

Cecília Célis Alvim Altobelli

As dificuldades e queixas de professores
alfabetizadores em tempos de formação continuada

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Cecília Célis Alvim Altobelli

As dificuldades e queixas de professores
alfabetizadores em tempos de formação continuada

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial, para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da
Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
São Paulo
2008

BANCA EXAMINADORA

Professora Orientadora - Presidente

Examinador (a)

Examinador (a)

DEDICATÓRIAS

Ao meu pai (*in memoriam*) e minha mãe, que me ensinaram a amar, lutar, perseverar e superar as adversidades.

Ao meu amado esposo, Anselmo, que compartilhou comigo as aflições, dando-me apoio e incentivo. Sem ele este sonho não seria possível ou valeria a pena.

Às minhas filhas, Thatiane e Larissa, dois presentes divinos que entusiasmam e apaixonam minha vida. Meus dois amores...

À minha querida irmã Luzia, Tarciso e sobrinhos Tarciso e Cássia, pelo suporte firme e carinhoso que me deram.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, pela gentileza de aceitar-me e pela condução sábia, ágil, competente e humana com que ajudou-me a realizar este trabalho, minha eterna gratidão.

A todos os professores do Programa de Psicologia da Educação, que contribuíram com seus saberes para implementar o espírito de pesquisa, que deu origem a essa Dissertação. Muito obrigada.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas sugestões dadas e que muito enriqueceram esse trabalho. Muito obrigada.

À minha querida amiga Walkiria Rigolon, que pelo seu grande incentivo e apoio lançou-me ao desafio hoje concluído. Quero ressaltar a minha especial admiração por você, que é especial. Muito obrigada.

À minha querida amiga Maria Fernanda Diogo que mesmo estando distante se fez muito presente com suas preocupações, seu carinho, sua atenção, subsidiando-me com documentos e informações. Muito obrigada.

Às professoras que participaram deste trabalho, com valiosos comentários, que enriqueceram o meu pensar. Muito Obrigada.

À minha querida amiga Lenita Maria Costa de Almeida, pelo seu desprendimento para auxiliar e ajudar nos momentos mais difíceis desse processo, onde brotou uma linda amizade. Muito obrigada.

Aos meus amigos, Fabricia Barêa, Dinéia Hypolitto, Vitor Manuel Fortes, Rodnei Pereira, Alzira Buse, Isabel de Pádua e Iranilda Teobaldo pelo apoio permanente que me dispensaram. Muito obrigada.

Aos funcionários do Programa que de uma forma ou de outra, cooperaram para esse feito. Muito obrigada.

RESUMO

ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim. **As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada.** 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

A presente pesquisa objetiva investigar o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores, frente aos cursos de Formação Continuada e da ineficácia desses cursos em promover mudança na prática docente desses professores. Assim, discute o descompasso entre a Formação Continuada e os resultados em sala de aula, na qual o que foi proposto não acontece. Busca, nas raízes do trato educativo, a trajetória percorrida pelos professores, desde a fase de sua formação inicial até o presente momento. Pontua a Formação Continuada, tentando identificar como é recebida pelos professores. Oportuniza uma discussão que contrapõe teoria e prática, a partir do posicionamento dos professores relativamente à Formação Continuada. Os apoios teóricos focam prioritariamente significado, sentido e, complementarmente, a identidade do professor. Com o alicerce das entrevistas, esta pesquisa levanta categorias, concernentes às inquietações quanto à práxis dos docentes, em decorrência dos cursos de Formação Continuada, analisadas e discutidas à luz dos fundamentos propostos por Ciampa, Nóvoa e outros. A pesquisa é qualitativa, utilizando as entrevistas pessoa a pessoa como o instrumento de coleta de dados. Objetiva desvelar o ponto de vista de três professoras – no quadro de cursistas participantes em Cursos de Formação Continuada, por mais de uma década, para localizar possíveis entraves, avanços e retrocessos em sua prática e a possibilidade de relação disso com a Formação Continuada vivenciada. A análise das entrevistas revelou-se em um alerta sobre tais cursos, que desconsideram o amplo processo de significações das experiências e produção dos saberes docentes, não promovendo assim, a autonomia profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada, Formação do Professor, Insatisfações do Professor.

ABSTRACT

This research aims to investigate the reason for the alphabetizing teacher's lack of satisfaction faced by the Continuity Training course as well as the reason for the inefficiency of those courses in promoting changes to the actual practice of those teachers. In this sense, it questions the out of the measure observed between the Continuity Training and the results in the classroom, where all the proposed actions do not happen. It also searches, in the deep essence of education, the way performed by the teachers, since their initial training until the actual moment. This work also highlights the Continuity Training, trying to identify how it is absorbed by the teachers and it also gives opportunity to the discussions between theory and practice, from the angle of the teachers actions towards the Continuity Training. Theoretical support essentially focuses on meaning, sense and, in a complementary side, the teacher's identity. Based on the interviews, this research identify categories related to the disturbing feeling involving the teacher's practice as a consequence of the Continuity Training programs, which were analyzed and discussed under the thoughts of the Ciampa, Nóvoa and others. This is a qualitative research, taking the interviews on a person-to-person basis to form the data collection. It aims to reveal the point of view of three teachers – integrants of the Continuity Training Program for more than one decade, in order to identify possible obstacles, improvement and retrocession in their practice and the possibility of all this be related to the Continuity Training perceived. The interview analysis has revealed itself as a warning regarding those trainings which have not considered the wide process of giving a meaning to the experiences as well as the production of teacher's knowledge, and, therefore, not promoting the professional autonomy.

Key words: Continuity Training, Teacher's Training, Teacher's lack of Satisfaction.

LISTA DE SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEIUSE – Comissão Especial de Integração Universidade e Sistemas de Ensino
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
- SEE – Secretaria de Estado de Educação

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I - A Formação Inicial do Professor e Seu Caminhar	13
Capítulo II - Contribuições das Políticas Públicas Educacionais	28
Capítulo III – Introduzindo o Problema da Pesquisa	35
Capítulo IV – Breves Considerações Teóricas Onde se Ancora o Nosso Pensar	42
Capítulo V – Metodologia	49
Capítulo VI – O tratamento das informações	54
Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas	79
ANEXOS	84
Anexo I	85
Anexo II	101
Anexo III	103
Anexo IV	104
Anexo V	105

“Que nunca aceitemos como definitivas nem mesmo as opiniões mais sólidas; sobretudo aquelas que nos afirmam estarem consagradas por uma longa tradição e que nunca tenhamos repassar pelo crivo de uma experiência incessante os conhecimentos ou métodos que se oferecem à nossa atividade. E ainda a melhor coisa para não se desnortear nessa atitude, para evitar a atitude negativa e destrutiva do cético, é não praticá-la isoladamente, é buscar a crítica e o controle dos que exercem a mesma função. E ainda que o controle e a experiência pareçam ser concretos, deve-se tomar o resultado apenas como relativo, sujeito a revisão, modificações, a adaptações segundo os meios e a época.”

Élise Freinet

Introdução

Este trabalho de pesquisa ancora-se na temática “formação de professores”. Devido à grande abrangência do tema, delimitamos nosso campo em torno da formação continuada de professores. Interessa-nos saber - numa relação custo-benefício – em que medida a formação continuada tem contribuído para a melhoria do ensino, levando-se em conta o público-alvo que pretendemos abordar, que está focado no professor alfabetizador atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo I - da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Nossa pesquisa – de cunho qualitativo – pretende trazer à tona a opinião dos professores envolvidos em sentido amplo. Críticas, sugestões, sentidos, significados, satisfações e insatisfações, apreendidos pelo diálogo com os pesquisados, interligando teoria, prática e o contexto em que se desenvolvem suas ações.

A abordagem qualitativa propicia uma aproximação aberta, proporcionando, não raro, colocações confessionais, reveladoras do que muitas vezes é pensado mas não dito. Entretanto, nos apoiaremos em dois tópicos de relevância.

- Após as formações continuadas recebidas, esses professores sentem-se mais preparados para o enfrentamento dos problemas que surgem cotidianamente em sala de aula?
- Quais as principais queixas de entraves enfrentados no chão da sala de aula, segundo os professores?

Permito-me no discurso a seguir utilizar a primeira pessoa do singular, por tratar-se de um relato pessoal.

A hipótese que subjaz este trabalho advém de minha experiência como professora alfabetizadora, durante onze anos consecutivos em sala de aula. Inicialmente, participei do curso de formação continuada Letra e Vida¹ e, posteriormente, atuei como formadora no mesmo programa oferecido pela rede oficial de ensino.

¹ Programa criado em 2000 pelo MEC como PROFA, implementado pela rede estadual de São Paulo, em 2003, renomeado como Letra e Vida.

Diante desses papéis por mim vivenciados, não só fui protagonista, mas pude observar também que os problemas e as queixas dos professores cursistas - assim como as minhas próprias enquanto professora - se mantinham, independentemente da extensão da formação oferecida, dos materiais de apoio ou das reconfigurações metodológicas que esses programas sofreram ao longo do tempo.

De forma paradoxal, os professores não conseguiam administrar seus conflitos e inseguranças frente às mudanças propostas pelos cursos de formação. Sempre estávamos às voltas com os mesmos questionamentos e dúvidas, vagando “sem rumo” diante de um sem-número de conflitos.

Este trabalho, na busca de respostas para a inquietação já delimitada no início do texto, procurará estabelecer uma linha do tempo dos principais percursos da educação brasileira, âncora para a compreensão da dinâmica e do fluir dos fatos, devidamente contextualizados, estabelecendo um ponto de partida – 1920 – para o entendimento, análise e reflexão do objeto que será investigado até a atualidade.

O texto está estruturado em capítulos, prevalecendo a linearidade do processo em discussão. Pela pesquisa bibliográfica, conjugada ao trabalho de campo, pretende-se clarear as inquietações explicitadas.

Capítulo I

O trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia esse mundo não nos trate mais como objeto e para que sejamos povoadores do mundo como homens.

Milton Santos

A Formação Inicial do Professor e Seu Caminhar

Por vezes, nos habituamos a nomear certas representações, como, por exemplo, Escola Normal ou Magistério, como sendo óbvio o entendimento do seu significado, sem procurarmos qualquer fundamentação.

A primeira Escola Normal brasileira teve início em 1835, chegando a 1996, quando foi extinta pela nova LDB 9394/96, que estabeleceu aberturas para formação de docentes alfabetizadores em nível superior. Durante todo o processo de nascimento, vida e morte, a desvalorização do professor esteve sempre atual. Após a promulgação dessa LDB os Institutos de Educação Superior e Cursos Normais Superiores seriam os novos responsáveis pela formação de professores alfabetizadores.

Embora uma grande responsabilidade esteja implícita em qualquer Lei, as Políticas Públicas em Educação constituem-se num eterno desafio, pela sua própria natureza. Para acompanhar o dinamismo vital, que gera apelos aflitos da sociedade, as propostas educacionais, às vezes, pecam por falta de clareza, amadurecimento da reflexão ou dubiedade em seus textos, percebidos quando se tem que interpretar seus propósitos. Como Barbosa²(2003) salientou:

² Publicação digital disponibilizado em novembro de 2003, sob ISBN: 85-889959-05-4,; Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoeducacao/vpedagogiaemdebate/pddfaab.htm>. Acesso em: 01 de fev.2008.

Desde a criação da escola Normal, observa-se que a formação dos profissionais da educação sempre esteve fadada a segundo plano das políticas públicas de educação. Tais políticas encontram-se fortemente vinculadas com interesses externos à educação e que, por isso, não formam adequadamente os docentes. Aguiar (in: SGUISSARDI, 2000) menciona que “pautase esta reforma (educacional), tal como vem ocorrendo na maioria dos países da América Latina, por referenciais comuns cujos nexos podem ser encontrados nas orientações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, BID, UNESCO e Cepal.”

O trabalho de todo legislador, por ser público, está sujeito a críticas por vezes negativas ou não tanto. O debate é importante, pois facilita o aperfeiçoamento, quando necessário. Nossa intenção é apenas fazer aflorar aspectos textuais, como embasamento teórico para implementar a discussão.

Entre mudanças desencadeadas pelas ações decorrentes da LDB 9394/96, podemos destacar algumas medidas de impacto que, por sua vez, deram origem a outras alterações no fazer educativo:

- Plano Nacional de Educação (PNE);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN);
- Sistemas de avaliação SARESP, ENEM;
- Referenciais curriculares para Educação Infantil;
- Programa Nacional do Livro Didático.

Essas alterações também se refletiram na formação inicial, que acompanhou o processo de universalização da educação básica, frente à nova demanda de alunos que passaram a ser atendidos pela escola pública. Fez-se então necessário que se ampliasse o número de professores, conforme aponta Gatti (1996):

Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações, prover o ensino com profissionais que possuam qualificação adequada. (1996, p.1).

Para termos uma idéia do aumento do número de professores nesse período, de acordo com o estudo realizado por recomendação da Comissão

Interinstitucional criada pelo CONSED³, de 1984 a 1995, o número de docentes atuantes no país - só na Educação Infantil - aumentou cerca de 156%. O mesmo foi observado também no ensino fundamental.

Segundo, ainda, o documento do CONSED, pesquisas realizadas entre 1985 e 1995 mostraram que a opção pelo magistério no ensino médio foi um processo formativo deficitário em seus “conteúdos científicos, que nela ficaram descaracterizados não acompanhando o ritmo do segundo grau em geral, como também tornou-se fragilizada em seus conteúdos propriamente pedagógicos.” (1996, p.31).

Dessa forma, muitos professores adentraram na rede pública de ensino atuando como alfabetizadores, sem formação adequada, num momento em que o mesmo acontecia com crianças advindas das camadas sociais - até então marginalizadas - menos favorecidas, trazendo novas exigências para o contexto escolar, principalmente devido às poucas oportunidades que elas tinham tido de contato com as práticas socioculturais reais de escrita e leitura. Entretanto, ignorou-se a riqueza das suas experiências, calcadas em um modo de vida diferente, baseadas no seu cotidiano, marcadas por um realismo perverso em face das diversidades sociais.

Toda essa conjunção de fatores ocorreu ao mesmo tempo em que o trabalho docente se desvalorizava cada vez mais. Conforme Sousa (1996), “as políticas educacionais dos últimos quarenta anos levaram os professores a atender um número absurdamente maior de alunos, ampliando sua carga horária e recebendo um salário sempre menor”. Em contrapartida, de forma até passiva, viam aumentar sua responsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações internas e externas, tais como SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM, etc, dentre outros mecanismos de acompanhamento, regulação, avaliação e controle.

Cappelletti (2005) promoveu, junto aos seus alunos mestrandos e doutorandos, ampla pesquisa feita em grupo, com o intuito de investigar o fazer e o resultado dessas políticas junto aos professores. Resultados muito interessantes são encontrados em seu livro sobre *Políticas Públicas de Avaliação*, onde os Sistemas de Avaliação acima citados foram o objeto da pesquisa.

³ Documento organizado a partir do estudo realizado por ocasião da sua II Reunião Ordinária, realizada em Cuiabá, em junho de 1995, com vistas à integração universidade e sistemas de ensino (CEIUSE), coordenado por Ana Luisa Machado Pinheiro.

Todo esse resgate histórico é fundamental para compreensão da atividade de professores alfabetizadores na rede pública, haja vista que não podemos dissociar o contexto formativo das condições de trabalho às quais esses profissionais estão submetidos cotidianamente e o local em que exercem o seu ofício. Dialogando com Oliveira sobre as reformas educacionais contemporâneas, é possível observar:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico. (2004, p.1130).

As mudanças no sistema educacional alteraram o modelo educativo, e, por conseguinte, reconfiguraram também a atividade docente. Os professores viram-se colocados em xeque, principalmente por meio dos inúmeros questionamentos acerca de sua formação.

Revisitando aspectos da história recente da Educação Brasileira

Tem-se, cada vez mais firme, a compreensão de que o conhecimento histórico se produz no seio desta tensão entre passado e presente, sujeito e objeto, texto e contexto (ou contextos?), documento e monumento, fato e interpretação.

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça⁴

Para refletirmos sobre o tema proposto, de imediato, decidimos focar brevemente a história da formação inicial e continuada de professores. Pela recorrência à história, estaremos pontuando aspectos significativos, como aporte para melhor desenvolver o nosso pensar, para instrumentalizar parte de nossas considerações. Assim, tentaremos compreender o percurso profissional que se delineou em torno do preparo de professores para o exercício docente (inicial ou em serviço). Afinal, esse histórico configurou as mudanças ocorridas na formação docente nas duas últimas décadas.

⁴ Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A discussão sobre a educação brasileira acentuou-se principalmente no século XX, em meados da década de 1920, com o surgimento da industrialização do país. Esse panorama merece ser analisado sob a perspectiva da desvalorização docente. Conforme salienta Rigolon (2007, p.32), a partir da primeira metade deste século:

(...) os professores ainda contavam com o privilégio e o status de uma atividade socialmente valorizada e reconhecida. Naquele momento, professores e alunos ainda faziam parte de um mesmo estrato social compartilhando crenças, valores e formas de viver. Ser professor era motivo de reconhecimento social num país onde a maioria mantinha-se à margem da instituição escolar. O exercício do magistério apoiava-se em virtudes como: tolerância, bondade e instinto maternal. Tais virtudes estavam diretamente associadas ao gênero feminino.

Sensibilidade e paciência estavam muito mais associadas à idéia de que a feminilidade se sobrepunha ao estudo, cristalizando na sociedade uma representação profissional de que a mulher preenchia, com isso, atributos profissionais. Nos Referenciais de Formação de Professores (BRASIL, 2002, p.31), encontramos:

A feminilização da função, ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social.

Percebe-se, ainda hoje, que a maioria daqueles que atuam nas séries iniciais pertence ao gênero feminino, reafirmando as representações em torno do trabalho realizado nas séries iniciais, que continuam enfrentando o processo de desvalorização que permeia a atividade docente.

A turbulência das travessias do processo histórico da educação brasileira pode ser pontuada por interferências de toda ordem, justificadas, naturalmente, pelo contexto sócio-temporal, indutor de uma leitura privilegiada dos fatos, do não-escrito, bem como dos pensamentos por trás da fala.

Observamos, por esse caminhar, que o perfil do professor ideal sofre também mutações de acordo com a época em que se insere.

Como toda profissão, o magistério também possui uma trajetória construída historicamente e atravessada pela origem dessa profissão, pelas inúmeras interferências da trama sóciopolítico em que está inserida, pelas exigências

determinadas pela realidade social, pelas finalidades da educação em diferentes momentos, pelo papel e o modelo de professor, pelo lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de governo, pela luta da categoria e pelas pressões da opinião pública em geral, sendo esses fatores determinantes dos requisitos profissionais para o magistério.

Ao mesmo tempo, é possível notar a trajetória percorrida pelas decisões políticas educacionais, partindo de esferas superiores, ou seja, sendo injetadas nas bases, a fim de atingir seus objetivos, principalmente relacionados à formação para o trabalho.

Após o golpe militar, na década de 1960, o debate sobre as relações entre a realidade brasileira e a educação escolar foi impedido, sendo dificultada a análise crítica acerca da realidade escolar. É possível identificar, nessa época, a título de exemplo, a influência do movimento escolanovista nos processos de formação continuada. A vivência, o fazer e as trocas de experiências foram amplamente valorizadas, mas no nível de escola e não do sistema.

(...) O escolanovista Anísio Teixeira foi ardoroso defensor da descentralização por meio do mecanismo de municipalização... O resultado foi um sistema de ensino que se expandia, mas controlado pelas elites, com o Estado agindo mais pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política educacional de educação, em que o objetivo fosse tornar universal e gratuita a escola elementar. (ROMANELI, 1987, in: LIBÂNEO, 2005, p.135-136)

No final da década de 1960 e durante os anos 1970, foi mais difícil realizar discussões críticas sobre a realidade, pois o país encontrava-se sob regime de ditadura militar e o setor econômico, voltado para o processo de industrialização. De acordo com Fusari (1992) e Libâneo (2005), nota-se a influência dos fatores já mencionados, na pedagogia tecnicista que se propagou naquela época. Surgiram programas de treinamento de professores que visavam à implantação de novos elementos técnico-pedagógicos no ensino público. A citação a seguir tenta esclarecer teoricamente as considerações de que estamos tratando. Em breve resumo, citamos uma página na internet⁵ que reforça e esclarece as questões aqui debatidas.

⁵ Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=001>. Acesso em: 01.fev.2008.

A partir da concepção de que as capacitações são um serviço essencial, o professor José Fusari analisa como as diferentes concepções de escola e do processo ensino-aprendizagem influíram nos treinamentos de educadores.

Fusari identifica cinco períodos ao longo da história educacional brasileira: a Tendência Tradicional - predominante até 1930; o Movimento Escolanovista - de 30 até a década de 60; a Pedagogia Tecnicista - que vigorou durante os anos 70; o Período Crítico-Reprodutivista, no final da década de 70 e, finalmente, a Tendência Crítica, surgida a partir de 1980.

Nesse momento, os modelos formativos para professores também se alteraram, acompanhando a introdução do modelo tecnicista nos estudos dirigidos para os docentes.

Dentro de um modelo tecnicista,

A escola deveria ser produtiva racional e organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. A lei 5.692/71 oficializa a “preparação para o mercado de trabalho” com terminalidade no 1º grau e a universalização e obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau com a tônica na preparação do técnico para o posto de trabalho. Para tanto, à imagem da empresa, a escola deveria apresentar uma produtividade eficiente e eficaz. (FUSARI, 1992, p.20).

A educação foi direcionada para atender ao mercado de trabalho, que exigia uma formação rápida, a fim de atender a nova demanda que adentrava nas escolas públicas de formação básica. Para tanto, a escola deveria ser eficiente no tocante ao fornecimento de preparo instrucional, com ênfase no uso de recursos técnicos e audiovisuais, partindo do pressuposto que o aparato audiovisual era essencial para o processo de ensino e aprendizagem pretendido.

No decorrer desse período histórico, houve interesses econômicos e políticos, que definiram o papel que a educação escolar deveria ter na sociedade. Sendo assim, os professores sempre foram *treinados* para corresponder às expectativas do sistema vigente. Essa perspectiva pode ser evidenciada pela denominação dos programas de formação, na década de 1980: *treinamentos*.

Segundo Fusari (1997), os programas de formação continuada, no século passado, assim como no atual, inseriram tendências, movimentos, concepções presentes na educação brasileira, em diferentes momentos históricos. Nos treinamentos de professores nas décadas de 1950, 1960 e 1970, o objetivo era

estimular mudanças de comportamento nos professores, visando à aquisição do conhecimento, desenvolvimento de habilidades específicas e atitudes, a partir de atividades como: aulas expositivas, painéis, sínteses de textos discutidos a partir de tarefas. As atividades eram desenvolvidas na crença de que a mudança da atuação do professor era garantida somente pela aquisição do conhecimento, via treinamento.

