

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GUIOMAR DAMASIO SILVA DOS REIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG**

Uberaba - MG
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

GUIOMAR DAMASIO SILVA DOS REIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito básico para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Andréa Maturano Longarezi.

Uberaba (MG)
2007

GUIOMAR DAMASIO SILVA DOS REIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito básico para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Andréa Maturano Longarezi.

Uberaba - MG
2007

- 371.12 Reis, Guiomar Damasio Silva dos
R277f Formação continuada de professores em serviço: ações e
 atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG
 / Guiomar Damasio Silva dos Reis – Uberaba: 2007
 116 p. : il.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba.
 Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi
1. Educação – Formação de professores. 2. Educação - Pesquisa.
 3. Educação – estudo e ensino. 4. Professores – Educação permanente.
 5. Pedagogia crítica. I. Longarezi, Andréa Maturano . II. Título.
 III. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.

GUIOMAR DAMASIO SILVA DOS REIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO:
ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito básico para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof.(a) Dr.(a)
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof.(a) Dr.(a)
Universidade de Uberaba - UNIUBE

RESUMO

A pesquisa é resultado de enfrentamentos individuais e coletivos entre as concepções teóricas sobre as quais estamos nos debruçando e os espaços formativos por nós ocupados, enquanto formadores de professores. A necessidade desse estudo partiu das seguintes indagações: que ações de formação continuada vêm sendo desenvolvidas no município de Pirapora/MG? Há relação entre as necessidades dos professores e o que vem sendo ofertado em termos de formação pelo sistema escolar? As ações de formação continuada desenvolvidas no espaço escolar desencadeiam o envolvimento dos professores no processo de reflexão da prática pedagógica? A pesquisa teve, portanto, os seguintes objetivos: apreender, através de aprofundamento teórico-metodológico, os mecanismos que sustentam as práticas de formação de professores no espaço escolar; compreender o potencial formativo dos espaços escolares; propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola se dêem no processo de formação continuada; reconceituar a pesquisa no processo de formação docente. Este estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, apoiando-se na metodologia da pesquisa colaborativa. Os dados foram coletados a partir de três frentes: revisão bibliográfica, aplicação de questionários e intervenção junto a um grupo de professores de uma escola municipal. No campo teórico-metodológico, apoiou-se na pedagogia histórico-crítica e na Teoria da Atividade. Os dados revelaram que a formação continuada de professores em Pirapora tem se constituído de ações pontuais. O processo de formação de professores desencadeado pela pesquisa fortaleceu a construção de propostas formativas que consideram os sujeitos, suas necessidades e seu contexto histórico.

Palavras-chave: formação continuada de professores; atividade de ensino; espaço escolar.

ABSTRACT

The present research results of individual and collective facings on which we are leaning over, resulting the following problematic situations: what actions of continuous formation have been developed in the municipal district of Pirapora-MG? Is there a relationship among the teachers' needs and the one that has been presented in terms of formation for the school system? Are the actions of continuous formation developed in the school space unchaining the teachers' involvement in the process of reflection of the pedagogic practice? As best form to answer those problematic situations we have as objectives: To learn, through deep theoretical-methodological mehanisms, those that sustain the practices of teachers' formation in the school space; to understand the formative potential of the school spaces; to propitiate conditions for the autonomy and the appropriation on the part of the professionals of the school happens in the continuous formation process; Reconcept the research in the process of educational formation. The research grew through a quanti-qualitative approach, leaning on the methodology of a collaborative research .The data were collected starting from 3 fronts: bibliographical revision, application of questionnaires and intervention in a group of municipal school teachers. In the theoretical field - methodological it leaned on the historical - critic pedagogy, with Saviani, Gasparin and Masseu, and theory of the activity, developed by Alexis Leontiev. The research revealed that the continuous formation of teachers in Pirapora has been constituting of punctual actions. The process of teachers' formation unchained by the research strengthened the construction of formative proposals that considers the subjects, their needs and historical context.

Key-words: teachers' continuous formation, teaching activity, school space.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ações que os professores vivenciam.....	25
Quadro 2	Ações de que os professores mais gostam.....	26
Quadro 3	Ações de que os professores menos gostam.....	27
Quadro 4	Como gostariam que fossem as ações de formação continuada.....	27
Quadro 5	Ações formativas de que os professores gostariam de ter.....	28

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	PRÁTICA SOCIAL: O contexto das ações de formação continuada no município de Pirapora/MG.....	20
2	PROBLEMATIZAÇÃO: Formação de professores.....	32
2.1	Considerações sobre ser professor reflexivo.....	36
2.2	A universidade e a formação de professores reflexivos.....	41
2.3	O movimento de formação de professores.....	45
3	INSTRUMENTALIZAÇÃO: A pedagogia histórico-crítica e a teoria da atividade.....	52
4	CATARSE: O processo formativo, as novas apropriações e os contrastes de saberes.....	62
5	PRÁTICA SOCIAL: Avanços, impasses, superações e dificuldades nas ações e nas atividades.....	78
	UM OLHAR PARA A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: algumas considerações.....	90
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICES.....	98
	APÊNDICE A - QUADRO SINÓTICO.....	99
	APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO.....	100
	ANEXOS.....	115
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO.....	116

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, com o acelerado processo de globalização da economia, o discurso dos dirigentes de vários países do primeiro mundo foi direcionado no sentido de divulgar um conjunto de idéias de que só é possível o progresso e o desenvolvimento dos países periféricos se houver a garantia do direito à educação para todos.

Nesta perspectiva, o Banco Mundial instituiu uma política de investimentos nas áreas sociais, fazendo-se presente através do financiamento de eventos educativos de abrangência mundial, cujas conclusões constituíram-se no lançamento de documentos que pretendiam ser referência de políticas públicas para a educação. Entre estes, destaca-se a Declaração Mundial de Educação Para Todos que se propõe, entre outros, recuperar a credibilidade da função docente mediante a elaboração e a implementação de planos de carreira, atrelados a ações de formação continuada e melhoria do piso salarial.

No Brasil, os desdobramentos das recomendações feitas por meio da Declaração Mundial de Educação Para Todos estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96), nos artigos 63 e 67 cuja finalidade é assegurar programas de formação continuada, inclusive com remuneração e períodos de estudos incluídos na carga horária de trabalho, assim expressas:

Art. 63, Inciso III – Programa de educação continuada para os profissionais de educação em diversos níveis.

Art. 67, Inciso V – Períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho.

É explícito em todo documento da Lei 9394/96 a centralidade da qualidade da educação, por meio da formação docente. Para alcançar os objetivos na educação, impostos pelos agentes internacionais de financiamento da educação (UNESCO, OEA, CEPAL, Banco Mundial), vários investimentos foram feitos em programas de formação continuada. A partir das novas políticas de formação continuada, assistimos a um profissional que transita entre a coletividade e as singularidades, entre a rotina e o imprevisto, entre a conformação e a criatividade, como que buscando encontrar-se em meio a paradoxos que exigem uma profissionalidade que, segundo Contreras (2002) não se restringe apenas ao desempenho de ensinar, mas que expressa também valores, objetivos almejados no exercício da profissão.

Pimenta (1992) argumentou que, apesar das profundas transformações presentes nas políticas educacionais neoliberais, o professor sempre será personagem central no processo de ensino-aprendizagem, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da sociedade. Reforça suas argumentações afirmando que, também por isso, torna-se imprescindível que o professor seja bem formado.

Portanto, pode-se afirmar que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições de formação que alicercem valores, conceitos e políticas voltadas para a construção de uma escola e, conseqüentemente, de uma educação que enfrente os grandes desafios de uma sociedade em constante transformação.

Por esses aspectos que entendemos salutareos para a construção de uma escola de qualidade, buscamos, neste trabalho, refletir sobre as políticas de formação docente vigentes no país, dando enfoque às relacionadas a formação continuada em serviço. Nesse sentido, nos propomos a discutir a questão da formação continuada no espaço escolar, local de trabalho do professor. Esse estudo faz-se necessário mediante algumas indagações levantadas para o contexto de um município da região norte de Minas Gerais, mas que, dada a sua natureza, podem ajudar na discussão das políticas de formação continuada de professores no país, quais sejam: Que ações de formação continuada vêm sendo desenvolvidas no município de Pirapora/MG? Há relação entre as necessidades dos professores e o que vem sendo ofertado em termos de formação pelo sistema escolar e/ou pelas próprias unidades? As ações de formação continuada desenvolvidas no espaço escolar, no município de Pirapora/MG, desencadeiam o envolvimento dos profissionais da escola no processo de investigação e reflexão da prática pedagógica e de suas condições de trabalho?

A discussão acerca da formação docente é complexa, pois escola, professores e alunos constituem-se em processos dinâmicos. Mediante a complexidade de questões e problemas imbricados na cotidianeidade das relações escola-professor-aluno-conhecimento, tomamos como objetivos do presente trabalho: apreender, através de aprofundamento teórico-metodológico, os mecanismos que sustentam ou não as práticas de formação de professores no espaço escolar; compreender o potencial formativo dos espaços escolares, enquanto local de trabalho docente; propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola se dêem no processo de formação continuada; possibilitar a reconceituação da pesquisa no processo de formação docente.

A opção em realizar uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa deu-se por considerar que os dados matematicamente organizados entrelaçam-se com a subjetividade dos sujeitos pesquisados quando orientados pelos fundamentos metodológicos da pesquisa colaborativa que, tem como princípio a idéia de que a construção de conhecimentos possibilita a transformação da realidade presente no contexto escolar e em seu entorno, como também a construção de um processo formativo intrinsecamente ligado à identidade da escola, suas necessidades, sonhos e utopias. Isso porque entendemos que o professor, ao “investigar a própria prática, [...], torna-se mais sensível e atento à complexidade do fazer docente” (MOURA, 2000, p. 99).

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir de três eixos. O primeiro foi a pesquisa bibliográfica, cujo referencial teórico tem seus fundamentos na pedagogia histórico-crítica, representada por Saviani, Gasparin e Mazzeu, bem como, na Teoria da Atividade, desenvolvida por Alexis Leontiev.

O segundo eixo foi a aplicação de questionários (APENDICE A). Esses questionários foram desenvolvidos e vêm sendo utilizados como instrumento de coleta de dados do projeto “Ações de formação continuada de professores desenvolvidas no município de Uberaba e região”. Tal projeto, financiado pela FAPEMIG, é coordenado pelo Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada e conta com a colaboração da Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, além de alguns mestrados e alunos de Iniciação Científica. Como um projeto ligado a esse maior, a presente pesquisa aplicou esse questionário a 27 professores pertencentes a doze escolas do município de Pirapora/MG, sendo que entre estes, nove professores são da rede municipal, nove da estadual e nove da rede particular. Esses dados permitiram registrar as vivências e representações de formação continuada dos professores pertencentes ao município em estudo.

O processo de intervenção, terceiro eixo da pesquisa, foi desenvolvido numa escola municipal de Pirapora. O critério de seleção da escola deu-se em virtude da mesma atender alunos dos bairros periféricos da cidade, muitos em situação de risco social, embora situada numa região central. Ademais, outro aspecto que contribuiu para a seleção desta escola como campo de intervenção, foi o fato de lá trabalhar um supervisor pedagógico com o propósito de empreender a construção de um processo de formação continuada de professores em local de serviço.

A escola, delimitada como campo de intervenção, tem em seu quadro de funcionários dois secretários, duas auxiliares de serviços gerais, uma diretora, um supervisor pedagógico, seis professores que, por constituírem-se em nosso principal foco de estudo, aqui descrevemos o seu perfil: são professores com idade média entre 25 e 37 anos de idade, tempo estimado de serviço entre 10 e 20 anos. A formação inicial desses professores se deu pelo curso superior de formação de professores, Projeto Veredas¹. Apenas uma das professoras e a diretora cursam Letras através de um programa de educação à distância.

Com o tempo escolar organizado dentro do regime seriado, a escola tem um calendário rígido e um currículo pouco flexível, o que representou um grande desafio a pesquisa que se propunha desenvolver períodos sistemáticos de estudos e debates com o coletivo da escola, no horário e local de trabalho dos professores, conforme previsto na Legislação Nacional da Educação (LDBEN 9394/96, artigo 67, inciso V).

Após as dificuldades iniciais de se instaurar no contexto da escola um processo potencializador de desenvolvimento profissional, pautado por uma mudança de olhar sobre a educação, uma construção de concepção de escola como espaço formativo também para os que ali são formadores, passamos a conversar com a diretora da escola e a secretária Municipal de Educação fornecendo a elas subsídios teóricos e conceituais sobre a pesquisa para que fosse possível dar início à mesma.

Superadas momentaneamente, as dificuldades burocráticas, iniciamos uma conversa individual com os professores e levantamos os problemas pedagógicos prioritários que enfrentavam, cujo ponto central era consolidar o processo de alfabetização dos alunos.

A partir do levantamento feito com os mesmos, apresentamos ao coletivo da escola a proposta de constituição de um grupo de estudos que se orientaria a partir dos problemas pedagógicos prioritários apresentados e sistematizados pelo próprio grupo. A sistematização das dificuldades pedagógicas levantadas resultou num quadro sinótico (APÊNDICE A), onde foi consenso a dificuldade que os professores encontram em consolidar o processo de alfabetização. No decorrer das discussões, no grupo de estudos, os professores optaram por adotarem uma abordagem, cuja metodologia apoia-se em processos mecânicos de memorização e repetição, demonstrando uma forte tendência tecnicista da formação docente, desafio posto à pesquisa que se desenvolvia.

¹ O Projeto Veredas foi um projeto de certificação docente à distância, proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais em parceria com algumas universidades mineiras no período de maio e 2002 a julho de 2005.

O desenvolvimento do grupo de estudo se deu, inicialmente, em três encontros mensais, sendo os dois primeiros no horário de 09h30 às 11h30 e, o último, previsto para ocorrer na última semana de cada mês, no horário de 08h00 às 11h00. O grupo de estudos contou com a colaboração de estagiários, graduandos do curso de Pedagogia da UNIMONTES que, encontravam-se em situação de formação inicial e, foram sobretudo significativos para contrastar saberes com os professores, em situação de formação continuada. Fato este que, indiretamente, fez com que está pesquisa desenvolvesse um processo de formação inicial, cujas características não aprofundaremos aqui por não ser este nosso objeto de estudo. Concentramos a pesquisa, portanto, nos processos de formação continuada desenvolvidos no contexto da escola, uma vez que o objetivo último da pesquisa foi o de investigar se as ações de formação continuada desenvolvidas no espaço escolar, constituidoras de atividades formativas, são desencadeadoras do desenvolvimento profissional docente.

Foi uma constante no processo de constituição do grupo de estudo, o esclarecimento do que vinha a ser essa proposta de formação. Buscamos com o coletivo da escola, por meio da apropriação de referenciais teóricos, o entendimento da metodologia do grupo de estudos enquanto processo formativo, apontando-o como um processo que implicaria ao coletivo assumir um posicionamento profissional mais autônomo, valorizando as pessoas, seus saberes e experiências. Assim, em um processo de muitas idas e vindas, registradas em um diário de campo (APÊNDICE B), passamos o período de um ano aprendendo a ser um coletivo que estuda, debate, reflete e reorganiza o seu fazer pedagógico, formando-se e formando o outro.

Esse processo foi desenvolvido considerando a concepção de formação continuada de professores em serviço defendida por Alvarado Prada (1997), a partir da qual pretendeu-se interpretar e analisar de forma sistemática, o contexto educativo, no tempo e local de trabalho do professor, possibilitando `a escola assumir seu potencial formativo não apenas para os alunos, mas também para aqueles que ali atuam como formadores. Isso só é possível quando se têm atividades com esse propósito, assumidas intencionalmente para tornar a escola um espaço formativo, de participação colaborativa.

A pesquisa colaborativa, tal como a desenvolvida, cria condições de produzir conhecimentos, contextualizar e transformar concepções teóricas compreendidas muitas vezes, de maneira equivocada, buscando condições para se valorizar o conhecimento prático sem, contudo, menosprezar o conhecimento científico, ou seja, construir uma

profissionalidade docente que, assumida na perspectiva de Nóvoa (1992), revela-se como um investimento pessoal que se prolonga no diálogo com a teoria, que leva ao reconhecimento dos significados e sentidos das ações pedagógicas, capaz de estabelecer relações entre o “eu” particular e o coletivo. Esse processo mobiliza transformações do conhecimento principalmente porque não se estabelece "por decreto", é constituído nas e pelas relações presentes no contexto escolar e com o compromisso de cada um dos membros desse coletivo que assumem responsabilidades individuais e coletivas (MAKARENKO, 1985).

A aproximação da realidade favorece a observação sistemática da complexidade e contradição que permeia todo espaço escolar, gerando a necessidade, por parte dos professores e pesquisadores, de resolverem os problemas da prática educativa por meio de suas próprias ações e reflexões, assim sendo, transforma a realidade, produzindo novas culturas e novos saberes.

Por reforçar a postura colaborativa e a valorização do sujeito atuante, investigador de sua realidade, num constante agir-refletir-agir, tomando-o como pesquisador de sua própria prática, consideramos a pesquisa como atividade capaz de desencadear

[...] um processo de construção de conhecimento desenvolvido a partir do saber de experiências feitas. Daí decorre que os participantes na pesquisa expressem seus conhecimentos, detectem suas necessidades e interesses como fundamentos para contrastar tais conhecimentos com os universalmente sistematizados e comunicados através de publicações bibliográficas (ALVARADO PRADA, 1997, p. 23).

Em conformidade com André (1998, p. 13), consideramos esse tipo de pesquisa como um processo desencadeador de formação, porque possibilita aos professores ter voz em um processo de discussão e reflexão conjunta que parte das necessidades reais do grupo e logo desencadeia

[...] novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir, especialmente, de uma reflexão sobre sua prática. Nesta perspectiva, a formação deve se desenvolver ao longo da carreira profissional, preferencialmente no âmbito da instituição escolar em que o profissional exerce suas atividades (ANDRÉ, 1998, p.13).

Essa dinâmica de formação, desenvolvida com o grupo, organizada por objetivos e interesses comuns, valoriza a experiência profissional como uma forma de dialogar com a teoria e reconstruir as sínteses de pressupostos teórico-metodológicos, sem desconsiderar a concepção de mundo que perpassa “[...] a singularidade das conexões que cada sujeito

estabelece na formação de suas redes de conhecimentos, em função de suas experiências e saberes anteriores [...]” (OLIVEIRA; ALVES, 1998, p. 85).

Em face a uma relação considerada por Alvarado Prada (2005) como tridimensional, composta por identidade, comunicação e transformação, esse tipo de pesquisa passa a estender-se “[...] do enunciado de dificuldades para a construção de possibilidades” (ALVARADO PRADA, 2005, p. 7), alicerçando uma praxis social, estreitamente ligada às “[...] circunstâncias históricas, os contextos sociais e os diferentes entendimentos dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 61 apud FIORENTINI, SOUZA JR; ALVES DE MELLO, 2003, p.326).

Com esse intuito, a pesquisa colaborativa pressupõe a compreensão dos problemas educativos e não a sua simples resolução. A compreensão dos fenômenos educacionais faz emergir as diversidades presentes nos diferentes tipos de conhecimentos. Entendê-los e assumi-los como contrastes é imprescindível (LONGAREZI, 2006) para que “a ação educativa se converta em uma ação criticamente informada e comprometida” (PEREIRA, 1992, p. 163).

Diante do exposto, tomamos como opção teórico-metodológica, para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa colaborativa por acreditarmos que seus fundamentos nos fornecem elementos para uma melhor compreensão das especificidades da educação, da importância do saber historicamente construído e, essencialmente, de uma visão de educação como algo que só faz sentido se for pensado coletivamente, considerando os espaços e contextos em que se desenvolvem as ações formativas que envolvem a todos: alunos, professores e comunidade.

