo também apresenta a aprendizagem lúdica como um fator relevante para as suas aprendizagens. Nesse sentido seria importante que a formação continuada em serviço desses professores buscasse abranger esse tema, visando à melhoria da qualidade de ensino por meio da adequação dos conteúdos ensinados às necessidades dos alunos.

O aluno Flávio disse que gostava de fazer trabalhos de pesquisa em Ciências, porque ele achava muito interessante; outras crianças exclamaram:

- *Nossa! Lá no laboratório tem muita coisa nojenta!*
- *Não é nojento e tem muitas coisas legais, retrucou o aluno.*
- *É, até que tem algumas coisas legais, responderam algumas crianças.*

Perguntei se eles costumavam ir ao Laboratório de Ciências, freqüentemente. As crianças responderam que não, *“era raridade”*, e complementaram: *“a gente tinha que ir mais lá, é muito legal”!*

O relato acima indica que, embora as crianças tenham tido pouco contato com aulas experimentais de Ciências no laboratório, tal atividade provavelmente foi bastante significativa, tendo em vista que é considerada por um aluno a de que ele mais gosta na sala de aula. Os demais alunos demonstraram que gostariam que ocorresse com maior freqüência.

No geral, essas falas das crianças retomam um aspecto já levantado anteriormente, relativo à pouca diversidade nas atividades apresentadas aos alunos, e revelam um distanciamento daquilo que é ensinado da forma como os alunos gostariam de aprender. Isto representa uma situação problemática da prática, sugerindo que esse tema seria relevante para os processos de formação continuada em serviço.

Os alunos, ao relatarem os aspectos de que não gostam na sala de aula, diferentemente das crianças da primeira série, não destacaram apenas aspectos da relação pedagógica, mas também algumas disciplinas como Língua Portuguesa, que foi citada por duas crianças, Geografia e História, também citadas por duas crianças, e Matemática, citada por uma

criança. Contudo, além dessas disciplinas as crianças disseram não gostar de fazer produções de texto nem de escrever muito. Uma criança não gosta de deveres de casa; outras duas, de indisciplina.

O fato das crianças da segunda série começarem a relatar que não gostam de determinadas disciplinas pode indicar que a forma com que as professoras vêm trabalhando os conteúdos pode estar desmotivando o aprendizado. E a ênfase dada à escrita, frente a um mundo com diversidade de recursos tecnológicos, aos quais certamente as crianças dessa instituição têm amplo acesso, pode contribuir para agravar essa desmotivação.

Seria importante, então, que a instituição promovesse uma formação continuada para as demais disciplinas, semelhante àquela fornecida na área de Matemática. Ou seja, uma formação que valorizasse e contribuísse para a prática pedagógica do professor em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida.

(Milton Nascimento e Fernando. Brant).

Este trabalho está chegando ao fim. Entretanto, como diz a letra da música citada na epígrafe, chegar e partir “são só dois lados da mesma viagem”. Algumas conclusões, na verdade, poderão servir de ponto de partida para novos estudos e investigações pessoais e também de outros pesquisadores que se aventurarem pelo tema da formação continuada em serviço.

Proporcionar educação continuada em serviço significa possibilitar ao profissional interagir com outros professores na prática da sua profissão, contribuindo para a construção da sua competência profissional, necessária ao processo educativo, além de romper com os modelos clássicos de formação, deslocados da escola, permitindo a reapropriação de saberes para associá-los a novas práticas.

O Colégio Marista de Brasília, ao fornecer formação continuada em serviço, possibilita aos seus profissionais aprenderem na prática, constituindo uma identidade profissional própria aos educadores maristas, pautada na formação cristã aliada às concepções atuais de cidadania, bem como aos fundamentos pedagógicos que permeiam o processo educativo da instituição.

A formação de professores nessa instituição leva em conta uma série de fatores permeados de especificidades que se entrelaçam, e seria, no mínimo, redutivista tecer considerações conclusivas a respeito de um processo que em si mesmo possui como característica intrínseca o inacabamento.