A tendência tecnicista, assim como a dicotomia entre a teoria e a prática são marcas significativas nesse percurso, pois essas questões ainda hoje causam polêmica na educação brasileira, fomentando o desenvolvimento de pesquisas nesse âmbito, discutindo visões que fragmentam a educação e seu papel social. Professores e especialistas cuidam separadamente, cada qual no seu foco, desconectados da realidade social em que a educação básica se insere.

Os cursos de treinamento eram cuidadosamente planejados e competentemente apresentados. Contudo, entraves não identificados impediram que as propostas acontecessem em sala de aula.

Os processos de formação de professores, nesse período, refletem a tendência tecnicista, ao tomarem como elemento principal a organização racional dos meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino. A habilidade de realizar bem o trabalho, executá-lo com controle e avaliá-lo segundo critérios previamente estabelecidos pelos propositores de programas de formação, passam a ser competências desejáveis nos educadores.

Segundo Brandão (2005, p.83):

(...) em uma seqüência histórica, encontramos simultaneamente as denominações mais citadas nos projetos de formação oferecidos aos docentes, que apresentaram os seguintes termos: reciclagem, treinamentos, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada.

Marin faz uma análise das nomenclaturas acima descritas e acrescenta:

(...) Educação permanente, formação continuada e educação continuada... podem fazer parte do mesmo bloco, pois há muita similaridade entre eles... Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem os conhecimentos dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. (MARIN, 1996, p.14).

Durante a década de 1970, surgiram programas de treinamento de professores para a implantação dos novos elementos técnico-pedagógicos inseridos no ensino público, apoiados em técnicas de estudo dirigido.

Os treinamentos possuíam um foco no individual, nas relações interpessoais, assim como nos aspectos psicológicos. O planejamento se centrava nas atividades a serem aplicadas, ou seja, a metodologia como o cerne da formação. Foi justamente nessa época que se enfatizaram as questões de método e técnicas, as dinâmicas de grupo, jogos e dramatizações aplicadas ao ensino.

Esses treinamentos valorizavam a avaliação, o crescimento individual, as relações interpessoais, a experiência vivida, as emoções e os sentimentos que emergiam a partir das dinâmicas realizadas nos cursos e faziam com que os cursistas no geral se mostrassem satisfeitos. Era um acréscimo ao seu capital intelectual. Entretanto, a sua práxis continuava praticamente a mesma, mais voltada para o “tradicional”⁶, cuja marca estava ainda embutida neles mesmos, fruto das tendências predominantes na sua época. Apenas como uma provocação bem intencionada, reportamo-nos a uma entrevista com dois educadores estrangeiros – Lewis Perelman e Neil Postman, concedida à Folha de São Paulo.

Disse Perelman⁷ (1993, p.21):

O próprio conceito de educação tradicional vai se tornar obsoleto. As novas tecnologias que estão sendo desenvolvidas vão possibilitar que as pessoas de todas as idades e condições sociais possam aprender qualquer coisa, em qualquer lugar, a qualquer momento.

A educação foi direcionada para atender ao mercado de trabalho, que exigia uma formação rápida, mas eficiente, de indivíduos capazes de se engajar nas atividades técnicas que a indústria necessitava. Para tanto, a escola deveria ser eficiente, valorizando a instrução programada e os recursos técnicos e audiovisuais.

⁶ Denomina-se como ensino tradicional a concepção de Homem sendo “considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes para ele”. (MIZUKAMI, 1986, p.8)

⁷ PERELMAN, L. e POSTAMN, N. (1993). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jun. Especial World Media, p. 21.

Os processos de formação de educadores refletem a tendência desse período, ao tomarem como elemento principal a organização racional dos meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino.

Esse modelo de formação foi intensificado no final da década de 1970 e tornou-se mais visível publicamente nos anos 1980, quando as discussões se norteavam tanto no que concernia às condições salariais e melhores condições de trabalho, como também no que se referia à melhoria da educação e da formação inicial e continuada oferecida aos professores.

Com a abertura política nos anos 1980, foi possível retomar a discussão das relações entre educação e sociedade. Nesse momento, surge uma nova concepção denominada crítico-reprodutivista (Saviani, 1987); crítica por compreender a relação de dependência entre a educação e a sociedade e reprodutivista pelo fato de a escola reproduzir as diferenças sociais oriundas da realidade. A discussão sobre o compromisso político e competência técnica assumiram o centro dos debates durante algum tempo.

(...) A partir da segunda metade deste século a crítica à educação e à escola se acentuou. O otimismo foi substituído por uma crítica radical. Entre os maiores críticos encontramos o filósofo francês Louis Althusser (Os aparelhos ideológicos do Estado- 1969) e os sociólogos, também franceses, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (La Réproduction – 1970), Claude Baudelot e Roger Establet (L'école capitaliste en France – 1971). As obras desses autores tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro da década de 70. Elas demonstraram sobretudo o quanto a educação reproduz a sociedade, daí serem freqüentemente chamados crítico-reprodutivistas. (GADOTTI, 1993, p.187).

A formação de professores do ensino fundamental tem sido, nos últimos vinte anos, questão central em estudos e pesquisas, especialmente após a década de 1990 – marco na reestruturação educacional brasileira - que fomentou as mudanças empreendidas nas políticas públicas de educação do país. Desde então, diversas indagações passaram a ser realçadas por autores como (GATTI,1997); (ANDRÉ,1990); (BERNARDO,1991), (TARDIF,2002), (PATTO,2004), (PLACCO,2006), (LIBÂNEO, 2005); (BARROSO,2004), dentre outros que se detiveram sobre a temática da formação de professores. Medeiros indica a inadequação da formação oferecida aos professores, apontando o *aligeiramento* da formação que:

(...) para impulsionar o processo de desprofissionalização, tem-se o aligeiramento da formação e da formação em serviço, como forma de contornar uma situação de desvios históricos no âmbito da formação de professores. (MEDEIROS, 2005, p. 204).

O histórico da preparação docente demonstra que essa formação foi planejada tomando-se como premissa as expectativas vigentes nos textos legais.

Na década de 1980, foram implementados programas, na rede estadual de São Paulo, de capacitação do professorado de ensino fundamental, com o objetivo de consolidar reformas educacionais em curso, em consequência da redemocratização do país e da universalização da educação básica.

Na década de 1990, por sua vez, predominou a modalidade de formação em serviço, isto é, a reflexão sobre a experiência em sala de aula, tendo a formação do professor como principal foco, conforme afirma Lima (2004, p. 23):

Passa a ser exigido do professor que saiba lidar com o conhecimento em construção, um conhecimento não mais considerado como imutável. Espera-se que desempenhe sua função como educador com um compromisso político, carregado de valores éticos e morais; que entenda a relação professor-aluno como uma colaboração entre iguais; e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Paulo Freire, enquanto secretário Municipal da Educação de São Paulo, em 1989, defendeu, como um dos programas prioritários em sua gestão, a formação dos educadores. Esse programa tinha, entre outros princípios básicos, o educador como sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; a formação reflexiva, contínua e sistematizada.

Portanto, o aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclui após estudos de vários conteúdos e de técnicas para a sua transmissão, mas é uma aprendizagem que se concretiza nas situações práticas, exigindo uma atuação reflexiva:

A modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 90, assumiram conotação nova ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. (LIBÂNEO, 2005. p.139).

Esse novo discurso de um ensino moderno e de qualidade se contrapõe ao discurso da universalização, isto é, a ampliação quantitativa do ensino somente

garante números, em detrimento da qualidade. Não assegura, desta forma, a democratização do ensino, pois não garante a eficiência e a competência.

A partir de dados da realidade e dos avanços na área da pesquisa educacional, foram implementadas algumas políticas educacionais voltadas à formação docente das séries iniciais do ensino fundamental. Novas concepções de ensino surgiram e os programas de formação de professor, muitas vezes, transitaram pelas tendências das três décadas, 1960, 1970 e 1980, pois não havia convergência nos programas formativos, nem mesmo quanto à metodologia, à concepção de formação, ou a do próprio professor. A responsabilidade da formação do professor parecia estar na sua própria trajetória profissional

Uma caminhada pela história da formação de professores revela problemas sempre adiados que se prendem com a proporção dos componentes de formação, o seu “retalhamento” como lhe chama Lima (2004), mas também com a inserção institucional destes cursos e com a competência e formação dos formadores. Agravados pela questão da quantidade versus qualidade, a que normalmente não são alheias questões economicistas, os problemas consubstanciam-se fundamentalmente na relação teoria-prática que a si agrega a questão da relação entre os diversos ramos do conhecimento. (ALARCÃO, 2004, p.12).

Considerando a aprendizagem da docência como um processo complexo de geração de conhecimentos que ocorrem ao longo da vida do professor, envolvendo diferentes espaços, tempos, comunidades de aprendizagem e experiências, dentre outros, é imprescindível rever os modelos de formação, fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores.

Os conteúdos trabalhados nos cursos de capacitação em geral nem sempre conseguiram modificar as práticas dos professores. As evidências parecem indicar que, dentre as razões para a persistência desse quadro, está, de um lado, uma estrutura de formação que tende a alienar os professores do processo de busca de soluções, procurando atribuir-lhes apenas o lugar de aplicadores de métodos e técnicas pré elaborados.

Do outro lado, a grande resistência dos professores, tornada ainda maior, pelo fato de suas necessidades cotidianas com referência ao seu trabalho, quer no campo pedagógico, como na boa manutenção dos elementos físicos (conservação do prédio e suas dependências, onde se inserem as salas de aulas)

não terem sido contemplados no desenvolvimento dos métodos e técnicas apresentados durante a capacitação.

Sente-se que as abordagens são unívocas, desconsiderando aspectos acima mencionados bem como, a palavra do professor, que, no nosso entendimento, não está tendo voz e nem vez.

Na impossibilidade – de qualquer tipo – de se obter o resultado esperado, a formação continuada teria, como pressuposto, instrumentalizar o professor para lidar com situações adversas, atendendo à formação recebida dentro de suas possibilidades.

Quanto à preocupação da ampliação do atendimento educacional para toda a população brasileira, pode-se observar, que, a partir da década 1970, grandes contingentes populacionais, oriundos da imigração e do crescimento vertiginoso do pólo paulistano, buscaram atendimento educacional. (BORGES, 1998, p. 26).

Acentuaram-se, assim, as reivindicações sobre a necessidade da ampliação de vagas nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, o panorama da década de 1980 tornou-se um marco no âmbito das reformas educacionais, principalmente frente à necessidade de universalização da educação básica (que deveria garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola pública), associada ainda à questão da qualidade que surge como discurso central no fulcro das políticas públicas. Inicia-se assim, segundo Libâneo (2005), um processo de reajuste do sistema educativo que ainda se mantém.

Vale salientar, todavia, que esse processo de mudança alterou o atendimento nas escolas públicas: é inegável que o acesso ao longo das duas últimas décadas ampliou-se. A título de informação, vejamos alguns números:

(...) no Brasil em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinha acesso à escola. Em 1990, esse índice tinha atingido 88%(...) a porcentagem de analfabetos na população de mais 15 anos caiu de 50,6% para 18,4% no mesmo período. Além disso, o período de escolarização obrigatória duplicou. (GOLDEMBERG, 1993, p. 3)

Junto com a expansão do número de alunos que adentram espaços públicos escolares, surge também a necessidade de mais professores para essa

demanda, e assim “a expansão de vagas, como se sabe, foi acompanhada da perda de qualidade em muitos casos, com a diminuição de salário real, classes superlotadas, aumento de número de turnos diários nas escolas das grandes cidades, entre outros problemas”. (CAMPOS, 1998, p.11).

Diante desse fato, a posição dos professores face à universalização do ensino se altera; torna-se necessário diplomar professores de forma mais rápida e barata. Assim, surgem as escolas técnicas, que possibilitam uma formação mais ágil e menos onerosa e fecham-se as escolas normais.

A Habilitação Específica para o Magistério apresentou um crescimento significativo na década de 1990. É possível perceber, por meio da tabela abaixo, o aumento considerável de matrículas nesse período, que aponta o quanto a formação em nível médio ampliou o número de professores que passaram a atuar na rede pública oficial de ensino, conforme demonstrado na tabela 1 a seguir, extraída dos Referenciais Para Formação de Professores, elaborado pelo Ministério da Educação, em 1997.

MATRÍCULA ENSINO MÉD	Ensino Número	Médio Crescimento %	Habilitação Número	Magistério Crescimento %
1989	3.477.859	-	630.205	-
1990	3.624.045	4,2	636.114	0,9
1991	3.770.230	4,0	642.022	0,9
1992	4.085.631	8,4	692.749	7,9
1993	4.183.847	2,4	743.476	7,3
1994	4.986.197	19,2	790.283	6,3
1995	5.374.831	7,8	810.910	2,6
1996	5.739.077	6,8	839.487	3,5
1997	6.405.057	11,7	826.574	-1,5

FONTE: MEC/INEP/SEEC/1997¹

Tabela 1: Matrículas no Magistério de 1989 até 1997

Tais dados evidenciam que, no período de 1989 a 1997, os maiores índices de crescimento da habilitação para o exercício do magistério ocorreram entre 1992 e 1993. Tal aumento não foi aleatório, mas correspondeu à larga expansão do número de alunos atendidos no sistema escolar. Segundo Palma Filho (2004): “A política adotada nesse período opta por uma modalidade de formação mais econômica e mais rápida” (p. 148).

Fica patente que “a proletarização do magistério, principalmente do ensino básico é uma forma de desqualificar o trabalho escolar” (FRIGOTTO, 1989,

p.168). Além disso, a população que chegou a essa habilitação era oriunda de uma escolarização também rápida, por exemplo, dos cursos de Suplência que atendiam pessoas com grande atraso na relação entre idade, séries e classes sociais menos favorecidas, o que ocasionou a proletarização do magistério, ao longo do tempo.

A ampliação do número de professores na rede de ensino já chegava, em 1994, no Brasil, a 281 mil funções docentes na educação infantil e mais de 1 milhão e 380 mil docentes no ensino fundamental. (GATTI, 1996, p.9 e p.13). Percebe-se que, ao mesmo tempo em que o país acompanhava a reestruturação produtiva que exigia maior escolarização para os postos de trabalho, acentuava-se o desprestígio da atividade docente. Diante do aumento da demanda de alunos que adentravam a escola pública, também se fez necessário aumentar o número de professores.

Frente a tantas mudanças no cenário brasileiro, nesse período, o sistema de ensino também se transforma: “como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel, ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo“. (LIBÂNEO, 2005, p.36).

Indo ao encontro do pensar de Oliveira (2004), nesse entrechoque de mudanças, os professores no chão da sala de aula deparam-se com um sem-número de conflitos que abarcam um leque que abrange desde a diversificação da sua ocupação propriamente dita, como enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, até atuarem com classes lotadas, com falta de apoio pedagógico, apoiando-se na precariedade de sua formação inicial - tudo isso diante de uma nova clientela oriunda das classes menos favorecidas - trazendo novos dilemas pedagógicos com os quais esses professores até então não haviam lidado. Esse quadro forma um mosaico bastante complexo que merece ser investigado em tempos de formação continuada.

Capítulo II

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.

Jean-Jacques Rousseau

Contribuições das Políticas Públicas Educacionais

Diante de indicadores de baixo rendimento escolar dos alunos, as políticas educacionais passaram a optar pelo investimento na formação em serviço. A título de exemplo, em pesquisa divulgada pela Unesco em 2006, referente a 2002, é possível observar que o Brasil ocupa ainda uma posição preocupante, se tomarmos como referência o índice de reprovação. Nesse aspecto, o Brasil é melhor apenas que 15 países, sendo a maioria da África e do Caribe. O Camboja, por exemplo, tem 11% de reprovação e o Haiti, 16%; já o Brasil apresenta uma taxa de 21%. Dessa forma, se assemelha aos resultados de Moçambique e Eritéria.

Têm sido criados inúmeros cursos e programas de formação continuada desenvolvidos por órgãos federais, estaduais e municipais. No entanto, reportando-nos a Libâneo (2005), as políticas educacionais e suas diretrizes não foram capazes ainda de romper com o divórcio entre “as intenções declaradas e medidas efetivas” (p.36), ou seja, as políticas divulgam sua intencionalidade em expandir a autonomia da escola e de seus professores, mas, por outro lado, lhes negam a participação efetiva na elaboração e implementação de suas propostas, como se fosse possível garantir autonomia sem ampla participação democrática. As reformas desencadeiam-se contraditoriamente, de maneiras por vezes desconexas e ambivalentes, gerando o descrédito prévio quanto ao seu grau de efetividade.

É possível perceber que as Políticas Públicas Educacionais acompanham as demais Políticas Públicas – Econômicas e Tecnológicas - entre outras, deixando de lado aspectos sociais extremamente relevantes.

Nesse novo cenário, as atribuições dos professores se ampliaram, ultrapassando o espaço da sala de aula e novos papéis são transferidos ao

trabalho docente, conforme afirma Noronha (2001, *apud*: OLIVEIRA, 2004, p.132): “esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente sociais, enfermeiro, psicólogo, entre outros” .

Concordando com Marin e Giovanni (2006, p.135), “na década de 1990 e início dos anos 2000, a nova lei de diretrizes e bases - Lei Federal nº 9394/96 - coloca no cenário nacional os novos modelos de formação de professores representados pelo ISE e CN Superior”. Frente ao insucesso escolar alcançado nas décadas anteriores, credita-se às universidades a formação de professores que atuariam nas séries iniciais. Na época, essa mudança gerou grande polêmica, em torno do âmbito/*locus* em que essa formação deveria ocorrer.

Grande parte dessa controvérsia foi gerada pela própria descrição da LDB 9394/96, que, em seu artigo 62, afirma que a habilitação docente na educação básica poderá ser obtida em universidades e Institutos Superiores de Educação.

Segundo Palma Filho (2004), de modo geral, as divergências referem-se à concepção do tipo de profissional que se quer formar e o local dessa formação. Ainda, segundo Marin e Giovanni (2006, p. 132) a “cultura do aligeiramento, a cultura da ambigüidade e a cultura da racionalidade técnica” permeiam a formação oferecida, independente do local onde será ministrada, se inicial ou continuada. Mas, de qualquer forma, a idéia da racionalidade técnica está presente nos contextos formativos (iniciais ou continuados), que valorizam sobremaneira os saberes teóricos, eruditos, em detrimento dos saberes experienciais dos professores que foram se constituindo juntamente com sua identidade profissional. De acordo com Tardif (2002), “cabe às agências formadoras respeitarem os saberes experienciais dos professores que foram forjados na prática cotidiana, não relegando o saber-fazer a um conhecimento de segunda classe”.

A recíproca aqui é verdadeira. Quando abordamos a massificação do ensino com a entrada de um alunado portador de experiências diferenciadas, o mesmo acontece em se tratando dos professores que não têm sua prática em sala de aula como aporte para reflexões e teorizações requeridas.

Diversos estudos que evocam as dificuldades dos professores em sala de aula contam com inúmeros relatos de docentes que tiveram a oportunidade de obter formação superior e mesmo assim foi pouca a contribuição para o enfrentamento das dificuldades com as quais lidam constantemente.

Conforme Rigolon (2007), os resultados obtidos em seus estudos indicam que as professoras participantes, todas com formação superior e algumas também com magistério, que passaram por cursos de formação continuada, mantinham dificuldades em resolver problemas relativos à aprendizagem de seus alunos, com relação a aquisição da escrita, por exemplo, evidenciando que a formação oferecida não contribuiu favoravelmente para superação das dificuldades vivenciadas cotidianamente em suas salas de aulas.

Levando-se em conta que as últimas décadas foram desastrosas para o ensino, e o professor está inserido nesse processo desde a sua formação, uma vez que vem emergindo das camadas populares, sendo a um só tempo sujeito e paciente do modelo educacional que estava em vigor, nossa consideração sobre a reciprocidade de características próprias dos atuais alunos e professores é pura recorrência.

Isso nos ajuda a perceber que a atuação dos professores está diretamente relacionada às suas condições de trabalho.

O perfil do professorado se modificou profundamente: o professor tem sido recrutado entre as camadas populares, recebe uma formação profissional de menor qualidade e salário equivalente aos trabalhadores de menor qualificação. (CODO, 1999, *apud* SOUZA, 2005).

Dissociar o resultado das práticas pedagógicas dos professores, de suas condições de trabalho, seria como desconsiderar que a atividade docente se efetiva num contexto de múltiplas determinações que permeiam a vida desses profissionais.

Em 2002, o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores os Referenciais para a Formação, tendo como meta apresentar um referencial formativo que pudesse enfrentar a precariedade da formação inicial oferecida. Considerando que a melhoria da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor, é relevante atribuir a valorização do magistério como sendo o objetivo a ser alcançado. Essa valorização implica melhoria do salário do professor, suas condições de trabalho e formação profissional.

A fim de compensar o déficit da formação inicial, surgem diferentes ações de formação continuada, tradicionalmente implementadas pelos sistemas

educacionais, que pouco contribuíram para o desenvolvimento da autonomia do trabalho docente.

Histórico dos Programas de Formação de Professores Implementados Pelos Sistemas Educacionais

Desde meados da década de 1980, a rede estadual paulista promoveu inúmeros cursos de formação continuada para os professores das séries iniciais, tendo como objetivo central a formação de professores alfabetizadores. Surgiram cursos como:

- Alfabetização Teoria e Prática;
- Por trás das Letras;
- Programa Letra e Vida

Veremos a seguir de que maneira esses cursos de formação continuada foram implementados na rede oficial de ensino do estado de São Paulo, a partir da década de 1980.

Nas décadas de 1980 e 1990, medidas de várias ordens foram tomadas pelas autoridades educacionais do estado de São Paulo, medidas essas que, ligadas diretamente ou não à formação de professores, tiveram reflexos na sua formação continuada. Ao fim de 1983, a rede pública de ensino paulista foi surpreendida com o Decreto Estadual 21.833 de 28/12/1983, para entrar em vigor no ano letivo consecutivo - o Ciclo Básico. Doravante, essa medida eliminou a reprovação entre as antigas 1ª e 2ª séries, buscando assim um processo contínuo de aprendizagem, sem interrupção, durante dois anos.

O governo do Estado tinha por meta resolver o grave problema de repetência e evasão escolar, que atingiam altos índices, garantindo, assim, o direito à escolarização para as crianças oriundas das camadas sociais mais desfavorecidas. Concomitantemente, procurava-se promover discussões sobre a alfabetização e a reorganização do ensino fundamental.

Juntamente com a implantação do Ciclo Básico, em 1984, a Secretaria da Educação ofereceu cursos e orientação técnica a professores e demais profissionais do ensino. Uma nova filosofia educacional se instalava, norteadada pela mudança de critérios avaliativos, didáticos e teorias pedagógicas. Era o novo injetado de forma piramidal decrescente. Pela maneira como as orientações e os treinamentos foram repassados, tanto os progressos teóricos em jogo, como sua apresentação à rede, desinformada de tais avanços, tiveram seu objetivo comprometido. Foi penoso. Professores, salvo honrosas exceções, tratavam os treinadores com respeitoso desprezo, não acatando em seu íntimo as reflexões propostas, chamando-as de “baboseiras”, não mudando a sua prática que, a seu ver, estava dando certo.