Nesse contexto de problematização, a presente pesquisa foi sendo tecida, desde o levantamento da temática, a delimitação do problema e dos objetivos, a escolha do referencial teórico-metodológico, bem como dos procedimentos. A tessitura da pesquisa, da mesma forma como a organização dos dados (empíricos e bibliográficos), que foram dando corpo à presente dissertação, se deu a partir da orientação teórico-metodológica na qual vínhamos buscando apoio (SAVIANI, 2000; MAZZEU, 1998; GASPARIN, 2005), como veremos a seguir.

Fundamentado na abordagem de ensino-aprendizagem elaborada por Saviani (2000), Mazzeu (1998) faz uma transposição da proposta deste para o contexto da formação de professores, o que se tornou material imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tomando por objeto sistematizar a abordagem de Saviani para propor uma didática para a pedagogia histórico-crítica, Gasparin (2005) discute os cinco passos enunciados por Saviani (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) e organiza uma obra que sistematiza teórico e metodologicamente cada um desses momentos no processo de ensino-aprendizagem fazendo uma articulação entre teoria e prática, conteúdo e forma.

Longe de buscarmos uma apropriação indevida de tal proposta, antes pelo contrário, reconhecendo o caráter inédito e a importância de tal obra (GASPARIN, 2005), anunciamos a pretensão de fazer, até mesmo como um exercício de apropriação do referencial, uma articulação "similar" à realizada por esse autor entre o conteúdo e a forma da presente dissertação. Dessa forma, o esforço que se faz no presente trabalho é o de articular a proposta enunciada na pedagogia histórico-crítica com a pesquisa, e não com o processo de ensino-aprendizagem, conforme o fez Gasparin (2005).

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa (em suas várias etapas), bem como a organização de tal processo fica aqui registrado sob a forma de cinco capítulos que, na tentativa de perceber o conteúdo na forma e a forma no conteúdo, parte da prática social, problematiza-a, instrumentaliza-a, passa por momentos catárticos e retorna à prática social de modo transformado. Essa estrutura acaba por revelar que os pressupostos da proposta de Saviani (2000), sistematizada por Gasparin (2005) e Mazzeu (1998) - com intuítos distintos - podem servir também como referencial teórico-metodológico da pesquisa.

Assumindo, pois, a intencionalidade de tal propósito, passemos, pois, à compreensão do significado e do sentido (DUARTE, 2004; BASSO, 1994; ASBAHR, 2005), de cada um dos capítulos, no conjunto dos cinco momentos propostos para sistematizar a presente pesquisa.

No capítulo 1 (Prática Social), são apresentados os dados sobre o contexto político-pedagógico no qual os professores, sujeitos da pesquisa, estão inseridos. Assim, foi realizado um levantamento junto a 3 professores de 50% de todas as escolas do município de Pirapora/MG (englobando escolas municipais, estaduais e particulares), o que permitiu mapear as ações de formação continuada de professores que vêm sendo por eles vivenciadas, as de que eles mais gostaram, as de que menos gostaram, bem como as que gostariam de vivenciar. Dessa forma, no capítulo "Prática Social", é mapeado o contexto das ações de formação continuada de professores que são desenvolvidas no município, evidenciando, pois

a prática de formação inicial, aquela com a qual os professores, sujeitos da pesquisa, estão habituados.

O capítulo 2 (Problematização) é dedicado, especialmente, à problematização da formação de professores. Nele são apresentados referenciais teóricos específicos da formação, com vistas a sistematizá-la teórico-conceitualmente e apontar para a necessidade de se superar algumas práticas e concepções de formação de professores.

O capítulo 3 (Instrumentalização) traz, para compor com o referencial da formação de professores, outros conceitos e abordagens teóricas de caráter mais abrangentes. Configura-se, pois, naquilo que convencionalmente chamamos de capítulo teórico, embora aqui tentemos romper um pouco com essa visão dicotômica. Percebe-se a teoria em momentos que os dados de prática se fazem mais evidentes, da mesma forma como podemos apreender a prática nas discussões aparentemente mais teóricas. Busca-se, nesse momento, atender à necessidade das concepções prévias, problematizadas, serem acrescidas de novos conhecimentos que, contrastados aos que se tinha inicialmente, possam propiciar a construção de outros (um dos objetivos da pesquisa acadêmico-científica, ao menos da forma como a concebemos).

O capítulo 4 (Catarse) ocupa-se da apresentação das intervenções realizadas no contexto da pesquisa, ou seja, da descrição do processo formativo desenvolvido, explicitando os diferentes momentos de confrontos de saberes propiciados pela formação proposta, com o objetivo de possibilitar apropriações sobre o fazer pedagógico e a própria prática, essenciais para uma mudança de postura. A catarse é o processo que, provocado por uma condição externa, desencadeia internalizações no sujeito, modificando-o, condição *sine qua non* para transformações do próprio contexto social.

No 5º e último capítulo (Prática Social), são discutidas mudanças de concepções e de prática dos professores que compuseram a pesquisa. Esse capítulo procura recuperar avanços, impasses, superações, dificuldades, visando discutir a nova prática social. Na compreensão que temos de "nova" prática não se faz uma exclusão da já estabelecida. Isso porque ninguém deixa de ser. Há mudanças, entretanto, não a ponto de negar o que historicamente se construiu, mas no sentido de se superar e construir outras relações, outras concepções e práticas. Nesse universo de contradições e de luta entre os diferentes, procura-se, nesse capítulo, evidenciar as unidades que foram possíveis de serem construídas, bem como as que se anunciaram como possíveis. No contexto de discussão, anunciam-se as diferenças

qualitativas entre o que os professores vinham vivenciando em termos de formação continuada (Ações) e as que vivenciaram pelo que foi proposto no processo da pesquisa (Atividades); diferenças conceituais e práticas que pretendemos elucidar, discutindo-se a diferença de procedimentos, de princípios, de concepções de professor e de formação de professores, de ideologias e de políticas.

Dessa forma, o trabalho traz, em sua organização, um conteúdo de pesquisa-formação que também é passível de discussão: parte-se da prática de formação de professores, do contexto onde a pesquisa foi desenvolvida (capítulo 1); a formação em si é conteúdo de problematização (capítulo 2); seguida de uma instrumentalização com conceitos teóricos agregados aos que estavam até então postos (capítulo 3); o que permitiu, no confronto dos saberes (processo da pesquisa colaborativa desenvolvida junto aos professores), movimentos catárticos (capítulo 4), que desencadearam algumas mudanças tanto na concepção dos professores como em algumas práticas por eles empreendidas, anunciando-se, assim, a "nova" prática social (capítulo 5).

1 PRÁTICA SOCIAL: O contexto das ações de formação continuada no município de Pirapora/MG

Com o objetivo de partir da realidade local e, nesse sentido, da prática social de Formação de Professores, pretende-se, neste capítulo, mapear as ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no município de Pirapora/MG.

A opção por partir da prática social se deve ao fato de entendermos que o critério de verdade da pesquisa científica é a prática, sem a qual a produção do conhecimento não faz sentido. Consideramos o saber prático e as condições reais de existência do homem tão relevantes e significativas quanto as construções teóricas realizadas para a sua efetiva compreensão. Isto posto, passemos ao contexto de formação docente instituído no município de Pirapora.

Entender o que ocorre na educação é compreender uma realidade multifacetada. É compreender, também, as necessidades requeridas pelo setor produtivo que têm transformado a formação docente em propostas padronizadas, usadas para comunicar idéias a professores e que negligenciam a importância da fundamentação teórica e política. Dessa forma, a formação do educador é reduzida à dimensão técnico-prática. A desvalorização do docente deixa entrever que medidas implantadas por políticas públicas atuais, também, sobrecarregam os docentes com trabalhos e responsabilidades transferidas pelo poder público; impõe-lhes a formação continuada - “treinamento”, “capacitação”, “atualização”, “aperfeiçoamento”, “reciclagem” - como algo necessário, algo concebido, cuja semântica mostra a desvalorização dos saberes docentes e o descrédito numa formação que promova transformações em sua realidade pessoal e profissional.

O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei 9.394/96, inciso II) determina aos sistemas de ensino o aperfeiçoamento contínuo de seus professores para promovê-los e valorizá-los, assim como o domínio crescente da cultura letrada e a visão crítico-humanística da sociedade em geral. Ao poder público, cabe garantir condições de trabalho e remuneração, tanto quanto submeter o desempenho docente à avaliação anual. Assim, o poder institucional entende produzir o controle do sucesso de professores, alunos e classificá-los em mais ou em menos capazes numa escala de competências e habilidades preestabelecida.

Esse discurso oficial, que apregoa a retórica da valorização vinculada a dispositivos de avaliação de desempenho docente, corrobora a aquisição fragmentada de informações. Além disso, incentiva a participação em cursos, seminários, palestras e outras ações para atualização individual e da competência prática. Tem-se aí uma minimização do desenvolvimento profissional coletivo em todas as instituições escolares.

Segundo Alvarado Prada (1997, p. 118),

[...] os políticos ou administradores de setores do governo, de órgãos como o Ministério da Educação e Secretarias, no trabalho que desenvolvem, tomam no seu cotidiano político-administrativo decisões, a maioria das vezes, baseadas em ultrageneralizações, dificilmente consideram as características diferenciadas das escolas.

Se considerarmos então que, a política não influencia meramente o processo educacional, ela forma todo ele, da mesma maneira que o processo educacional forma a política e para a política (FREIRE, 1972). Faz-se necessário uma discussão a respeito da crescente demanda de formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino com ênfase em metodologias que fortaleçam o sentimento de desvalorização profissional ao aligeirar a formação político-pedagógica dos docentes, ignorando seus interesses e suas necessidades reais. Assiste-se, assim, à formação continuada de professores em serviço se transformar em ações individuais, mercantilistas, que subtraem da escola sua condição de espaço de formação dialógico e participativo.

Urge uma reflexão sobre o fazer docente e o que se oculta em suas formas e instituições; assim como urge ver no professor, profissional que transita por diferentes universos culturais, em condições de estar permanentemente em aprendizagens, interligando o cotidiano escolar aos saberes diversos e heterogêneos. Essa posição implica a superação de um professor repetidor por um que se transforma a cada momento, permitindo o surgimento de um profissional em aprendizagem contínua, liberto do pragmatismo cientificista, para fazer uma leitura do cotidiano pelo diálogo e que possibilite aproximar mais o ensino da pesquisa e vice-versa.

Aplicamos trinta questionários (APÊNDICE A) em doze escolas desse município, entre nove professores da rede municipal, doze da estadual e nove da particular. Três professores não responderam aos questionários, por falta de tempo (como afirmaram), nem os devolveram; logo, os dados provieram de 27 questionários. Entre os pesquisados, dez têm idade entre 22 e 26 anos; oito, entre 30 a 39 anos, e nove, entre 42 e 49. Dentre eles, 17 têm graduação e 10 concluíram pós-graduação.

Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos os dados levantados referentes às ações formativas realizadas no município de Pirapora/MG, conceituaremos, teoricamente, ação e atividade, procurando focalizar o caráter distinto existente entre estas e suas implicações e sentidos no trabalho pedagógico.

Os fundamentos da Teoria da Atividade, postulada por Leontiev (1988), encontram suas bases na Teoria Histórico-Cultural, de Lev S. Vygotsky, pois esse autor compôs com outros a chamada escola de Vygotsky. Essa abordagem teórica compreende a diferença do homem para o animal, tomando como princípio elementar entre estes a capacidade que o homem tem de planejar sua atividade produtiva, e esta, em uma relação dialética, transforma a natureza, conseqüentemente, opera mudanças no homem.

As modificações causadas no homem pelo processo interativo homem/natureza são mediadas pela linguagem e outros instrumentos que auxiliam a comunicação do homem com seus pares, na organização, orientação e articulação do pensamento, mostrando-se um poderoso meio de contato social do gênero humano. Para Vygotsky (1988), a linguagem, além de ser um reflexo social, serve também de instrumento material para a mesma.

É nesse processo de organização da realidade que ocorre a humanização, ou seja, o desenvolvimento da consciência e suas relações sociais, podendo assim, o homem assimilar e transmitir os bens culturais historicamente acumulados no processo de evolução humana. Dessa forma, apropria-se das experiências significativas das gerações anteriores.

Um dos aspectos relevantes na diferenciação homem/animal, foi assim descrito por Vygotsky: “[...] a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam suas relações com o ambiente e, através desse ambiente pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob controle” (VYGOTSKY, 1984, p. 58).

A passagem para um estado de consciência que orienta a força produtiva do homem, dá início a uma etapa superior de desenvolvimento qualitativo entre o homem e o animal, assinalando uma ruptura da condição adaptativa, inerente ao animal, para uma condição produtiva e social, marcando o estado de diferenciação do ser humano e do animal, que evoluirá na participação coletiva no mundo.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem humana baseia-se na socialização, ocorrendo em um processo de mediatização entre sujeitos, objetos presentes no mundo objetivo, que de forma ativa interagem causando a apropriação dos conhecimentos formais produzidos socialmente.

Para demonstrar esta dimensão de aprendizagem, Vygotsky (1991), propôs a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim definida:

[...], é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, é o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1991, p. 94).

Foi, a partir da tríade defendida pela psicologia Histórico-Cultural-homem (sujeito histórico-cultural), objeto social e mediação cultural - que Leontiev (1988) desenvolveu a Teoria da Atividade, diferenciando atividade e ação como processos distintos e interdependentes. Leontiev (1988) compartilha com Vygotsky a idéia de que a evolução e o comportamento humano são fortemente influenciados pelos aspectos sócio-culturais e históricos. Sobre este aspecto Leontiev (1988) afirma que “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social” (LEONTIEV, 1988, p. 86).

O autor considera atividade aquela que parte das necessidades particulares do sujeito, na qual o motivo coincide com o objeto. “O motivo é o que impulsiona a atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isoladamente não produzem atividades” (ASBAHR, 2005, p. 110).

“A atividade, cuja origem é social, tem como elementos básicos as necessidades, os objetos e os motivos, sem os quais as atividades não podem existir” (ASBAHR, 2005). Na ausência desses componentes, as atividades tornam-se ações. “Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto, (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (LEONTIEV, 1978, p. 316).

A diferença de ação para atividade reside no fato de que a atividade nasce de uma necessidade e é considerada do ponto de vista do motivo. Quando a atividade é composta por ações individuais que não tem uma relação direta com o motivo e o conteúdo, essas se transformam em ações, pois, não há uma relação maior com o todo. Porém, se o sentido da ação liga-se a consciência dos sujeitos, a sua subjetividade e as necessidades do coletivo ao qual está ligado, constitui-se como atividade. A atividade transforma-se em ação quando não surge de uma necessidade interna do sujeito e as ações, por sua vez, transformam-se em atividades quando produzidas pelas condições objetivas de vida passam a conter em seu interior um sentido pessoal para o sujeito, ou seja, quando este apropria-se de um determinado fenômeno natural ou cultural relacionados a sua história social.

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva, que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (LEONTIEV, 1978, p. 97). Portanto, a formação do indivíduo se efetiva quando este estabelece relações concretas com seus pares de forma intencional ou não de transmissão de experiências ligando o objeto da ação ao motivo da mesma.

Diante do exposto, acreditamos que a Teoria da Atividade traz grandes contribuições a esta pesquisa, ressaltando a importância do coletivo na construção da consciência como elemento social, uma vez que a atividade humana desde seus primórdios sempre foi coletiva, evoluindo da produção de instrumentos para a produção de relações sociais. Portanto, sendo a escola um espaço privilegiado de intercâmbio entre pessoas constitui-se potencialmente como dinamizadora de atividades formativas para alunos e professores.

A opção por este caminho na pesquisa nos impõe a necessidade de elucidação do sentido que atribuímos a atividade pedagógica, para então, entendermos o porquê do título “Ações e atividades formativas desenvolvidas no Município de Pirapora”.

Saviani (1999) considera a atividade pedagógica como elemento variável dentro das condições políticas, econômicas e sociais, influenciada por diversas correntes filosóficas e históricas. Dentro desse contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, cabe à instituição escolar organizar e transmitir os conhecimentos acumulados dentro do processo evolutivo da humanidade. Ao professor cabe fazer a transmissão e a mediação desses conhecimentos, contextualizando-os ao tempo histórico(seu e dos seus alunos).

Esta é, portanto, a finalidade do trabalho docente: ensinar, (re)elaborar e permitir aos alunos a apropriação de conhecimentos não-cotidianos, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência que supera uma dimensão humano-particular (HELLER, 1970).

Ao planejar, individual e coletivamente a atividade pedagógica que proporcionará a apropriação das esferas não-cotidianas do conhecimento, o professor desenvolve atividades orientadoras de ensino, assim considerada por Moura (2001): “Chamamos de atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar uma situação problema [...]” (MOURA, 2001, 155).

Intrínseco à elaboração da atividade orientadora de ensino, encontra-se a capacidade crítica, reflexiva a ser desenvolvida no e pelo professor em seus alunos, através de atividades interativas, participativas e investigativas.

Passemos, então, à compreensão das ações de formação continuada de professores desenvolvidas no município de Pirapora, que busca analisar por meio da coleta de dados como vem se desenvolvendo a formação continuada de professores neste município, tal como apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Ações que os professores vivenciam. Dados coletados pela autora (2007).

Ações / Escolas	Palestras		Seminários		Oficinas		Congresso		Cursos		Total	
	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%
Municipais	5	62,5	-	-	-	-	-	-	3	38	8	100
Estaduais	6	60	2	20	-	-	-	-	2	20	10	100
Particular	-	-	4	44,4	-	-	5	55,6	-	-	9	100
Total	11	40,7	6	22,2	0	0	5	18,5	5	19	27	100

Os dados mostram uma participação maior de professores da rede municipal de ensino em palestras (62,5%) e cursos (37,5%). Dos professores da rede estadual, 60% disseram que participaram de palestras; 20%, de cursos, e 20%, de seminários. Na rede particular, 55,6% disseram que participaram de congressos e 44,4% de seminários. Esses percentuais mais altos de participação em palestras e congressos resultam, talvez, da proximidade de *campi* universitários que promovem esses eventos, dos quais participam professores mestres e doutores, que vêm divulgar, impessoal, suas publicações e pesquisas mais recentes e, em contrapartida, adquirem junto à universidade onde atuam condições importantes para viabilizar projetos de pesquisa subsidiados por instituições de fomento à pesquisa em educação.

Tais eventos não promovem interlocução entre pesquisadores e comunidade escolar da educação básica, fica comprovada a ausência da universidade no cotidiano escolar, impedida de promover compartilhamento entre seus protagonistas para, assim, consolidar uma formação recíproca.

Segundo afirma Alvarado Prada (1997, p. 102)

[...] Esta metodologia pode se converter em um ensino de: *desesperança* porque os professores sentem que nada conseguem; de *mitificação da pesquisa*, porque se despreza o conhecimento cotidiano e se mostram os estudos teóricos como algo inalcançável por eles; de *manipulação*, porque a partir dos dados da pesquisa ou com intuito de fazer científica são implantadas políticas, programas, ou teorias pelas pessoas “possuidoras” do

conhecimento mais universal, ou são criadas necessidades não fundamentais para o desenvolvimento pedagógico ou institucional dos professores.

Quadro 2 - Ações de que os professores mais gostam. Dados coletados pela autora (2007).

Ações Escolas	Palestras		Seminários		Oficinas		Congresso		Cursos		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Municipais	-	-	-	-	4	50	-	-	4	50	8	100
Estaduais	1	10	1	10	4	40	-	-	4	40	10	100
Particular	5	5,56	-	-	-	-	4	44,4	-	-	9	100
Total	6	22,2	1	3,7	8	30	4	14,8	8	30	27	100

Com base nos dados apurados para a questão que procurava levantar as ações de que mais gostaram, constatamos na rede municipal, uma preferência significativa por *oficina* - 50%; na rede estadual 40% optaram por cursos. Diferentemente, os professores da rede particular mostraram preferência por palestras (55%) e congressos (44,4%), o que resulte, talvez, do investimento das escolas particulares, muitas apostiladas na formação de seu corpo docente e, em contrapartida fazem propaganda da participação em eventos de maior visibilidade. Os professores da rede pública mostraram interesse por oficinas porque nelas os participantes interagem mais; e isso os tira da rotina e do isolamento a que são submetidos. Como informam os professores, a preferência significativa por cursos se vincula, na maior parte, à duração curta e à realização nos fins de semana, não ocupando o horário de trabalho do professor.