Optei, então, por sistematizar as contribuições deste estudo, refletindo sobre o papel da formação continuada em serviço em relação à prática pedagógica dos professores, trazendo os

avanços e rupturas da proposta de formação da instituição, bem como elementos que representam a busca do professor por formação continuada.

A instituição pesquisada apresenta especificidades que por si só demandam uma formação continuada em serviço, pois faz parte da identidade da instituição o confessionalismo. Além disso, está subordinada a uma congregação que tem como carisma: “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”, e todos os colaboradores devem seguir essa orientação, incluindo os professores.

Tal orientação faz com que a instituição traga nas suas ações formativas temas referentes à espiritualidade do docente e à sua formação como pessoa, orientação relativa a valores éticos e morais sem, contudo, deixar de lado os aspectos pedagógicos e a formação para a cidadania. Nesse sentido, o processo de formação observado nesta investigação contribui para instrumentalizar o professor para agir em sala de aula, fornecendo subsídios para que o mesmo atue segundo a filosofia educativa marista.

Os resultados deste estudo revelam que os professores, em grande parte, têm apresentado nas suas práticas aspectos relativos à formação fornecida pela instituição. Por meio de diálogos estabelecidos com os alunos acerca do carisma marista, é possível identificar a contribuição dessa formação para a prática pedagógica. Os professores, constantemente, buscam educar propondo valores aos educandos e fazendo-os refletir sobre isso a fim de melhorarem as suas condutas em relação a si, aos outros e ao contexto social.

Outros aspectos da formação continuada em serviço, como a pedagogia da presença, marcada pela escuta e pelo diálogo, o bom relacionamento educador-educando também são percebidos na prática dos professores. Entretanto, ainda predomina na relação professor-aluno a autoridade do primeiro sobre o segundo; os diálogos são lineares, cabendo ao aluno, principalmente, responder às questões feitas pelo professor, o que revela uma ruptura na proposta formativa da instituição.

Temas específicos de formação propostos pela escola que, de acordo com os gestores, são fruto das demandas da escola associados às necessidades dos próprios educadores, como: avaliação formativa, assessorias em áreas específicas do conhecimento, assuntos transversais que podem influenciar a sala de aula (adolescência, drogas, sexualidade) também contribuem para a prática pedagógica dos professores. No entanto, foi identificada maior apropriação por parte dos professores de temas referentes às suas necessidades específicas, ou seja, aqueles que se aproximavam mais dos problemas enfrentados na prática pedagógica.

Um destaque especial, nesse sentido, pode ser atribuído à assessoria na área de Matemática, revelada pelos professores como bastante importante para as suas práticas pedagógicas, pois lhes permitiu que refletissem sobre o ensino da Matemática por meio das situações vivenciadas em sala de aula. De fato, as observações das aulas evidenciaram que nesse componente curricular a prática das professoras era mais reflexiva, o que provavelmente fez com que os alunos demonstrassem preferência pela disciplina durante o grupo focal.

Os momentos formativos – como coordenações pedagógicas, conselhos de classe, atendimento a pais – foram levantados por professores e gestores como extremamente relevantes à prática pedagógica, sobretudo aqueles momentos que propiciam a reflexão, a troca de experiências entre os pares, possibilitando a recriação e a modificação das suas práticas pedagógicas.

Os assessores pesquisados revelam que é fundamental uma proposta formativa voltada para a reflexão sobre a prática, dando oportunidade ao professor para que analise constantemente a sua prática e possa reinterpretá-la associada à teoria. Contudo, o que se observa na proposta de formação implementada pela instituição é que prevalecem temas que a instituição julga necessário que os professores se apropriem deles, demonstrando uma relação vertical na escolha dos mesmos. Conseqüentemente, os docentes não se apropriam dessa formação por lhes ser pouco significativa, esboçando em alguns momentos práticas pedagógicas com características reiterativas.

A organização das classes, prioritariamente individual, alunos enfileirados, poucos trabalhos em grupo, rigidez na distribuição das atividades/conteúdos observada nas aulas demonstram que os professores, apesar do processo formativo estar alicerçado em pressupostos sociointeracionistas, ainda mantêm uma postura tradicional de ensino, justificada nas entrevistas pela falta de tempo, o que indica uma necessidade de formação que atenda a essa problemática.