Todas essas mudanças confluíram em alterações nas rotinas escolares, não só no trato pedagógico como na estrutura administrativa até então em vigor. Cria-se um horário de trabalho coletivo entre os docentes, a partir da instituição da Jornada Única⁸.

Em 1988, além da instituição do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), para reunião e troca de idéias entre os professores, tendo em vista clarear os propósitos comuns, bem como propiciar a interação dos docentes frente a seus problemas pedagógicos, foram criadas também as Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino, e, em 1989, elas passam a responsabilizar-se por parte das atividades permanentes de capacitação docente.

Nesse ínterim, no início da década de 1990, a FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação – elaborou um vasto programa formativo envolvendo grande número de professores da rede pública e das universidades comprometidas com a formação continuada dos professores. Só nos três primeiros anos foram organizados 988 cursos, dos quais participaram cerca de 30.000 professores, abrangendo todas as regiões do estado.

Dessa ação, originou-se o projeto Alfabetização: Teoria e Prática direcionada para a capacitação dos professores Alfabetizadores. Em 1992, iniciaram-se os Cursos Básicos de 90 horas, que tiveram como eixo condutor a Psicogênese da Língua Escrita, ancorada nas teorias construtivistas sobre aprendizagem. Em 1993, começaram os cursos de aprofundamento de 60 horas,

⁸ O professor ficava na escola num período prolongado para seis horas.

que abordaram as mesmas questões e em 1994 foram introduzidas as ações nas HTPCs, enfocando a alfabetização.

O curso Por Trás das Letras foi outro programa, integrante de um Projeto que se desenvolveu durante o período de quatro anos consecutivos (1988/1991) no âmbito do sistema estadual de Educação Pública de São Paulo. O Projeto – Por Uma Alfabetização Sem Fracasso – tinha por meta capacitar aproximadamente trezentos profissionais da alfabetização e, ao mesmo tempo, a construção de um modelo de formação docente que pudesse ser usado por esses trezentos multiplicadores.

A fundamentação teórica desse curso originava-se na Psicogênese da Língua Escrita, pesquisa que se detinha na construção da escrita, conforme estudo publicado pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa teoria já era divulgada na rede estadual de ensino desde 1984.

Em 1999, foi realizado pelo INEP um levantamento das reais condições do sistema de ensino, que evidenciou um grande número de alunos com dificuldades na aquisição da escrita e na competência leitora.

Ao demonstrar tais dados, a Secretaria da Educação Fundamental cria, em 2000, um novo programa, denominado PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), sendo a Professora Dra. Pesquisadora Telma Weisz, a responsável.

Constituiu-se um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que tinha como objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever.

Esse programa, a exemplo dos demais, também tinha como eixo condutor a Psicogênese da Escrita e se pautou em duas vertentes, conforme Rigolon (2007, p:22):

1. compreensão dos processos de aprendizagem da escrita e leitura;
2. organização de situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagens dos alunos, tendo como referencial a metodologia de resolução de problemas.

Tal Programa, também tinha como meta atender 50 mil professores e esse número foi ultrapassado em 40 mil, no município de São Paulo.

Em 2003, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – criado pelo MEC – foi instituído na rede pública do Estado de São Paulo como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”.

Os Objetivos do programa Letra e Vida foram:

- melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente;
- contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização, quanto à metodologia da formação dos professores;
- contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais, capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;
- contribuir para que tanto as diretorias de ensino quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos;
- favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.

O curso compôs-se de três módulos (I, II, III,) cada qual com duração aproximada de um semestre, com encontros semanais de três horas. Esses módulos eram planejados com pautas pré-estabelecidas, com atividades, como realização de planejamentos, relatórios reflexivos, solicitados aos professores, para que realizassem os trabalhos pessoais.

A avaliação era realizada ao término de cada módulo, que continha questões referentes aos conteúdos abordados e o formador a devolvia ao cursista como *feedback*.

Esse programa atingiu aproximadamente, no período de 2003 até 2006, 45.000 docentes certificados.

Como se vê nesta rápida revisão dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede pública paulista, foram muitas as propostas e as oportunidades de formação de professores.

Todos os professores participantes da pesquisa que nomeia este estudo vivenciaram esses cursos de formação. Aqui se insere o objetivo desta pesquisa, traduzido no seguinte questionamento: o que restou dessas experiências para os docentes participantes deste trabalho?

Capítulo III

É comum a visão de pesquisador como alguém enfiado em livros, bibliotecas, tabelas, computador, mas longe da realidade, que muitas vezes sequer sabe onde fica. Estuda a realidade de tal modo que não a pisa.

Pedro Demo

Introduzindo o Problema da Pesquisa

Pelo que vimos na leitura do capítulo anterior, constatamos que a educação brasileira vagueia pelos tempos em busca de melhores resultados no âmbito da educação.

Notoriamente, em torno da metade do século XX, após duas guerras mundiais, outras facetas da vida foram desveladas. Iniciou-se, ainda nesse século, o movimento pós-moderno, cuja tônica era questionar tudo, discutindo paradigmas, gerando incertezas e insegurança em todos os setores.

A ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor. (SANTOS, 1988, p.63).

Como já foi visto – apenas para não perder o foco da discussão aqui estabelecida – a educação não ficou fora do processo. Muitos estudiosos e pesquisadores da área subsidiam as discussões, provendo-as de verdades científicas.

Em pesquisa realizada com professores de 1º Grau nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, as pesquisadoras Gatti, Espósito e Silva (1996) levantaram dados sobre a condição social, cultural e econômica dos professores; suas condições e concepções de trabalho; expectativas e imagem social.

Nessa pesquisa, os professores enfatizaram alguns aspectos mais deficientes na sua formação: a relação teoria e prática; a compreensão dos aspectos psicológicos das crianças; a elaboração de materiais didáticos e o preparo para lidar com a relação escola-comunidade.

No levantamento de outros aspectos de sua formação, os professores destacaram dois fatores que também consideravam como problemáticos: a

habilidade de adequar conteúdos à realidade vivida pela clientela escolar e aos avanços dos conhecimentos; a habilidade no domínio da sala de aula.

Os professores, ao proporem temas para cursos que considerariam mais proveitosos para sua atuação, ressaltaram dois enfoques geradores: técnicas e estratégias didáticas para o ensino e relação entre teoria e prática real.

Ao realizarem a avaliação sobre sua formação, consideraram as atividades que gostariam de executar em benefício da escola, as facilidades ou limitações que encontraram ao tentarem mudar a atuação, enfatizando os fatores para eles mais relevantes: de um lado, as próprias condições de trabalho, e de outro, seus conhecimentos pessoais. Notou-se que os professores estabeleceram uma relação direta entre seu *sucesso* ou *fracasso* por conta de sua *formação*.

De um modo geral, os gestores intelectuais, ou, melhor dizendo, os componentes da escala educacional enquanto governo, talvez não se tenham dado conta de tamanho malefício. A pessoa – quer seja professor ou aluno – não pode nutrir sentimento de culpa ou baixa auto-estima, pagando por um pecado que não é seu. Atos que provoquem esse sentir, em qualquer esfera social, mas, para não fugir do nosso foco, nos trabalhadores da educação e as crianças sob sua responsabilidade precisam ser urgentemente revistos.

Diante da questão ‘qualidade de ensino’, é necessário levar em conta as pessoas enquanto seres interacionais, que precisam receber uma formação que considere os componentes emocionais, cognitivos, históricos - sociais, não se atendo apenas aos aspectos técnicos e ou teóricos. Estes são simplesmente meros instrumentos, para os profissionais atuantes nesse processo. Vale reforçar a importância da condição pessoal dos professores nas políticas educacionais.

Assim, pode-se concluir que o contexto de exercício profissional, evidenciado na pesquisa desenvolvida por Gatti, Espósito, Silva (1996), não se apresenta de forma animadora, diante dos problemas citados anteriormente. Apesar dos profissionais entrevistados afirmarem que encontram realizações na sala de aula e nas relações afetivas com seus alunos, essas não são condições suficientes para manter a motivação necessária e nem tampouco para fomentar o investimento requerido na própria formação.

Saia da sua sala ou gabinete e vá OUVIR as pessoas com quem trabalha. Faça perguntas. Saiba o que elas estão fazendo. Questione. MOTIVAR É PRINCIPALMENTE OUVIR. (MARINS FILHO, 1995, p.51)

A explicação dos professores pelo cumprimento parcial ou não de suas expectativas é motivada pelo fato de se sentirem frustrados pela desvalorização docente, por conta de um salário que acham injusto, insuficiente e ruim.

A relação remuneração/desempenho profissional está também intimamente associada aos aspectos de auto-estima e valor social, tendo impacto direto nas condições de trabalho para que o professor possa atuar eficazmente. Uma das funções do professor é criar ambiente propício para que a aprendizagem aconteça. Recorrendo a uma expressão latina - *Nemo dat quod non habet* (*Ninguém dá o que não tem*) - como pode o professor, dentro da análise que vem sendo feita, corresponder ao pretendido?

Frente à proliferação de tantos programas de Formação Continuada, como poderíamos explicar que os docentes mantenham dúvidas incessantes expressas por meio de um sem-número de reclamações? É nessa seara fértil que se insere esta pesquisa, intencionando buscar respostas aos questionamentos advindos dos objetivos, gerais e específicos, que apontamos no início deste trabalho. Faz-se necessário verificar quais os reclamos que os docentes mantêm após a formação recebida. Como esses lamentos foram tratados pelos formadores, nos encontros semanais durante o curso? Houve espaço para discutir as insatisfações expostas? Foram elas evitadas? Buscaram-se alternativas para superá-las?

Marques (2003) afirma:

Se antes a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas. Não estão de imediato os professores preparados para teorizarem suas práticas, antes são impedidos de fazê-lo porque não contam com o tempo e as condições para repensá-las e nelas verificar o acerto, ou não, do quadro teórico em que se embasam e em que se devem entender.(...) (p.206).

Como formadora e durante os HTPCs, ao término dos cursos, ouvi muitos professores participantes repetirem suas queixas sobre questões como: número de alunos por sala, falta de trabalho coletivo na escola e apoio pedagógico, a falta de espaço que encontram nos cursos de formação continuada para verbalizar

suas práticas, trocar experiências, buscar alternativas aos conflitos - muitas vezes singulares ou complexos – questões essas, enfrentadas diariamente. A prática reflexiva é “particularmente importante em um momento em que se enfatiza a necessidade de um professor reflexivo: assim como necessitamos de categorias para pensar, um professor também precisa saber sobre o que e como refletir”. (RIGOLON, 2007, p.25), tendo como ponto de partida sempre a sua própria realidade.

A partir do momento em que se considerem as particularidades e especificidades de cada instituição escolar nos cursos de formação em serviço, poder-se-á garantir um avanço na formação oferecida, principalmente no que se refere à percepção da necessidade de criar categorias que abarquem os temas relevantes apontados por esses professores. Conforme afirma Placco (2006):

o que está no cerne de minhas proposições é a crença de que, se essas perspectivas e dimensões não forem consideradas, nos processos formativos, não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito a ser formado e, conseqüentemente, em sua prática cotidiana. (p. 251).

Sendo assim, o problema delineado neste trabalho de pesquisa resume-se a: *o que os professores que já participaram de cursos de formação continuada sobre alfabetização, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no seu discurso, revelam como lidam com os problemas que enfrentam cotidianamente em suas salas de aula, após a formação recebida?*

Revisão de literatura

Foi feita uma extensa revisão documental sobre Formação Continuada em várias bibliotecas como na USP, PUCSP e Fundação Carlos Chagas. Notamos a existência de um vasto número de pesquisas tendo a Formação Continuada como eixo central de suas investigações, porém não foi possível evidenciar, na maioria desses trabalhos, uma preocupação direta de investigação das queixas levantadas pelos professores.

O trabalho que mais se aproximou dessa proposta foi a pesquisa de Gatti, Espósito, Silva, (1996) que, durante a coleta das informações, registrou as queixas acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula.

A revisão de literatura possibilitou-nos examinar a presença de poucos trabalhos que se detiveram na análise dos discursos de professores - que participaram de processos de Formação Continuada - sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula.

Segundo André (1994), a formação política do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são conteúdos pouco investigados nas pesquisas, tornando-se aspectos silenciados.

Se considerarmos que o principal objetivo dos cursos de Formação Continuada é o de melhorar a qualidade educativa, faz-se necessário que os condicionantes objetivos a que os professores estão submetidos cotidianamente fossem também contemplados nos processos de formação de professores.

Corre-se o risco de que todo o investimento de recursos, tempo e energia não resulte na melhoria da prática pedagógica, não favorecendo aos alunos aprenderem mais e melhor. A questão central é que os programas de formação continuada, em geral, limitam-se ao fato de “não levar em conta os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas” (MIZUKAMI, 2002. p.14). As dificuldades encontradas pelos professores na sala de aula pertencem a diferentes ordens, que não se resumem ao domínio de uma ou outra teoria e que não serão resolvidas por meio de simulações.

A relevância deste trabalho de pesquisa reside na necessidade de compreender melhor os aspectos que, segundo o professor, dificultam sua prática de ensino. Muitos desses aspectos permanecem desconsiderados nos programas de Formação Continuada. E é nesse sentido que esta pesquisa visa contribuir para uma reflexão em profundidade que promova uma intersecção entre a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores e as queixas sobre as dificuldades por eles enfrentadas cotidianamente nas instituições educativas em que atuam.

O formador e as queixas dos professores cursistas

Alicerçada em minha vivência no campo do ensino e, principalmente, como alfabetizadora, permito-me o uso da primeira pessoa. Coloco-me a um só tempo como formadora e pesquisadora de mim mesma. Diante de minha experiência como cursista e posteriormente como formadora de professores no programa Letra e Vida da SEE, deparava-me sempre com as mesmas reclamações: “é fácil aí no vídeo⁹, quero ver eu conseguir isso na minha sala”, “não dá para fazer isso na minha classe, pois tenho 39 alunos e cada um está num momento diferente”, “e a disciplina, onde fica? Esses professores não têm alunos indisciplinados, mas eu tenho”, “não é possível que eu faça intervenções, pois quando vou atender a um aluno, os outros se matam”.

Todas as simulações apresentadas nos cursos não revelavam a complexidade real existente no interior de uma classe de alfabetização. Os professores cursistas também reclamavam de problemas que interferiam em seu trabalho, tais como: falta de apoio da direção, falta de trabalho coletivo, problemas de espaço físico e/ou materiais disponíveis, classes lotadas, falta de orientação diante das dificuldades, problemas disciplinares, entre outras questões que, em geral, permanecem à margem das pautas dos encontros de formação.

Diante dessa minha experiência, como formadora de professores alfabetizadores, pude perceber que existem lacunas importantes a serem investigadas, pois, muito das resistências de professores diante de cursos de formação foram desencadeadas pelo distanciamento entre suas condições objetivas de trabalho e as teorias apresentadas. Muitas vezes parece que o professor está “vacinado” contra os programas de formação (FURLANETTO, 2006)¹⁰.

As condições do trabalho dos professores é uma questão muito importante quando se pensa em qualidade do ensino e, se as políticas educacionais não se norteam por este eixo, com certeza estarão mais fadadas ao fracasso do que ao sucesso (GATTI, 1997).

⁹ Vídeos veiculados durante os encontros de formação demonstrando discussão de professores e situações de sala de aula.

¹⁰ Informação fornecida por Ecleide Cunico Furlanetto durante qualificação realizada em 06/09/2006, no programa de Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP.

A relevância deste trabalho reside num aspecto tão controverso quanto a formação continuada em serviço oferecida aos professores da rede pública de São Paulo. Vários autores nacionais e internacionais têm abordado essa discussão, tais como Tardif (2002), Barroso (2003), Gatti (1997), Placco (2006), Oliveira (2004), que, no entanto, pouco tem avançado, no que diz respeito às desejadas mudanças nos processos formativos e na prática docente cotidiana. E os mesmos ressaltam a necessidade da tomada de consciência do professor, e que este deve assumir compromisso com a docência e sua própria formação.

Será difícil imaginarmos de que forma os professores poderão comprometer-se com uma formação que desvincula das discussões suas queixas e problemas. Como serão motivados a investir na sua Formação Continuada, se suas tentativas de trazer as dificuldades reais de atuação docente para o interior dos cursos de formação, são sempre limitadas?

Faz-se necessário que os estudos e as investigações acadêmicas detenham-se para verificar de que forma esses programas lidam com as dificuldades insistentemente relatadas pelos professores alfabetizadores, considerando-se o campo de atuação desses profissionais e os aspectos que se refletem sobre a sua prática pedagógica.

Capítulo IV

Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores.

Sandra Azzi

Breves considerações teóricas onde se ancora o nosso pensar.

Não poderíamos desconsiderar contribuições como as de Ciampa (2001), Fortes (2006), Martins (2007), Placco e Souza (2006), antes de entrarmos no procedimento de análise dos dados obtidos. Uma vez que a pesquisa proposta tem como sujeitos seres humanos, alguns dados pertinentes para que se melhor aproveite a abordagem devem ser considerados. Como pessoa, o profissional da educação tem uma identidade constituída nas suas relações estabelecidas durante todo o seu processo de vida. Sua identidade caracteriza-se pela somatória de vivências e experiências profissionais ou não.

Para melhor compreender o processo de formação do professor, é relevante procurar entender como a sua identidade é constituída.

(...) nossos caminhos, com objetivos claros e percursos definidos, estão entremeados de imprevistos, de tramas e arranjos bem mais complexos do que nos dispomos a enfrentar, e que conferem múltiplos sentidos à nossa experiência. (PLACCO e SOUZA, 2006, p.41).

O professor é o elemento central no processo de formação. Por este prisma, abrir um pequeno espaço para esclarecer significados e sentidos nos ajudaria a compreender os elementos envolvidos na prática pedagógica, enquanto desveladores de idéias pessoais construídas pelos cursistas sobre a formação continuada, na tentativa de aprofundar a reflexão sobre o que pensam e sentem os professores que vivenciaram esse processo formativo em serviço.

Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos puros. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva. (...) Eles estão Intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido. Leontiev (1978, p.97-98, *apud* MARTINS, 2007, p.74).

Para Vigotsky, a unidade de análise da linguagem deveria ser o significado da palavra. Embora repita aqui o já sabido – o homem é um ser de natureza social e se constitui nas e pelas relações sociais. Através da linguagem, age e interage com os grupos sociais, mas será que o *significado* do que os formadores dos cursos pretendem formar faz *sentido para o cursista, como se espera?*

Para Vygotsky, a unidade de análise da linguagem, com sua dupla função, comunicativa e meio do pensamento, deveria ser o significado da palavra (...) Obviamente, a relação entre o significado e o sentido não pode estabelecer-se sem a mediação da linguagem. (DUARTE, 2005 p. 32)¹¹.

Os significados referem-se a estâncias determinadas pelo social, diz respeito aos conceitos dicionarizados, compartilhados com o outro. Os significados foram constituídos no processo histórico pelas trocas de idéias, pela necessidade de se comunicar com outros homens, desenvolvendo-se assim, a linguagem.

A linguagem possui duas funções, além de possibilitar a comunicação: permite a organização e estruturação da consciência e do pensamento humano.

Sentido revela a articulação dos fatos, explicitando as vivências sociais e psicológicas do sujeito. O sentido tanto envolve aspectos afetivos como cognitivos, revelando a individualidade e a singularidade desse sujeito, à medida em que ele interpreta o mundo real¹².

Seria interessante, para analisar o professor que vivenciou esse processo formativo em serviço, também entender um pouco mais o processo identitário.

A concepção de Identidade, na perspectiva sócio-histórica, considera o processo de desenvolvimento do psiquismo humano constituído nas e pelas relações sociais, ou seja, depende do modo de vida do homem e das relações

¹¹ Revista Viver – Coleção Memória da Pedagogia, n.2 – Rio de Janeiro, 2005.

¹² Anotações de aula da Professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, em 22/03/2006, PUC-SP.

estabelecidas por este com outros homens e com a natureza. Há uma interdependência dos fenômenos; o modo de vida determina as relações do indivíduo, assim como as relações estabelecidas por este homem determinam o seu modo de vida. Dessa forma, as relações do indivíduo com a natureza ocorrem pelo trabalho, pela atividade humana.

Para um maior detalhamento da construção de Identidade vivida pelo indivíduo, recorreremos a Ciampa. Esse autor, em seu trabalho, mostra o movimento da Identidade, desvelando o seu caráter de transformação e de contradição. A Identidade é revelada na biografia e na não-biografia, no permanente e no dinâmico, no singular e no plural, na igualdade e na diversidade, na essência e na aparência, no produto e no processo, no individual e no coletivo. Logo, a Identidade vai se constituindo neste eterno movimento dialético, de metamorfose e de aparente não-metamorfose.

Segundo Fortes (2006):

O processo de constituição da identidade ocorre num, terreno muito amplo e complexo de movimentos de aproximação e de afastamento, caracterizado por vários degraus de acomodação contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens significações e sentidos conflitantes. (2006, p. 74)

A Identidade surge diante do próprio processo de identificações e não-identificações que o homem vai vivenciando ao longo de sua existência. A princípio, a identidade é pressuposta, já que o indivíduo, ao nascer, com seu conjunto de fatores biológicos e psíquicos, encontra-se inserido num grupo social (por exemplo, a família). Há uma série de expectativas, determinações, condições sócio-históricas e representações prévias, que são internalizadas de tal maneira, que são incorporadas na objetividade social do indivíduo, e mantidas pelo grupo, como se fossem pré-existentes à pessoa. A forma como o homem produz sua existência tem a ver com as condições históricas, sociais e de produção que lhes são constitutivas. Conforme aponta Ciampa:

O processo de construção da Identidade ocorre durante toda a vida do indivíduo, tendo início já com a atribuição do nome ao recém-nascido. Nesse primeiro momento, fica claro que a Identidade implica relações sociais e que a estrutura social fornece os padrões de Identidade, sendo, portanto responsável pela política de Identidade existente em determinado contexto. (2001, p.131)

A Identidade se constrói na medida em que vai se concretizando nas e pelas novas relações sociais em que está enredada. A materialidade dessas relações sociais faz com que a Identidade não seja uma ficção, algo imaginário. O estudo da Identidade de alguém é o estudo de uma determinada formação material, ou seja, a materialidade da Identidade. Se a possibilidade de transformação é uma propriedade da matéria, isto explica de certa forma a noção de Identidade-metamorfose.

Na medida em que essa Identidade pressuposta é repostada, ela é vista como dada, como algo imediato e imutável. Nesse aspecto, o nome próprio representa a Identidade do indivíduo. Nosso nome torna-se determinado, reconhecido. Entretanto, no momento em que a Identidade começa a assumir outras configurações, outros predicativos, que informam mais a meu respeito, diferenciando-nos dos outros, ela se personaliza. Mesmo assim, faz-se necessário ressaltar a complexidade deste movimento, pois a Identidade, mesmo quando se personaliza, mantém-se num contínuo processo de identificação.