Essa realidade revela a incoerência entre a determinação da LDBEN (Lei 9.394/96) ao incluir, no plano de carreira do magistério, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, mas sem observar a carga horária de trabalho nem a remuneração básica condizente com dedicação de tempo para estudo e investimento em seu processo formativo. Assistimos, então, a uma inevitável rotinização do trabalho docente e a um crescente afastamento entre teoria e prática que produz individualismo e fragmenta o processo de ensino e aprendizagem. Eis aí uma contribuição para que a sociedade desacredite e desvalorize a profissão docente.

Quadro 3 - Ações de que os professores menos gostam. Dados coletados pela autora (2007).

Ações Escolas	Palestras		Seminários		Oficinas		Congresso		Cursos		Total	
	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%
Municipais	3	37,5	2	25	-	-	3	37,5	-	-	8	100
Estaduais	4	40	3	30	1	10	1	10	1	10	10	100
Particular	3	33,3	1	11,1	-	-	4	44,4	1	11	9	100
Total	10	37	6	22,2	1	3,7	8	27,6	2	7,4	27	100

Os professores tanto da rede municipal quanto da rede estadual e particular, afirmaram que não gostam de participar de eventos como palestras e congressos, revelando uma postura crítica frente à passividade que estes eventos lhes impõem, uma vez que, diante de uma atitude de apenas ouvintes, sentem-se desvalorizados em seus saberes e experiências, assistindo imóveis a pronunciamentos de elementos estranhos à realidade na qual são os verdadeiros atores. “Só os indivíduos agem, e não as instituições sociais e outras estruturas coletivas e semelhantes” (GINER, 1997, p. 62 apud SACRISTÁN, 1999, p. 30). É o sujeito da ação educativa reclamando seu lugar, o reconhecimento de seus saberes e subjetividades nas tessituras da praxis pedagógica.

Quadro 4 - Como gostariam que fossem as ações de formação continuada. Dados coletados pela autora (2007).

Ação Escol:	Sistematizados		Voltados para à prática		Participação opcional		Da forma como vem acontecendo		Dentro do horário de trabalho		Total	
	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%
Municipais	1	12,5	3	35,5	-	-	-	-	4	50	8	100
Estaduais	-	-	3	30	2	20	-	-	5	50	10	100
Particular	-	-	-	-	5	55,5	2	22,2	2	22,3	9	100
Total	1	3,7	6	22,2	7	25,9	2	7,4	11	40,7	27	100

Os dados mostram o desejo do professor de que sua formação seja continuada e ocorra no horário de trabalho do professor: pensam assim 50% dos professores da rede municipal, 50% da rede estadual e 22,3% da rede particular. Esses percentuais deixam entrever indícios de uma reivindicação do que a LDBEN (9394/96) expõe em seu artigo 67 e uma conscientização crescente de que a escola pode e deve ser espaço de formação, não só para o aluno, mas também para o professor que forma-se continuamente nesse espaço. Associado a esse dado podemos observar que 35,5% dos professores das escolas municipais e 30% das escolas estaduais optam por ações formativas voltadas a questões de natureza

prática. No caso dos professores das escolas particulares, 55% gostariam que a participação nas ações formativas resultasse de uma opção pessoal.

Quadro 5 - Ações formativas que os professores gostariam de ter. Dados coletados pela autora (2007).

Ações	Grupos de estudos na escola		Debates		Palestras e seminários		Cursos específicos por escolas e por área		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escolas Municipais	6	75	1	12,5	1	12,5	0	0	8	100
Escolas Estaduais	4	57,2	0	0	0	0	3	42,8	7	100
Escolas Particulares	9	100	0	0	0	0	0	0	9	100

Outro destaque entre os professores é o desejo de que se realizem ações em que se possam contextualizar sua prática, fugindo de uma superficialidade teórica que no entendimento deles, pouco colabora para constituição de uma prática profissional autônoma, caracterizando-se mais como um processo de capacitação do que de formação. Nessa ótica, Alvarado Prada (1997, p. 93) afirma que “[...] Considerar as experiências dos professores, em sua formação continuada, requer identificar quem são eles, quais as suas possibilidades e interesses profissionais de formação, no desafio de conquistarem novas metodologias, espaços e tempo, em processos coletivos”.

Nesse sentido, torna-se urgente compreender a necessidade mencionada pelos professores quanto às ações formativas a que estão submetidos. Isso porque mostram uma vontade crescente de participar diretamente, discutir com seus pares as situações cotidianas à luz da teoria, mas sem abrir mão de seus saberes e suas experiências, não para que um saber se sobreponha ao outro, mas para que, nesse processo de interação, possam identificar lacunas, descobrir novas possibilidades e carências na formação inicial ou continuada de cada um. E, principalmente, buscar novas alternativas e formas de mediação que os ajude a responder às necessidades do grupo e da instituição de forma autônoma e emancipadora, libertando-os da dependência acrítica de especialistas externos à realidade que os constituem.

Como forma de consolidar o que foi expresso nos dados levantados, os professores da rede estadual gostariam de participar, com seus pares, de cursos cujo conteúdo estivesse relacionado a áreas específicas do conhecimento e, preferencialmente, ministrados por professores com experiência na área em estudo.

Os professores da rede particular, apesar de uma ampla participação em congressos, conforme demonstrado na tabela 2, expressam a necessidade de uma maior proximidade com pesquisas atualizadas, encontros trimestrais para discussão e debate de práticas avaliativas e novas metodologias.

É sob tal perspectiva, que após aplicação de questionário em 50% das escolas da rede municipal, estadual e particular de Pirapora, que buscamos analisar o processo de formação continuada de professores, desenvolvido no município em estudo e aproximando os dados levantados dos fundamentos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1988) que comprovamos a ausência de elementos que pudessem demonstrar no movimento formativo aqui desenvolvido, o sentido de atividade pedagógica, visto que em seu caráter organizacional e estrutural não há uma relação direta entre motivo e necessidades formativas, uma vez que depreende-se que a atividade formativa tem como característica intrínseca a capacidade de responder às necessidades do grupo que em situação de partilha, criam hábito de trabalho coletivo gerando transformações que se repercutirão não apenas nos profissionais ali envolvidos, mas em toda a instituição escolar.

Tomando como princípio de análise a tabela 1 (Ações que os professores vivenciam) é perceptível o alto índice de “participação” dos professores em palestras, congressos e cursos. Comparando estes índices apresentados ao que demonstra a tabela 3 (Ações de que os professores menos gostam), percebe-se que “participam” de ações que não gostam, sendo sua preferência por oficinas que, metodologicamente, favorecem uma maior interação entre seus membros, possibilitando ao coletivo assumir uma identidade maior de reflexão, produção e reconstrução de seus saberes, assim como na tabela 4 (Como gostariam que fossem as ações de formação continuada), demonstram o desejo de uma formação que privilegie o debate e a valorização de suas experiências, como também uma aproximação com pesquisas atualizadas e próximas de suas necessidades.

As ações formativas que os professores expressam desejo em participar, metodologicamente, estabelecem significado e sentido à ação que é mediatizada pelo conteúdo concreto do seu trabalho:

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo objetivo e conteúdo concreto, efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno (BASSO, 1994, p. 27 apud ASBAHR, 2004, p. 113).

Portanto, se não é possível aos professores estabelecerem uma íntima relação entre o significado e sentido do seu trabalho, esse torna-se um mero cumprimento de prescrições externas, assumindo características de um processo alienante e alienado por ser um processo no qual não há relação entre os motivos e o objeto da ação.

Outro aspecto a ser observado, refere-se à tabela 3 (Ações de que os professores menos gostam) e a tabela 5 (Ações formativas que os professores gostariam de ter) onde os dados revelam que por serem ações organizadas pelas diversas instituições: Universidades, Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino e Escolas, isoladamente, predomina uma política de formação em que aqueles que deveriam ser mediadores do processo formativo, cooptantes de questões para debates e reflexões para desenvolver a auto-reflexão e desenvolvimento profissional, transformam-se em agentes silenciadores, sustentando no bojo dos movimentos formativos um discurso do que pode ser bom para um contexto tão complexo que é a escola. Os dados anunciam que não há coincidência entre o que vem reivindicando os professores e o que lhes é oferecido como formação, e assim aumentando o distanciamento entre a forma como gostariam que fossem as atividades de formação continuada e as ações que participam.

Observamos, pela análise dos dados referentes às situações de formação docente desenvolvidas no município de Pirapora/MG, que estas se constituem no cumprimento de ordens administrativas inadequadas às necessidades internas dos professores, uma vez que não (ou pouco) promovem a interação e o trabalho coletivo. Ademais, focalizam essencialmente situações individuais e silenciadoras, que nos levam a acreditar, segundo os estudos da Teoria da Atividade, que pouco ou nada se tem promovido de atividades formativas no município de Pirapora /MG, privilegiando-se a promoção de ações formativas.

Todos esses aspectos são reveladores da inexistência de articulação entre as instituições responsáveis pela gestão formativa no município de Pirapora, que tem como característica clara não ouvir os anseios e necessidades daqueles que constituem um dos principais fatores de melhoria na qualidade da educação: o professor e sua formação. É clara, também, uma política de formação continuada de professores, desenvolvida nos moldes de qualificação, capacitação, reciclagem, ou seja, ações periódicas, fragmentadas que por sua característica metodológica não promovem conexão entre o motivo da ação e a atividade formativa, não sendo possível, portanto, dentro da perspectiva da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1988) considerar o que vem sendo desenvolvido no município de Pirapora

como atividade formativa, e sim como ações formativas, posto a ineficácia dos órgãos responsáveis pela gestão da formação que subtraem seus atores dos espaços de discussões e construções coletivas e focalizam essencialmente em situações individuais e silenciadoras que, segundo os estudos da Teoria da Atividade, pouco ou nada promovem de atividade formativa, desconsiderando seu caráter metodológico como fonte de aprendizagem e formação.

2 PROBLEMATIZAÇÃO: Formação de professores

Uma vez compreendidos os dados da realidade em estudo, em outros termos, as ações de formação continuada de professores que vêm sendo desenvolvidas no município de Pirapora, faz-se, pois, necessária uma problematização das concepções e práticas de formação de professores, uma vez que para a construção de novas práticas sociais, as que estão estabelecidas precisam ser objeto de problematizações diversas.

A problematização não é o fio condutor apenas no processo de ensino-aprendizagem, conforme nos anuncia Gasparin (2005), ela também é fio condutor no processo de investigação. Nesse sentido, a pesquisa agora problematiza seu objeto de estudo: a formação continuada de professores.

O esforço em compreender a educação, à luz do desenvolvimento histórico objetivo, é o que Saviani (2000) chama de Pedagogia Histórico-crítica; também é o que, dentre outras referências, fundamenta as observações feitas por nós neste capítulo. Na Pedagogia Histórico-crítica, a escola tem função específica: educar. Assim, é preciso ressaltar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, tendo em vista o saber sistematizado: definidor da especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2000). Resgatar a importância da escola, considerando seus objetivos a seguir e a especificidade do saber sistematizado, é ponto fundamental dessa pedagogia.

No fim dos anos de 1970, a pedagogia passou a ser vista numa perspectiva mais completa e adequada às necessidades de uma educação de qualidade. Ficaram de lado as teorias que postulavam uma influência unidirecional da sociedade sobre a educação para se adotar uma visão crítico-dialética - histórico-crítica - em que a educação interfere na sociedade; noutros termos, o foco muda da manutenção da sociedade para a transformação desta. Compreender mais precisamente essa mudança pressupõe examinar as raízes históricas da realidade escolar, as quais se vinculam a certas distinções entre o homem e os demais seres naturais, sobretudo sua capacidade de adaptar a natureza a suas necessidades: seu trabalho é uma ação sobre a natureza, pela qual ele constrói o mundo histórico; no intervalo entre ação e construção, residem as origens da educação. Vejamos!

O século XVI a XVIII assistiu a ascensão da burguesia que se opunha ao modo de produção feudal que provocou a acumulação da riqueza, e a exploração econômica e, conseqüentemente, a apropriação de terras e bens que dividiu a sociedade entre quem precisava trabalhar a terra para sobreviver, e assim, receber uma educação para o trabalho e quem vivia no “ócio com dignidade” (SAVIANI, 2000) utilizando a educação escolar para se educar. A revolução das relações de trabalho feitas pela burguesia, fez surgir as cidades para reger o campo e as indústrias para controlar a agricultura; a demanda por conhecimento intelectual tomou proporções maiores, abrangeu toda a sociedade; e a modernização fez da escola algo fundamental pois, a apropriação de conhecimentos do código escrito era imprescindível para as condições de vida na sociedade urbana e na manutenção da crescente industrialização. Contudo, essa escola está numa situação singular: secundarizada por alguns pois, outras instituições, o governo, a religião e os meios de comunicação têm a responsabilidade de educar; por outro lado, hipertrofiada, devido à necessidade social e econômica de ampliar o tempo de escolaridade e até a jornada diária de aulas. A isso se acrescenta a condição de um elemento central no sistema escolar: o professor.

A partir da década de 1990 as políticas públicas para a educação, influenciadas pelos aspectos emergentes da globalização colocam a formação docente em destaque: é preciso formar o professor diferentemente porque o mundo mudou e a escola não consegue responder bem às exigências do mundo moderno. Os currículos, criados como conjunto de conhecimentos científicos, rigidamente estruturado, agora são considerados como “flexíveis”, todos devem ser autônomos: alunos e professores devem ser capazes de pensar a construção do conhecimento. Ao aderir a essa perspectiva, a formação docente tem agregado adjetivos como reflexiva, autônoma, entre outras. Para Alarcão (2001), a mudança de que a escola precisa é paradigmática. Deve-se pensar na vida vivenciada na escola, dialogar com os problemas e os pensamentos próprios e do outro. Se a escola hoje em geral desestimula os alunos, não os faz desenvolverem habilidades cognitivas, atitudinais, relacionais nem comunicativas; se ela cansa e desanima os professores, então se impõe a necessidade gritante de reflexão para se alcançar uma escola

[...] do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e entorpecedora (ALARCÃO, 2001, p. 17).

Embora o mundo globalizado se proponha a aproximar pessoas, o individualismo e a falta de solidariedade têm engolido a sociedade, e a escola se tornou mero preparo para a cidadania. Ora, a escola é onde deve se viver a cidadania: compreender a realidade, exercer a liberdade e a responsabilidade, respeitar o outro - suas diferenças - e ser consciente da necessidade de se comprometer com o desenvolvimento humano, social e ambiental. Essa perspectiva amplia e ressignifica a concepção de formação docente; torna-a mais complexa, pois não se pode restringi-la ao domínio de conteúdos disciplinares nem à técnica de transmiti-los. O professor deve ter um conhecimento em construção, mutável, repleto de compromisso político e valores éticos, que considere o desenvolvimento pessoal e a colaboração entre pessoas de diferentes origens, bem como a capacidade de conviver com a mudança e a incerteza.

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2000, p. 14).

Aprender a ser professor nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após o estudo de conteúdos e técnicas de transmissão. Esse aprender é mediado por situações práticas, problematizadas, reflexivas; estendendo-as além de conceitos e procedimentos advindos da racionalidade técnica.

Em meio à modernização econômica, ao fortalecimento dos direitos e à disseminação das novas tecnologias - marcas desse novo contexto -, os modelos escolares e a formação docente são postos em xeque e, assim, fazem surgir a retórica de novos padrões de educação, inspirados no clima de abertura política e em eventos educacionais de porte ocorridos nos anos de 1980 - cujo traço comum é a denúncia das profundas influências das agências internacionais, cujo modelo neoliberal contribuiu para uma política instrumental, onde os programas educativos visam garantir a um novo padrão de crescimento estatístico onde, cada vez mais os professores se limitam a ser operadores de ensino, privados de produzir conhecimento e subjugados pela ideologia dominante.

Consideram-se as relações de poder nos mecanismos existentes para reproduzir e distribuir conhecimento científico sobre ensino; neste discurso, os professores são destituídos de poder porque são efetivamente eliminados do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento. Em vez disso, eles são relegados a um papel passivo de consumidores de conhecimentos de produtos pré-digeridos da ciência educacional (KINCHELOE, 1999, p. 28).

Nessa perspectiva, os professores são ignorados como sujeitos produtores de saber. Embora a sociedade exija participação docente mais efetiva no processo de ensino, as escolhas e a participação desses atores se limitam a escolhas já postas por pressupostos neoliberais em que se faz cada vez mais presente a influência de agências internacionais, materializando-se em acordos financeiros e recomendações técnicas colocando o professor e sua formação sob o fogo cruzado de críticas e acusações, pois os programas de capacitação não têm o alcance necessário à consolidação de uma educação capaz de atender as demandas econômicas e sociais do novo século. A sociedade exige o cumprimento de funções e atribuições às quais professores - e instituições - estão despreparados já que situam-se em um contexto educacional onde limitam-se a escolhas com enfoque numa relação de menor custo-benefício. Diante dessa complexidade, transformações ocorrem, rupturas e reconstruções são exigidas, há perda de referências e busca de novos caminhos.

Surge, então, a proposição de um movimento constante de compreensão do papel do professor na totalidade de um contexto, junto a um coletivo, que avance na profissionalização e considere a importância do espaço escolar como *locus* privilegiado de formação e interação entre pares, possibilitando aos professores:

[...] uma orientação reflexiva e a definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações em sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas (LISTON; ZEICHNER, 1991, p. 81).

É importante considerar que uma atuação reflexiva se condiciona à formação. Em razão disso, esta não pode ignorar a importância das dimensões pessoais e profissionais; deve-se investir numa globalidade do sujeito para, assim, assumir-se a formação como processo contínuo, dinâmico e interativo. Trata-se de uma mudança de foco na formação docente; esta não pode ser entendida de forma dualista: primeiro, a formação teórico-metodológica; depois, a formação continuada e reflexiva. Ambas devem dialogar: uma reivindicar a presença da outra, e vice-versa, para juntas se tornarem praxis, isto é, articulação entre a ação do professor, o saber que produz e as reflexões que as transformam em novas práticas e novos saberes. O emergir de uma tendência na formação docente já indica a importância de se repensar a formação continuada numa análise das práticas pedagógicas docentes e do contexto onde estas se desenvolvem. Mas, que esse repensar inclua como questão central a representação, ou seja, a enunciação, do que se constrói na trajetória profissional.

A própria formação docente e as concepções a ela agregadas podem levar o professor a associar o êxito ou o fracasso da prática pedagógica a esse grau de qualificação. Quando ele encontra processos formativos prescritos não enquadráveis em seu perfil, sente-se desestabilizado; e isso pode resultar em sentimento de rejeição, indiferença. Ao se defrontar com movimentos formativos que o vejam como produtor de saberes, assumindo sua função educativa, ele (re)constrói seu papel social e político pela prática escolar. Logo, é preciso reconhecer o movimento formativo que envolve desenvolvimento profissional docente como apenas um dos caminhos para se refletir sobre a qualidade da prática pedagógica, porém, possui fundamental importância para a superação de “velhas opiniões” e a busca por novos caminhos, que permitam elucidar qual tem sido o papel do professor e, mais especificamente o da escola como espaço de formação, “*pois a qualidade do ensino é construída verdadeiramente na sala de aula, sob a mediação do professor*” (Prof. Aparecida).