Por outro lado, durante as aulas as professoras buscavam fazer com que os alunos refletissem sobre os conteúdos estudados, criando aproximações com a realidade vivida, o que caracteriza uma prática reflexiva e revela a contribuição da formação continuada em serviço.

O papel dessa formação seria, em última instância, possibilitar ao professor refletir-nação e sobre-a-ação, a fim de reinterpretar a sua prática e agir de forma consciente e intencional diante dos desafios do cotidiano da sala de aula. É essa intencionalidade que faz com que o professor, frente às demandas da sala de aula, procure a formação continuada,

revelando a necessidade de conhecer novas formas de agir e ou (re)interpretar a sua prática, buscando soluções aos problemas enfrentados.

Dois aspectos observados neste estudo mostraram-se relevantes para a busca do professor por formação continuada. O primeiro refere-se à necessidade de maior conhecimento do conteúdo a ser ministrado e o segundo, à relação professor-aluno. Ambos os temas surgiram permeados pela dificuldade em lidar com o tempo pedagógico, o que compromete, por um lado, a busca por mais conhecimento e por outro, o ensino do mesmo, fazendo com que os professores procurem, nos momentos de coordenação, juntamente com os colegas de trabalho, alternativas para a resolução dos desafios que se estabelecem. Fator que deveria ser observado pela instituição na oferta de temas de estudo.

A proposta de formação continuada em serviço da instituição, por ser situada na escola, por promover momentos de interação entre os docentes e ter a intenção de refletir sobre a prática, representa uma proposta de formação que quer romper com a fragmentação e hierarquização do conhecimento, bem como com a dissociação teoria-prática.

Procura também envolver os docentes numa postura de reflexão sobre a ação e discute a necessidade de uma análise mais reflexiva sobre a prática. No entanto, a partir do observado, entendo que ainda há muitos aspectos que necessitam ser repensados para que, de fato, essa formação seja apropriada pelos professores, sobretudo no que se refere ao levantamento dos problemas enfrentados pelo professor na sua prática.

É importante que a instituição promova um espaço de escuta e de diálogo com os professores, no sentido de aproximar as ações formativas das suas necessidades. Inserir a formação no contexto de sala de aula, usando os problemas advindos dessa instância como eixo norteador para os demais temas, contribuirá sobremaneira para tornar as ações formativas mais significativas para os docentes.

Outro aspecto a ser observado pela instituição pesquisada é a melhor organização do tempo para a formação continuada, possibilitando aos docentes discutirem e reapropriarem a experiência adquirida na prática, por meio das socializações entre os professores que se estabelecem nesses tempos de formação, tendo em vista que este foi um entrave identificado nas falas dos professores.

Sem a intenção de esgotar o tema discutido neste estudo, finalizo, apontando a necessidade de se estabelecer uma nova postura frente à formação continuada, sobretudo

aquela em serviço. Não se trata apenas de deslocar a formação para a escola, mas construir contextos que possibilitem o trabalho em conjunto, a difusão de informação e a troca de experiências.

Chego ao fim deste percurso, porém, aponto para um novo início com as seguintes questões suscitadas durante o processo de pesquisa e que podem ser temas para novas investigações: a uniformidade das práticas pedagógicas apresentadas pelos professores estaria relacionada à unidade de ação da proposta de formação continuada em serviço ou ao *habitus* professoral constituído ao longo das experiências escolares, historicamente vividas pelos professores? Os professores estão ensinando como aprenderam? Ou ainda, seria a escassez de tempo que levaria os professores às aulas com poucas variações nas seqüências didáticas? E, para não concluir, retomo a epigrafe: “chegar e partir são só dois lados da mesma viagem”...