A Identidade, portanto, traz implicitamente os diversos papéis vividos pelo indivíduo nas suas relações sociais e passa a configurar-se na articulação das várias personagens, que vão se engendrando umas às outras e, ao mesmo tempo, constituem um campo de significados que as mantém e/ou as nega. Tais personagens se referem aos papéis - "atividades padronizadas previamente".

Conforme Ciampa (2001), quando o modo de ser, pressuposto pelos outros, é internalizado, ele passa a ser efetivado. Sendo re-posto a todo o momento, e rerepresentado da mesma maneira:

O caráter temporal da Identidade fica restrito ao momento originário – como se fosse uma revelação de algo preexistente e permanente – quando, de fato, já vimos, nos tornamos nossas predicacões; interiorizamos a personagem que nos é atribuída identificamo-nos com ela. É discutível o grau de liberdade que o indivíduo tem de escolher (e de ser escolhido para) uma personagem(...) Se sou professor, é porque me tornei professor; daí dizemos: como sou professor? Então, dou aulas, embora o correto deva ser: como dou aulas, então continuo professor. Se me identifico (e sou identificado) assim, tenho a Identidade de professor dada, como uma posição (tal como filho). (CIAMPA, 2001, p. 163-164)

A Identidade passa a se compor da articulação de vários personagens que podem, em diferentes momentos, permanecer, desaparecer, reascender, progredir ou regredir. A Identidade, deste modo, é entendida como uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Mesmo de forma contraditória e imutável, é esta a forma de ser do homem, ou seja, sendo uma unidade de contrários, somos uno tanto na multiplicidade quanto na mudança.

No momento em que o indivíduo encontra dificuldades de assumir outra parte de si, como desdobramento de suas múltiplas determinações a que está sujeito, repetindo constantemente a mesma personagem, independentemente do contexto social, ele se defronta com o fetichismo da personagem. O indivíduo cria assim, uma Identidade-mito, permanecendo no mundo da mesmice, ou seja, a Identidade-mito é aquela em que o indivíduo, no movimento da construção da Identidade, provocado pela relação da pessoa com os outros (relações sociais) e com ela mesma, não consegue superar as contradições de suas personagens.

Mas quando o indivíduo busca a autodeterminação, viver o ser-para-si, tornar-se sujeito de sua história, capaz de modificar cada personagem em um determinado tempo e espaço, de acordo com intenções sociais e com sua interpretação, ele está construindo sua identidade-metamorfose, procurando assim a unidade da subjetividade e da objetividade pela prática transformadora de si mesmo e do mundo.

Portanto, a Identidade deve ser compreendida como processo constante e ininterrupto durante toda vida, que se constitui historicamente, mediada pela subjetividade e pelas condições objetivas, referindo-se às condicionantes sociais. A mediação das condições subjetivas e objetivas é que garante a metamorfose como oposto da mesmice. Nas palavras de Ciampa (2001, p.127), as Identidades

no seu conjunto refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a.

A identidade profissional é uma construção que se efetiva no decorrer da vida profissional, desde a escolha da profissão, perpassando a formação e os diversos espaços institucionais em que se desenvolve a profissão.

Desta forma, a identidade não é permanente, ao contrário, é um processo constitutivo nas relações sociais, que permite um modo próprio de agir, de pensar, modo de atribuir significados e sentidos únicos diante das diversas situações enfrentadas no decorrer da vida.

Para Nóvoa (1992, p.16), identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Apenas como reforço de teorização, houvesmos por bem destacar, de acordo com Fortes (2006, p.70):

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, na medida em que contribui para definir, no professor um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com pais, etc.).

As políticas de formação continuada muitas vezes desconsideram o processo de constituição profissional dos professores, tratando todos da mesma maneira, sem considerar o tempo de atuação como professores, suas trajetórias de vida, suas condições objetivas de trabalho, reduzindo sua atuação ao chão da sala de aula. No entanto, a constituição identitária dos professores é permeada por um mosaico complexo de movimentos contraditórios, com diferentes sentidos e significações e assim configura-se a identidade do professor, mediada por relações sociais diversas, que não podem ser resumidas apenas ao contexto escolar.

A compreensão dos professores sobre o que lhes é oferecido fundamenta-se nos sentidos e nos significados, que, ao se constituírem, como foi visto, desencadeiam re-significações de suas práticas pedagógicas.

Desta forma, o entendimento da identidade dos professores associa-se à sua história de vida e não somente à sua formação, aspecto muitas vezes desconsiderado nas pesquisas.

O agente pedagógico que, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício.

Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo. Esse princípio está bem assimilado no senso comum, mas não tem sido contemplado adequadamente pelos posicionamentos cientificistas. (SACRISTÁN, 1999, p.31).

Embora não aprofundadas em suas possibilidades, as teorizações até aqui feitas, induzem-nos a refletir sobre como os significados e sentidos interligam-se na identidade, sem esquecer, é claro, a linguagem com suas peculiaridades.

O conjunto de informações colhidas, quer no campo experimental, quer bibliográfico, auxiliaram de maneira inquestionável a nossa pesquisa.

Capítulo V

Em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado. Nas Ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade.

Cervo & Bervian

- Metodologia

Tendo como tema de pesquisa as dificuldades apontadas pelas professoras aprovadas e certificadas em programas de formação continuada, a pesquisa realizada é de caráter qualitativo, buscando apreender a relação entre a formação continuada oferecida e as dificuldades enfrentadas por essas professoras durante sua atividade docente. Partimos do pressuposto de que o método é o conjunto de procedimentos que mediam concretamente a organização do conhecimento e que nos favorecerão a compreensão e a apreensão da *teia* que envolve os programas de formação continuada e as dificuldades dessas professoras.

Teremos como referencial teórico, autores vinculados à educação e à psicologia da educação – Ciampa (2001), Placco e Souza (2006), Martins (2007), Charlot (2002) entre outros, para subsidiar a análise das falas dos docentes certificados pelos cursos de formação continuada aos quais foram submetidos.

O quadro teórico constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve.

Tenha-se contudo bem presente que ele serve antes como diretriz e orientação de caminhos de reflexão do que propriamente de modelo ou de forma, uma vez que o pensamento criativo não pode escravizar-se mecânica e formalmente a ele. (SEVERINO, 1993, p. 125).

A opção pela formação continuada de professores alfabetizadores como cerne desta investigação se dá pela intenção de aprofundar os aspectos arrolados

nos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, a fim de compreender a totalidade da dinâmica que envolve as políticas de formação. Para tanto – não é demais mencionar – optamos pela pesquisa qualitativa como a ferramenta mais adequada aos nossos questionamentos.

A pesquisa qualitativa é instigante e motivadora. Ultrapassa, sem desprezar os limites do explícito e perscruta o limbo dos conteúdos existentes, mas colocados talvez inconscientemente em posição de defesa, portanto não clareados. Chega a ser um *game* de inteligência, intuição e sensibilidade. (ROXO, 2007, p. 58)

Relato da Pesquisa

É comum a visão de pesquisador como alguém enfiado em livros, bibliotecas, tabelas, computador, mas longe da realidade, que muitas vezes se quer sabe onde fica. Estuda a realidade de tal modo, que não a pisa.

Pedro Demo

Realizamos entrevistas em profundidade junto a três professoras-cursistas que participaram dos seguintes programas oferecidos pela rede estadual de ensino desde a década de 1990: Alfabetização Teoria e Prática, Por trás das Letras e Letra e Vida, visando, assim, poder traçar um paralelo entre a formação oferecida através dos tempos a esses professores e o seu discurso posterior, no exercício de sua prática.

A análise qualitativa nos oferece como instrumento, entre outros, a abordagem do sujeito pesquisado por meio da entrevista, embora possam também ser usadas outras opções de pesquisa. Refletindo sobre os nossos propósitos investigativos, achamos por bem utilizar a entrevista pessoa – pessoa.

A escolha de entrevistas como meio de alcance dos objetivos propostos deve-se ao fato de elas constituírem uma rica fonte de informações, que favoreceram a análise das falas das professoras cursistas. Não podemos, conforme afirma Fortes (2006, p. 93): “partir para uma entrevista, partindo do

princípio que os conhecimentos que vamos à procura já estão lá armazenados no sujeitos, como se fossem artigos em prateleiras”.

As informações coletadas foram analisadas à luz da conjuntura histórica que envolve essa temática e os sujeitos nela envolvidos. Assim, faz-se necessário, por exemplo, que se considerem as políticas educacionais de Formação Continuada para professores alfabetizadores, propostas nas duas últimas décadas, em intersecção com as queixas das participantes em relação às dificuldades por elas enfrentadas na atividade docente.

Ao estruturarmos o trabalho de campo por meio do contato pessoal com algumas professoras cursistas, levamos em conta aspectos teóricos calcados em uma realidade. O professor, como pessoa, é um ser complexo que aninha em seu íntimo sentidos e significados das situações postas, operacionalizadas em seu íntimo, dando transparência ou não ao seu pensar, por meio da sua identidade assumida.

Realização das entrevistas

Condição das entrevistas

A primeira professora entrevistada já era uma antiga conhecida, haja vista que havíamos cursado juntas um dos programas de formação de professores na mesma turma. Esse curso teve início em 2003, sendo concluído em 2005, com encontros semanais de três horas. Assim, nesse ínterim, tivemos inúmeras oportunidades de nos conhecermos e em muitas ocasiões tratávamos de angústias, conflitos e dificuldades que enfrentávamos cotidianamente na sala de aula.

A decisão de entrevistar as três referidas professoras apoiou-se essencialmente no perfil que havíamos traçado nesta pesquisa. Por já terem participado anteriormente de outros cursos para formação de alfabetizadores, por suas experiências profissionais terem-se dado na maior parte do tempo nas séries iniciais do Ciclo I, como também por terem como formação inicial o Magistério e

posteriormente Pedagogia, pareceu-nos sujeitos ideais para a abordagem pretendida.

Ao fazer-lhes o convite para participarem de minha pesquisa, explicitarei o objetivo do trabalho, que elas aceitaram prontamente e de bom grado. Agendamos as entrevistas, que ocorreram em suas respectivas casas, lugar que consideramos ser o mais adequado, para evitarmos interrupções indesejadas.

A entrevista

Todas as entrevistas ocorreram num clima muito cordial. As entrevistadas estavam bem à vontade e mostraram-se colaborativas. Já havíamos combinado o uso do gravador.

Iniciei as entrevistas solicitando que falassem sobre o percurso formativo de cada uma e sobre como constituíram a sua prática docente. A primeira entrevistada remeteu-se de início à sua trajetória, contando como mudou do mundo corporativo para a docência em escolas públicas, citando sua opção pelo curso do antigo Magistério.

Depois, passa a tratar dos cursos de formação continuada dos quais já havia participado, tais como: Por trás das letras; Alfabetização: Teoria e Prática e o Programa Letra e Vida. Minhas questões a partir de então se detiveram em perguntas relativas aos cursos dos quais ela havia participado.

Foi interessante perceber a avaliação da professora no tocante às motivações que conduzem os professores às ofertas de formação continuada. A professora expressa o quanto o tipo de interesse do professor cursista afeta sua participação no decorrer do curso, e o quanto a percepção das dificuldades enfrentadas pelos professores também denotam seu comprometimento com a atividade docente.

Foi interessante perceber que essa primeira entrevista desvendou aspectos que anteriormente não haviam sido levantados, ajudando-nos a registrar algumas categorias a serem analisadas a partir da coleta de dados obtidos pelas entrevistas, tais como: expectativas iniciais e posteriores à formação realizada; preparo do professor após o curso para o embate com as dificuldades que

emergem do cotidiano escolar; principais queixas dos professores cursistas que surgem na ou da sala de aula; espaço para o diálogo nos encontros de formação; respostas dos formadores às queixas e dificuldades dos professores cursistas; tempo de formação oferecido e sua formatação; a experiência do professor nos cursos de formação continuada.

A partir dessa primeira entrevista, realizada em agosto de 2007, elaboramos um roteiro para a propositura de questões pertinentes aos nossos propósitos investigativos, a fim de obtermos as seguintes informações, nas entrevistas subseqüentes:

1. Tempo de experiência na rede;
2. Formação inicial e continuada (de quais cursos participou);
3. A concepção dos cursos realizados segundo as participantes;
4. Expectativas iniciais e após a formação continuada recebida;
5. Tais cursos preparam os professores para o enfrentamento dos problemas que surgem nas salas de aula?
6. Os professores têm espaço para colocarem suas dúvidas nos encontros?
7. Os professores formadores estão preparados para lidar com as queixas dos professores cursistas?
8. É considerado o tempo de carreira dos professores cursistas?

Com esse roteiro em mente, realizamos as outras duas entrevistas.

Essas duas entrevistas ocorreram com duas professoras também participantes dos cursos de Formação Continuada. A professora Rosângela, embora no momento exerça a função de professora - coordenadora possui uma longa experiência como professora alfabetizadora.

Capítulo VI

Nunca devemos esquecer que os fatos ou o real não falam sozinhos.

Jean-Marie Thiollent

O tratamento das informações

As entrevistas, uma vez transcritas, produziram longos textos, examinados por nós com o olhar característico do pesquisador, com o intuito de apreender as falas nelas contidas. Muita concentração foi exigida no exame da leitura, que a um só tempo era técnica, mas que também apurava a percepção, focando as entrelinhas, como requer a investigação qualitativa.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados, e, em seguida, escreve palavras e frases que representam esses tipos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.221)

Em nossa análise, significado, sentido e identidade foram considerados, sendo agregadas também anotações de campo, sugeridas pelo convívio com as professoras entrevistadas, por força de nossa atuação profissional. Causou-nos grata impressão a maneira confiante e despojada com que as professoras se manifestaram no decorrer dos trabalhos desta pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas em forma de texto, com o objetivo de buscar temáticas recorrentes que nos ajudassem a responder ao problema de pesquisa deste trabalho. Vale a pena retomarmos as questões propostas nesta investigação:

- Após as formações continuadas recebidas, esses professores sentem-se mais preparados para o enfrentamento dos problemas que surgem cotidianamente em sala de aula?

- Quais as principais queixas de entraves enfrentados no chão da sala de aula segundo os professores?

Nesse ínterim, levantamos algumas categorias, atendendo a uma análise que levou em conta o dito e o não dito. O gravador não pode reproduzir a postura das entrevistadas, seus movimentos não-verbais, seus olhares, seus gestuais, seus corpos em comunicação. Porém, tentamos não perder a observação dessas circunstâncias, que, sem dúvida, muito nos auxiliaram a captar componentes importantes para a ação investigativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994)

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador. (*apud* HYPOLITTO, 1996, p. 148)

As três professoras entrevistadas fizeram, a princípio, um breve relato da sua história de vida profissional, sendo que a espontaneidade marcou o clima de nossas conversas.

“Quando eu iniciei minha carreira de professora, eu havia feito somente o Magistério... Eu fui totalmente sem experiência alguma”. (Lourdes)

“Eu fiz o Magistério na rede pública estadual. No último ano de Magistério comecei a dar aulas como eventual...só no ano 2000, eu procurei fazer o curso de Pedagogia. Foi quando surgiu o boato que quem não tivesse o curso de pedagogia não poderia permanecer no cargo”. (Márcia)

“Eu fiz o Magistério e conclui em 1985... Em 1988, eu entrei para Pedagogia.” (Rosângela)

Retomando um aspecto já mencionado no Capítulo I deste trabalho, vemos que todas as três professoras participantes formaram-se pelo antigo curso de Magistério – é bom frisar - ou seja, por meio de uma formação que se destinava ao atendimento da nova demanda que adentrava as escolas públicas, submeteram-se a assim a uma formação que seguia a política educacional adotada na época, numa “modalidade de formação mais econômica e mais rápida” (PALMA FILHO, 2004, 148).

Hypolitto, em 1996, fez uma pesquisa sobre formação continuada. Teve visão avançada para a época, período em que as orientações técnicas eram recebidas pelos professores em geral como modismo, registrando-se considerações positivas mescladas com negativas. É interessante traçar um paralelo entre o que diziam as professoras de então com os sujeitos desta pesquisa.

A grande maioria dos professores entrevistados declarou que sentia necessidade de atualizar-se através de cursos de longa duração. Suas opiniões variavam muito, indo desde a afirmação de que os cursos de pequena duração servem de complemento para quem está se aperfeiçoando, passando por considerações do tipo “o professor vai por obrigação e não repassa o conteúdo.” (HYPOLITTO, 1996, p.159).

Confrontamos tal afirmação com a fala de uma das participantes entrevistadas para a presente pesquisa:

É grande, muito grande, a resistência por parte dos professores. Tem muitos professores que ainda são super tradicionais. Na maioria dos alfabetizadores, eu percebo isso, tem muitos professores que, desde quando ingressaram, pegaram a 1ª. série. Então eles vão (ao curso) e eu cansei de ver conhecidos pegar o semanário e se orgulhar e falar assim: - Olha, eu tenho isso aqui já faz seis anos que eu só pego 1ª. série e o material é a mesma coisa... (Lourdes)

Poderíamos dizer que os problemas da educação têm a mesma idade do início da própria educação. Num espaço de doze anos entre a pesquisa de Hypolytto (1996) e a presente investigação, as falas não mudam, pelo contrário se complementam. Relatos de mudança são registrados apenas em raras exceções, como afirma Alonso:

Qualquer mudança significativa que envolva de fato alterações profundas no comportamento provoca insegurança, e, portanto, é evitada ou mesmo rejeitada. (1988, p.120)

Com esse breve lembrete, invocamos o sentido contraditório que o professor atribui aos Programas de Formação Continuada, contradição essa

denominada por Furlanetto como “a fome e o fastio¹³”. É conflitante a relação dos professores com as propostas formativas das quais participam.

A aprendizagem dos professores cursistas depende da sua formação identitária. “(...) a configuração de sua personalidade, em função de suas experiências pessoais anteriores, afeta a sua forma de pensar e reagir diante das dificuldades” (PLACCO e SOUZA, 2006, p.7).

Ainda de acordo com Placco e Souza, as situações conflituosas da prática cotidiana podem impulsionar cada pessoa a lutar ou a desistir.

Alonso (1988) nos coloca frente à realidade e sugere que se estabeleçam, nas situações conflituosas, os limites do ideal, ou seja, o que gostaríamos de fazer sem desconsiderar e do possível.

Contudo, para bem da clareza, achamos conveniente salientar o fato de que :

(...) se houver a consciência e intencionalidade do formador, e se estas dimensões forem engendradas com a consciência e intencionalidade do professor que se forma, abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente. São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, ampliam o desenvolvimento da consciência, possibilitam interações e aprendizagens significativas, possibilitam parcerias nas quais essas dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira. (Placco, 2006, p. 252- 253)

Estruturando a presente pesquisa, optamos por escolher os participantes, ponderando sobre a necessidade de falar com professoras atuantes em sala de aula e que vêm, há mais de vinte anos, freqüentando os Cursos de Formação Continuada oferecidos pela SEE. Incluímos também uma professora que está na Coordenação há três anos em uma escola de Ciclo I.

A análise das entrevistas foi feita agrupando-se as diferentes falas referentes aos objetivos da presente pesquisa. Destacamos, então, para análise das entrevistas, os tópicos que serviram como fios condutores na realização desse processo analítico:

¹³ Informação fornecida pela professora Ecleide Cunico Furlanetto durante a qualificação realizada em 06/09/2006, no programa de Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP.

- As falas e suas convergências: similitudes encontradas;
- Relações humanas no ambiente de trabalho;
- Teoria versus prática: antigo dilema;
- Saúde no trabalho;
- Professor reflexivo;

Análise das entrevistas

1. As falas e suas convergências: similitudes encontradas

Constatamos que o depoimento das três professoras entrevistadas apresentou pouca variação, com falas, em geral, consonantes. Poder-se-ia ainda afirmar, a partir das informações coletadas, que houve uma mediação entre a formação continuada como sendo um bem, porém, incompleto. Todas elas questionaram o que lhes foi negado: não foram ouvidas no tocante às dificuldades que enfrentavam diariamente. Não lhes foram facilitados, pelas formadoras, momentos para a exposição de suas dificuldades e angústias.

A carência do exercício verbal de suas necessidades, não expostas nos momentos de formação, crescia, levando-as a uma sensação de abandono, quando tinham que enfrentar situações adversas e tomar decisões imediatas na sala de aula.

Essa questão nos remete a Pimenta (2002, p.15), quando afirma que “a sala de aula e a escola colocam-lhe [referindo-se aos professores] questões para as quais eles não têm resposta pronta”. E isso esteve presente nas entrevistas: “a gente improvisa, muitas vezes eu improviso”. (professora Lourdes). A professora, ao afirmar que muitas vezes faz-se necessário lançar mão do improviso, denota o dinamismo da sala de aula, como *locus* onde sempre surgem novos problemas e questões para os quais ela precisa encontrar respostas imediatas; e o curso de formação não prevê momentos em que possam discutir as decisões tomadas no chão da sala de aula.

É nessa teia complexa que se constitui a identidade docente, haja vista que a atuação do professor demanda uma série de saberes que são forjados na

experiência concreta, ou seja, nas decisões que este toma diariamente ao exercer sua profissão. Dessa forma, há que se observar que nenhum curso de formação continuada, que desconsidere as situações concretas do ofício docente, contribuirá efetivamente para a mudança das práticas pedagógicas dos professores.

Segundo Sousa (1996, p.20) “os professores constroem cotidianamente sua história no interior do mundo do trabalho. Vão às escolas como local de trabalho” e é nesse *locus* que enfrenta seus conflitos, angústias, dificuldades, dúvidas, constituindo-se também, nesses aspectos, como sujeitos coletivos, conforme afirma Arendt:

E tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é um político. Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos. (1991, p.12)

As queixas referentes à falta de espaço para se expressarem, na busca por serem ouvidas, talvez tenha sua origem no que nos é posto por Arendt. As professoras teriam que ter acolhidas suas aflições, como as expressas a seguir:

(O tempo para discussão) (...) Não foi programado, porque havia uma pauta que deveria ser cumprida. Existia já um tempo determinado para ser cumprido pelo formador (...) este deveria fechar um bloco de conhecimento onde se passa e não se discute (...) Quando o professor diz que deu todo o conteúdo, isso não significa que o aluno aprendeu. (Rosângela).

Ao ver das entrevistadas, a formação continuada – que seria um bem em prol da educação – torna-se desagradável, quando a leitura que os professores cursistas dela fazem é “faça o que eu mando e não faça o que eu faço”. Acrescentam ainda que os cursos de formação continuada adotam nomes diferentes, maquiando, porém, a mesma tônica, ou seja, o já sabido, por vezes, com pequenos acréscimos.