A complexidade em torno da formação docente é grande: se a mudança depende do grupo, a formação depende da ação política para articular o encontro entre formadores e professores apresentados pelas universidades e professores em processo de formação inicial ou continuada, a fim de se estabelecer um diálogo que permita se compreenderem com mais precisão os sentidos das ações que compõe a complexa trama do fazer e pensar a educação são essenciais para que a aprendizagem seja algo gestado com e pelos professores, e não *para* professores. Um desses caminhos pode estar na formação do professor reflexivo, movido pela pesquisa em sala de aula, que pode ser tomada como espaço de problematização, indagação e reflexão das experiências pedagógicas do professor, isto é, para que ele próprio seja capaz de resolver as questões inusitadas que esse espaço apresenta.

2.1 Considerações sobre ser professor reflexivo

Em estudo de dicionário (*Houaiss*), o adjetivo reflexivo se agrupa ao substantivo reflexividade: reflexivo designa o que reflete ou reflexiona, ou seja, que se volta sobre si. Atribuído ao professor, esse adjetivo poderia sugerir, então, alguém que volta seu pensar (refletir), racional e conscientemente, sobre si mesmo: sua ação, sua condição.

Para Libâneo (2002), a reflexividade caracteriza os seres racionais conscientes. Trata-se de uma auto-análise, capacidade de pensar nas próprias ações. Nessa perspectiva, o

professor que age e decide com base na ponderação, na avaliação suscitada pela interação na sala de aula ou o professor cuja prática é constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação [isto é] [...] empreendida antes, durante e depois de sua superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar” (PIMENTA; MOURA, 1999, p. 91) poderiam ser caracterizados como professor “prático-reflexivo” (SCHÖN, 1987 apud PIMENTA; MOURA, 1999). Todavia, o uso da palavra pode consagrar sentidos que os dicionários não registram. Seria esse o caso de reflexivo? Consideremos a questão.

A importância de uma atitude reflexiva na prática docente está destacada, conforme aponta André (2005), em documentos importantes no âmbito da educação, a exemplo da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Essa atitude se traduziria no professor como domínio de procedimentos peculiares à investigação científico-acadêmica: registro, sistematização, análise e comparação de dados; levantamento e verificação de hipóteses, pelas quais se “[...] poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico” (ANDRÉ, 2005, p. 66).

Entretanto, uma questão se impôs: a pesquisa sobre o professor reflexivo seria pesquisa acadêmica com seu rigor científico ou não? Pelo texto do documento acima mencionado, conforme o parafraseia André (2005, p. 67), a pesquisa - ou investigação - desenvolvida no espaço de trabalho docente não se confunde com a pesquisa acadêmica ou científica nem o professor se confunde com o pesquisador acadêmico. Trata-se mais de “[...] uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo”.

André (2005) contesta essa idéia. Para ela, definir pesquisa de professor e pesquisa acadêmica não é questão pacífica; tampouco o é afirmar qual pesquisa é apropriada ao trabalho do professor. Disso se deduz que há divergências e convergências na noção de professor como pesquisador e ser reflexivo, isto é, na noção de pesquisa e reflexão docente. Para subsidiar o leitor, façamos uma retomada da discussão subjacente a essa noção, que data dos anos de 1970 e que foi alimentada até o decênio de 1990. Nessa retomada, apoiamo-nos em Lisita, Rosa e Lipovetsky (2005), que enfocam a perspectiva do professor pesquisador reflexivo. Segundo essas autoras, quatro marcos teóricos podem ser apontados na história da concepção do professor que investiga e produz conhecimento pela reflexão (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005): décadas de 1940, 70, 80 e 90.

No decênio de 1940. Ganha corpo a chamada pesquisa-ação, proposta por Lewin e que objetivava promover pesquisas para promover mudanças sociais; mas o sucesso da proposta dependeria da pesquisa na área educacional ser feita por professores. Contudo, a separação entre investigação e ação pedagógica - tendência predominante na pesquisa se sobreporiam às idéias de Lewin (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005).

Anos de 1970. Os pesquisadores ingleses Stenhouse e Elliott consolidam a noção de professor pesquisador e reiteram a importância essencial da reflexão para a prática docente.

Stenhouse postulava: a transformação da prática pedagógica seria mediada pela reflexão do professor. Logo, o professor deveria se tornar um investigador em sala de aula - *locus* ideal para a experimentação teórica e prática - e a investigação educativa seria um indagar sistemático e planejado, uma autocrítica, submetida “[...] à crítica pública e a competências empíricas onde estas resultem adequadas” (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005, p. 111).

Pesquisador colaborador de Stenhouse, Elliott embasa a investigação educativa na ação: a reflexão melhoraria a prática. Nesse caso, “[...] inconvenientes da pesquisa feita por especialistas externos, que não compreendem a tradição dos sujeitos envolvidos na prática educacional” seriam superados (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005, p. 111).

Como se vê, um e outro valorizam a prática como espaço da reflexão docente. Eles propõem outro modo de o professor trabalhar: ter mais autonomia para ele mesmo resolver eventuais situações da prática pedagógica - nesse caso, autonomia dos especialistas.

Década de 1980. Escrevendo na segunda metade dessa década, Schön (1987) projeta seu pensamento nas discussões sobre a formação de professores na primeira metade dos anos de 1990. Sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva tem três idéias: *conhecimento na ação* - que traz não apenas um “saber escolar”, mas também outro saber: intuitivo, usado nas ações espontâneas; *reflexão na ação* - momento de mudanças, de busca de soluções para problemas de aprendizagem mediante um “parar para pensar”, refletir; *reflexão sobre a reflexão na ação* - refletir sobre a reflexão na ação passada para modificar ações futuras.

Segundo Schön (1987), a prática reflexiva se direciona à resolução de problemas imediatos da sala de aula; ela nega a dialética inerente à construção da reflexão crítica e autônoma para centrar-se em práticas individuais e desconsiderar o individual como resultante

de um processo histórico-cultural. Para Corazza (2002), a prática reflexiva transforma o sujeito fazedor-pensador dessa praxis constituída no processo de ação-reflexão-ação.

As idéias desse teórico seriam enfrentadas por Carr e Kemmis, que via a ocorrência de mudanças como processos de transformação social coletivos, pois a melhoria da educação se vincularia à transformação das formações sociais que a condicionam (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005).

Decênio de 1990. Também Liston e Zeichner (1993) enfrentariam a concepção de professor reflexivo de Schön (1987), que vêem como reducionista e estreita por se restringir ao espaço burocrático da instituição escolar e desconsiderar as influências contextuais histórico-sociais que vão além da sala de aula. A crítica a essa prática resulta da lógica burocrática dos mecanismos controladores do sistema: ao se apropriarem do termo reflexivo, passam a empregá-lo como referência de professor competente, polivalente, capaz de pensar e solucionar com autonomia os problemas da sala de aula e da escola. Nesse caso, o positivismo que a idéia reflexiva questiona se reveste de um tecnicismo pragmático e contrapõe-se ao coletivo que se entrelaça e delinea o contexto escolar numa “[...] ação coletiva orientada para alterar não só as interações da sala de aula, na escola e comunidade imediata, entre escola e estruturas mais amplas” (LISTON; ZEICHNER, 1988, p. 81 apud CONTRERAS, 2000, p. 139).

Dito isso, supõe-se que a prática reflexiva pode ampliar horizontes e instaurar um sentimento de mudança comprometido com a justiça social, sem se deixar subsumir por um sistema político de interesses neoliberais condicionados por técnicas tayloristas mecanizadas de pensar que reduzem o conhecimento prático do professor a procedimentos lineares de solução de problemas. Pérez-Gomez (1999) retoma Schön (1992) ao apontar lacunas na racionalidade técnica. Segundo ele, como a realidade social não se deixa moldar em esquemas prontos e acabados, o processo da reflexividade é um movimento dialético que, natural e espontaneamente, rompe antagonismos e valoriza a heterogeneidade dos sujeitos, pois os faz imergir em suas experiências e valores. Para Pérez-Gomez:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ-GOMEZ, 1999 apud LIBÂNEO, 2002, p. 75).

Outra importante voz em prol da noção de professores como intelectuais reflexivos é a de Giroux (1999), que se opõe à concepção puramente técnica; logo, os professores estão aptos a ter atitudes críticas perante as práticas sociais. Esse autor reconhece na ação reflexiva um compromisso de emancipação capaz de reduzir as desigualdades sociais. Assim, conceber os professores como intelectuais reflexivos é supor que podem promover transformações profundas em estruturas sociais estabelecidas; que podem se deslocar de uma situação de alienação técnico-profissional orientada pelo paradigma positivista para uma situação de emancipação. Chegar a essa condição implica construir sua consciência, mas com ciência da capacidade que têm as forças sociais e institucionais de minar esse processo de construção da autonomia. Também tomar os professores como pessoas estimuladas a pensar e assumir o desafio de problematizar a prática educativa, mesmo com as contradições sociais e institucionais que a determinam. Com efeito, essa concepção mostra uma vinculação política clara. Mas o que é a educação senão um ato político (FREIRE, 1996, p. 85), de busca de limitações das instituições sociais. Isso porque:

Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como autonomia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massa, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social (GIROUX, 1999, p. 90).

Todavia, Contreras (2002) aponta o risco de a concepção crítica de Giroux (1991) não ultrapassar o nível do discurso, pois o trabalho docente é permeado pela construção da autonomia e da crítica. Noutros termos, ante as pressões internas e externas, o professor muitas vezes poderá voltar à tranquilidade e segurança do tecnicismo: ao aprender a ensinar em vez do ensinar a pensar - que pressupõe um exercício de respeito às divergências.

A perspectiva do professor reflexivo tem buscado reorientar a formação docente, propondo discussões sobre mudanças na formação dos profissionais que atuam nos cursos de graduação, pois o exercício da docência no ensino superior exige competências que não se restringem à obtenção de títulos e uma postura de resgate do valor do ensino e da pesquisa, para se superar o conteudismo conceitual e, assim, construir uma prática que vá além de ideologias maniqueístas que estreitam a concepção de processo formativo e, por consequência, de educação.

Se podemos falar de professor reflexivo, podemos falar também de escola reflexiva? Para Alarcão (2001, p. 22), sim; e essa escola seria [...] “criada pelo pensamento e pela

prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser de sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém”. Posto isso, a escola só poderá ser transformada se a tomarmos como organismo vivo capaz de atuar, interagir e construir conhecimento sobre si pela reflexão.

Tal pressuposto deveria estar fortemente embutido como objetivo primeiro do ensino superior e, conseqüentemente dos que nela atuam como formadores. A estes deveria ser proporcionado uma política de formação capaz de superar um imobilismo intelectual em que se registra um conhecimento superficial transmitido em aulas magistrais, incapazes de favorecer a criação de um clima de aprender criando, estimulado por uma cultura de reflexão e pesquisa, pois, esta alimenta-se do diálogo e da solidão, tempo necessário para que quem a exerce apropriar-se de suas percepções e conclusões.

Assim sendo, torna-se necessário discutir o papel desempenhado pela universidade na formação de seus formadores e daqueles que por eles estão sendo formados.

2.2 A universidade e a formação de professores reflexivos

De início, propomos outra tentativa de conceituação. Afinal, o que é a formação de professores? Consideremos a concepção de Ferry (1991 apud GARCIA, 1991), para quem essa formação se distingue das demais por ser uma formação: 1) dupla - combinam formação acadêmica (científica, literária etc.) com pedagógica; 2) formação de profissionais (ao menos se deseja isso); 3) “de formadores”: quem sai da licenciatura e vai para a sala de aula, decerto, formará pessoas intelectuais, profissionais, emocional e socialmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei 9.394/96) não se posiciona claramente quanto às exigências qualificativas para a docência no ensino superior nem trata de planos salariais e de carreira para quem trabalha nesse nível de ensino. Dessa forma, a lei reforça uma carga ideológica de proletarização do trabalho docente. Acrescente-se que oficialmente não há uma política de atualização didática para docentes do ensino superior, relegando a um segundo plano a docência nesse nível de ensino. Contudo, nos últimos anos, observa-se um grande número de docentes no ensino superior, o que reflete um crescimento considerável do número de matrículas neste nível de ensino. Nesse sentido,

torna-se premente repensar a formação didática do professor universitário que forma professores, de modo que sejam capazes de se comprometerem com a formação humana, política e técnica (não somente com esta última) daqueles que estão sendo formados por eles. O alcance de tal propósito se tornará realidade quando o professor universitário, formador de formadores, conceber a produção do conhecimento como elo de aperfeiçoamento intelectual, sério responsável, onde a boa formação teórica estreite os laços que unem a universidade e a escola de educação básica, comprometendo-se assim com a qualidade da escola pública.

Assim concebendo, as instituições universitárias precisam se preocupar em lhes propor formação continuada; ensinar na universidade não pode se resumir ao profissionalizar, pois desse ensino se espera que transforme saberes escolares por meio da interdependência entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões universitárias essenciais. As palavras de Fávero² reiteram essa idéia:

A universidade como uma instituição que deve ser capaz de produzir um estilo diferenciado e aberto de saber, de reflexão, podendo tornar-se um dos espaços mais eficientes para se contrapor a uma cultura de tipo elitista e tecnocrática (1994, p. 55).

Percebe-se que a docência no ensino superior está sendo posta em xeque. De um lado, exige-se formação para o exercício da reflexão, postura investigativa e domínio de várias linguagens (corporal, gestual e tecnológica); por outro, desapropriam-se meios do professor universitário, tornar-se um intelectual capaz de transformar aqueles que forma em intelectuais críticos e reflexivos. Noutras palavras, trata-se de vencer limites impostos pelo Estado, que “burocratiza os canais pelos quais é veiculado o trabalho científico. [...] Tolhe a produção do saber” (CALAZANS, 1994, p. 67), bem como, buscar uma valorização de outros espaços e outras maneiras de produzir saber.

Se a prática de pesquisa deve se tornar prática pedagógica, elemento orgânico, algo buscado e desejado, então é necessário enxergar naqueles que formamos uma intelectualidade

² Com base em dados censo da educação superior, publicado em 2005/1 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) foi constatado que os docentes ativos na educação superior totalizam 230.784, sendo que destes 52.376 são doutores, pós-doutores ou livre-docentes, representando 22,7% do total. Os mestres constituem o maior grupo: 80.787 docentes, um índice de 35,0%. O número de especialistas é de 67.822, representando 29,4%. O número significativo de docentes no ensino superior retrata uma expansão considerável para esse nível de ensino que, está em sincronia com o crescimento considerável do número de matrículas no ensino superior. Em 2001 as universidades federais receberam 113 mil alunos por meio de seus vestibulares. As estaduais tiveram um aumento de 15% e as privadas, 13%. Esse panorama revela que a docência no ensino superior não pode ser posta em segundo plano. Deve-se repensar a formação didática desses professores para não se

crítica, capacidade que só desenvolveremos se pudermos separar a formação alijada que recebemos da capacidade de investigar e refletir. É preciso buscar na sala de aula um caminho para se superar a fragmentação dos conhecimentos científicos e construir uma articulação entre ensino e pesquisa, discurso e ação. Esse movimento pressupõe diálogo, auto-reflexão entre o pensar e agir. Freire (1996) considera,

Saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, à sua inibição: um ser crítico, inquiridor, inquieto em face à tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimentos (FREIRE, 1996, p. 52).

Com efeito, ensinar não se harmoniza com transferir conhecimentos, porque este não se transfere, se dá em uma ação dialógica alimentada pela interação entre o sujeito e o contexto histórico e cultural em que está situado. Se a educação é própria do homem, a reflexão também o é. “Os seres humanos não são objetos inertes, todos têm interesses, necessidades, idéias, concepções teóricas e ideológicas que inter-atuam na cotidianidade do meio cultural no qual sua história será desenvolvida” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 95).

Investigar a formação docente implica admitir a necessidade de se buscar caminhos para melhoria de nossa prática educativa e daqueles que estamos formando. A investigação supõe enfrentamentos individuais e coletivos, gerados pelo encontro de concepções teóricas sobre as quais nos debruçamos nos espaços formativos que ocupamos como formadores de professores e onde (re)construímos e compartilhamos significados constitutivos da continuidade formativa, pela qual, “[...] ao formar o outro, também nos formamos” (MOURA, 2002, p. 137). Disso se deduz que, se o esforço reflexivo é apreendido, então os cursos de formação de professor se desenvolvem na prática pedagógica reflexiva e o formador usa a reflexão no exercício de sua docência (GIOVANNI, 2002). Nesse sentido, a reflexão, não se limita ao discurso pedagógico acadêmico; antes, é prática pedagógica, condição elementar do professor, pois indagar/refletir são “[...] marcas necessárias ao profissional docente, eixo básico de sua formação, dever de ofício em sua atuação escolar e na vida pessoal e social” (GIOVANNI, 2002, p. 208) uma vez que tais princípios lhe permitirão manter ou transformar conhecimentos adquiridos na formação profissional.

Mais que isso, investigar a formação docente guiada pela reflexão, pela (re)construção, pela análise, pela prática pedagógica e pelo contexto histórico-cultural em que

comprometer o dado humano, político nem a técnica; afinal, grande quantidade de professores formados não supõe que qualidade do ensino será equivalente.

ela se desenvolve é admitir a necessidade de outro pressuposto de formação e atuação docente. Uma formação que diminua as marcas da racionalidade técnica impregnadas e parta rumo a uma nova valorização do desenvolvimento profissional do professor, entendido como sujeito dessa prática, portanto, dotado de intelectualidade e capacidade de investigar e refletir sobre questões presentes em seu processo formativo e sua prática pedagógica. Trata-se de uma concepção de docência na qual se embutem valores e atitudes definidores de um jeito de pensar em permanente construção; na qual a ação docente possa transitar dos pressupostos teóricos a posturas dialógicas e se sobrepor ao formalismo de conceitos teóricos prontos e acabados.

Essa perspectiva de atividade docente sugere uma concepção em que ensino e pesquisa caminham juntos e, assim, criam condições para se lidar com um saber questionável e que está em movimento constante, capaz de produzir reflexões e indagações e que tornam professores e alunos em investigados e investigadores, desejosos de desvendar o cotidiano. Podemos afirmar, assim como Heller (1970), que nesse cotidiano os sujeitos são situados historicamente, daí sua importância histórica. Como sujeitos nessa condição, compreendemos as dificuldades de estímulo à iniciação à pesquisa dos cursos de formação docente, justificadas, em parte, pela negligência do poder público ao ignorar as condições insatisfatórias ao desenvolvimento da pesquisa, e pela formação teórico-prática do professor universitário, muitas vezes “[...] a construção científica não é parte da proposta de um curso nem de um programa de pós-graduação” (FÁVERO, 1994, p. 55/56). Também justifica as dificuldades “[...] a pouca exigência da legislação educacional (LDBEN 9.394/96) quanto à formação profissional do professor no momento de seu ingresso na docência universitária” (ROSA, 2002, p. 165).

Posto isso, é plausível se pensar numa ampliação do conceito de docência, ou seja, pensar na docência como praxis. Nesta, aos conhecimentos específicos de cada área, os professores aliariam valores e fundamentos filosófico-políticos que, mais que facilitarem a aquisição de conhecimentos, favoreceriam o desenvolvimento da consciência crítica dos docentes, da ética e da autonomia, característica da universidade como espaço da produção científica. Ensino, pesquisa e extensão iriam concretizar, então, seu compromisso com a sociedade: lutar por uma vida melhor à luz do compromisso com um fazer docente dialógico, voltado à transformação. Esse enfoque pressupõe não nos rendermos às evidências nem aos

princípios arcaicos de uma instituição secular; antes, supõe um exame das utopias, pois delas a educação também se alimenta.

2.3 O movimento de formação de professores

A necessidade de se refletir sobre a formação de professores tem marcado o discurso de órgãos responsáveis pelas políticas educacionais nas últimas décadas. Afirmam ser a formação docente questão-chave nas mudanças sociais necessárias para se articular uma nova cultura de formação docente com o desenvolvimento profissional.