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 99-112.
- _____. Dimensões de Formação In: NÓVOA, A. (org.) **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 69-77.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson- Pioneira, 2004.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLIVAR, A.(Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**; trad.: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusc, 2002.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores – tendências atuais**. São Paulo: Edufscar, 1996. p. 139-152.
- CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- DONATO, E. M. Formación. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 138-140.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- FORMOSINHO, J. Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 237-257.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livros, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 129-150.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Thomson- Pioneira, 2002.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Revista pátio Ano V, n. 17 maio/julho 2001. In: **A formação permanente de professores:** Uma necessidade da era da Profissionalização. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 13-16.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HYPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre n. 4, p. 3-21, 1991.

_____. A constituição histórica do trabalho docente. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997, p.17-46.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. España: Editorial Graó, 1998.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARISTA. **Missão Educativa Marista:** um projeto para o nosso tempo. Comissão interprovincial de Educação Marista (1995-1998). Trad.: Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: Simar, 2003.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

MATTELART, A. **A globalização da comunicação**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2000.

MINAYO, C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores – tendências atuais**. São Paulo: Edufscar, 1996. p. 59-91.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999. p. 13-34.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, n. 142. maio/2002b. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 20.6.2006.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

_____. **Fala Mestre**. Ed. 142, Maio de 2001. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm> Acesso em: 20.6.2004.

PENTEADO, D. H. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 165-180.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. **Anais da Conferência Regional – Formação de professores na América Latina e Caribe**. Brasília/DF, julho, 2002, p. 181-203.

RÍOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma melhor docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999, p. 13-34.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, J.; **Comprender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. cap. 2, p. 47-63.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, F. E. **Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. São Paulo: Edusc, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO A.; MACIEL, B. S. L. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-114.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A.. **A prática pedagógica do professor de didática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Organização do trabalho pedagógico**. Capítulo integrante da tese de doutorado: As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico, Unicamp, 1993. p. 1-15.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

_____. **Decreto-Lei nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

OBSERVADOR:	ASPECTOS ESPECÍFICOS	ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA
PROFESSOR:		
NÚMERO DA TURMA:		
HORA:		
DATA:		
NÚMERO DE ALUNOS:		
OBJETIVOS:		
	REGISTRO DA OBSERVAÇÃO	ANOTAÇÕES
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista semi-estruturada com os professores:

Identificação do Interlocutor

Código: _____

Data: _____

a) Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Cursos de formação: _____

Naturalidade: _____

Tempo de atuação docente na escola: _____

- 1) Por que você se tornou professor?
- 2) Quais os pontos positivos e negativos dessa profissão?
- 3) Quais aspectos você julga importantes para que uma boa aula possa acontecer?
- 4) Quais aspectos impedem que haja uma boa aula?
- 5) Você considera que a formação oferecida pela instituição de ensino contribui para a sua prática pedagógica? Por quê?
- 6) Quais aspectos da formação oferecida pela instituição favorecem a relação ensino-aprendizagem?
- 7) Se você pudesse propor mudanças à proposta de formação oferecida pela escola, qual seria a sua sugestão?
- 8) Que tema(s) de estudo você incluiria na proposta de formação continuada que poderia(m) contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica?
- 9) Como a formação oferecida pela instituição contribui para sanar os problemas apresentados em sala de aula?
- 10) Qual o papel da coordenação pedagógica na implementação de ações formativas?

APÊNDICE C

Roteiro para entrevista semi-estruturada com os gestores:

Identificação do Interlocutor

Código: _____

Data: _____

b) Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Cursos de formação: _____

Tempo de atuação na escola: _____

- 1) Qual é a proposta de formação continuada da Escola?
- 2) De que forma essa proposta é implementada?
- 3) Qual o papel do gestor para que a formação continuada em serviço aconteça nessa instituição?
- 4) Como é feito o levantamento e análise das necessidades para a formação continuada?
- 5) Quais os objetivos da instituição para com a formação dos professores?
- 6) Quais aspectos são importantes para que haja, de fato, apropriação dos conteúdos formativos à prática pedagógica dos professores?
- 7) Quais aspectos da formação oferecida pela instituição favorecem a relação ensino-aprendizagem?
- 8) Como é desenvolvida a proposta de formação continuada da Escola?