Destacamos que a professora Lourdes também se referiu ao fato de os cursos de formação continuada dos quais participou, ao longo de sua trajetória profissional, enfatizavam os conteúdos pré-programados, sem espaço para a

relação destes com as experiências vividas pelas professoras em sala de aula, conforme segue abaixo:

Os formadores estão lá para passarem os conteúdos deles, e, ao serem questionados sobre os problemas que enfrentamos, eles logo dizem: se for para comentar sobre os assuntos que passam na sala de aula, não vai dar tempo para se dar o curso. (Lourdes)

Observamos, pela fala da professora Lourdes, a maneira como o formador se esquivava das questões que lhes eram colocadas pelas professoras cursistas. O fato de os formadores se esquivarem diante dos questionamentos trazidos pelos professores cursistas, que ficaram sem respostas é relevante para entendermos como esses cursos não contribuíram para que elas, professoras, lidassem com as dificuldades enfrentadas. Essas colocações respondem ao nosso primeiro questionamento, qual seja: após as formações continuadas recebidas, as professoras não se sentem mais preparadas para lidar com os problemas que surgem cotidianamente em sala de aula, sejam eles de ordem pedagógica, sejam quando se referem aos alunos que apresentam qualquer dificuldade, como confirmamos neste outro trecho da fala, em entrevista, com a mesma professora:

(...) quando o professor tem necessidade de falar e ser ouvido, é porque às vezes ele sendo ouvido, alguém pode dar uma luz de como trabalhar com esta criança que está com aquela dificuldade. (Lourdes).

Claro está que por esta grande necessidade de espaço para externarem os problemas de sala de aula das professoras cursistas, podemos inferir que outros problemas estejam subjacentes. Por que buscar nos cursos de formação respostas a todas as suas angústias e conflitos? Não seria a escola também o *locus* privilegiado para tal discussão, haja vista que é lá onde tudo ocorre? Será que tamanha demanda direcionada aos cursos não estaria encobrindo o espaço negado também na escola? É neste momento que enfatizamos a questão das relações humanas no trabalho e do trabalho coletivo, que deveria envolver todo o corpo docente, administrativo e funcional da escola.

2. Relações Humanas no Ambiente de Trabalho

As queixas identificadas nas entrevistas coletadas são em relação à falta de espírito de equipe de professores, como também, da equipe gestora da escola, entendendo, como gestores, o diretor, o vice-diretor e o coordenador.

Intrigas internas foram citadas por todas as participantes, que as enfocaram nas práticas pedagógicas, em sua grande maioria. Segundo elas, quando um professor tenta mudar (com referências às suas propostas didáticas), os outros que não aderiram à mudança passam a discriminá-las, exercendo sobre elas pressão que gera tensão, conforme é dito por Márcia:

(...) alguns professores diziam que eles até estavam tentando colocar em prática o que estavam aprendendo no Letra e Vida, mas os outros professores das outras salas estavam com as famílias silábicas(...) havia professores que falavam da falta de apoio dos seus coordenadores, pois esses não conheciam as propostas dos cursos (...) quando você recorria ao diretor e ao coordenador, falando que deveria haver um trabalho, muitas vezes eles falavam: “faça como as outras meninas; isso não dá certo mesmo”.

(...) a gente ficava sem apoio na escola, do ponto de vista da direção e coordenação para implementar o curso que a própria rede pregava. (...) porque, quando se quer mudar, fica parecendo que você quer aparecer, que aquilo não vai dar certo (...) (Márcia)

É necessário consideramos que as tensões existentes no interior das equipes escolares também atravessam o trabalho docente, afetando o professor que, muitas vezes, passa a sentir-se à deriva, seja pela falta de apoio de seus pares, pela falta de acompanhamento de seu coordenador, ou mesmo pelo descompromisso do diretor e vice para com a unidade escolar. Segundo Rigolon:

Não podemos promover mudança se as propormos somente aos professores, desconsiderando os demais profissionais destas unidades, especialmente porque o que está em jogo é um projeto pedagógico da escola, o qual deveria ser construído coletivamente. (2007, p.100).

Os momentos coletivos da escola, que poderiam ser utilizados para discussão dos problemas enfrentados pelos professores, muitas vezes, perdem-se nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), como afirma Lourdes: “tem

professor olhando revistinhas, tricotando, vendendo Natura, conversando, reclamando dos alunos”.

Nas pequenas lutas cotidianas é que se constrói um tempo coletivo de elaboração das experiências comuns. Considera-se que é na elaboração de experiências das condições dadas que se identificam interesses. (SOUSA, 1996, p.22).

A escola abarca um sem-número de profissionais com diferentes trajetórias também pessoais, com diversidade de saberes, experiências, tempo de atuação, mais ou menos compromissados, mais ou menos politizados. E toda essa diversidade deve ser considerada, pelas propostas de Formação Continuada, já que ocorre no interior da escola e fora dela.

A constituição coletiva de cada categoria profissional, no caso, os professores, interfere no processo identitário de cada professor, ou seja:

(...) uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas (...) trata-se sim, de uma pluralidade de sujeitos, cujas as identidades são resultados de suas interações em processos de reconhecimentos recíprocos, cujas as composições são mutáveis e intercambiáveis (SADER, 1988, p. 55).

É interessante ressaltar o que apreendemos nas entrevistas acerca da participação de alguns professores nos programas de formação continuada. A professora Márcia, por exemplo, cita a seguinte observação:

(...) havia muitas colegas que achavam o curso interessante, mas que, quando iam para sala de aula, continuavam fazendo o que sempre faziam, porque quando se quer mudar, fica parecendo que você quer aparecer e que aquilo não vai dar certo, que você está remando contra a maré. (Márcia)

Parece que o professor, ao aceitar as mudanças propostas e tentar implementá-las na prática, sente-se pressionado pelo grupo de colegas que resistem às mudanças propostas, passando a exercer sobre ele uma tensão direta. Outros professores realizam o curso, sem qualquer pretensão de mudar sua prática, como se a participação no curso não tivesse qualquer relação com seu trabalho, ou, de outra forma, como se tudo o que é propugnado pelo programa de formação não tivesse qualquer relação direta com sua sala de aula.

São inúmeras as variáveis que poderíamos aventar, a partir do comentário da professora Márcia, mas ele expressa a falta de um trabalho verdadeiramente coletivo nas escolas.

A competitividade parece estar latente neste espaço, pois, quando um professor tenta inovar do ponto de vista pedagógico, é rapidamente criticado e discriminado por seus pares, conforme nos fala a professora: “percebo que a maioria dos professores se sente mais segura com o que já está acostumada e resiste ao desconhecido”. A resistência citada pela professora Rosângela assume diversas formas: a pressão dos colegas que discriminam as novas ações, a direção da escola que, muitas vezes, opõe-se às novidades. Assim o explicita a professora Rosângela: “quando o coordenador e o diretor não acreditam nessa concepção, como também a maioria dos outros professores, torna-se muito mais difícil aplicar e seguir as orientações do curso”.

As políticas educacionais que desencadeiam os programas de formação continuada, voltados aos professores alfabetizadores, “não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas” (ALMEIDA, 2006, p.179). Talvez por isso, esses professores mostram que se sentem desamparados e lançados à própria sorte.

Ficou explícito, nas entrevistas realizadas, um sentimento de desamparo no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere a um apoio pedagógico, que seria de responsabilidade dos gestores (coordenadores, vice-diretores, diretores e supervisores) frente às dificuldades de ensino com as quais os professores alfabetizadores se deparam diariamente. Parece que a dimensão pedagógica passou a ser de responsabilidade única do professor, e que, entre quatro paredes, este terá de encontrar a solução para todos os problemas que acabam eclodindo na sala de aula.

No entanto,

O coordenador pedagógico pode ser, para o professor, um facilitador, um verdadeiro formador em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o ajude no exame de diferentes caminhos, o escute, de forma a permitir que ele se veja e se reveja. (PLACCO e SOUZA, 2006, p.76).

A situação se complica quando, em uma mesma escola, um docente tenta a mudança e o outro permanece no que estava. Não só entre colegas, mas também entre os pais, fica um ponto de interrogação que aflige: como explicar a diferença de comportamentos pedagógicos num mesmo espaço de educação? Isso gera um clima desagregante, no qual o espírito de equipe e clareza do que se faz deveria ocupar lugar de relevância.

A gente não tinha um depoimento dessa professora, de como essa escola se organizava do ponto de vista coletivo, de como ela costumava lidar com relação aos pais, que vinham questionar sobre essa (nova) concepção. (Márcia)

Apesar deste trabalho não ter como foco a busca de saída para os problemas desencadeados nas relações interpessoais, no ambiente escolar, aponta a necessidade de mais estudos a respeito, evidenciando uma lacuna importante nesse segmento.

3. Teoria *versus* prática: antigo dilema

Praticamente todos os autores, que já investigaram sobre formação continuada de professores, propõem, como fundamento essencial aos cursos oferecidos, a boa articulação entre a teoria e a prática. Seria essa a premissa ideal de bons resultados. Mas, pelo que conseguimos coletar nas entrevistas, parece que isso não ocorreu de forma satisfatória nos cursos dos quais as professoras entrevistadas participaram.

A professora Márcia, por exemplo, se expressa a este respeito:

Mas eu não posso dizer que isso [referindo-se à formação continuada] me levou a alterar a minha prática, porque eram conhecimentos que faziam a gente aprender sob o ponto de vista teórico, mas eu sentia muita dificuldade em transpor para a prática, dentro das condições que a gente encontrava na escola.

A professora queixa-se do enfoque que, segundo ela, dava à teoria um tratamento muito maior do que à prática - esse é um antigo dilema que parece ainda dicotomizar teoria e prática. Essa percepção das entrevistadas gerou

impressões como as da professora Rosângela, que diz: “o professor parece muitas vezes não saber qual a teoria embasa sua prática (...) você é que tem de olhar para essa teoria e perceber qual teoria norteia sua prática”.

Essa professora parece afirmar que cabe à teoria denominar as práticas dos professores, não se referindo a ela – teoria – de modo a dar-lhe status explicativo e mesmo histórico do que a gerou. Nesta perspectiva, a professora entende sua prática como algo que necessite ser rotulado, catalogado, referenciado por uma dada teoria, não para estabelecer uma relação verdadeira entre ambas, mas para registro de como foi – pela práxis – resolvida determinada situação, problemática ou não. Essa questão é extremamente complexa.

Durante a análise, encontramos em Thompson um outro enfoque:

O conhecimento produzido no âmbito da vida prática é um conhecimento que não deve ser desprezado pelos profissionais que sistematizam o conhecimento elaborado, pois a experiência vivida não é produzida nos gabinetes e sim na vida real, pelo agir humano, e para compreendê-la, é preciso perscrutá-la a partir do que ela é, e não a partir de um idealismo qualquer. (*apud*, SILVA, 2003, p.12).

As professoras comentaram que os conteúdos dos cursos já citados, mantinham como referência as mesmas concepções e teorias pedagógicas, diversificando os nomes dos cursos e acrescentando um ou outro enfoque, não abordado anteriormente, como relata a professora Márcia:

(...) na Alfabetização Teoria e prática a gente aprendia sobre as hipóteses de escrita (...) Por trás das letras novamente era a mesma idéia e depois com o Letra e Vida era trilhado o mesmo percurso. Só que a diferença no Letra e Vida (...) avançava um pouco mais com as idéias de trabalho com os alunos que se tornavam alfabéticos, coisa que antes não era discutida nos outros programas.

De todos esses cursos que eu participei, eu sinto que a concepção é clara, todos eles tratavam dos estudos de Emília Ferreiro. Mas eu senti que, em todos os cursos, não houve a preocupação de permitir um tempo para as discussões com os outros professores, para que estes colocassem suas realidades. (Rosângela)

Novamente, a falta de espaço para troca de experiências ou compartilhamento de angústias e dúvidas é externada. É compreensível que, ao

tratar sobre uma concepção ou um referencial teórico educacional, a professora tenha sentido necessidade de expressar suas opiniões e questionamentos a respeito, pois não é possível aprendermos algo se não houver espaço para verbalizarmos nossos pensamentos e impressões.

Essa etapa da análise tocou-nos profundamente, pois o que a professora Lourdes fala durante a entrevista indica uma séria constatação: “os cursos me deram uma base, mas a maneira como eu atuo depende só de mim, da minha vontade de mudar e me aperfeiçoar, senão todos mudariam e não é o que acontece; somente alguns mudam, outros professores continuam agindo da mesma forma”.

É muito intrigante perceber que a fala da entrevistada atribui ao professor, individualmente, a responsabilidade por sua atuação e, conseqüentemente, os resultados de suas ações, desconsiderando as condicionantes e as determinações objetivas aos quais ele está submetido. Não podemos considerar isso como algo que depende apenas do desejo ou do querer humano, desconsiderando os fatos reais com os quais lidamos a todo momento e que limitam nosso agir.

Observamos que os professores apreciaram o conteúdo dos cursos de formação continuada, porém destacaram mais as queixas referentes ao fato de a Formação Continuada não se preocupar com a experiência docente, com seu tempo de magistério, em não abrir espaço para discussão - não porque os formadores não quisessem fazê-lo – mas por precisarem dar conta da pauta que previamente lhes foi imposta. Será que, a essa altura, voltamos a ter que cumprir o tão condenado “programa”? Fica aberta a questão.

“Alfabetização: Teoria e Prática” – “Por trás das Letras” - “Letra e Vida” - são os títulos dos programas de Formação Continuada nos quais essas professoras tiveram oportunidade de participar. Essas docentes, apesar de terem feito uma avaliação positiva dos mesmos, criticam a estrutura e a forma como esses cursos foram organizados e implementados. Foi geral a alegação de que eles distanciaram-se da realidade que elas vivenciavam em seu trabalho junto aos alunos, conforme afirma a professora Márcia:

Porém no vídeo não passava como a professora deveria lidar com os problemas de indisciplina, o vídeo não explicitava qual era o contexto daquela escola que estava sendo filmada, qual a formação que aquela professora tinha. Então, a gente assistia um momento da professora aplicando uma atividade numa escola real, mas era um momento.

Observa-se, ao analisar as falas das professoras entrevistadas, uma crítica quanto aos vídeos que eram veiculados durante os encontros de formação continuada: “você vê aquelas coisas no curso [referindo-se aos vídeos] pensa que vai conseguir fazer igual à proposta do curso, porém, na sala de aula, percebo que meus alunos são diferentes” (professora Lourdes). As professoras alegaram também que os conteúdos veiculados pelo programas de formação não foram vistos de maneira adequada, conforme salienta Rosângela: a Formação Continuada deu aquele conteúdo, mas não se discutiu com profundidade. E quando o professor vai para a sala de aula e tenta aplicar tudo o que aprendeu nos cursos, a realidade, além de ser diferente da apresentada nos vídeos e de ter sido desconsiderada, faz com que o professor ache, efetivamente, que não vai dar certo colocar em prática essa nova concepção.

Relacionamos então essa queixa, acerca da relação entre o que os professores viam nos vídeos e o que faziam na sala de aula, como uma extensão da dicotomia que também faziam entre teoria e prática. Os vídeos apresentados no programa Letra e Vida, por exemplo, traziam professores de escolas públicas, dando ou comentando atividades e as intervenções pedagógicas que haviam realizado com seus alunos, que eram também da rede pública, em escolas reais. Essas intervenções sugeridas nos vídeos tinham a intenção de potencializar as atividades realizadas por meio de questionamentos feitos pelo professor aos alunos, com o objetivo de fazê-los refletir sobre as suas hipóteses de escrita, isto é, colocando-os em situações em que deveriam perceber que suas idéias não condiziam com o sistema de escrita estabelecido pelas normas da língua culta. Porém, por mais real que fossem esses vídeos, os professores cursistas entendiam essas situações como fictícias, pois não eram as suas escolas e nem os seus alunos, nem as situações retratadas condiziam com aquelas vividas em suas salas de aula.

Essa questão nos remete à importância da contextualização nos espaços formativos. Partir das realidades, dos problemas e dos contextos de cada unidade

escolar é fundamental, razão pela qual defendemos que a formação continuada deve ter a escola como *locus* privilegiado.

4. Saúde no trabalho

Dentre os principais reclamos das professoras participantes, além de tudo o que já foi analisado nos itens anteriores, temos também o excesso de trabalho como um complicador, pois há professores que trabalham em até três lugares diferentes:

Muitos não ligam mais para fazer cursos porque eles acham que ganham muito pouco; muitos têm acúmulo de cargos. Há professores que dão aula de manhã e, a tarde inteira, trabalham no shopping, trabalham na loja e trabalham não sei onde; então não estão se importando em ter um tempo para pensar o que planejar.

Então esta questão salarial atinge muitos professores hoje em dia. Professor é mal remunerado. Então, o ganhar pouco está fazendo o quê? Com que muitos estejam às vezes vendo, não sei se estou errada, a profissão de professor como um “bico”. Ah! É um bico que vou dar minha aulinha de manhã e tenho a tarde para trabalhar em outras coisas. (Lourdes)

Neste quadro de insatisfações e desgastes, a auto-estima do professor se deteriora. O estresse contribui para que o profissional tenha complexo de culpa e sinta-se fracassado diante do compromisso profissional assumido, por não atingir as metas que foram a ele atribuídas e que, portanto, dependeriam apenas dele.

O formador apontava para o vídeo e falava: “olha como essa professora consegue, se vocês fizerem assim vocês conseguirão”. Às vezes, eu ia para a sala de aula e tentava fazer aquilo na prática, aí não dava certo e eu mesma me culpava... ficava muito deprimida... tentava fazer a adequação e aquilo não dava certo, isso gerava às vezes uma sensação de fracasso, de incompetência mesmo. (Márcia)

Sem pretender cair na generalização, o professor-reflexivo, íntegro, comprometido com a educação, ao tentar refazer sua prática no molde do que lhe está sendo oferecido, é perseguido pelo fracasso que compromete a sua saúde física e mental. Sabendo que a identidade é constituída num processo contínuo na ação e pela ação, e que, durante a formação, é exposto ao professor um

modelo de atuação que não condiz com o seu fazer, mesmo que este seja calcado em anos de experiência, o profissional perde suas referências, principalmente porque a quantidade de atribuições que ele assume não lhe permitem uma prática reflexiva. Vejamos o que nos colocou a professora Márcia a esse respeito:

A gente sabe que, para o trabalho de um professor dar certo, não depende só dele. Ele está na ponta, diretamente ligado aos alunos, mas tem uma conjugação de outros aspectos que são importantes, por exemplo: um professor que tem de trabalhar de manhã no estado, à noite na prefeitura e ainda fazer um curso de formação continuada. Em que hora ele planeja sua aula e reflete sobre sua própria atuação? A questão salarial, a questão das condições reais de trabalho, do número de alunos na sala de aula, das condições até do espaço físico da escola, da diferença de não considerar que a gente também tem uma experiência... Então eu acho que reduzir a questão da qualidade do ensino a uma metodologia, ou a uma forma de trabalhar, eu acho que é no mínimo simplificar muito o contexto educacional. (Márcia)

Essa fala resume os principais entraves citados por todas as professoras participantes e que responde ao segundo de nossos problemas de pesquisa - Quais as principais queixas de entraves enfrentados no chão da sala de aula, segundo os professores?

A primeira questão - *Após as formações continuadas recebidas, esses professores sentem-se mais preparados para o enfrentamento dos problemas que surgem cotidianamente em sala de aula?* Isso foi sendo respondido ao longo da análise realizada pelas falas comentadas. Entretanto, achamos interessante, como recorrência, apresentar as falas das três entrevistadas, que se colocaram de forma mais pontual a esse respeito:

(...) Esses cursos me ajudaram a aprender sobre a alfabetização, isso eu não posso negar. (...) Mas eu não posso dizer que isso me levou a alterar a minha prática (...) eu sentia muita dificuldade em transpor para a prática dentro das condições que a gente encontrava na escola. (Márcia)

(...) Eu não acredito que o curso prepare os professores para isso. O curso oferece pistas de como o professor pode construir sua prática cada vez melhor. Eu acho que ele dá um suporte, é você que tem que procurar esse conhecimento mais específico. (Rosângela)

(...) Não, eles não dão uma base suficiente (...) Estou sempre em busca de alguma coisa diferente e isso às vezes prejudica, porque você sai com aquela garra, você aprendeu aquilo no curso e pensa que vai conseguir fazer igual(...), porém na sala de aula percebo que os meus alunos são diferentes. (Lourdes)

Ao não atingir o que é proposto pelo curso, o professor aborta suas crenças e sente-se incapacitado para desenvolver mudanças na docência. Ir à escola deixa de ser um prazer.

Insistimos que essas variáveis afetam a saúde do docente como um todo e não é depois de 20 anos de trabalho que ele deverá mudar de profissão, o que seria uma saída simplista. O tempo passa e as leis do mercado não favorecem ninguém. O comprometimento da saúde por injunções de trabalho é inaceitável.

O professor recebe, na formação continuada, um rol legítimo de conhecimentos e procederes, mas fora da realidade, segundo os dados coletados durante as entrevistas e, assim, fora do seu alcance. Aprender, muitas vezes ameaça a identidade, como salienta Hernandez.

Talvez por isso considere que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos, já que ele está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina. Tal fato ocorre quando se exige uma proposta de formação para implantar uma inovação. Quando se comprova que não é isso que ocorre, manifesta-se o fato de que não se quer continuar com a colaboração para não perder todo o esforço realizado para preparar esses exercícios escolares. (1998 p.02)

O formador tenta trabalhar o *significado* do curso, mas não é perguntado ao professor o *sentido* que aquele significado tem para ele, como ele compreende a formação que lhe foi oferecida, que contribuições este lhe oferece, quer como possibilidade de uso da linguagem utilizada, quer como a construção de sentido do curso de formação continuada propriamente dito. Os professores atribuem sentidos diversos para um mesmo curso de formação, de acordo com as suas experiências individuais, podendo calar-se, atender aos apelos, não atender, comentar ou não, trabalhar e utilizar-se de muitas outras formas de agir evitando sua exposição. Mas isso lhe dói, traz angústia e conflitos.

No processo de formação, a aprendizagem do grupo pode avançar, paralisar ou retroceder. Esse movimento está fortemente associado às vivências dos participantes. Logo, ambientes acolhedores podem facilitar e ampliar a expressão das experiências emocionais dos participantes, levando à superação de obstáculos e ao fortalecimento da confiança. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 47)

O fato de os cursos não possibilitarem espaços ou momentos para a livre expressão dos participantes, tira-lhes a oportunidade de, em grupo, compartilharem sentidos, minando sua autoconfiança para o enfrentamento das dificuldades impostas pela mudança. Assim, é possível perceber que a ausência de momentos coletivos na escola não contribui para que o curso de formação transforme a maneira como os professores lidam com as dificuldades aventadas.

Foi possível observar, nas entrevistas realizadas, que, ao mesmo tempo em que esses professores expressavam suas dificuldades, falavam-nos também das experiências adquiridas em suas práticas na sala de aula, na qual tentavam lidar com as questões, ora com criatividade, ora recorrendo a experiências anteriores. Porém, poucas foram as vezes que citaram alguma contribuição advinda dos cursos de formação continuada.