A história mostra que a formação vai além da criação de métodos e treinamentos para professores. A partir dos estudos de Nóvoa (1992), o movimento de formação docente resulta de determinantes sociais, políticos e econômicos capazes de transformar radicalmente estruturas em torno desse movimento. Em retrospectiva histórica, esse autor demonstra que os anos de 1970 foram significativos para a formação inicial de professores - apoiados pela intervenção do Banco Mundial, que promoveu a valorização do curso de Magistério voltado ao atendimento das demandas das séries iniciais do ensino fundamental e ideologicamente voltado à educação como fator de “mobilidade social”, ou seja, promessa de um futuro melhor.

A aceleração e intensificação das mudanças na educação levaram a universidade a se envolver em projetos de formação docente. Contribuindo para uma investigação mais aprofundada sobre o professor como profissional com necessidades de conhecimentos teóricos específicos a sua área de atuação. Surgiram propostas de natureza eminentemente empírica que buscavam a resolução dos problemas da educação mediante estratégias profissionalizantes, burocratizadas e com ênfase na eficácia das técnicas de ensino. Dessas mudanças, derivaram graves conflitos na educação. Concebida como programa de enfoque técnico-instrumental, a formação inicial docente não se guiou pela diversidade - como se propunha. Segundo Pérez-Gomez:

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma situação geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da estrutura das “tarefas acadêmicas” ou no âmbito da “estrutura social”, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios (1995, p. 100).

Portanto, o enfoque técnico-burocrático com ênfase na formação inicial próprio do decênio de 1970 expressou os problemas da formação docente e, assim, inaugurou uma série de debates sobre as perspectivas e concepções que poderiam evitar a evasão e a repetência escolar, então problemas graves. A reflexão produz, então, um movimento para enriquecer as abordagens que delineiam a profissão docente.

A década de 1980 - no dizer de Nóvoa (1992) - ficou marcada como fase de intensificação na formação em serviço, imposta pela necessidade de capacitar docentes sem habilitação específica que, graças à expansão escolar, tornaram-se “professores”. Sob pressão do poder público e do movimento sindical, a situação foi remediada com capacitação para esses profissionais sem formação teórica que, da noite para o dia, passaram a ministrar aulas. Proliferou-se por todo o país um movimento de melhoria da educação mediante a participação docente em cursos de pequena duração e períodos fracionados, cujo objetivo pretendia ser o de formação em serviço. Segundo Nóvoa (1992, p. 21) em linhas gerais, a capacitação em serviço oferecida nesse período constituiu um “[...] ensaio de ‘formação centrada na escola’, cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-sindical) poderia ter sido muito estimulante”. Entendemos a reflexão do autor como uma possibilidade da formação centrada na escola que buscava corrigir a precariedade da formação inicial desses professores.

Em contrapartida, nesse período, ganha força a consciência do quão relevante é a formação continuada de professores que, organizados em associações, mobilizaram-se para reivindicar do poder público: melhores condições de trabalho, políticas de formação e valorização da carreira docente. É evidente o surgimento da consciência e relevância da formação continuada de professores. Sem dúvida, é um movimento cuja característica centra-se no professor e em suas funções; porém, mais que responsável pelas escolhas formativas, que supram as necessidades da prática pedagógica, ele é sujeito no jogo de forças sociais que determinavam seu agir e pensar.

Os anos de 1990 são a vez da formação como *continuum*, conseqüente da difusão de pesquisas que denunciaram a angústia dos professores pela busca de uma maior aproximação entre teoria e prática, de melhorias nas condições de trabalho das instituições onde atuavam e o reconhecimento do professor enquanto sujeito da formação, detentor de saberes e experiências relevantes. Em suma, essas pesquisas, compuseram um *continuum* que obrigou o estabelecimento de sentido entre formação inicial, continuada e contexto histórico-cultural

dos sujeitos em formação. Garcia reitera essa noção ao dizer que, embora esse *continuum* possa ser composto de fases distintas do ponto de vista curricular, “[...] implica a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente” (GARCIA, 1999, p. 54–55).

Para resignificar a formação docente e dar mais propriedade aos professores, é preciso superar enfoques tecnicistas e funcionalistas. Ficou demonstrado na Tabela 5 que, 75% dos professores expressam o desejo de que as ações formativas constituam-se por meio de grupos de estudos. O desejo expresso pelos professores pesquisados é considerado por nós como pré-requisito para se consolidar a formação docente num contexto histórico-cultural no qual o reconhecimento da “[...] teoria e [da] atividade da prática transformadora se insere em um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (VASQUEZ, 1968 apud SAVIANI, 1999, p. 82). Essa perspectiva de formação docente rompeu o século XXI e se projeta no mundo hoje sob influência de uma nova ordem global que mudou as relações interpessoais, facilitou o acesso ao conhecimento e afetou a estrutura curricular; nela, estratégias de ensino, habilidades inerentes ao ofício de educador, desenvolvimento profissional e formação continuada se articulam. Garcia (1999) afirma que o termo desenvolvimento profissional guarda o sentido de evolução e continuidade, superando o teor dicotômico entre formação inicial e formação continuada.

As transformações culturais mudaram o papel da escola - agora vista como espaço dotado de potencialidade formativa, não apenas de alunos, mas também de professores e da comunidade em geral. Com tudo que se pede ao professor, a escola pode, e deve ser tomada como eixo da formação docente, pois a escola forma não só alunos, também professores (BARROSO, 1997, p. 61). Esta perspectiva de formação mudou conceitualmente os contextos e programas de formação continuada de professores, suscitou questionamentos cujos objetivos consistem em construir conhecimentos e competências planejadas e desenvolvidas por especialistas subordinados a políticas públicas educacionais que, sob uma tutela científico-curricular, controlam com sutileza a profissão docente (NÓVOA, 1992). O desejo é consolidar esses objetivos, pois já estão latentes em grupos mais progressistas de formação docente, cujos objetivos e cujas necessidades implicam um processo dialogicamente construído, como expressa a professora “M”: “*É necessário uma formação sistemática e não só através de cursos e palestras, mas, com grupos de estudos e debates*”, processo que possibilita aos professores participarem da própria formação e, assim, compartilhando no

olhar do outro como alguém que tem experiência que enriquecerá mutuamente a experiência do outro (ALVARADO PRADA, 1997).

Nesse cenário, são vistos como essenciais, mas não exclusivos, à realização de uma formação profissional que lhes dêem autonomia para geri-la e superar o sentimento de proletarização docente que os reduz a executores de tarefas pensadas por outros. Trata-se de (re)descoberta e ousadia a serem assumidas por um coletivo que busca uma identidade profissional, retratados na coleta de dados, item 3.5. onde 65% dos entrevistados buscam o desenvolvimento profissional por iniciativa própria. Nóvoa (1992) considera os professores como essenciais à construção de uma profissionalidade docente com ênfase no desenvolvimento pessoal, pois a formação implica investimento pessoal em percursos e projetos de profissionalização, que podem ser coletivos ou individuais. Noutros termos, essa formação considera o sujeito, suas experiências e suas vivências como parte importante da apropriação do conhecimento, intrínseco à identidade pessoal.

Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planejam as atividades de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999, p. 150).

Portanto, essa perspectiva formativa considera os professores em sua autonomia, em condições de gerir coletiva e individualmente seu processo de aprendizagem, mas buscando novas práticas em função da diversidade de situações que vivenciam no fazer pedagógico. Trata-se de outro entendimento das novas imagens do docente.

Outra característica em expansão é a formação continuada centrada na escola. Nóvoa (1992) se refere a uma concepção institucional em que a escola se torna *locus* privilegiado de formação, vista como atividade constante, integrada ao dia-a-dia do corpo docente, em vez de processo à margem da instituição escolar. Para Kemis (1987), essa modalidade formativa abre uma perspectiva dialética: o compromisso com a mudança é esforço conjunto de instituição e professores (KEMIS, 1987, p. 74 apud GARCIA, 1999, p. 171).

Essa noção converge para a defendida por Nóvoa (1992), quando este delimita uma nova territorialidade de concretização da formação docente: ela deixa o espaço micro da sala de aula para se estender ao um macro-sistema. Portanto, fala-se aqui de um novo conceito de instituição escolar: centrado não no indivíduo que reflete sobre sua prática, mas na

coletividade predisposta a refletir sobre ela e se integrar mediante ações de investigação-ação autônomas e, ao mesmo tempo, coordenadas. Tais ações

[...] intensificam as relações entre os tempos e espaços de formação e os tempos de trabalho. Esta aproximação induz modalidades de formação centrada na organização dos participantes com o desenvolvimento da “formação-ação”, da formação experiencial, da auto-formação e de outras práticas que tiram partido da inteligência informal desenvolvida pelos trabalhadores e sua autonomia enquanto atores organizacionais (BARROSO, 1997, p. 64).

Trata-se, não de produzir conhecimentos utilitaristas, mas de um processo de introspecção das necessidades do grupo para formulação de respostas que incluam elementos dos saberes da prática e conhecimentos teóricos. Trata-se, também, de um exercício de problematização, exigente e necessário ao ato de aprender, que clareia as necessidades cotidianas rumo à melhoria na vida de todos ali inseridos, confirmado na coleta de dados pela professora “E” ao justificar como ação que mais gostou, a coordenação de um grupo de estudo, pois possibilitou o amadurecimento profissional e a ampliação de relações refletidas na prática da sala de aula.

Nóvoa (1992) distingue as metodologias de formação continuada como processos individuais ou coletivos, mas reconhece nelas um traço comum: tais processos são instaurados por uma pessoa ou um grupo, que arcam com as responsabilidades de seu desenvolvimento. Nesse caso, a formação institucional individual/coletiva ocorre quando promove a qualificação de seus professores, liberando-os total ou parcialmente de suas atividades de trabalho, assim como arcando com parte de suas despesas. Em grande parte, a formação coletiva é desenvolvida mediante cursos, seminários, oficinas e palestras, oferecidos ou não pelo sistema de ensino, com participação voluntária ou obrigatória.

Embora essas metodologias formativas possam viabilizar a formação de um número maior de professores, Alvarado Prada (1997), afirma que são alvo de crítica destes – sobretudo, sua estrutura interna, que reforçaria a transmissão cumulativa de conhecimentos, pois seriam ações pontuais desligadas do contexto imediato, do contexto maior e das necessidades pedagógicas. Dessas idéias se depreende: a formação continuada vinculada a experiências de vida dos professores e à valorização do contexto sócio-histórico que as envolve seria mais relevante. O autor destaca ainda o quão importante é a relação entre professor e conhecimento para o estudante: é a base do saber institucionalmente determinado a orientá-lo para que amplie seus conhecimentos, mediados pela ação docente, de modo a construir referenciais teóricos universalmente aceitos. Posto isso, não se pode negar o valor do

conhecimento cotidiano e das relações entre alunos e professores, pois é uma forma de coibir o transmissionismo acrítico e “bancário” (FREIRE, 1996), desfavorável à transformação (ALVARADO PRADA, 1997).

Eis por que se diz que a formação continuada de professores em serviço (FCPS) promove mais interatividade entre os sujeitos que a vivenciam, pois privilegia a dialogicidade, cuja referência de emancipação profissional é o coletivo, isto é, a produção de outros sentidos para a escola, o ensino e o conhecimento a ser produzido nesse contexto. A troca de experiências e saberes entre professores consolidam o espaço escolar como *locus* de formação, também para o docente; restabelece a importância da linguagem como mediadora do conhecimento, capaz de encorajar a socialização ao possibilitar ao professor à condição de sujeito formador que ao formar o aluno também se forma.

Pensar em uma nova cultura de formação docente continuada pressupõe conceber a escola como espaço de reflexão partilhada pelo questionamento e pela busca permanente de soluções inovadoras, independentes de tipologias e modelos de formação continuada institucionais ou individuais. Para entendê-la melhor, convém retomar três questões centrais nos debates sobre formação docente postas por Novoa (1992):

- considerar o professor como pessoa, isto é, ver sua atuação em sala de aula como algo condicionado a seu desenvolvimento pessoal (emoções, utopias, pensamentos) e profissional (o lugar que ocupa social e profissionalmente); também desloca a formação da perspectiva só acadêmica para uma perspectiva de formação que considere a subjetividade;
- considerar o professor como profissional capaz de investigar sua prática para abrandar a importância exagerada dada ao pesquisador especialista, que interfere na vida do docente (no seu desenvolvimento individual e profissional) e da escola - aqui a universidade tem papel essencial: mediar o trânsito docente entre escolas e academia, investindo na elaboração e execução de projetos coletivos de intervenção pedagógica e pesquisa;
- considerar a escola como fórum privilegiado e legítimo de aprendizagem, que envolve professores e alunos num processo contínuo de conhecimento e transformação.

Campos e Pessoa acreditam que professoras e professores que se atêm só a ações práticas, sem refletir com mais rigor sobre elas, “[...] acomodam-se a essa única perspectiva e

aceitam, sem críticas, o cotidiano de suas escolas, com ações rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem” (2003, p. 191). Na ação reflexiva, o professor não se prende a uma só perspectiva: é capaz de analisar todas as alternativas, viáveis e não viáveis, para solucionar problemas. Dewey (1925 apud CAMPOS; PESSOA, 2003) reconhece três atitudes na ação reflexiva: abertura de mente; responsabilidade; dedicação. Em tal perspectiva, esses profissionais tornam-se pessoas com a mente aberta, observam vários pontos de vista, alinham-se com os que lhes parecem mais coerentes e sempre examinam os porquês de se agir de um modo ou de outro. A responsabilidade vai além dos objetivos alcançados pelo educando, passando esses a corresponder a três tipos de conseqüências na educação de uma pessoa: pessoal, acadêmica e político-social. A dedicação corresponde à contínua observação e reflexão sobre os conceitos e as crenças do professor, assim como sobre quais foram as conseqüências de suas ações. Cabe acrescentar que isso tudo não é garantia, ainda segundo Dewey, de um resultado bem-sucedido: o professor é falível. É exatamente por isso que se torna tão necessário estar sempre revendo as próprias ações e conclusões.

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO: A pedagogia histórico-crítica e a teoria da atividade

Uma vez problematizada, a pesquisa necessita ser acrescida de outros conceitos e de outros conhecimentos. Por essa razão, este capítulo é dedicado a instrumentalizar os dados da pesquisa com a introdução de fundamentos e/ou abordagens teóricas passíveis de serem confrontados com os já estabelecidos, fortalecendo o campo para a apropriação e construção de novos conhecimentos, um dos objetivos da pesquisa acadêmico-científica.

Este estudo apoia-se, fundamentalmente, em dois corpos teóricos: Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria da Atividade. Quanto ao primeiro desses, fomos buscar apoio, por entendermos, como os autores representantes dessa perspectiva, que tanto o aluno como o professor estão imbricados em interações sociais promotoras de desenvolvimento, interações, como experiências de aprendizagem nas quais as funções psicológicas superiores do indivíduo e aquilo que já é conhecido e consolidado podem se modificar por meio da instrumentalização, na direção de um conhecimento que, por meio de análise movem-se do sincrético para o sintético, ou seja evoluem dos conceitos cotidianos para conceitos científicos.

Assim, a partir desse pressuposto, chega-se a importância do professor como articulador do ensino para o desenvolvimento humano, pois, é o responsável por estimular a aprendizagem considerando o nível de desenvolvimento real para atuar no nível de desenvolvimento proximal, fazendo com que o educando apropriem-se de conhecimentos mais complexos e abrangentes estruturando os elementos e as dimensões das funções psicológicas superiores, assim definidas por Vygotsky:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de um outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de pré-história, de raízes biológicas de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana, por si só, colocam a infância no centro do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1991).

Na perspectiva Vigotskiana, é nas e pelas interações que internalizamos os elementos culturais, como: crenças, valores, conhecimentos e nos apropriamos deles, tornando-os

nostros. Trazendo a tese de Vygotsky para o universo pedagógico, é possível perceber aspectos importantes em relação à sala de aula, da relação entre professor-aluno, aluno-aluno em sala de aula, na medida em que os aspectos culturais e sociais são mediados, a linguagem, elemento de comunicação entre os homens, que nasce e se desenvolve como um produto da coletividade humana. É considerada por Vygotsky como elemento de mediação do desenvolvimento humano e a concretização do pensamento que surge como consequência das relações de trabalho para apropriação de recursos da natureza, possibilitando uma relação mais estreita entre os homens e a assimilação de conhecimentos historicamente pelo gênero humano (PALANGANA, 2001, P.117). Nesta medida, estabelece um sentido de parceria e cumplicidade na qual a construção e transformação do conhecimento por meio das relações de trabalho tendo um papel decisivo na formação de estruturas mentais complexas que transformam os sujeitos.

Assim, concebendo a transformação do homem pelo processo de elaboração e apropriação da cultura, afirmamos que o homem evolui em sua relação com o mundo. Este processo tem como fator primordial a aquisição de instrumentos característicos da criação humana que, nada mais são que objeto social onde são incorporados os conhecimentos historicamente produzidos para uma reorganização dos processos mentais e motores que, ao serem compartilhados, geram desenvolvimento através de uma relação que não se dá apenas com a natureza, mas com outros homens, membros desta sociedade.

A linguagem, instrumento de mediação na qual interação do homem com outros homens e com os objetos, surgiu junto com o trabalho, ou após o mesmo, da necessidade destes se comunicarem no processo de produção. Leontiev, citando Marx, afirma que “a linguagem é a consciência prática dos homens” (MARX, 1980, p. 85 apud LEONTIEV, 1978, p. 86). O que torna consciência e linguagem inseparáveis e produtos da coletividade, responsável pela transmissão do conhecimento a gerações precedentes.

O movimento de construção, assimilação e transmissão da cultura humana, fizeram com que a forma de se educar o homem fosse sistematizada e aperfeiçoada pela instituição escolar, cuja origem, segundo Saviani (2005), reafirma o processo elitista em que se constituiu a educação formal. Este autor remete-nos à etimologia da palavra “escola”, buscando uma maior compreensão de suas características. Concebida no idioma grego como lugar do “ócio”, freqüentada por aqueles que não precisavam trabalhar, enquanto a grande

maioria da população não freqüentava a escola, educando-se pelo trabalho que tinham para garantir sua sobrevivência.

A escola, em sua especificidade educativa, ou seja: transmitir às gerações futuras e presentes a história da humanidade e todo seu conhecimento científico e cultural, acaba sendo engendrada na trama das lutas de classe, causada pelo fim de uma comunidade primitiva, onde os homens apropriavam-se coletivamente dos bens necessários à sua sobrevivência, passando a agir e existir conforme o determinado pela nova classe social, que através da exploração do trabalho do outro acumulou bens materiais e intelectuais.

Trata-se, portanto, do surgimento de uma cultura capitalista, de proprietários dos meios de produção não apenas materiais, mas culturais, tornando a educação um comércio colocado a serviço de progresso destinado a poucos.

A este respeito, Leontiev (1988) afirma: “esta relação entre progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de seu sistema educativo e inversamente” (LEONTIEV, 1988, p. 291/292).

Inserida nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica vem se empenhar na defesa da especificidade educativa da escola e do saber sistematizado pelo qual está responsável: garantir o processo de apropriação do conhecimento e seu desenvolvimento em um tempo histórico real:

[...] o que possibilita articular a proposta pedagógica, cujo ponto de referência é a transformação da sociedade e não sua manutenção e a sua perpetuação. Este é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-crítica. [...] em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórico para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica (SAVIANI, 2005, p. 93).

Sob este ângulo de análise, é objetivo deste estudo discutir a formação continuada de professores a partir da teoria dialética do conhecimento, cuja metodologia de ensino-aprendizagem pode ser assim estruturada:

O movimento que vai da síntese (“visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação do conhecimento (o método de ensino) (SAVIANI, 2005, p. 93).

A proposta pedagógica desenvolvida a partir da teoria dialética do conhecimento tem como primeiro momento a prática social inicial, cujo eixo central é a contradição entre o

cotidiano e o não cotidiano, ou seja, a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pela sociedade ao longo de sua história.

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético [...] refere-se a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expressos nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc. (GASPARIN, 2005, p. 18).

Gasparin (2005), ao desenvolver uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica, recorre à teoria de Vygotsky, afirmando ser este estágio no qual os alunos atuam com autonomia, traduzindo a compreensão e a percepção que permeia o grupo social.

Em relação à formação de professores, a prática social inicial vai implicar não só no conhecimento do professor de seu saber prático, mas em uma ruptura mediada dos conceitos espontâneos para elaborar outros conhecimentos.

Para isso, o segundo momento trata-se da problematização que Saviani (2005) considera como a necessidade de refletir filosoficamente diante de uma situação problemática:

Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre naturalmente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alternando sua seqüência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter, e a examinar, procurar, descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida é, pois, esse algo que damos o nome de problema (SAVIANI, 2005, p. 17).

Trata-se, portanto, na visão de Mazzeu (1998), ao relacionar com a formação de professores, da reflexão de novos temas em função da prática social; um processo que implica que o professor tenha contato com os conhecimentos acumulados de forma a provocar necessidade de dominar teorias, a partir de alguns pressupostos histórico-sociais:

§ Que a finalidade principal do processo de ensino é dirigir a aprendizagem para assegurar uma efetiva apropriação do saber escolar;

§ As dificuldades de aprendizagem não são uma incompetência do aluno, mas produto de determinadas condições que podem ser alteradas;

§ O professor pode ser o principal sujeito de sua própria formação (MAZZEU, 1998, p. 59).

É através do processo de problematização, do debate entre professores que se potencializa o desenvolvimento da zona de desenvolvimento próximo, ajudando o grupo a elaborar análises que não elaboraria sozinho, e a partir daí, consolidar novas etapas de desenvolvimento intelectual. Gasparin (2005) concebe esta etapa como:

[...] Fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de

encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca de solução para as questões levantadas (GASPARIN, 2005, p. 50).

Através do processo de busca das necessidades dos aprendizes, o professor percebe suas próprias dificuldades passando a elaborar uma nova postura perante estes e a sua prática, desenvolvendo-se teoricamente para uma melhor compreensão da realidade em que ambos, professor e aprendiz estão inseridos. Dá-se então, a chamada “humanização do trabalho docente” (MAZZEU, 1998) que se desdobra a partir de uma maior autonomia do professor, bem como a apropriação de bens culturais necessários a assegurar uma dimensão transformadora da escola.

O terceiro momento elaborado por Saviani (2005) é a instrumentalização, ou seja, a apropriação e a transformação qualitativa dos conhecimentos teóricos produzidos pela humanidade, que fazem parte da herança cultural e, ao mesmo tempo, a criação de novos conhecimentos.

Gasparin (2005) considera ser esta uma relação triádica: aprendiz, professor, conteúdo, pois é nesse momento que se estabelece uma situação de confronto entre os sujeitos que aprendem – os alunos – com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo. Nesse processo, o professor, através de uma ação mediatizadora possibilitará a apropriação do conhecimento de forma significativa, uma vez que o processo de apropriação e assimilação do conhecimento envolve uma situação interpessoal, de ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito.

Vasconcellos (1993 apud GASPARINI 2005) afirma:

Nesse processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sincrético = concreto) (VASCONCELLOS, 1993, p. 63 apud GASPARIN, 2005, p. 52).

É, portanto, um movimento intenso de atuação docente em uma área de desenvolvimento imediata, para que educandos e professores, em processo constante de ir e vir construam, dialeticamente, o conhecimento, transpondo-o de uma mediação empírica para uma mediação concreta que se dará através do caráter de análise, crítica, hipóteses, julgamentos, deduções e classificações.

Assim sendo, não podemos descartar o político e ideológico que permeiam todo esse processo, trata-se, segundo Saviani (2005, p. 81), “da apropriação pelas camadas populares

das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições em que vivem”.

Mazzeu (1998, p. 69), pensando especificamente no processo de formação de professores, afirma que:

O caminho para conseguir isso seria articular essa instrumentalização com a reflexão sobre os problemas e as necessidades de uma prática, que pretende assegurar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, propor procedimentos materiais, didáticos e textos de fundamentação teórica que respondam às necessidades dessa prática e não se baseiam em condições idealizadas de trabalho.

Portanto, o processo de instrumentalização em todos os seus aspectos é que potencializará a consolidação de valores e sentimentos que irão se refletir em uma prática social mais ampla, ou seja, a aquisição do conhecimento instrumentalizará alunos e professores para a resolução/reflexão dos problemas sociais postos pela modernidade.

O momento em que esta instrumentalização e apropriação do conhecimento se dão, os indivíduos, alunos-professores adquirem uma compreensão mais elaborada dos elementos culturais, firmando-se então, um processo de transição de conhecimentos espontâneos para um conhecimento elaborado.

Chega, então, o quarto momento, o da catarse que, segundo Saviani (2005, p. 81-82) constitui-se em “A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. É, portanto, a saída de um ponto de síncrese, uma percepção empírica do mundo para um momento de síntese em que o conteúdo constitui-se como um produto histórico e social. É o momento de um novo posicionamento intelectual, político e social do aprendente.

A catarse, na formação continuada de professores, deve se voltar para a ação-reflexão-ação, buscando a superação do automatismo teórico, com vista a uma aplicação consciente e transformadora de conceitos teóricos e práticos. Nesse sentido, em relação à formação docente, no momento da catarse há um movimento contrário à concepção de professor treinado para repassar informações, mas sim o de um professor transformador da prática educativa, um dinamizador da sua formação à medida que está sempre reelaborando seus saberes iniciais a partir do confronto com os saberes historicamente produzidos e com os produzidos por seus pares.

Alvarado Prada (1997) considera a formação continuada de professores em serviço como um instrumento de mudança capaz de possibilitar o avanço e o confronto dos saberes da prática com os saberes teóricos necessários para atuarem de forma que possam:

[...] melhorar o seu trabalho, bem como atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que educação é a solução de muitos dos seus problemas. Isto não significa que a “qualificação” seja a solução dos problemas sociais educativos, todavia, pode contribuir substancialmente na sua melhoria (ALVARADO PRADA, 1997, p. 93).

Há, portanto, a partir da catarse, um novo posicionamento perante a ação educativa, denominada por Saviani (2005) prática social, (5º momento) e definida por Gasparin (2005, p. 147) como “a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto”. Uma nova forma de agir, qualitativamente transformada, surge em decorrência da mediação pedagógica, possibilitando uma aproximação concreta da teoria com a prática, superando a dicotomia que insistentemente envolve a ação educativa.

Conforme Vasquez (apud SAVIANI, 2005, p. 82):

Entre a teoria e a atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação de sua transformação.

Portanto, no processo de formação continuada de professores, o momento de uma nova prática social, professores e alunos estão qualitativamente diferenciados em relação a prática social inicial que se efetiva a partir do momento em que se dá a instauração de uma nova cultura de formação mais autônoma, menos autoritária e homogênea, que passa pela desconstrução de práticas dogmáticas e mercantilistas para ações coletivas de sujeitos ativos em interação com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido, é a superação de um modelo arcaico que desconsidera seus atores, imputando-lhes modelos tecnicistas de “capacitação”, “qualificação”, “reciclagens” e outros que em nada potencializam a capacidade formativa da escola enquanto espaço de ação-reflexão-ação e transformação da prática pedagógica em praxis. “*Alguns congressos não atenderam às expectativas. As palestras e cursos oferecidos não acrescentaram novos conhecimentos*” (Prof. M.F.).

Esse processo, em sua totalidade, ou seja, considerando esses cinco momentos da aprendizagem docente, denominamos como sendo o processo de formação, uma vez que a partir dele, no seu conjunto, o professor se forma, a partir dele as ações e práticas são planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos próprios professores.

Ações estão, nesse sentido, articuladas por necessidades, comuns ao coletivo da escola e, por isso, há coincidência entre o motivo da ação e o objeto da ação.

É pertinente afirmar que esse processo de formação pode ser entendido dentro de uma perspectiva da teoria da atividade. Concepção teórica que possui raízes na concepção histórico-cultural de Vygotsky, cuja categoria central era a atividade e não as reações de conduta, que tem um caráter histórico-social e não biológico, ou seja, uma relação do homem com o mundo dos objetos que se dá através de processos superiores e da consciência. É através do trabalho que o homem realiza-se em uma atividade vital, determinada por condições sociais, tendo, portanto, sua origem no social, no externo que, posteriormente, tornam-se processos internos. O que dá sentido à atividade humana são as relações sociais estabelecidas entre o homem e o coletivo. É somente como parte de um conjunto que a ação, antes individual, torna-se parte de um conjunto maior que é a atividade.

Segundo Leontiev, os componentes básicos da atividade humana são as ações que os realizam. Consideramos ação como o processo que corresponde a um resultado a ser alcançado, isto é, obedece a um fim consciente.

Este autor afirma que, historicamente, na atividade, processos de ação orientados para um fim, foi o resultado da emergência de uma sociedade baseada no trabalho. A diferença de ação para atividade é que atividade nasce de um motivo, sendo também um sistema dinâmico, que se transforma e é regulada por imagens mentais da realidade. Por sua vez, ação está orientada para um fim, podendo realizar várias atividades, de forma independente, por isso, atendendo a motivos totalmente diferentes.

A atividade, como o trabalho, é um produto do desenvolvimento histórico-cultural. Ao modificar a natureza através do trabalho, o homem modifica também a sua consciência. (DUARTE, 2004). O trabalho intelectual é uma forma particular de trabalho. É necessário neste ponto, abordarmos a questão da alienação que segundo Leontiev, pode ter como consequência a incompatibilidade entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. O conteúdo subjetivo, provocando no homem um sentimento de alienação de sua própria vida, não concretizando seus objetivos, pois, ao desenvolver, através de projetos,

ações isoladas, os professores assim traduzem seus efeitos: “*Todo projeto é maravilhoso, mas na hora da ação falta tudo: tempo, dinheiro, amor [...]*” (Prof. S).

Com relação aos instrumentos, sabemos que são aquilo que se encontra entre o homem e a natureza para conduzir a ação do homem ao realizar seu trabalho. Portanto, são mediadores da ação humana. Do ponto de vista psicológico é análogo ao signo. Enquanto o signo é orientado internamente e não modifica o objeto da operação, o instrumento age externamente. (PALANGANA, p. 97-98). Na teoria histórico-cultural, os instrumentos constituem-se em um grande diferencial do desenvolvimento humano porque irão colaborar com a atividade na sua transformação do meio, preparando o caminho para o desenvolvimento humano.

Operações referem-se aos inúmeros procedimentos que o sujeito realizará para alcançar seu objetivo. A operação é a tecnificação da ação, realiza-se automaticamente (ASBAHR, 2005, p. 110/111).

As atividades estão, portanto, vinculadas aos motivos, necessidades reais. As ações, por sua vez, são orientadas a objetivos, ou seja, tem um fim imediato, instrumental; reguladas por operações que se concretizam sobre determinadas condições situadas historicamente.

Buscando superar uma formação docente impregnada das concepções tecnicistas, onde o professor é considerado um aplicador prático de um instrumental teórico elaborado por pensadores de gabinete, para conceber a formação como um ofício permeado por vários saberes articulados, que têm a escola como um eixo de sua formação, onde os sujeitos se organizam coletivamente, movendo-se motivos internos que os conduzem a uma diferença qualitativa entre as atividades pedagógicas planejadas coletivamente e as “atividades” executadas e planejadas isoladamente.

Esta estrutura de formação, segundo Longarezi, Araújo e Ferreira (2005), está em conformidade com os seguintes pressupostos: tem o professor como sujeito do seu processo educativo, busca estabelecer uma estreita relação entre a prática docente e a pesquisa, considera a escola como *locus* formativo privilegiando o trabalho coletivo.

Ao observarmos estas condições em que ocorre o trabalho pedagógico, podemos perceber que são realizadas por sujeitos plenos de consciência e que têm motivos reais que ao se concretizarem estarão garantindo transformações na formação do professor. Assim, os professores são movidos por motivos que mobilizam a atividade educativa, uma vez que são conscientes, “motivos compreendidos tornam-se motivos eficientes” (LEONTIEV, 1988)

capazes agir como elemento articulador entre as necessidades do coletivo e as condições materiais que os envolve.

Sob essa perspectiva, Moura (2001) sinaliza que, se a atividade principal do professor é o ensino, é a partir do que ele chama de Atividade Orientadora de Ensino que o professor se forma. Quando o processo formativo parte da prática social, problematiza, instrumentaliza, passa por um momento catártico e volta para uma prática social modificada, estamos convictos de que a atividade de ensino, tomada como conteúdo desse processo, é que desencadeia uma formação capaz de desenvolver o professor não somente do ponto de vista pessoal, mas, principalmente, profissional.

Através de atividades organizadas, sistematizadas e orientadas, produzem novas necessidades e motivos que irão modificando a atividade principal do professor, ou seja, o ensinar com postura crítica, intencionalidade e conhecimento, constituindo-se em um movimento onde professor ao ensinar também aprende. *“Porque tudo que vemos ou já vimos nos traz uma visão diferente: depende do momento e da situação”* (Prof. S.).

Aproximando o processo de formação docente da Atividade Orientadora de Ensino, cujas raízes são sócio-históricas, percebemos uma autonomia do trabalho docente, rompendo com uma condição alienante tornando-se uma condição humanizadora fundamental para uma proposta que reflete um intenso movimento formativo, assim denominado por Mazzeu (1998), reflexivo que represente a articulação de diferentes visões de mundo, em permanente transição, capaz de superar ambigüidades como: ação/reflexão, ensino/pesquisa, método/técnica, evoluindo para uma totalidade de formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional.

4 CATARSE: O processo formativo, as novas apropriações e os contrastes de saberes

A catarse pode ser entendida “como uma nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se nela” (GASPARIN, 2005, p. 147). Nesse sentido, a pesquisa, agora instrumentalizada, pode passar por um processo de apropriação de conceitos teórico-práticos que preparam o “terreno” para uma nova prática social. Para isso, se fez necessário, no contexto da presente pesquisa, o desenvolvimento de um processo de formação continuada de professores orientado por perspectivas diferentes das instituídas no contexto em estudo.

Por essa razão, o presente capítulo foi elaborado com vistas a apresentar o desenvolvimento e a apropriação de concepções e práticas de formação de professores diferentes das que estavam presentes no município de Pirapora.

Perceber o fazer docente na perspectiva da catarse, é, antes de mais nada, o desvelar na prática docente, uma reação ao tecnicismo, uma mudança de eixo, onde em um extremo tínhamos um docente aplicador de técnicas elaboradas, passando a uma postura mais autônoma, capaz de situar a técnica – indissociável da capacidade de organizar e transmitir o saber historicamente elaborado pela humanidade – dentro de uma visão histórica e social do mundo. É, portanto, uma nova cultura da docência, que ao apropriar-se progressivamente de uma visão teórico-conceitual, dá início a um processo de superação, entendida não como abandono de certos aspectos da prática, e sim, como uma disposição para o desenvolvimento de novos *habitus*, ou seja, “como uma segunda natureza [...] uma situação irreversível” (SAVIANI, 1999, p. 20-21).

Mazzeu (1998, p. 71) considera a catarse como o momento em que: “[...] após conquistar um novo patamar em termos de domínio do conhecimento e de formas de ensinar, o professor reflete sobre a trajetória seguida, percorrendo novamente, no plano abstrato, o caminho a seguir”.

Podemos, portanto, considerar a catarse um contínuo movimento de ir e vir. Um processo que permeia todos os cinco passos da formação docente desenvolvida à luz da perspectiva histórico-social, não tendo, portanto, um momento único e definitivo, revelando-se em muitas faces e situações do cotidiano escolar, expressando-se em forma de novos

conhecimentos e analogias entre as visões do conhecimento que tinha anteriormente e os novos conhecimentos adquiridos em seu processo de desenvolvimento profissional.

Gasparin (2005) define objetivamente a catarse como:

[...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a sua construção social na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em um grau intelectual mais elevado de compreensão (GASPARIN, 2005, p. 128).

O momento da catarse pode ser traduzido, portanto, como um fio condutor que leva o professor da prática alienada à ação transformadora. Conseqüentemente, levando esta ação ao processo de atividade, uma vez que é exercida de forma consciente, produto de uma necessidade de um sistema dinâmico, que ao desenvolver-se abre novas possibilidades de relações sociais, refletindo a respeito de uma ordem posta como natural para encaminhar-se a um processo que é historicamente construído, organizado e modificado pelas intenções sociais e políticas que engendram todo o processo de formação docente.

Este momento possibilitou a compreensão da vivência da formação continuada de professores em serviço de uma forma intensa e verdadeira. Implicou o aprender a refletir coletivamente, superando o discurso teórico, para uma aproximação teórico-prática com a realidade em que pesquisávamos o que em vários momentos significou travar uma luta interior com nossa prepotência intelectual para chegarmos a novas possibilidades e caminhos.

Entendemos ter realizado mais do que uma análise do espaço escolar, pois vivemos este espaço em toda sua intensidade. Passamos também por uma catarse, olhamos para o outro e nos enxergamos nos espaços formativos que ocupamos, buscando significados e sentidos nos novos caminhos que estávamos trilhando, porém sem querer nos desvencilhar do que estava arraigado em nós.

A escolha da escola da rede municipal se deu por atender as séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, por atender a crianças em situação de risco social de vários bairros periféricos da cidade, embora seja uma escola situada numa região central, o que tornou o trabalho desafiador. Contamos também com um supervisor que buscava empreender a construção de um processo de formação continuada de professores em local de serviço. Outro aspecto que consideramos, foi ter nesta unidade escolar alunos do curso de Pedagogia realizando seu estágio curricular, o que facilitava os desdobramentos da pesquisa em termos de recursos humanos. Era também a oportunidade da universidade ter uma contribuição

efetiva e real para com as situações e necessidades pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Levamos nosso projeto de pesquisa à direção da escola e explicitamos nossas hipóteses e objetivos de trabalho que foram inicialmente bem acolhidos pela diretora e pelo supervisor pedagógico. Passamos, então, a fazer um trabalho de leitura da realidade, onde buscamos conhecer seus diversos aspectos físicos, sociais e políticos.

A importância dada aos aspectos físicos relaciona-se à influência que exercem direta ou indiretamente nos aspectos do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conhecer a realidade social de alunos e professores nos deu condições para entender algumas limitações com as quais convivemos neste período. As questões políticas partidárias ainda eram muito recentes no contexto da escola, uma vez que o município passou por uma transição conflituosa de poder, após 8 anos de mandato eleitoral do gestor municipal, fato que nos obrigou a ter um grande cuidado em nossas reflexões com o grupo de professores.

A chegada à escola nos fez vivenciar sentimentos conflituosos. Oscilamos entre a alegria de reencontrar antigas companheiras de trabalho e a insegurança de adentrar a escola como pesquisadora, com todas as implicações que esta atividade envolve: *“Uma pessoa que vai nos investigar, criticar e expor nossas fragilidades”* (Prof. D.), *“Uma intrusa, cheia de estagiários sem nenhuma experiência que vêm nos atrapalhar”* (Prof. E.), *“Uma colega que retorna, porém já não temos a mesma intimidade”* (Prof. I). Em meio a tantos pré-conceitos, passamos a realizar junto com o supervisor um levantamento das prioridades e necessidades da escola.

Através de uma conversa que tivemos com os professores durante os horários em que seus alunos tinham aulas de Educação Física e Ensino Religioso, foi possível conhecer melhor o quadro docente. A escola funciona em um prédio adaptado, uma casa que passou a ser escola, possuía 6 salas com uma média de 150 alunos, atendendo de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sala de supervisão e direção e secretaria funcionando em um único espaço físico. Cozinha razoavelmente equipada, banheiro feminino e masculino e um pequeno pátio onde tudo acontecia: recreio, reforço escolar, reunião de pais etc. Como recursos didáticos, possuía um aparelho de som pequeno, um televisor e DVD.