5 - Limitações do Processo de Reflexão do Professor

Durante os relatos das professoras entrevistadas, percebemos que os cursos de Formação Continuada não consideram os saberes construídos nas experiências docentes, sendo os professores tratados como se nada soubessem e como se fossem “tabulas rasas”.

Candau aponta tal desvalorização, ao citar Nóvoa, em dois momentos:

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores (...)
A formação continuada deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação–ação e de investigação–formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (CANDAU, 1996, p. 147)

Vários autores reforçam a importância de mudarmos o nosso olhar para os profissionais da educação, profissionais esses que são dotados de saberes, de saber-fazer, em suas tomadas de decisões no enfrentamento do cotidiano, no qual assumem papéis de atores, protagonistas em suas ações e não meros reprodutores de conhecimentos alheios.

Mas, como nos mostra Tardif (2002, p. 243):

(...) os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso.

Ao valorizarmos esses preceitos, estaremos sendo agentes facilitadores para a ocorrência de uma aprendizagem que tenha significado e que faça sentido para o professor.

Os cursos *Alfabetização: Teoria e Prática, Por trás das Letras e Letra e Vida*, se propunham como fundamentados em uma concepção de aprendizagem construtivista, na qual o conhecimento é um processo de construção obtido na e pela ação e reflexão do sujeito que aprende, portador de saberes prévios. No entanto, identificamos, nas falas de nossas entrevistadas, que esses cursos não oportunizaram momentos de encontros entre o velho e o novo. Com isso, perdeu-se a oportunidade para que a aprendizagem tivesse sentido para o professor cursista. Embora as professoras tenham vivenciado vinte anos de cursos de Formação Continuada, ouvimos delas as suas dificuldades em mudar a sua atuação, por não terem se apropriado dos conceitos básicos propugnados por tais cursos. Encontraram na “mesclagem” uma alternativa, que não se acanham em declinar.

(...) não posso dizer que sou construtivista e não posso jogar fora o conhecimento do que aprendi e mudar da noite para o dia. Então a gente mescla, eu, por exemplo, mesclo. (Lourdes)

Os formadores falavam que quando a gente começasse a trabalhar com uma criança no processo de alfabetização, a primeira coisa que a gente deveria realizar era uma sondagem, um levantamento do que o aluno já sabe sobre a escrita. Mas nós, como cursistas, iniciamos o curso e ninguém perguntou o que nós já sabíamos sobre os estudos da Emilia Ferreiro. (Márcia).

A formação continuada deu aquele conteúdo, mas não se discutiu com profundidade. E quando o professor vai para a sala de aula e tenta aplicar tudo aquilo que ele aprendeu nos cursos, a realidade, além de ser diferente da que a apresentada nos vídeos e de ter sido desconsiderada, o professor acha efetivamente, que não vai dar certo colocar em prática essa nova concepção, porque não houve uma discussão em que o professor apontasse as dificuldades em mudar a sua prática. (Rosângela).

Diante de tais relatos, percebemos que o professor possui uma concepção de ensino-aprendizagem enraizada e que norteia a sua atuação profissional. Na maioria das vezes, essas concepções são oriundas dos seus próprios processos de aprendizagem, ocorridos durante sua vida estudantil e que permeiam sua vida docente, de forma não clara e consciente, mas que estão sempre presentes.

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando” como se costuma dizer. (WEISZ e SANCHES, 2006, p.59)

Revela-se, nesta análise, um fato preocupante, qual seja: o professor se aproxima dos novos fundamentos teóricos oferecidos pelos cursos de formação continuada, mas, não tendo oportunidade de aproximá-los de sua prática, de refletir sobre as relações possíveis com a teoria já construída e que baseia seu cotidiano, ignora o novo conhecimento ou o introduz, em sua prática, “mesclando-o” – às vezes de forma indiscriminada – com aquilo que já faz. E isso não faz dele um professor que reflete e modifica a sua prática, não permitindo que esta prática realmente avance.

A formação continuada não pode ser entendida como um processo de acumulação, mas sim possibilitar a reflexão crítica sobre as práticas, em momentos de sistematização coletiva das suas práxis e sob uma orientação

pedagógica, permitindo assim, a (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.

Revendo muitas vezes a leitura dos textos das entrevistadas e sem excluir as demais observações já declinadas, não percebemos outros sentimentos ocultos ou que sugerissem a omissão de opiniões. Na verdade, as entrevistas produziram textos longos que, com simplicidade, abordam fatos nem sempre desconhecidos, mas, certamente reforçados.

Em vista da estrutura que foi se delineando no texto, ficou claro o quanto os programas de formação continuada de professores alfabetizadores são importantes para esses professores, embora tenham influenciado pouco em suas ações. Os professores reagem de formas diversas à participação vivida; muitos, após participarem desses cursos reconhecem que não são mais os mesmos, mas isto não quer dizer que ajam, em suas salas de aula, da maneira proposta pelos cursos.

Espera-se com os presentes estudos oferecer, como somatória, os dados aqui levantados para ampliação do debate que envolve novas investigações sobre a melhoria do ensino e formação dos professores, chamando a atenção para a consideração devida aos reclamos desses trabalhadores da educação, para que possam ser, cada vez mais, professores melhor qualificados.

Considerações Finais

Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no tanque dela mesma, e porque assim estanque, estancada: e mais: e porque assim estancada, muda e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria. Rios sem discurso.

João Cabral de Melo Neto

Pedindo licença uma vez mais para usar neste parágrafo a primeira pessoa, permiti-me dialogar comigo mesma no espaço silencioso de minha própria mente, deixar que fluíssem perguntas, respostas e inquietações que nos afligiam e que, de uma forma ou de outra, partilho, ora como elemento formador e ora como aprendiz. As queixas e tormentos, vivenciados pelas professoras participantes desta pesquisa, não são infundadas; estão nas salas de aulas e podem ser conferidas, a todo momento, tendo sido mesmo por mim vivenciadas.

As análises das entrevistas apontam para a necessidade de as políticas públicas reverem os Programas de Formação Continuada de professores, a partir das falhas identificadas nesses programas, para não transformarem esses profissionais em únicos culpados pelo caos em que se encontra a Educação Brasileira. Mais uma vez, estaremos penalizando uma das vítimas, o professor, ao atribuir-lhe a incompetência, a dificuldade de compreensão, a má vontade e a falta de motivação diante de tantos cursos oferecidos pela Secretária da Educação, o que estaria no cerne dos problemas enfrentados pela educação.

O fato de as professoras terem uma visão muito positiva, no tocante aos cursos de formação oferecidos pela rede, reafirma a formação docente como um fator essencial na qualidade da educação, mas, quando se analisa em que medida a formação docente contribuiu para que as professoras se sintam mais preparadas para o enfrentamento dos problemas que surgem cotidianamente em sala de aula, notamos que os benefícios da formação, na maior parte das vezes, não são incorporados à prática, “ao chão da sala de aula”, pauta esta que foi mencionada por nós, no decorrer desta pesquisa, sempre que o momento era propício.

Durante as entrevistas, identificamos que as três professoras abordaram alguns aspectos de suma importância negligenciados pelos cursos. A elas parece

que os cursos de formação dão mais importância às propostas de formação do que à maneira como ocorre a aprendizagem do adulto professor.

Os professores desenvolvem a sua atividade profissional guiados pela suas concepções, crenças, valores, conhecimentos adquiridos pela suas experiências vivenciadas em diferentes momentos, tanto como aprendizes como também como profissionais com uma prática docente cotidiana; essas experiências não são alteradas somente pelas propostas dos cursos de formação recebidos.

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes. (PLACCO e SOUZA, 2006, p.45).

Acreditamos que, para se obter resultados mais satisfatórios de aprendizagem entre os docentes, os cursos de formação deveriam considerar as experiências adquiridas pelos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais. Isso denota a relevância de conhecer e evidenciar os saberes que cada um dos professores traz consigo, para possibilitar que os conhecimentos novos estabeleçam relações com os conhecimentos prévios, propiciando, assim, novas sínteses e ressignificações.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge, por isso, reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores, apropriando-se de seu processo de formação, dar-lhe um sentido no quadro de suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p.25).

Ao considerar que a formação ocorre especialmente nos momentos em que é incentivada a reflexão, a comparação e o questionamento das ações, os cursos deveriam criar momentos de discussões e de sistematizações da própria prática, abrindo desta forma espaços para que todos sejam ouvidos, o que proporcionaria a manifestação e o intercâmbio das diversas opiniões.

No decorrer da análise das entrevistas, evidenciamos que o fato de os cursos não ouvirem os interesses, as necessidades e os entraves que os docentes julgam ser os mais notáveis nos seus enfrentamentos, poderia ser considerado como o maior impedimento para a realização de mudanças em suas

práxis. Se este impedimento não existisse, tornar-se-iam eles, talvez, os verdadeiros professores reflexivos – os que fazem acontecer.

A íntegra da leitura da presente pesquisa desnuda uma vez mais a complexidade dos componentes que se apresentam ao pesquisador em seu ato de pensar. O contato com os sujeitos, frente a frente, pede, posteriormente, um afastamento do objeto para que se tenha uma visão de equilíbrio. Guardamos como resultado deste trabalho, um sentimento de que, se consideradas as queixas e insatisfações registradas pelas professoras, os cursos de formação continuada fariam um real investimento em idéias e procedimentos que poderiam mudar o rumo das coisas no ensino e na educação do Brasil.

Não percamos de vista que também os formadores de professores, freqüentemente, não têm consideradas as necessidades e percepções dos professores não atendendo às expectativas dos professores cursistas. E muitas vezes eles esquecem de exercer com responsabilidade o seu papel primordial de formar, de possibilitar o desencadeamento das aprendizagens sugeridas, e de ser o provocador dos processos metacognitivos nos professores, não permitindo que estes adquiriram a autonomia. Assim, com respeito, consideração e serenidade, levando-se em conta que uma ação gera reação, poderíamos estar contemplando sob o mesmo foco a formação dos formadores dos cursos de Formação Continuada.

Faz-se necessário sensibilizar os formadores dos cursos de Formação Continuada, como também seus superiores hierárquicos para que as pontuações aqui feitas possam ser pensadas e repensadas – o que já seria um início de mudança de planejamento e ações, na tentativa de minimizar sofrimentos e promover o êxito. A sensação do fracasso atinge não só o aluno, mas frustra também a todos os participantes do processo educativo responsáveis pelo planejamento e execução dos programas que têm por objetivo a mudança da atuação docente.

Durante a produção deste trabalho, manteve-se subjacente todo tempo a metáfora da condição humana apresentada por Boff (1999), ao dedicar seu livro à Águia e a Galinha e a todos os que, sendo águias, são impedidos de o ser e se vêm reduzidos à condição de galinhas:

James Aggrey tinha razão: cada pessoa têm dentro de si uma águia. Ela quer nascer. Sente o chamado das alturas. Busca o sol. Por isso somos constantemente desafiados a libertar a águia que nos habita. (BOFF, 1999, p.37).

Sem se perder de vista questões espaciais e temporais quanto à elaboração de projetos e à consecução de planejamentos e projetos prontos, é fundamental que haja oportunidade e o direito de que os formadores de professores se manifestem e debatam seu ponto de vista, compartilhando suas experiências, ao invés de ser apenas conclamado a cumprir ordens.

É extremamente gratificante, ao término de uma pesquisa que se preocupou em desvelar o que ia no íntimo do professor, poder modestamente contribuir para que uma temática tão forte quanto humana possa, junto com outros pesquisadores e pensadores educacionais, contribuir para a construção de outras pesquisas e outros pensares.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (org.). Prefácio. In: MACIEL L. S. B. (2004). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). (2006). **Formação de educadores artes e técnicas: ciências e políticas**. São Paulo: UNESP.

ALVES, M.L.; DURAN; M.C.G.; BAHIA, N.P. e SWAYA, S.M. (orgs.) (1994). **Por Trás das Letras: Alfabetização - Refletindo Sobre a Falsa Dicotomia Entre Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: FDE.

ALONSO, Myrtes. (1988). **O papel do Diretor na Administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. (1994). **Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos**. n.89, maio. São Paulo: Cadernos de Pesquisa.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete S. B., NETO, Alexandre S. (orgs.). (2004). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez.

ARENDT, Hannah. (1991). **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BARROSO, J. (2003). **Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentido de uma evolução**. Educação e Sociedade. CEDES, 24(82), 63-92.

_____. (2004). Os professores e os novos Modos de Regulação da Escola pública: das Mudanças de Contexto de Trabalho às Mudanças da Formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP.

BERNARDO, Maristela Veloso Campos (org). (1991). **Formação de Professores: atualizando o debate**. São Paulo: EDUC.

BOFF, Leonardo (1999). **A águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. 30.ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora.

BORGES, A. S. (1998). **A formação continuada dos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós—Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRANDÃO, A. (2005). **Do mito herói ao herói do mito: a jornada simbólica do professor.** São Paulo: Ícone.

BRASIL. MEC (2002) **Referenciais para formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília,DF.

_____. MEC (1996). **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Seção 1.

_____. MEC (1971). **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União. Seção 1.

_____. Estado de São Paulo. (1983) **Decreto n. 21.833**, de 28 de dezembro. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. Publicado na Gabinete Civil do Governador André Franco Montoro.

_____. Conselho Nacional de Secretários de Educação. (1996). **Consed 10 anos: relatório de gestão.** Brasília.

CAMPOS, M. M. (1998). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. Trabalho apresentado no Seminário Temático - Formação no ensino médio de professores para o Ensino Fundamental: Educação infantil e séries iniciais. **V Congresso Estadual sobre Formação de Educadores.** Águas de São Pedro, 16 a 20 de novembro.

CANDAU, Vera M. F. (1996). Formação Continuada de Professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R. e MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Carlos: EDUFSCAR.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (2005). **Análise crítica das políticas públicas de avaliação.** São Paulo: Articulação Universidade/ Escola.

CHARLOT, Bernard. (2002). Formação de professores: A pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez.

CIAMPA, Antônio da Costa. (2001). **A estória do Severino e a História da Severina.** São Paulo: Brasiliense.

DUARTE, Newton. (2005). **O Significado e o Sentido.** Coleção Memória da Pedagogia n.2 – Rio de Janeiro: Ediouro.

FORTES, V. M. dos R. B. (2006). **A Constituição da Identidade do professor do Ensino secundário de Cabo Verde: uma abordagem sócio-histórica.** Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1989). **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** São Paulo: Cortez.

FURLANETTO, Ecleide Cunico (2003). **Como nasce um professor? uma reflexão sobre o processo de individuação e formação.** São Paulo: Paulus.

FUSARI, J.C. (1992). **Tendências Históricas do Treinamento em Educação** – Série Idéias n.3. São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento para a Educação São Paulo.

_____. (1997). **A formação continuada de educadores:** um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da SME/SP. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo.

GADOTTI, M. (1993). **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática.

GATTI, B. A. (1997). **Formação de Professores e Carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas/SP: Autores Associados.

_____. (1998). **Formação de Professores no Brasil:** problemas, propostas e perspectivas. São Paulo: FCC.

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, T. R. N. Da. (1996). **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério:** subsídio para delineamento de políticas na área. Brasília: CONSED/CEIUSE.

GOLDEMBERG, José. (1993). **O repensar da educação no Brasil.** Estudos avançados, São Paulo, v.7, n.18 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 18. aug. 2006.

HERNANDEZ, Fernando. (1998). **A importância de saber como os docentes aprendem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Pátio Revista Pedagógica. fev/abr.

HYPOLITTO, Dinéia. (1996). **Formação Continuada:** dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado em Educação PUC-SP.

IMBERNÓN, F. (2000) **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. v. 77. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. D.; TOSCHI, M.S. (2005). **Educação escolar:** políticas públicas e organização. 2.ed. São Paulo: Cortez.

LIMA, E. F. de. (2004). Formação de professores: passado, presente e futuro: O curso de pedagogia In: MACIEL, Lizete S. B. e NETO, Alexandre S. (orgs.). **Formação de Professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez.

MARIN, Alda J. (1996). **Educação Continuada:** introdução a uma análise de termos e concepções. Araraquara/SP: UNESP.

MARIN, Alda J.; GIOVANNI, Luciana M. A precariedade da Formação de professores para os Anos Iniciais da Escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). (2006). **Formação de Educadores:** artes e técnicas - ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP.

MARINS FILHO, Luiz A, Ph.D. (1995). **Socorro!** Preciso de Motivação. 24.ed. São Paulo: Ed. Harbra.

MARQUES, Mario Osório. (2003). **A formação do profissional de educação.** Ijuí: Ed. Unijuí.

MARTINS, Lígia M. (2007). **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. São Paulo: Autores Associados.

MEDIEROS, Emanuel Oliveira. (2005). **A filosofia na Educação.** Portugal: Instituto Piaget.

MELLO, Guiomar Namó (1989). Prefácio. In: **Cotidiano e Escola:** A obra em construção. PENIN, Sônia. São Paulo: Cortez.

MIZUKAMI, M. G. N. (2002). **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.

MIZUKAMI, M.G.N. (1986). **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU.

NÓVOA, António (org.). (1992). **Os professores e a sua formação.** Lisboa/Portugal: Dom Quixote.

OLIVEIRA, D. A. (2004). Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação Sociedade.** V. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez.

PALMA FILHO, J. C. (2004). A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP.

PATTO, M. H. S. (2004). Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP.

PIMENTA, Selma Garrido. (2002). **De professores, pesquisa e didática.** Campinas/SP: Papirus.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (org.). (2006). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Editora Loyola.

PLACCO, Vera M.N. de S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: SILVA, Alda M. M.; MACHADO, L. B. ; MELO, M.M.de O.; AGUIAR, M. da C. C. de. (org). (2006). **Educação Formal Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos:** desafios para a inclusão social. Recife/PE: Edições Bagaço.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. (2007). **A formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação de Mestrado. PUC-SP, Programa de Psicologia da Educação.

ROXO, Fabiano A. C. (2007). **Políticas de Gestão Educacional: mudanças ou modelos tradicionais?**. Dissertação de Mestrado. Mogi das Cruzes/SP: Universidade Braz Cubas.

SACRISTAN, J. Gimeno. (1999). **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SADER, Eder. (1988). **Quando os novos personagens entraram em cena – experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo – 1970 -1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma Discussão sobre Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. In: **Estudos Avançados**, maio/ago., v.2 ,1988.

SÃO PAULO. (1994). Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE. **Alfabetização: teoria e prática; ciclo básico em Discussão**. São Paulo: FDE.

SAVIANI, D. (1987). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

SEVERINO, A. J. (1993). **Metodologia do Trabalho Científico**. 19.ed. São Paulo: Cortez.

SEVERINO, A. J. (2001) **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d' Água.

SGUISARDI, Valdemar (org.). (2000). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã.

SILVA, Marilda da. (2003). **Como se Ensina e como se Aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru/SP: EDUSC.

SOUSA, Aparecida Néri de. (1996). **Sou professor, sim senhor!:** representações do trabalho docente. Campinas/SP: Papirus.

_____. (2005) A profissão professor pelo olhar sindical. **Revista do Mestrado em Educação**, UFS, V. 11, p.91-102, jul/dez.

TARDIF, Maurice (2002) **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes.

WEISZ, Telma. e SANCHES, Ana. (2006). **O Diálogo entre ensino e a Aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa/Portugal: EDUCA.

ANEXOS

Anexo I

1ª Entrevista coletada

NOME: Lourdes

FORMAÇÃO: Pedagoga e também tenho gestão

Entrevistador: Professora, eu gostaria que você me falasse um pouco da sua formação inicial e da sua trajetória profissional:

Professora: Quando eu iniciei minha carreira de professora, eu havia feito somente o magistério. Anteriormente trabalhava em uma multinacional, quando surgiu uma licença de quatro meses, licença de gestante. Então eu assumi essa sala.

Eu fui totalmente sem experiência alguma, porque quando fiz o magistério, aprendi mais a teoria, e a prática, tive que desenvolver no decorrer do trabalho, e quando entrei em uma sala de aula inexperiente, pois era muito nova, eu achava que eu ia pegar um livro e ia seguir como uma bíblia. Eu me sentia por satisfeita fazendo aquele trabalho, mas com o passar do tempo eu fui me aprimorando, adquirindo novos conhecimentos, adquirindo novas práticas. Fui percebendo que não era daquela forma, que o livro pode ser um apoio, mas ele não pode ser como uma bíblia. Muito pelo contrário temos que ir em busca de várias práticas, de conhecer cada criança e o que me possibilitou esta formação foram os cursos que a rede pública proporcionou ao longo do tempo.

Entrevistador: Essa formação foi continuada com você em serviço?

Professora: Sim. Eu estava em serviço.

Entrevistador: Conte um pouco mais sobre sua formação no início?

Professora: - No início eu só tinha o magistério, porque quando iniciei peguei esses quatro meses de licença prêmio. No ano seguinte, teve concurso público quando fui aprovada, e me efetivei. Então eu passei a estudar mais, a pesquisar, na época eu não tinha feito uma faculdade. E o governo passou a oferecer esses cursos de formação. Um deles foi a Alfabetização de Teoria e Prática, foi um excelente curso, era mais pautado na teoria, mas existia a troca entre as cursistas. E na própria sala de aula a gente fazia atividade, trocava... uma falava a forma que trabalhava, a outra dava outras idéias, iam surgindo novas idéias. Para um professor, é interessante ter a teoria, mas a prática é o nosso dia-a-dia. Às vezes eu vejo muitos professores falando assim: - Eu não trabalho diferenciado, porque a escola não tem recursos.

Entrevistador: - Eu quero trabalhar qualquer coisa, mas a escola não tem.

Professora: A gente pode improvisar, muitas vezes eu improviso, eu não tenho aquele material eu substituo por outro, eu vou em busca porque eu acho que a pessoa deve estar sempre indo atrás. Quando eu fiz esse curso de alfabetização,

também teve a prática. Foi então, que comecei a trabalhar com alfabeto móvel, que anteriormente não conhecia, eu só estava habituada a trabalhar seguindo os livros. Comecei a trabalhar com as fichinhas. Eu mesma fiz essas fichinhas para trabalhar com os alunos, tinha que trabalhar com a leitura, eu mesmo escrevia as tirinhas, fazia o meu próprio material. Logo depois, veio Por Trás das Letras, se não me engano, era muito parecido com o que eu aprendi no Letra e Vida, de uma forma semelhante.

Entrevistador: - Você disse que esses cursos eram muito parecidos, você acha que eles possuíam a mesma concepção?