O quadro da escola é composto por uma diretora, uma secretária, um supervisor, três auxiliares de serviços gerais, professores regentes e uma professora eventual.

Basicamente, a formação dos professores se deu por meio do curso Normal Superior oferecido através do Projeto Veredas. Apenas uma professora e a diretora cursam, no período em que os dados foram coletados, o curso de Letras na modalidade de Educação à Distância. O nível de idade dos professores varia entre 25 a 37 anos. O tempo de serviço estimado entre 10 e 23 anos de serviço.

Os professores relataram, durante a conversa que tivemos, que consideravam como problemas mais graves na escola, em relação aos alunos, os seguintes fatores: falta de hábito de leitura, dificuldade em interpretar textos lidos, dificuldades ortográficas e, conseqüentemente, produção textual, indisciplina e a falta de apoio da família. Estes aspectos relatados pelas professoras foram por nós registrado e organizados em um quadro sinótico.

É importante ressaltar que nenhuma das professoras relatou como problema as condições precárias de trabalho que tinham, a questão salarial ou necessidade de processo formativo que enriquecesse o trabalho pedagógico e seu desenvolvimento profissional.

Após este processo de conhecimento e diálogo, muitas vezes perpassados por desabafos, relatando a descrença na educação, voltamos a nos reunir com o supervisor para juntos organizarmos nosso plano de ação.

Diante do exposto pelo grupo de professores, percebemos ser a melhor estratégia a formação de um grupo de estudos cujo objetivo seria estar articulando teoria e prática dentro do contexto em que estávamos inseridos, envolvendo ativamente os professores, estagiários e corpo administrativo da escola. Desta forma, estaríamos redimensionando o processo formativo na escola, aproximando-nos da proposta de formação continuada de professores em local de serviço, considerado por Alvarado Prada (1997, p. 97) como:

[...] um elemento importante quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo, no qual todos os seres vivos têm direito a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes não é o do sistema educativo. Contudo, esta formação especificamente, quando constitui-se em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente transformar as práticas educativas dos professores.

A proposta deste trabalho junto ao grupo de professores da referida escola foi apresentada ao corpo docente e à diretora, sob a justificativa de que estaríamos trabalhando, conjuntamente, problemas apresentados pelo grupo como prioritários e emergentes.

Mediante esta proposta foram enunciadas várias preocupações relacionadas ao tempo em que estas atividades seriam desenvolvidas: *“Como fica a carga horária do aluno?”*

(diretora), *“Temos o direito de estudar, a LDB nos garante, mas como ficam os pais; vão compreender?”* (Prof. D), *“É tudo muito novo. Nunca tivemos tanta gente na escola para nos ajudar. Não podemos deixar passar esta chance. Estudar em meu horário de trabalho sem precisar voltar correndo do meu outro emprego é o meu sonho”* (Prof. E).

O questionamento e as observações dos professores nos colocaram diante das dificuldades – já conhecidas e esperadas – para uma efetiva concretização da formação continuada de professores em serviço. Buscamos nos apoiar nos artigos 63 e 67 da LDBEN e na importância de lutar por um direito constituído do professor que busca uma melhor formação profissional. Buscamos também os documentos oficiais da escola, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Fomos informados que estes se encontravam na Secretaria Municipal de Educação como um único documento para toda a rede municipal.

Passamos então a buscar qual a percepção que os professores tinham de grupo de estudo. Para Contreras (2000, p. 119), era o momento do professor se colocar como “pesquisador de sua própria prática educativa”, dialogar com suas dúvidas e certezas, buscar em seus pares, idéias e conceitos para, enfim, chegar à síntese do conhecimento.

Contrariamente a esta visão de trabalho compartilhado, a percepção que os professores tinham do desenvolvimento do trabalho no grupo de estudo é que: *“Seria o momento onde o supervisor passaria algum texto para leitura e explicaria para nós o que o texto fala”* (Prof. I). Outra professora deixou claro que o grupo de estudo, para ela, seria interessante, pois *“poderemos fazer o planejamento das aulas juntas, facilitando nosso trabalho”* (Prof. C). A diretora expressou que esperava poder, nesses encontros, *“ter a oportunidade de resolver algumas pendências do administrativo, pois durante o período de aula não dá para conversar com todos”*.

Para tal percepção acerca do que vem a ser um grupo de estudos, encontramos fundamentação no processo histórico da formação docente. Os professores, ao serem desconsiderados como sujeitos capazes de agir-refletir-agir, interrogando a si mesmo sobre as condições materiais em que desenvolvem seu trabalho e as questões sociais que permeiam todo o fazer pedagógico, acabam por transferir para agentes externos a responsabilidade de pensar a educação que eles (os professores) irão colocar em prática, aceitando como natural serem considerados como mero executores, desprovidos de condições para analisar conceitualmente a sua prática, perdendo sua identidade como detentores de conhecimentos práticos e teóricos relacionados à escola e ao seu cotidiano, como relata a professora Z: *“Às*

vezes o assunto nem é o que me interessa e sou obrigada a ficar lá. Gostaria de não ser obrigada a participar. Acho que tem que ser livre”.

As percepções expressas pelos docentes e pela diretora colocam-nos diante da realidade dos cursos de formação dos quais somos frutos. Uma realidade que contribui para a consolidação de uma prática que distancia o pensar e o fazer, “os pesquisadores que produzem teoria e os professores que realizam sua prática” (SÁCRISTAN, 1999, p. 19-20). Isso acaba por promover uma divisão das funções e dos papéis na educação, e uma hierarquização das funções, a partir da qual os que pensam ocupam um *status* de superioridade em relação àqueles que fazem a educação.

Esta compreensão também é resultante das ações de formação que são oferecidas aos professores como capacitação, treinamento, qualificação e que se dizem pretender “melhorar a escola”, porém, silenciam aqueles que fazem a escola. Alvarado Prada afirma:

[...] há pouca leitura crítica do contexto escolar, e de igual modo deficiente compromisso político com as transformações da educação ou então da escola. A mitificação da pesquisa, com conseqüente diminuição da importância desta em sala de aula, o pouco conhecimento de metodologias de pesquisa qualitativa, a não credibilidade nas capacidades dos professores de fazer a pesquisa por não ser profissionais dedicados exclusivamente a ela. E, ainda a escassa relação universidade-rede pública de ensino, são alguns dos problemas detectados na realização de “cursos” para os professores (ALVARADO PRADA, 1997, p. 91-92).

Diante destas perspectivas de grupos de estudos, reconhecemos que nem o exposto na LDBEN 9394/96 é reconhecido pelos professores como uma conquista de direito à formação teórica que necessitam, e sim, como uma oportunidade, um momento para estarem tratando de questões administrativas ou elaborando “atividades” a serem aplicadas em sala de aula: “*Pensei que esta seria uma hora para planejar as atividades, fazer as matrizes*” (Prof. “D”).

Superar estas percepções e perspectivas exigiu de nós um enorme esforço de motivação e diálogo com o corpo docente e administrativo. O primeiro passo foi o de buscar superar as concepções equivocadas do que viria ser um grupo de estudos, provocando na (Prof. “E”) o seguinte sentimento: “*Vamos então construir conhecimento. Entendi que todos seremos responsáveis. Pela primeira vez, estou entendendo e vendo a nossa escola como um coletivo*”. Utilizamos, inicialmente, o projeto de pesquisa, buscando ali entender que a escola tem um potencial formativo também para os docentes; buscamos a leitura do texto de Giovanni (2003), e o de Alvarado Prada (1997), cuja compreensão assim expressou a

professora “D”: *“Compreendi que o grupo não funciona como aula na faculdade. Vamos participar, passar nossas dúvidas. Não vai ter ninguém melhor do que o outro”*.

Os estudos destes textos foram de fundamental importância para que o grupo compreendesse e se motivasse para o desenvolvimento do trabalho. Nos organizamos para que todo o grupo de professores, corpo administrativo e estagiários tivessem acesso aos textos para uma leitura prévia. A seguir, nos reunimos em um dia da semana e solicitamos ao grupo que expressasse livremente seu entendimento, dúvidas e sugestões:

Foi difícil a leitura dos textos, acho que me desacostumei. Uma coisa ficou clara para mim: tenho direito a ter momento de estudo na escola. Não é só planejar e dar aula. (Prof. E).

É tudo muito lindo, ótimo, porém quero ver como os pais vão reagir com estes meninos saindo cedo ou não tendo aula toda sexta-feira. (Prof. I).

É direito meu estudar. Estamos tendo a oportunidade de fazer este estudo com uma pessoa que está no mestrado, estagiários da Unimontes que estão aí cheios de conhecimentos novinhos. Não quero perder esta chance. (Prof. C).

É muito bom, vou compreender muita coisa que não ficou clara no Veredas. (Prof. A).

Compreendi que o grupo não funciona como aula na faculdade. Vamos participar, passar nossas dúvidas. Não vai ter ninguém melhor do que o outro. (Prof. D).

Acho bom chamar os pais e a Secretaria de Educação para explicar o que vai acontecer. (Diretora).

Ficou então acertado que na segunda-feira iríamos à Secretaria Municipal de Educação para explicar como seria o desenvolvimento do trabalho. Organizamos um cronograma de encontros ficando estipulado que em três sextas-feiras do mês os alunos seriam dispensados às 09h00, reuniríamos para juntos discutirmos as leituras. Na última sexta-feira do mês não teríamos aula e faríamos uma plenária com todo o grupo.

A Secretária Municipal nos deu liberdade para desenvolvermos o trabalho, porém, deixou claro que se houvesse reclamação por parte dos pais teríamos que suspender ou passar para uma vez por mês os encontros. Após esta reunião com a Secretária de Educação marcamos um encontro com os pais na quinta-feira às 19h00. Todos os professores estavam presentes e tivemos um número significativo de pais. Explicamos a eles o objetivo da reunião e nossa proposta de trabalho. Alguns se manifestaram concordando com a necessidade de

estudar, outros (uma minoria) reclamaram preocupados com a carga horária; outros se mantiveram calados, justificando preferirem esperar para ver como as coisas aconteceriam.

Na semana seguinte começamos o trabalho com as professoras. Todas optaram, de imediato, por começar a estudar e discutir um referencial teórico que as ajudassem nas dificuldades de ortografia dos alunos. Sugerimos o livro de Mirian Lemle: “Guia teórico do alfabetizador” (1991). Conseguimos na biblioteca das escolas volumes suficientes para todas as professoras e a leitura do material foi feita.

Na primeira sexta-feira em que nos encontramos, o supervisor da escola, também formado em Letras, esclareceu dúvidas a respeito da lingüística e suas variantes. Com auxílio dos estagiários, organizamos transparências apontando alguns aspectos do texto que precisavam ser visualizados. A discussão foi muito boa. Apesar da necessidade do supervisor direcionar o primeiro momento, logo após, em pequenos grupos, as professoras passaram a tirar dúvidas entre si, estabelecer relação entre o que estavam lendo e os erros ortográficos dos alunos.

Durante a semana seguinte, nos horários de aulas especializadas, planejamos intervenções a serem feitas no processo de escrita dos alunos. O objetivo era vivenciar as sugestões da autora com o trabalho realizado em sala de aula.

Foram duas semanas de intenso trabalho. Na segunda sexta-feira nos reunimos para ver como andava o exercício dessa aproximação teoria e prática. As professoras estavam exaustas, pois o trabalho exigia uma intervenção sistemática em pequenos grupos, o que demandava tempo e muito controle de disciplina. Assim expressaram este momento:

Tem sido muito bom, só acho que vai demorar muito para aprendermos a trabalhar de uma forma tão diferente. (Prof. C).

Estamos acostumados a corrigir o caderno do menino colocando o certo ou o errado. Este trabalho de escrever, reescrever, repetir os sons da fala para o menino perceber a diferença entre grafema e fonema leva tempo. Mas estou convencida que dá certo e vou me esforçar para continuar. (Prof. I).

Tenho tido dificuldade na hora de trabalhar com grupo ortográfico, porém já percebo pequenas mudanças: alunos repetindo baixinho para si as palavras antes de escreverem. (Prof. E).

Na última sexta-feira do mês foi nossa primeira plenária. Estávamos tensos por termos percebido, na diretoria, um certo incômodo por não termos aula. A direção nos chamou (o supervisor e eu) e relatou sua preocupação com os pais e com a Secretaria de

Educação. Procuramos tranquilizá-la, lembrando que estes momentos trariam grandes benefícios a prática dos professores.

Reunimo-nos com o grupo de professores e, conforme havíamos combinado, três professoras ficaram responsáveis em repassar ao grupo as principais idéias do texto. Durante a semana havíamos organizado com elas este momento, procurando discutir os principais aspectos do texto, transparências com citações e outros aspectos relevantes. Às 8h30 nos reunimos com todo o grupo de professores, estagiários, secretária e diretora que fez questão de participar para ver como seria.

Demos início com uma fala da estagiária S. que abordou o quanto tem sido rica esta experiência para ela e para todos ali. Logo em seguida, as professoras responsáveis pela apresentação dos três primeiros capítulos do livro iniciaram suas falas, em seguida abrimos o debate, algumas questões relativas à natureza dos erros ortográficos surgiram; foram respondidas pelas professoras responsáveis pela apresentação, pelo supervisor ou por mim. Observei, então, que as professoras que apresentaram os capítulos do livro, mesmo tendo segurança e compreensão do tema tratado, ao responderem algumas dúvidas das colegas, respaldavam-se não na teoria em si, mas em sua prática pedagógica diária. Seria apenas uma dificuldade de estabelecer relação teoria/prática ou não estavam convencidas da proposta da autora?

A semana seguinte foi dedicada a coletar material escrito pelos alunos das professoras envolvidas na pesquisa, de modo a observarmos coletivamente o desenvolvimento deles e traçarmos novas metas de trabalho para os alunos. Durante um desses encontros, a professora I, fez o seguinte desabafo:

É muito interessante este trabalho proposto por vocês da universidade. Mas já estou cansada de tanto escreve e reescreve, preciso andar com a matéria e estes meninos não querem nada. Por que vocês não dão aula de reforço para os alunos mais fracos?

Ficamos calados. Era visível o incômodo da professora com a nossa presença. Elas (e talvez algumas outras professoras) sentiam-se invadidas, em seu espaço e saberes tacitamente constituídos e mobilizados. “[...] é precisamente na construção dessa ordem pedagógica que o professor deve exercer seu julgamento profissional, tomar decisões, pensar e agir em função de certas exigências” (TARDIF, 2002, p. 221).

As decisões, os julgamentos da professora eram feitos a partir de sua ordem pedagógica, passamos a mexer em suas certezas, incomodamos com nossas práticas,

passamos a propor questionamentos para os quais ainda não estavam prontas. Estávamos todos no limite: supervisor, estagiários e eu mesma. Achemos prudente nos afastarmos da escola por alguns dias e repensarmos nossas práticas e ações.

Durante este período, três dias, os estagiários, o supervisor e eu nos reunimos em um espaço fora da escola, refletimos a respeito de nossas experiências na escola. Fizemos uma leitura do olhar de cada professor, buscamos cada expressão demonstrada e velada. Chegamos à conclusão que estávamos provocando muitas mudanças em curto período de tempo. Achemos melhor espaçar os encontros semanais para um a cada quinze dias.

Retornamos à escola na semana seguinte, e na sexta-feira, como já havíamos combinado, encontramos-nos com todo o grupo. Pedimos que expusessem, de forma sincera, seus sentimentos em relação às intervenções em sala de aula, orientações para organização do material pedagógico e o grupo de estudos. As reflexões do grupo foram as seguintes:

Eu me sinto incomodada com a presença destas estagiárias em minha sala. Muitas vezes mais atrapalham que ajudam. Gostaria de ter a liberdade para chamar quando eu achar necessário. Quanto ao grupo de estudo, não abro mão dele. Estou tendo a oportunidade de aprender muito. No Veredas foi tudo muito rápido. Não tinha como ver alguma coisa que era da prática do dia-a-dia. Espero que vocês me desculpem e continuem conosco. (Prof. I).

Só acho que é muita gente aqui dentro. Temos um espaço pequeno. São oito estagiárias e mais você com sua pesquisa. Não tem como dividir um pouco? (Prof. C).

Pedimos tanta ajuda e agora temos demais. Mas vale a pena. O grupo de estudo tem me fortalecido muito, sinto mudanças em meu trabalho, o texto do professor como pesquisador, me levou a pensar melhor minhas práticas, parar de fazer as coisas no automático. Pensar e repensar. Não quero perder isto. (Prof. E).

Vocês poderiam agora nos ajudar com avaliação da produção de texto. Meus alunos estão na 4ª série. Os erros ortográficos já estou caminhando no trabalho com eles. Agora é a produção de texto. (Prof. D).

Após estas e outras reflexões do grupo avaliamos com os professores importância do grupo de estudo, procurando certificarmos de que este era um desejo e uma necessidade do coletivo. A outra metade do tempo da reunião foi ocupada pela diretora com assuntos administrativos: falta de funcionários, assinatura de livro de ponto, saída dos alunos, etc.

Resolvemos, então, que os estagiários passariam a desenvolver pequenos trabalhos lúdicos com os alunos. Estes seriam organizados em pequenos grupos fora do espaço da sala de aula, duas vezes por semana, enquanto o professor ficaria em sala com um grupo menor de alunos que necessitassem de um trabalho mais individual (o solicitado “reforço escolar”). O supervisor e eu continuaríamos orientando a organização do trabalho pedagógico. E o grupo de estudo aconteceria normalmente com dois encontros mensais de 09h00 as 11h25. E um encontro de 08h00 às 11h25. Durante a semana fomos apresentando a proposta aos professores que aprovaram.

Como foi solicitado em nosso último encontro, buscamos um referencial teórico de suporte para o trabalho com produção de texto. Concordamos que não iríamos trabalhar com referencial teórico muito profundo. Nossa opção foi por artigos de revistas especializadas que tivessem uma linguagem mais acessível ao professor, porém, com qualidade reconhecimento científico.

Na sexta-feira, no encontro com o grupo, buscamos uma maior compreensão a respeito do que realmente necessitavam em relação à produção de texto. As solicitações foram as seguintes:

[...] motivação para escrever;

[...] melhor forma de fazer a correção dos textos produzidos;

[...] como seqüenciar os tipos de textos em sala de aula;

[...] como avaliar qualitativamente a produção de texto;

[...] trabalhar gramática ou não?

Na semana seguinte passamos a selecionar materiais para a realização de estudos que pudessem atender às solicitações dos professores. Enquanto fazíamos este trabalho de pesquisar os materiais, solicitamos às professoras que buscassem em casa tudo o que já haviam lido ou desenvolvido em relação ao assunto. O resultado foi um material riquíssimo: jogos literários, sugestões de produção textual a partir de músicas, reescrita de textos literários, receitas, propagandas, rótulos etc.

Os professores trocaram o material entre si, discutiram sua aplicação, e ficamos responsáveis por trazer um material de estudo para correção de textos diversos. Estávamos vivenciando um trecho da obra de Tardif (2002) quando nos diz:

[...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor [...]. Eles agem com crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática (TARDIF, 2002, p. 232).

Neste momento, percebemos no professor um sentimento de autoridade profissional, de autonomia fortalecida pelo trabalho coletivo. Entretanto, tínhamos clareza de que não poderíamos permitir que o grupo de estudos se tornasse o momento do planejamento pedagógico. Nossa função ali era fazer uma aproximação da teoria com a prática, tal como posto pela atividade orientadora de ensino em que o grupo de professores ao ter uma necessidade comum: ensinar, ser capaz de definir ações, procedimentos e metodologias de ensino, desenvolve a capacidade de análise e síntese, desencadeando no professor uma prática de pesquisa evitando a repetição alienada de receitas e modelos já testados sem nenhuma reflexão acerca do que está se fazendo. Mazzeu (1998) considera este um momento da prática social inicial onde é necessário compreendermos que:

[...] a prática cotidiana do professor é movida pelo senso comum pedagógico, o qual é constituído de fragmentos de teorias, assimiladas geralmente sob forma de clichês. O senso comum acaba criando a ilusão do domínio das “teorias” cujos elementos ele incorpora. O professor que está imerso em sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação-imediate entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas (MAZZEU, 1998, p. 64.).