Professora: –Sim, a mesma concepção, na época já tinha a concepção do construtivismo, que era construir. Porque a criança não pode ser uma máquina de xerox, ela não está ali, para pegar um livro e copiar somente, ela tem que saber refletir, ela tem que saber construir, criar o próprio texto. Então esses cursos passaram esses conhecimentos para nós, e isso ajudou muito, eu aprendi muito. Depois teve o projeto Ipê. Também, fiz o projeto Ipê, foi de grande ajuda. Eu sempre gostei muito de literatura e desde essa época eu comecei a ler muito, sempre gostei de ter na sala de aula, o momento de leitura, pra fazer com que as crianças descobrissem o prazer na leitura. Depois veio o Letra e Vida. O Letra e Vida foi muito bom porque nos ensinou a classificar cada aluno, porque até então eu não sabia classificar, eu sabia que o meu aluninho, o Joãozinho, tinha uma certa dificuldade, a Mariazinha tinha outra, mas eu não sabia classificar, então dentro do Letra e Vida eu aprendei a classificar quando o aluno faz apenas um rabisco ele ainda é o pré-silábico, depois ele começa já a reconhecer sinais gráficos, a reconhecer as letras. Então quando eu comecei a aprender a classificar os alunos, ficou tudo mais fácil para mim porque aí eu já sabia fazer uma sondagem, saber em que nível aquele aluno parou, em que nível o outro estava, o que o outro avançou, porque a teoria nos dá uma bagagem muito grande nesses cursos. A maioria dos professores, quando acabam esses cursos ficam super empolgados, querendo por em prática o que aprendeu.

Entrevistador: - Você achou que todos estes cursos proporcionaram fundamentos suficientes para você se sentir segura para estar mudando sua atuação?

Professora: Não, eles não dão uma base suficiente, a gente vai em busca e no caso eu não posso dizer que sou construtivista, e não posso jogar fora o conhecimento que aprendi e mudar da noite para o dia, então a gente mescla, eu por exemplo mesclo. Estou sempre em busca de alguma coisa diferente e isso às vezes prejudica, porque você sai com aquela garra, você aprendeu aquilo no curso e pensa que vai conseguir fazer igual à proposta do curso, porém na sala de aula percebo que os meus alunos são diferentes. E eu tenho que fazer realmente aquela sondagem para conhecer os alunos. Outras vezes eu estou fazendo um trabalho na minha sala e eu comento com uma amiga, e sempre tem um ou outro que não concorda com as minhas atividades e acha que são babaquices. Dizem que sempre foram tradicionais e aprenderam dentro de uma concepção tradicional e então, se questionam porquê seus alunos não vão aprender com o tradicional.

Entrevistador: – Pelo que você me conta, percebe-se que existe uma resistência por parte dos professores, que eles não aceitam esta mudança?

Professora: - É grande, muito grande a resistência por parte dos professores. Tem muitos professores que ainda são super tradicionais. Na maioria dos alfabetizadores eu percebo isso, tem muitos professores que desde quando ingressaram pegaram a 1ª série. Então eles vão, e eu cansei de ver conhecidos pegar o semanário e se orgulhar e falar assim: -Olha, eu tenho isso aqui já fazem seis anos, que eu só pego 1ª série e o material é a mesma coisa. Gente as coisas mudam, a gente tem que andar para frente.

Entrevistador: -E esses professores participaram da mesma formação continuada?

Professora: - Sim, eles participaram dos mesmos cursos, mas não abriram a mente, a cabeça é do mesmo jeito, não mudaram nem as folhinhas, estão amareladas. Se mantêm nessa rotina porque é prático, é muito mais prático. Se eu entrar na minha sala com algo já pronto na mão e der para os alunos, sem saber se aquilo realmente está adequado para a minha clientela é muito fácil. Durante o ano se eu tive 30 (trinta) alunos de 1ª série, no outro ano não serão as mesmas 30 (trinta) cabecinhas, serão outras, são pensamentos diferentes. De 6 anos, 10 anos para cá, as crianças de 1ª série não são mais as mesmas, elas são completamente letradas. Todas têm em casa, ou a maioria tem um computador, revistas, livros, não é como antigamente. Então, como que eu posso pegar as mesmas atividades de 10 (dez) anos atrás e aplicar com crianças de uma nova geração. No meu ver, isso é impossível. Mas eu percebo isso, e se você traz algo de diferente, você é vista de forma diferente perante os colegas.

Entrevistador: – Por que será que existe tanta resistência por parte dos professores? O que você pensa a respeito disso?

Professora: - É a escola que tem de vestir a camisa. Muitas escolas não fazem isto, porque na escola o professor sozinho não faz mudança, a escola é uma equipe. Tem que haver por exemplo: se vou fazer um projeto de alimentação, não tem que ser somente eu e meus alunos, um projeto vai envolver a direção, coordenação, merendeira, pessoal da limpeza e principalmente a família, então não é um trabalho meu e dos meus alunos, se eu não conseguir a participação dessa outra clientela, não vai haver projeto algum, a criança não vai pegar hábitos alimentares corretos, ela não vai chegar na essência do projeto. O projeto tem que ter um produto final, para isso é preciso da ajuda da merendeira, porque eu vou levar eles lá, apresentar os alimentos, falar sobre o cardápio daqui da escola, eu vou falar sobre a higiene, os alimentos, o que adianta ensinar para os meus alunos lavar a fruta antes de comer, se chegar em casa e a mãe nunca manda lavar as mãos para o almoço, a mãe nunca manda lavar a fruta antes de comer. Conclusão, não houve envolvimento, então vai ser difícil, eu acho que para funcionar tem de ter equipe, a escola é uma equipe. Então quando tem um projeto desse, por exemplo, um projeto do governo, se existe um envolvimento de direção, coordenação e professores, para fazer acontecer dentro da escola, dentro da realidade, vai para frente. Agora não adiante só um ou dois professores,

iam para o curso e guardar aquilo só para si. Conhecimento é para ser espalhado e para ser passado adiante.

Entrevistador: - Geralmente nesses cursos, só vão um ou dois professores da escola?

Professora: Isso, isso é ...

Entrevistador: - Não é oferecido para todos?

Professora: Isso é oferecido para todos, só que, muitos professores, falam assim: o que eu vou ganhar fazendo este curso?, ele não está pensando do lado do conhecimento, está pensando nas vantagens, se vai valer ponto, se ele vai poder pegar estes pontos e levar para a prefeitura, se ele vai ter acúmulo, sabe, se ele vai ter folga naquele horário. Muitos não estão se importando com a riqueza do conhecimento que vai adquirir, e isso prejudica.

Entrevistador: - E você percebeu, sentiu que esses cursos foram suficientes para estarem mudando a sua atuação?

Professora: Não, de jeito nenhum. Não foram suficientes, muito pouco. O governo deveria dar muitos mais cursos, sabe, aqueles cursos maravilhosos que eu fiz pelas editoras. Eu sou uma contadora de estória, mas não aprendi nesses cursos, eu aprendi pelas editoras. As editoras antigamente, agora estão pouco, para cada livro que era lançado, o escritor ia lá, ele divulgava, ele falava e ele ensinava como você trabalhar com aquele livro, como você trabalhar com tal atividade, alguma coisa assim. Então eu aprendi muito através de cursos pequenos, palestras, cursos de 4 (quatro), 8 (oito) horas oferecidos pelas editoras. As vezes é mais válido do que um curso de meses e meses, e muitos estão indo lá por um certificado. Então eu acho assim, hoje em dia os professores eles tem a questão financeira, muitos estão desmotivados. Muitos não ligam mais para fazer cursos porque eles acham que ganham muito pouco, muitos tem acúmulo de cargos. Tem professores que dão aula de manhã, e tarde inteira trabalham no shopping, trabalham na loja e trabalham não sei aonde, então não estão se importando em ter um tempo para pensar o que ele planejar. Porque é muito importante ter um planejamento. Não posso entrar na minha sala e falar espera aí, o que eu vou dar hoje. Não, eu tenho um planejamento para ser seguido. O planejamento é flexível, muitas vezes eu consigo, as vezes eu tenho de voltar e as vezes ir adiante, é difícil um planejamento. E se eu não me planejar a minha aula não vai sair. Uma boa aula, porque nem sempre é como a gente imagina, a gente imagina aquelas flores, tudo, mas às vezes os alunos não conseguiram atingir o que você esperava. Então você vai ter que voltar atrás. Então esta questão salarial atinge muitos professores hoje em dia. Professor é mal remunerado. Então o ganhar pouco está fazendo o que? Com que muitos estejam as vezes vendendo, não sei se estou errada, a profissão de professor como um bico. Ah ! é um bico que vou dar minha aulinha de manhã e tenho a tarde para trabalhar em outras coisas. Não é assim, o professor já foi mais valorizado.

Entrevistador: - Então você atribui as dificuldades de estar colocando em prática tudo que se aprende nos cursos é devido também a esta questão que não é

levada em consideração, a dificuldade que professor encontra, e que uma delas seria a parte financeira? Eu gostaria que você colocasse, já que você participou em tantos cursos, estes cursos levam em consideração esta dificuldade que o professor encontra?

Professora: “Olha, eu acho que não porque eles põem lá os cursos e oferecem horários pra isso, aquilo e aquilo outro. Mas isso não muda nada, muitas as vezes dizem eu vou fazer esse curso, vou melhorar meu trabalho. Mas o governo tem que ver que não é só dar aquele curso por dar, por exemplo nós estamos agora trabalhando com a questão da inclusão, deveria de ter cursos de inclusão para todos os professores e não apenas para os que querem, ah você quer? Então vai haver um curso sobre línguas, então é oferecido apenas para os efetivos ou então somente para quem está em sala de aula. Não é somente de línguas que tinha que ter, teria que ter cursos para deficientes visuais, auditivos e tudo mais, porque as vezes nós pegamos alunos com algumas dessas deficiências, e como eu vou trabalhar com eles se eu não aprendi como lidar com eles. Muitas vezes nós temos alguns alunos na sala de aula e nós como professores sabemos dar conta. Sabe, as vezes nós não conseguimos atingir o mérito necessário. Mas ninguém ensinou. Mas somos obrigados a estar com aquelas crianças, concordo não sou contra, mas eu acho q deveria ter cursos mais específicos, horários mais adequados, muitas vezes eles oferecem curso assim, vai haver um curso tal, tal. Os professores perguntam em que lugar? Ah... não tem lugar definido. Qual horário? Também não tem horário ainda definido. Então muitos ficam com o pé atrás, ah..eu não vou fazer, não está definido o local e o horário. Então não vou nem fazer a inscrição. Não é verdade!! Isso prejudica tem que ser certinho, com local, horário, e para todos os professores. Pois muitos cursos são definidos, por exemplo, apenas para alunos da 4ª serie. Está errado porque nós professores não caímos todo ano com a mesma serie, nós mudamos, somos polivalentes, de 1ª a 4ª serie. Os cursos oferecidos têm que ser para todas as series, eu tenho de aprender para trabalhar todas as series.

Entrevistador: - Nesses cursos você percebe se há uma preocupação com os professores que estão no início da carreira, ou no fim de carreira, leva isso em conta toda essa bagagem, essa experiência do professor ou não?

Professora: Não, não leva, porque eles estão ali preparados para passar os conteúdos deles, mas às vezes na sala de aula, o que acontece é que aquela ansiedade do professor, ele quer perguntar, contar, comentar os casos que ele tem na sala de aula, por exemplo, quando eu estava falando daquela classificação, daquela sondagem. Se for para comentar sobre os assuntos que passam na sala de aula, não vai dar tempo para se dar o curso. Muitas vezes o formador do curso pula esse assunto para dar continuidade ao curso. E às vezes essa ansiedade do professor faz com que ele necessite ser ouvido, porque às vezes ele sendo ouvido alguém pode dar uma luz de como trabalhar com essa criança que esta com aquela dificuldade. Eu percebo que deveria ser isso, se juntarem, olha essa criança esta com dificuldade, quem pode me ajudar. Mas infelizmente não é assim que funciona.

Entrevistador: - Nem fora nem dentro da escola?

Professora: Nem dentro, então infelizmente já dá para perceber o que acontece com a maioria. Se junta o professor, o coordenador tá lá, sempre vem um monte de coisa da leste e ele tem que passar. Olha hoje vem um fax dizendo que tem isso, isso e isso. Logo vocês têm isso, isso e isso. E tem professores olhando revistinhas, tricotando, vendendo Natura, conversando do mesmo jeito que os professores reclamam dos alunos em sala de aula. Existe hoje em dia uma falta de respeito e o professor também tem esta falta de respeito pelo coordenador e muitas vezes pelo formador dos cursos. Canso de ver, muitas vezes a formadora está dando o curso, e a maioria do pessoal está desinteressado, está cansado porque saiu direto da escola e foi para lá, outros pegaram trânsito, outros reclamam porque não almoçaram direito e esquecem a verdadeira função do que foram fazer lá. Então fica difícil, às vezes a gente sofre, é uma balança, são os dois lados, como não é só do governo como não é só do tem que haver mais profissionalismo e mais atenção dos dois lados, o professor tem que ser mais profissional e ser mais atencioso com os professores. Mais valorizados, antigamente quando nós saíamos, ficávamos em uma roda de amigos, e alguém pergunta qual a sua profissão, aí você falava sou professora. Nossa!! Você é professora! Hoje em dia se alguém perguntar, você tem de falar baixinho, porque muitos falam: Professora? Como você aguenta 35, 40 anos ganhando aquele salário? Inclusive os pais são diferentes. Antigamente os pais respeitavam os professores e hoje em dia as crianças já saem de casa ouvindo assim: Olha meu filho se o professor falar alto com você ou chamar sua atenção, você me avisa, porque eu vou direto lá na ouvidoria. Porque agora é moda ouvidoria. Criança já vem pronta, com ameaças, eu já posso fazer o que eu quero. Hoje o professor entra na sala de aula e um dia pede silêncio, muitas vezes tem que alterar a voz, o que na nossa época não podia. O aluno tem que ser crítico no momento certo, ele pode sim discutir um assunto. Mas se você chamar a atenção do aluno muitas vezes ele responde assim para você: Olha professora se você falar alto comigo minha mãe vai lá na ouvidoria, viu? É de dentro de casa que está vindo também. Eu canso de ver na televisão, professores fazem greve porque o salário é baixo, professores exigem aquilo, aquilo outro. Porque eles mesmos não dão este crédito, este merecimento. E ao meu ver, acho assim, canso de ver muitas pessoas falando: Meu filho vai estudar em escola particular. Gente não é o prédio, não é a escola, é a pessoa, o professor, o mesmo professor que trabalha na rede pública, na rede estadual, na rede particular, não é o mesmo? Ele pode fazer um excelente trabalho no particular e também no estado. Não é a escola, mas sim o profissional que faz a diferença.

Entrevistador: - O que você acha a respeito dos cursos não levarem em consideração a essência de carreira dos professores? Você acha que já é uma desvalorização?

Professora: Uma tremenda desvalorização. Eu me sinto envergonhada, principalmente com eu estou presente com minhas amigas que não são efetivas. Por que esta desclassificação? Um professor que está 15 anos dentro da mesma escola e ele não tem a mesma estabilidade, arriscado no outro ano e chegar a hora da classificação e ele está fora da escola. Sendo que ele é profissional, está lá 15 anos. É por isso que tem essas greves e tudo mais. Porque então o professor que ficou 5 anos estável, estabiliza, pronto você agora já é um efetivo. Ficar esperando um concurso público, não é o concurso que vai dizer quem é bom ou

péssimo professor. Nos temos muitos professores que são efetivos que mal sabem se portar em uma sala de aula, não sabem trabalhar adequadamente, em compensação nós temos tantos e tantos, que às vezes até estagiários, sabem dar uma aula maravilhosa. E o que se faz com esse profissional? Todos os estagiários que estão dentro da escola, com mais de 4 ou 5 anos e não conseguem uma sala de aula, gente. É uma injustiça.

Entrevistador: - Eu gostaria que você falasse um pouco mais a respeito disso, como é que você se sentiu pelo fato de você ter participado de todos esses cursos, os quatros, e de nenhum ter levado em consideração o seu tempo de serviço, as suas necessidades. Qual foi o teu sentimento?

Professora: Olha. A gente se sente muito triste. Porque você procura trabalhar direito e fazer as coisas. E em nenhum momento no curso, pergunta-se ao professor quanto tempo você tem, quais são suas praticas, como você trabalha em sua sala, o que você gostaria que eu fizesse para te ajudar. Não existem estas perguntas maravilhosas. Ninguém quer uma receita. Muitas vezes a gente quer saber no curso, uma resposta, mas eles falam que não se tem uma receita pronta, mas se falarem quais os ingredientes que podemos usar, se faz um excelente bolo. Não é verdade. Se eu estou ali fica fácil ensinar a pegar os ingredientes, olha usa esses ingredientes aqui que você melhora esse bolo, vai ficar muito mais homogêneo, entendeu, vai ficar uma massa mais fácil de você lidar. Mais isso a gente não ouve. Porque quem vai dar o curso, já está com o seu material pronto, ele fala isso, isso e isso. Ele não vai, ele não quer ter receita pronta, mas nós professores temos a angústia de aprender isso. Você quer não a pratica, você quer alguém que te auxilie falando com suas experiências que existe entre nós. Sabe, às vezes no curso você ouve, eu trabalhei de tal forma. Canso de ver a professora lá na frente dando teoria, tudo, mas você já conhece na pratica, neh! Então ela fala de uma forma diferente e você fala nossa eu nunca pensei, olha ficou muito mais fácil. Não é assim que funciona? Ficou mais prático! Eu não havia pensado nisso! Então seriam pitadinhas e não uma receita pronta. Ninguém quer uma receita pronta, ela queria pitada. Uma coisa aqui outra ali. Olha faz assim. Tenta trabalhar com ele te tal forma. Será que vai dar certo? Seriam essas dicas, que a gente quer no dia a dia. E isso nós não temos. Nós temos quer ir lá abrir a apostila e dar aula. Não tem o interesse. Então vai ficar lá mesmo, somente na teoria, a prática não vai ser desenvolvida. E existe também o fator equipe, professores. Mas eu não posso chegar no HTP e dizer, hoje eu aprendi isso, isso e isso. Vamos ver como dar, vamos tentar fazer nas nossas salas, para ter uma realidade de como fica. Não. Quem fez o curso fui eu, fui eu quem aprendi, problema de quem não foi. É mais ou menos por aí. Então tem aqueles que são mais acomodados. Você desenvolve um projeto, desenvolve um trabalho e aí vem um na sua porta e diz: Ah! O que, que você está dando? Aí será que você pode me emprestar? Leva, só que eu acho, como eu posso chegar na minha sala e dar o que a outra professora elaborou, que pensou em como dar a aula e eu ter de dar para meus alunos sem saber como ter de trabalhar aquilo. Não dá. Não é assim que funciona. O certo seria essa pessoa dizer: Como é que você esta trabalhando. Olha poderia ser assim...tal. Ou seja, elaborar em conjunto. Mas é difícil.

Entrevistador: - Eu gostaria que você fizesse uma avaliação do tempo que você começou, como você começou, do início de sua carreira e agora que você já passou por todos esses cursos de formação continuada. Como é que está sua atuação, é a mesma ou houve mudança?

Professora: Houve bastante mudança porque eu sou uma pessoa que corro atrás sempre em busca de novos conhecimentos, porque o ser humano é inacabável, ele está sempre em busca de conhecimento. Quando iniciei o que eu mais reclamava e ainda reclamo é a falta de troca, hoje em dia os professores se preocupam somente consigo mesmos. A gente tem uma dúvida e não tem com quem compartilhar e esse compartilhar é importante. O que eu vejo é que uns dias atrás, entrou um novo grupo de professores, que se efetivaram recentemente e muitos deles vieram do comércio, bancos e não tem experiência alguma. Nada mais justo que os mais experientes auxiliem estes. Muitos agem da seguinte forma: os novatos estão trabalhando e perguntam o modo mais recomendado de se trabalhar. No entanto os mais experientes descartam a ajuda e ainda comentam que os novatos não sabem trabalhar, e ainda vem perguntar para nós. Nada mais justo que eles venham perguntar, para quem tenha um pouco mais de experiência e não custa a gente ajudar, porque no começo todos nós sofremos pois não tínhamos com quem conversar, para quem perguntar. Conforme foram passando os anos a gente foi adquirindo conhecimento, vai se aperfeiçoando e estudando. Hoje em dia já fiz pedagogia e gestão, então é diferente, eu já tenho uma bagagem totalmente diferenciada, eu procuro trabalhar dentro da realidade dos alunos. Teve um curso agora que eu fiz, e eu adorei, pois ele ensinou como trabalhar com gêneros. Muitos professores reclamam de projetos, porém o projeto está trabalhando a atualidade e as crianças se envolvem porque dentro do projeto você desenvolve o tema, e dentro dele você tem que pesquisar e refletir sobre o tema. O projeto tem que ter começo, meio e fim, mas é necessário ter a parte conceitual da criança, ela tem que ter alguma atitude. Por exemplo, se o projeto for sobre trânsito, a gente deve ensinar à esses alunos como olhar o semáforo, respeitar a faixa de pedestre, olhar placas, etc... Tem que ter o produto final, isso é importante. Hoje em dia é tudo em cima de projeto e eu concordo. Eu não posso estar trabalhando um conceito que não está na realidade da criança. Então eu mudei a minha forma de trabalhar. Hoje em dia eu inicio as minhas aulas com leitura então coloco as rotinas na sala de aula. Antes a gente mandava os alunos realizarem uma produção de texto sobre um determinado assunto, mas hoje a gente sabe que as crianças precisam de um modelo, o professor não pode mandar o aluno escrever sobre um determinado assunto sem antes repertoriar os alunos, porque os alunos precisam ter conhecimento sobre o assunto para depois poder escrever. Até mesmo quando se lê um livro precisamos dar informações sobre o autor, como a biografia e curiosidades.

Entrevistador: - Ao comentar sobre sua atuação percebo que houve mudanças do início de sua carreira. Até hoje, você atribui a essas mudanças a contribuição desses cursos?

Professora: Os cursos me deram uma base, mas a maneira de como eu atuo depende só de mim, da minha vontade de mudar e de me aperfeiçoar, senão todos mudariam e não é o que acontece, somente alguns mudam e outros professores continuam agindo da mesma forma.

2ª Entrevista coletada

NOME: Márcia

FORMAÇÃO: Pedagoga

Entrevistador: Professora, eu gostaria que você me falasse um pouco da sua formação inicial e da sua trajetória profissional:

Professora: Eu fiz o magistério na rede pública estadual, eu sempre estudei na rede estadual e no último ano do magistério eu comecei a dar aulas como eventual, apesar de não receber, mas contava como estágio. Iniciei na rede em 1986 e prestei o concurso em 1988 e passei. Desde lá permaneci na rede, ao todo já são 21 anos de atuação como professora na rede estadual. Iniciei apenas com a formação do magistério, só no ano de 2000, eu procurei fazer o curso de pedagogia, foi quando surgiu o boato que quem não tivesse o curso de pedagogia não poderia permanecer no cargo. Mas antes de 2000, como sempre atuei de 1ª a 4ª série, eu participei de vários cursos de formação continuada oferecidos pela rede. Sendo assim tive a oportunidade de participar dos cursos: - Por trás das letras; - Alfabetização teoria e prática e o Letra e Vida. Na verdade eu sempre participei dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, pois o foco sempre foi a alfabetização, até por conta de um número muito grande de alunos que chegavam às 3ª e 4ª séries sem aquisição do sistema de escrita e isso me incomodava muito. Por esse motivo, eu particularmente, procurava participar desses cursos mais prolongados, como também de palestras e orientações técnicas na tentativa de encontrar soluções aos problemas enfrentados na sala de aula.

Entrevistador: Ao realizar esses cursos de formação continuada, você percebeu se forneceram subsídios para sua atuação?

Professora: Eu acho assim, esses cursos me ajudaram a aprender sobre a alfabetização, isso eu não posso negar. Era um conhecimento que eu não tinha e que mesmo depois de eu ter participado de um curso no ensino superior, após 17 anos de atuação como professora, o mesmo não ofereceu esse conhecimento. Tanto no Alfabetização teoria e prática e Por trás das letras, a gente ia se apropriando do conhecimento sobre a aquisição do sistema de escrita. Principalmente tendo um referencial teórico dos estudos da Emilia Ferreiro. Então aprender que a criança constrói hipóteses sobre como se escrever, que ela tem saberes antes de chegar à escola, que esses saberes devem ser considerados, isso foram coisas que eu aprendi e que me ajudaram profissionalmente. Mas eu não posso dizer que isso me levou a alterar a minha prática, porque eram conhecimentos que faziam a gente aprender sobre o ponto de vista teórico, mas eu sentia muita dificuldade em transpor para a prática dentro das condições que a gente encontrava na escola.

Entrevistador: E todos esses cursos que você participou, eram baseados na teoria da Emilia Ferreiro?

Professora: – Todos eles. O que eu percebo é que o referencial teórico para lidar com a alfabetização sempre vinha dos estudos da Emilia Ferreiro, da idéia de compreender de como que a criança constrói a escrita. E sempre foi o mesmo referencial teórico, só que com o passar do tempo, ia se mudando um pouco o material, os recursos áudio visuais, o tempo de formação, então a gente percebe que a formação oferecida tinha algumas diferenças mas a concepção e o referencial teórico dos cursos de formação eram sempre os mesmos, da Emilia Ferreiro.

Entrevistador: Havia uma continuidade de um curso para o outro?

Professora: – Na verdade não. Na Alfabetização teoria e prática a gente aprendia sobre as hipóteses de escrita, como fazer uma sondagem, entender esse momento de aquisição do sistema, depois no Por trás das letras, novamente era a mesma idéia e depois com o Letra e vida era trilhado o mesmo percurso. Só que a diferença que no curso Letra e vida, como era um curso mais prolongado de três semestres, iniciava com aquilo que foi visto no Por trás das letras e Alfabetização teoria e prática e avançava um pouco mais com as idéias de trabalho com os alunos que se tornavam alfabéticos, coisa que antes não eram discutidas nos outros programas. Era o sistema de aquisição de escrita que era o foco.

Entrevistador: Pelo fato de o Letra se preocupar com o trabalho a ser desenvolvido com os alfabéticos, Poderíamos dizer que esse programa de formação considerou mais a prática do professor?

Professora: – Não. Eu acho que o Letra e Vida teve uma amplitude maior quanto às questões dos conceitos, então por exemplo, o que eu quis dizer que o Alfabetização teoria e prática e o Por trás das letras era uma formação para a gente entender a idéia dos estudos da Emilia Ferreiro e saber olhar para as escritas das crianças e identificar em que momento aquela criança estava, qual era a hipótese que ela tinha. No Letra e vida também havia isso, mas ele avançou também ao propor o trabalho com os alunos que se tornaram alfabéticos, como trabalhar com uma reescrita de texto, com uma revisão de texto. Então, ele teoricamente trazia outras discussões que não haviam sido contempladas anteriormente, mas eu percebo que algumas contradições mostram, que nos três cursos não consideravam as nossas dificuldades da gente. Em alguns momentos eu percebia que o que eles pregavam para fazer com os alunos, também não era feito com a gente. Isso gerava certa desconfiança, pois eles falavam para fazer uma coisa que eles mesmos não faziam.

Entrevistador: Por exemplo?

Professora: – Os formadores falavam que quando a gente começasse a trabalhar com uma criança no processo de alfabetização, a primeira coisa que a gente deveria realizar era uma sondagem, um levantamento do que o aluno já sabe sobre a escrita. Mas nós, como cursistas, iniciamos o curso e ninguém perguntou o que nós já sabíamos sobre os estudos da Emília Ferreiro. Eu acho que se houvesse uma coerência do que eles pregam para que a gente faça e o que eles fazem, eles deveriam perguntar para a gente o que sabíamos sobre o trabalho da

Emilia Ferreiro, se eu já tinha feito o curso anteriormente, mas na verdade não, eles trataram nós professores cursistas como se fosse a primeira vez que víamos aquilo. Não houve um levantamento como a gente alfabetizava, se a gente usava ou não esses estudos, se a gente conhecia as hipóteses de escrita, se a gente já tinha lido a psicogênese. No fundo eles juntaram a gente no mesmo “balaio de gato” e começaram da estaca zero como se a gente não soubesse nada, e isso vem contra o que eles pregavam para a gente fazer com os nossos alunos, porque o curso dizia para a gente não começar um conteúdo novo sem antes conhecer o aluno, saber o que o ele sabe a respeito desse conteúdo a ser aprendido, então nós cursistas comentávamos a respeito disso. Eles falavam, por exemplo, que os alunos tinham que ter um processo ativo de aprendizagem, tinham que ter oportunidade de se expressar, de darem opiniões, de promover a circulação de informações, de fazer trabalhos em duplas, que as crianças precisavam se expor. Mas lá no curso que era semanal a gente ficava três horas e seguíamos uma pauta pré-determinada, onde não havia uma previsão de momentos de discussões. Muitas vezes havia professores que falavam da falta de apoio dos seus coordenadores, pois esses não conheciam as propostas do curso. Outras vezes ouvíamos alguns professores que diziam que eles até estavam tentando colocar em prática o que estavam aprendendo no Letra e vida, mas os outros professores das outras salas estavam trabalhando com as famílias silábicas. Isso levava a uma pressão por parte da equipe e pais de alunos que comparavam os cadernos no portão da escola, a utilizar o sistema tradicional, e você acabava se sentindo uma “estranha no ninho”. E quando você recorria ao coordenador e diretor, falando que deveria haver um trabalho comum, e muitas vezes o diretor e o coordenador falavam: “Faça como as outras meninas, isso não dá certo mesmo”. A gente ficava sem apoio na escola, do ponto de vista da direção e coordenação para implementar o curso que a própria rede pregava. Então havia muitas colegas que achavam o curso interessante e mas quando iam para sala de aula continuavam fazendo o que sempre faziam. Porque quando se quer mudar, fica parecendo que você quer aparecer, que aquilo não vai dar certo, que você está remando contra a maré, então é bem complicado.

Entrevistador: Você está dizendo que é complicado. Explique melhor isso.

Professora: – Eu acho que o curso não levou em consideração o número de alunos que a gente tinha em sala de aula, a falta de apoio pedagógico, a falta de tempo para planejamento, a condução do HTPC. Muitas vezes o coordenador não tinha participado do curso Letra e vida, não sabia absolutamente nada, então você acaba solitário, você não tinha nem como e nem com quem discutir as dúvidas, ou pedir um conselho ou continuar investindo na própria formação.

Entrevistador: Você está dizendo que o curso focava mais na teoria, mas ele também não tinha uma parte prática?

Professora: – O curso trazia teoria e também sugestões de atividades, e os vídeos que a gente assistia, os professores atuando com os alunos. Mas era uma visão da metodologia que os professores deviam usar. Porém no vídeo não passava como a professora deveria lidar com problemas de indisciplina, o vídeo não explicitava qual era o contexto daquela escola que estava sendo filmada, qual a formação que aquela professora tinha, então a gente assistia um momento da

professora aplicando uma atividade numa escola real, com aluno real, mas era um momento. A gente não tinha um depoimento dessa professora de como essa escola se organizava do ponto de vista coletivo, de como ela costumava lidar com relação aos pais que vinham questionar sobre essa concepção, quer dizer é difícil. A gente observava e sabia que era uma professora de verdade, uma escola de verdade, mas não era a nossa escola, não era eu. Então era uma professora que tinha uma formação, que acompanhou o programa, que tinha subsidio da equipe para elaborar atividade, coisa que a gente na escola não tinha e mostrava um momento estanque da aula. Não mostrava como aula dessa professora se organizava ao longo do ano e durante as cinco horas. Então era difícil mesmo. A gente sabe que para um trabalho de um professor dar certo não depende só dele. Ele está na ponta diretamente ligado com os alunos, tem uma conjugação de outros aspectos que são importantes, por exemplo, um professor que tem de trabalhar de manhã no estado, à noite na prefeitura e fazer um curso de formação continuada, em que horas ele planeja a aula? Em que hora ele planeja adequação? A questão salarial, a questão das condições reais de trabalho, do número de alunos na sala de aula, das condições até do espaço físico da escola, da diferença de não considerar que a gente também tem uma experiência. Observe que quando eu fiz esses cursos, e eu tenho vinte anos de estado, muita coisa que eu faço, eu aprendi sozinha. E deu certo, eu consegui também alfabetizar meninos no começo da carreira trabalhando com a família silábica. Então eu acho que reduzir a questão da qualidade do ensino a uma metodologia ou a uma forma de trabalhar, eu acho que é no mínimo simplificar muito o contexto educacional.

Entrevistador: Durante esses cursos, havia momento para que os professores pudessem estar falando dessas dificuldades que eles estavam encontrando para colocarem em prática essas novas concepções propostas pelo curso, ou não?

Professora: – A gente as vezes brincava, às vezes questionava mesmo quando assistia um vídeo de uma professora fazendo uma atividade. Primeiro, que no vídeo nunca mostrava fazendo uma intervenção com todos os alunos, e sim intervindo com duas ou três duplas. Então a gente falava que era fácil, pois sempre mostrava uma escola com carteiras bonitinhas, os alunos uniformizados, agora na nossa realidade não é a mesma coisa. A gente começava a querer discutir sobre os problemas que a gente enfrentava de classe cheia, de problema de indisciplina com aluno, de falta de um Diretor na escola que acompanhasse os trabalhos, de um coordenador que conhecesse o processo de alfabetização. Então a gente queria às vezes discutir, mas o formador tinha uma pauta a seguir, e dizia que depois voltaria para discutir sobre aquilo. Eu concordo que ele também tinha que dar conta, só que em contra partida a gente não se sentia ouvida, a gente chegava lá e às vezes se sentia muito mal, porque o formador apontava para o vídeo e falava: “– Olha como essa professora consegue, se vocês fizerem assim vocês conseguirão”. Às vezes eu ia para a sala de aula e tentava fazer aquilo na prática, aí não dava certo e muitas vezes eu mesmo me culpava. Quer dizer, eu que era incompetente porque não conseguia fazer aquilo. Então ao invés de ajudar, a gente ficava muito deprimida, porque a gente seguia a mesma atividade, fazia os agrupamentos, tentava fazer a adequação e aquilo não dava certo, isso gerava algumas vezes uma sensação de fracasso, de incompetência mesmo.

Entrevistador: Por que você acha que geralmente dava errado, essas atividades?

Professora: – Eu acho que a forma como o curso propunha, por exemplo, quando os formadores falavam sobre os quatro aspectos, uma atividade para dar certo ela tem: - que ser difícil, porém possível; - que tinha de promover a circulação de informações; - que o professor tinha de trabalhar com texto, não com sílabas; - e que tinha de ser uma atividade desafiadora. E a única coisa que a gente conseguia era copiar as atividades que a gente lia no livro e ou no vídeo. Quer dizer, a gente precisaria de um apoio para conseguir elaborar as nossas atividades que contemplassem esses quatro aspectos. Então às vezes a gente conseguia juntar em duplas e trabalhar com frases. Mas difícil, porém possível, era uma coisa muito complicada, porque a gente tem na sala meninos que estão numa hipótese muito primitiva e meninos que já escrevem. Então para ser difícil e possível para todos, para garantir a questão da heterogeneidade, eu teria de fazer inúmeras adequações. E esse exercício na prática de ficar adequando, a gente não tinha espaço para fazer.

Então a gente ficava olhando modelos, mas a gente não tinha espaço para criar as nossas atividades com as adequações coerentes.

Entrevistador: Diante do que você estava falando até agora, gostaria de saber se você apesar de toda essa dificuldade que você encontra para mudar sua atuação, você ainda participaria de novos cursos de formação pela rede?

Professora: – Como eu falei no princípio, se tivesse um convite para um curso de alfabetização, provavelmente eu participaria. Pelo ponto de vista do conhecimento como um todo é interessante, a gente sempre aprende uma coisa a mais. Agora se você falar, vai ter que reverter tudo que você está vendo na prática, aí eu não poderia garantir, porque a sala de aula traz problemas que vão surgindo diariamente, Cada momento um problema novo, as crianças se transferem, mudam de classe e como a aprendizagem é algo complexo e que a todo tempo se aprende, é muito difícil que a gente faça um curso que atenda a toda essa diversidade de uma sala de aula. Então eu faria um curso sim para aprender, porque eu sou uma pessoa que gosto de estar conhecendo coisas novas, agora que não é fácil a gente sozinha transformar na prática aquilo que a gente ouve no curso, isso é verdade. Muita coisa até hoje eu não consegui transpor para sala de aula, talvez seja uma questão de falta de saber meu mesmo ou porque o que eles estão pergando está muito além, eu acho que tem um pouco de tudo isso na rede.

3ª Entrevista coletada

NOME: Rosangela

FORMAÇÃO: Pedagoga

Entrevistador: Professora, eu gostaria que você me falasse um pouco da sua trajetória profissional e da sua formação inicial:

Professora: Eu sou formada em pedagogia desde 1990 e estou na rede desde 1988. Atuei como PL2 e desde 1992 como PL1. Procurei fazer vários cursos que a Secretária de Educação ofereceu sobre alfabetização. Estou na coordenação há três anos, numa escola de Ciclo I.

Entrevistador: A sua formação inicial começou direto com o curso de pedagogia ou você fez anteriormente o curso de magistério?

Professora: Eu fiz o magistério e conclui em 1985.

Entrevistador: E depois você fez a Faculdade?

Professora: Sim, em 1988 eu entrei para Pedagogia.

Entrevistador: E durante essa sua trajetória na rede pública você participou dos cursos oferecidos pela rede? Quais?

Professora: Sim, como eu acredito muito que o aprendizado é diário, contínuo. Eu sempre acreditei na importância em estar investindo na própria formação. Por esse motivo participei de vários cursos, por exemplo: - Alfabetização: teoria e prática; - Por trás das letras; - Letra e vida.

Entrevistador: Eu gostaria que você falasse se esses cursos que você realizou traziam uma mesma concepção?

Professora: De todos esses cursos que eu participei eu sinto que a concepção é clara, todos eles tratavam dos estudos de Emilia Ferreiro. Mas eu senti que em todos os cursos não houve a preocupação de permitir um tempo para discussões com os professores, para que estes colocassem as suas realidades.

Entrevistador: Por que não há estes momentos de discussões?

Professora: Não foi programado, porque havia uma pauta que deveria de ser cumprida. Existia já um tempo determinado para ser cumprido pelo formador, este deveria passar todo o conteúdo, fechar um bloco de conhecimento onde se passa e não se discute. O mesmo acontece com o professor que tem duzentos dias letivos para passar todo o conteúdo aos alunos. Ele elabora um planejamento anual e divide de forma bimestral e mensal e diz que passou todo o conteúdo. Quando o professor diz que deu todo o conteúdo, isso não significa que o aluno aprendeu. E a mesma coisa com a formação continuada. A formação continuada deu aquele conteúdo mas não se discutiu com profundidade. E quando o

professor vai para a sala de aula e tenta aplicar tudo aquilo que ele aprendeu nos cursos a realidade, além de ser diferente daquela apresentada nos vídeos e de ter sido desconsiderada, o professor acha efetivamente que não vai dar certo colocar em prática essa nova concepção, porque não houve uma discussão em que o professor apontasse as dificuldades em mudar a sua prática.

Entrevistador: Você atribui essas dificuldades devido a quê?

Professora: Devido a desconsiderar a realidade de cada professor, o grupo era heterogêneo, embora eu acredite que aprendemos com as diferenças. As turmas eram compostas por professores de diferentes escolas, mesmo sendo todas da rede estadual, as escolas são diferentes porque se situam em diferentes locais, e atendem a públicos diferentes. Um trabalha em uma realidade diferente do outro, mas não considerar e não discutir essas realidades diferentes, para chegar a um denominador comum, perde-se a essência da formação.

Entrevistador: Você está dizendo que a realidade de cada um é diferente, porque são professores de escolas diferentes?

Professora: Sim, são professores de diferentes escolas, às vezes em uma mesma região, mas os alunos são totalmente diferentes. Quando o professor percebe que o aprendizado dele não está completo, não está fechado para novas aprendizagens, ele consegue avançar e discutir inclusive com o grupo, ele consegue se colocar. Quando o professor só ouve, eu vejo isso na prática, nos HTPCs, quando são discutidas inclusive a formação recebida nesses cursos, quando a formação é discutida, quando se discute a base teórica, cada um não se posiciona, poucos são os professores que se colocam, a grande maioria ouve, faz de conta que aceita e comenta que a teoria na prática não funciona. Não coloca em prática, porque não acredita que o aluno consiga aprender com a concepção do curso. Ele só reproduz aquilo mesmo que ele viveu.

Entrevistador: Explique melhor o que você quis dizer quando você diz que o professor só reproduz aquilo mesmo que ele viveu?

Professora: Ele reproduz aquilo que vivenciou durante a sua própria alfabetização e na sua própria trajetória de alfabetização como professor. Percebo que a maioria dos professores se sente mais seguro com o que já está acostumado e resiste ao desconhecido. Quando o coordenador e diretor não acreditam nessa concepção, como também a maioria dos outros professores, torna-se muito mais difícil aplicar e seguir todas as orientações do curso.

Entrevistador: Professora, gostaria que você fizesse um breve relato de como você avalia os cursos de formação continuada.

Professora: Foi muito gratificante ter participado desses cursos de formação continuada. A minha formadora investiu muito nas discussões. Muito do que eu aprendi e muito do que eu faço hoje se deve às discussões que a formadora potencializou. Acredito que para um curso efetivamente dar certo as discussões teriam que ser mais constantes. Discussões dirigidas, com o formador bem consciente do que vai pedir e aberto aos questionamentos, mas sabendo

realmente como lidar com aquela turma, quer dizer, antecipando as perguntas que virão e sabendo como direcionar as questões com o grupo. Percebo que algumas amigas que realizaram o curso em outros grupos, apresentam certas distorções relatadas nos HTPCs. Suponho que isso ocorra devido a falta de discussões e esclarecimentos das suas dúvidas durante o curso. Essas distorções cometidas pelos professores, parecem-me que são devido a falta de entendimento efetivo da concepção. Os conteúdos só foram passados e elas tentam reproduzir uma coisa que nem bem entenderam.

Entrevistador: Gostaria que você falasse a respeito das suas expectativas iniciais e se foram atendidas durante o curso?

Professora: Eu realmente tive o privilégio de ter uma boa formadora que possibilitava discussões com propriedade. Dizer que todas as minhas expectativas foram atendidas, impossível. Porque eu continuo acreditando que o nosso conhecimento é feito no dia a dia, é feito na procura. Mas sem dúvida que fui uma pessoa muito feliz com a formação que tive. Então eu continuo na expectativa de querer aprender cada vez mais. Para minha turma eu acredito que foi muito positivo.

Entrevistador: Você acha que estes cursos que você participou durante a sua trajetória, eles preparam os professores para lidarem com as dificuldades enfrentadas na sala de aula?

Professora: Não. Não acredito que eles preparem os professores, porque senão nós estamos discutindo receitas, e como a gente sabe que cada sala é única, cada aluno é único e diferente, o professor apesar de muitas vezes não saber qual teoria embasa a sua prática, essa que é a grande questão. Eu não acredito que o curso prepare os professores para isso. O curso oferece pistas de como o professor pode construir sua prática cada vez melhor. Eu acho que ele dá um suporte, é você que tem que procurar esse conhecimento mais específico. É você que tem de olhar para essa teoria e perceber qual teoria está norteando a sua prática.

Entrevistador: O que você atribui ao fato do professor se interessar ou não cada vez mais por essa concepção e tentar ou não mudar a sua prática?

Professora: Eu acredito que a diferença toda é quando o professor acredita que o aluno é capaz de aprender. Quando o professor acreditar que o aluno é capaz de aprender o professor busca sim, os suportes, e sabe olhar aquilo de uma maneira até mais científica. O contrário também, eu percebo uma acomodação de alguns professores que acreditam de que como eles aprenderam daquela maneira, todos deverão aprender da mesma maneira. Não é assim que se processa. Cada um tem, não só tem o tempo diferente mas aprende de uma maneira diferente.

Anexo II

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação

COMITÊ DE ÉTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL	
NOME:	_____
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº.	_____ SEXO: (M) (F)
DATA DE NASCIMENTO...../...../.....	
INSTITUIÇÃO:	
ENDEREÇO:	
BAIRRO:	_____ CIDADE: _____
CEP:	_____ TELEFONE: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA	
TÍTULO DA PESQUISA:	_____

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:	
CARGO/FUNÇÃO:	
UNIDADE:	
AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:	

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

1. Benefícios:
2. Procedimentos
3. Riscos e desconfortos
4. Não existem riscos ou desconfortos associados com este projeto, isto é, a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.
5. *Sigilo*: Fica garantindo aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES

NOMES: _____

ENDEREÇOS: _____

TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

Anexo III

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação

COMITÊ DE ÉTICA**VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu compreendo os direitos dos participantes de pesquisa e autorizo participação dos educadores nesta pesquisa como diretora desta escola. Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

S.Paulo. / /2008

Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

Pesquisador

Anexo IV

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação

COMITÊ DE ÉTICA

Prezados Srs.,

Venho solicitar autorização para realização de pesquisa com seres humanos.

Para tanto encaminho anexo:

- () Termo de consentimento livre e esclarecido de todos os participantes ou responsáveis.
- () Termo de consentimento livre e esclarecido da/s autoridades responsáveis pelos participantes
- () Termo de compromisso dos pesquisadores e colaboradores.

Os dados obtidos somente serão utilizados para o projeto ao qual se vinculam, guardando seu sigilo. Temos ciência de que todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado deverá ser objeto de nova à Comissão de Pesquisa e Ética.

.....
pesquisador responsável:

Anexo V

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação

COMITÊ DE ÉTICA**Termo de compromisso do pesquisador**

Os pesquisadores, abaixo assinados, se comprometem a:

- Manter a transparência e o sigilo em todas as fases da pesquisa.
- Não fazer pesquisas que possam causar riscos às pessoas envolvidas;

São Paulo,.....de.....de.....

Pesquisador responsável

orientador

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)