Possibilitar essa travessia entre o senso comum e a uma prática fundamentada teoricamente era nossa função e, para isso fez-se necessário assumirmos uma postura de mediação, atuando na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos de forma a promover a superação do nível de desenvolvimento real. Para esse objetivo, selecionamos para trabalharmos com os professores, textos referentes a concepções teóricas de diferentes correntes. Optamos por trabalhar com Luiz Carlos Cagliari, que faz um trabalho mais diretivo da escrita, ressaltando os aspectos fonológicos, e como contraponto, um referencial ligado à teoria construtivista, escrita por Emilia Ferreiro.

Com o grupo dividido entre diferentes concepções teóricas relativas à construção e correção textual, fomos para o próximo encontro. A dinâmica de trabalho se deu de uma forma tranqüila, cada grupo expôs seu entendimento acerca do texto estudado. Não houve referência a uma teoria ser considerada melhor do que a outra. O debate girou em termos de

uma turma se adaptar melhor com uma linha de trabalho que a outra. Consideramos uma postura de grande maturidade. Alguns depoimentos nos ajudaram a compreender esta postura:

Quando entrei para o município, fui obrigada a trabalhar pela teoria construtivista. Foi muito difícil. Não tinha um livro para me ajudar. Foi em 1999. Tudo era novo nesta linha. Fiz um péssimo trabalho e só recuperei quando voltei a trabalhar com o método fônico, me sinto segura, dá resultado. (Prof. C).

Gosto da linha construtivista, porém para o nível de defasagem que meus alunos têm, a proposta do Cagliari é melhor, mais rápida. (Prof. I).

Venho produzindo textos com os alunos, motivando-os pela forma como o construtivismo orienta, porém a correção ortográfica faço pelo jeito que M. (supervisor) trabalhou a Mirian Lemle que é a mesma coisa do Cagliari. Dá mais resultado. (Prof E)

Observamos os professores fazendo opções e observações a respeito dos referenciais teóricos estudados, com clareza e autonomia. Tratava-se de uma opção consciente do que se adaptava melhor à turma, pois apesar da opção pelo método fonético parecer, num primeiro momento, um retrocesso, é importante entendermos alguns aspectos importantes: trata-se de uma opção do grupo, construída segundo suas necessidades. Em segundo, no que este método representa de avanços, poderíamos dizer que o aluno é motivado a interpretar e refletir sobre o processo da escrita. Contudo, há reflexos de problemas graves na alfabetização, identificada na parte mais técnica desse processo, na decodificação de símbolos (tanto na leitura, quanto na escrita). Isso revela que sair do método particularizante para o global faz apenas com que o problema mude de lugar. Nesse sentido, parece necessário sairmos da lógica do “ou” para a lógica do “e”. E a interpretação e a técnica aliarem-se à reflexão e decodificação. Durante as semanas seguintes observamos os trabalhos desenvolvidos com a literatura infantil, a produção textual, a correção desses textos, que não foi consenso no grupo, mas cada professor foi encontrando seu caminho.

Era o mês de novembro e resolvemos encerrar a pesquisa uma vez que já ia se iniciar o momento de prova final. Combinamos que encerraríamos com várias apresentações literárias (peças teatrais, exposição de trabalhos dos alunos) para os pais. Reunimos a comunidade de pais para este momento de festa e agradecemos a confiança no trabalho de pesquisa que vínhamos desenvolvendo.

Três professoras nos procuraram interessadas em fazer um curso de pós-graduação, diziam estar motivadas e sentindo necessidade de estudar. Em relação ao grupo de estudo, fizemos um encontro para avaliação com os seguintes depoimentos:

Hoje sou outra pessoa. Estou melhor como ser humano e como profissional. Pra falar a verdade, foi a primeira vez que me vi assim: “profissional”, buscando, querendo compreender o porque das coisas que faço ou não faço. (Prof. E).

Fui a que mais resistiu a este grupo de estudo. Achei que ia me atrasar com a matéria do ano letivo. Pensei até em sair da escola. Mas as coisas foram se acomodando, fui tomando gosto pelas leituras, comecei a ver resultado na sala de aula. Agora quero mais. Vou fazer pós-graduação.(Prof. I).

Quando eu fazia o Veredas, via tudo tão rápido que não dava tempo de fazer a ligação com a sala de aula, tirar dúvidas etc. Com o grupo de estudo muita coisa ficou clara para mim. Meus alunos estão melhorando, eu estou melhor. (Prof. C).

Faço o curso de Letras. Muito do que estudamos aqui me ajudou a compreender algumas coisas lá. Em relação ao meu trabalho aqui, até os alunos percebem que estou diferente, a aula está mais dinâmica, estou melhor e faço meus alunos se sentirem mais capazes. (Prof. D).

Sou secretária aqui na escola, não me interfiro muito nas coisas da sala de aula. Mas a gente vai percebendo as mudanças e foram para melhor. Os pais que no início reclamavam, foram vendo os meninos melhorarem e se acalmaram. (Secretária).

A escola ficou com um ar melhor, foi bonito ver os professores na hora da aula especializada discutindo com você ou com o supervisor estes textos que vocês estudavam. Mesmo quem resistiu no começo foi compreendendo a necessidade do estudo. (Diretora).

Eu trabalho na portaria e me preparei para ouvir a reclamação dos pais e a escola perder aluno. Houve reclamação, mas cada dia foi diminuindo, quem não gosta de saber que o filho tem uma professora que estuda e quer fazer melhor seu trabalho. Eu também quero voltar a estudar (L. responsável pela portaria).

Este movimento de vocês deu trabalho até na cozinha. Era um tal de fazer receita, observar daqui e dali. Mas a gente viu que os meninos estão melhores, gostando mais da escola. Os estagiários fizeram muito por eles. As professoras estudando. É isso que eu acho que é escola. (G. auxiliar de serviços gerais).

Após este momento de avaliação e as despedidas, agradecemos a diretora e a todos da escola. Combinamos de retornar no próximo ano para continuarmos o trabalho de pesquisa.

Logo na primeira semana de março retornamos à escola. Tivemos um momento de avaliação do trabalho desenvolvido até o semestre passado. Revisamos com todo coletivo da escola o quadro de problemas pedagógicos prioritários; os professores reconheciam-se em cada ação desenvolvida, em cada problema elencado. Com todos os impasses e limitações havíamos avançado, não tanto quanto gostaríamos, mas crescemos e nos fortalecemos. Percebemos, claramente, que o grupo de estudo, com todas as suas limitações teórico-metodológicas, havia se tornado um caminho sem volta, pois deixou de ser uma necessidade individual da pesquisa e incorporou-se ao contexto daquele determinado espaço escolar. Havia se prolongado a biografia e subjetividade de cada um dos sujeitos que ocupavam aquele determinado espaço e, para manter esta conquista, o grupo estava disposto a enfrentar as rígidas estruturas burocráticas as quais estavam submetidos, revelando,

A influência de algumas posições estruturalistas deixou-nos imóveis diante de uma visão da ação e da prática educativa submetida à força da reprodução [...]. A reprodução existe, evidentemente [...], mas existe margem para ação livre transformadora dos indivíduos e dos grupos (SÁCRISTAN, 1999, p. 75).

O grupo de professores mostrou-se entusiasmado com a continuidade do trabalho e optou por ter como referencial teórico textos que o ajudasse no desenvolvimento da Matemática, uma vez que as questões da escrita e produção estavam encaminhados. Optamos por um referencial teórico que abrangesse as questões do conhecimento lógico-matemático e ajudasse na reflexão dos problemas relacionados à disciplina dos alunos. Sugeri que o trabalho se desenvolvesse a partir do livro “A criança e o número”, de Constance Kamii.

Foi necessário retomarmos alguns aspectos conceituais da teoria piagetiana que envolvem estágios de desenvolvimento cognitivo, compreensão de conceitos como autonomia/heteronomia e outros. O trabalho foi envolvente. E o próximo passo agendado, a partir do desenvolvimento do estudo, foi uma oficina de jogos matemáticos. Nesse espaço vivenciamos claramente o que Gasparin (2005) comenta a respeito do momento da catarse, considerando ser “nesse momento que o conhecimento é ressituaado em uma nova realidade social, dando a aprendizagem um novo sentido e significado de utilidade” (GASPARIN, 2005, p. 130).

Era maio. O tempo da pesquisa estava finalizado. O tempo da formação, não, este seria indefinidamente longo, pois não estava mais condicionado ao desenvolvimento de uma

pesquisa, mas a uma conquista de um grupo que reconhecia nesta atividade formativa, primeiramente, um direito e, posteriormente, a clara consciência do papel formativo da escola, não se restringindo aos alunos, mas também, e principalmente, aos que são responsáveis por sua formação.

Interpretar o cotidiano na escola é um processo contínuo de observação da prática do outro, da nossa própria prática e de todo o contexto social, político e econômico que tece este fazer. Não vejo como concluir este momento, pois ele se prolonga em outros espaços de vivências que freqüentamos.

5 PRÁTICA SOCIAL: Avanços, impasses, superações e dificuldades nas ações e nas atividades.

A prática social modificada, entendida como uma prática alterada por processo de problematização, instrumentalizações e movimentos catárticos, é reveladora da aprendizagem docente, do seu desenvolvimento profissional e, assim, de seu processo formativo.

Por isso, este capítulo apresenta reflexões acerca do desenvolvimento da formação continuada de professores desenvolvida no contexto da escola, aproximando-a da pedagogia histórico-crítica, cuja característica é a produção do saber historicamente construído pelo sujeito em suas relações com o meio e a atribuição de significado e sentido de que dotam a prática pedagógica.

Corroborar com o entendimento dos termos, significado e sentido a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1988) retratando a relação destes com diferença qualitativa existente entre ação e atividade, aproximando assim a formação continuada de professores, desenvolvida pela pesquisa, dos fundamentos teóricos postulados por este autor.

Espera-se, pois, que as reflexões aqui empreendidas revelem os avanços, impasses e superações desencadeados pela pesquisa, possibilitadores ou não de novas práticas sociais modificadas e que desenvolvem, nos sujeitos autonomia, reflexões, formando-os no próprio contexto do trabalho docente.

As reflexões que apresentamos estão estreitamente ligadas ao contexto histórico e social onde se desenvolvem a prática docente e a formação continuada dos professores, analisadas por nós, à luz da pedagogia histórico-crítica que caracteriza o indivíduo e sua forma de produção, apropriação e transformação do conjunto de saberes historicamente produzidos, considerando a dimensão de significados e sentidos da ação de cada indivíduo, sujeito desse processo.

Apoiados nas contribuições da perspectiva histórico-social, buscamos compreender o processo formativo como movimento contínuo e permanente, portanto, dialético, carregado da influência que a natureza exerce sobre o homem, e que este, por sua vez, também é capaz de provocar transformações na natureza, produzindo assim sua existência de forma dinâmica e mediatizada pelo contexto histórico no qual o sujeito está inserido, possibilitando-lhe um processo de auto-construção do pensar e fazer docente.

Outro aspecto relevante a ser considerado nas reflexões aqui apresentadas relaciona-se à diferença qualitativa entre atividade e ações formativas desenvolvidas no espaço escolar que se propõe a operar uma simultaneidade teórica e prática, uma vez que não há como a prática existir isolada da teoria. Ambas se processam no questionamento entre o que se diz e o que se faz, transformando não só o que se pensa dos fatos, mas os próprios fatos, constituindo, assim, a *praxis* como uma ação final e, ao mesmo tempo, inicial, síntese da dinâmica teoria-prática.

É nesta relação de construção, apropriação, transformação entre teoria e prática, que consiste a prática social modificada, implicando no desenvolvimento da capacidade docente de analisar o sentido político, cultural e econômico que a escola deve cumprir.

Atingir, no processo de formação docente, a prática social modificada, transcende ao isolamento das quatro paredes da sala de aula, para um contexto das ações desenvolvidas no coletivo que integra diferenças, vislumbra e organiza uma construção de conhecimentos considerando as experiências, medos, emoções dos sujeitos que compõe todo o cotidiano escolar.

Tudo isso pressupõe a construção de um processo de resistência à tentativa do Estado de influenciar com a lógica capitalista o trabalho na escola, fortalecendo, com seus mecanismos autoritários, a divisão e o controle do trabalho, a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, e a desqualificação do professor através de uma formação aligeirada que compromete sua profissionalidade e autonomia (condições essenciais para a consolidação de uma escola alicerçada na construção e produção do conhecimento).

Para que esta dimensão de transferência da lógica capitalista neoliberal para o sistema educacional seja entendida, é necessário ter clareza que, nas últimas décadas, a educação tem sido alvo de políticas educacionais inconsistentes, que não atendem à real necessidade das escolas se entendermos por necessidades a construção de um ensino de qualidade para todos. Isto porque tais políticas constituem-se de projetos estanques, elaborados sem a participação daqueles que de fato fazem a educação, levando à separação entre o significado e sentido da ação docente, resultando em uma formação que privilegia o desenvolvimento de tarefas didáticas automatizada e reprodutivistas, negando ao professor a possibilidade de, a partir de atividades formativas, articular o saber da prática ao saber teórico, pesquisado por ele e por seus pares em situações de construções coletivas. Dessa forma, o sentido da ação formativa proposta não se articula com o sentido atribuído pelos sujeitos

envolvidos, pois, não são produzidos pelas condições objetivas do cotidiano destes e, dessa forma torna-se algo externo às necessidades coletivas.

Leontiev (1978) exemplifica a dissociação entre o significado e o sentido através da ação do operário em uma tecelagem, na qual este, ao fiar, tecer, conhece o significado de sua ação, porém, o motivo que o leva a agir não tem para ele o sentido de suprir uma necessidade da sociedade, e sim, garantir sua sobrevivência, ou seja, o sentido de sua ação é o salário, enquanto que para o capitalismo, o fiar e o tecer têm sentido de mercadoria.

Se considerarmos o professor, como um trabalhador que vende sua força de trabalho ao sistema educacional em uma relação estritamente capitalista, sem atribuir significado e sentido à ação docente, estes passam a não possuir a propriedade de seu trabalho. Dessa forma, o professor está alienado do produto do seu trabalho.

No entanto, se o professor dota seu trabalho de sentido, ou seja, faz configurar em sua ação docente atributos pessoais que coincidem com o significado da ação a ser desenvolvida e que lhe garantam condições de romper com a lógica capitalista e desenvolver a internalização do valor do seu trabalho para a sociedade, estabelecendo conexões entre sua consciência (construída na coletividade) e o conteúdo (objetivo) da ação desenvolvida, rompe com uma visão restrita e limitada para a autonomia de estudo, pesquisa e reflexão, cujas intencionalidades educativas consideram os diferentes sujeitos e os diferentes motivos, ampliando a compreensão que estes têm da realidade. Neste caso, atividade humana e a realidade objetiva seriam partes de um conjunto de atividades socialmente constituídas e integradas em um todo.

Maior clareza dos significados e sentidos podem ser por nós apreendidos através do exemplo utilizado por Leontiev (1988, p. 97) de um aluno que faz a leitura de um livro com fim determinado para um exame de vestibular. O fim consciente do aluno em relação à assimilação do conteúdo da obra é o exame de vestibular. Ou seja, o motivo que o estimula a leitura da obra literária é a sua aprovação em determinado exame de vestibular. Porém, se a assimilação do conteúdo do livro desperta seu interesse de forma particular, o sentido da leitura passa ser inteiramente subjetivo, reduzindo o sentimento de uma necessidade imediata. Desta forma, o motivo externo passou a corresponder a um sentido pessoal. Como afirma Leontiev (1988, p. 97). “O sentido é criado na vida pelas relações objetivas que se estabelecem entre os homens, captadas de forma subjetiva pela consciência e relacionando o motivo da atividade ao fim imediato da ação” (DUARTE, 2004, p. 33).

Nesta perspectiva, ao considerar o trabalho docente como unidade onde as condições objetivas e subjetivas (significado e sentido) articulam-se como requisito prévio para discutirmos a organização da prática docente e seu processo de formação, mantendo uma autonomia em relação ao processo de mudança qualitativa dessa prática, é imprescindível retomarmos a diferenciação estabelecida por Leontiev (1988) entre atividade e ação. A atividade humana constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade, ou motivo pelo qual o indivíduo age, coincide com o fim ou resultado imediato de cada uma das ações que constituem a atividade. É somente através das relações com o todo da atividade, ou seja, com seu conjunto de ações que a atividade constitui-se-á.

Podemos considerar que o significado da ação humana é dado pelo fim consciente do indivíduo ao realizar uma determinada operação que corresponde ao conteúdo da ação. As ações, portanto, apresentam aspectos intencionais e operacionais que estão ligadas a procedimentos e motivos externos aos sujeitos.

Porém, da mesma forma como uma atividade pode tornar-se uma ação, ao perder seu significado, uma ação pode tornar-se uma atividade, a partir do momento em que o sujeito apropria-se do seu sentido correspondente.

Leontiev (1988) dá o exemplo de uma caçada, onde o motivo da ação do batedor de espantar a caça em determinada direção, liga-se ao resultado final da atividade que é o abate e o consumo do animal.

Duarte (2004) assim comenta este exemplo:

Essa é a ação do batedor, esse é o conteúdo de sua ação. Se nós víssemos apenas essa ação, pela qual o indivíduo espanta os animais, e tivéssemos conhecimento apenas de que a necessidade [o motivo] que leva o batedor a agir é a fome [...], poderíamos concluir que a conduta desse indivíduo é desprovida de sentido, sendo até o oposto do que seria esperado [...]. O que dá sentido à atividade desse indivíduo [...] são as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo (DUARTE, 2004, p. 53).

Tanto a ação do batedor, quanto a ação do grupo que espanta o animal, como daqueles que fazem seu abate e preparação, ganham sentido de coletividade, mediatizadas por uma necessidade coletiva, produzida na consciência do sujeito e apropriada por ele, fornecendo à ação uma correspondência entre significado e sentido.

No caso da ação docente, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, considerando as condições reais do processo de apropriação do conhecimento pelo professor a relação histórico-social potencializando uma relação concreta entre os indivíduos. O contexto em que se efetivam essas relações materializa-se em um processo

educativo tanto por parte de quem forma, quanto por parte daqueles que estão sendo formados.

A partir desse conceito, Moura (2000) considera que,

[...] ao entrar em atividade, relacionando-se com seu contexto de trabalho e respondendo a uma necessidade para cuja satisfação foram traçados objetivos, o professor desencadeia seu processo de formação. Nessa perspectiva, a atividade de ensino é percebida como núcleo da ação educativa: forma o professor, forma o aluno e ambos constroem o conhecimento (MOURA, 2000, p.34 apud ARAÚJO, 2002, p.3).

Essa relação de formar o outro e formar-se, concretiza-se nas relações estabelecidas com o outro e o contexto em que ambos estão inseridos. Quando a apropriação dos conhecimentos se dá na escola, de forma sistematizada, o professor desempenha uma função mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana e a formação do aluno nas esferas não cotidianas, garantindo-lhes acesso aos conhecimentos científicos. Podemos considerar ser esta, então, a finalidade do trabalho docente, garantir aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, tornando-os capazes de participar, interpretar e transformar a realidade social.

Podemos considerar que o processo formativo, assim desenvolvido, é qualitativamente diferente, pois é dotado de finalidades e objetivos específicos, considerados por Moura (2000) como atividade orientadora de ensino, uma vez que o professor articula coletivamente um conjunto de ações com objetivos de ensino estabelecidos, a partir da necessidade própria de ensinar, seleciona os recursos metodológicos que orientaram o processo de ensino e aprendizagem e, ao longo de toda atividade de ensino, forneceram elementos para professores e alunos chegarem a análise e síntese do conteúdo a ser ensinado e aprendido. Portanto, considerando a formação docente a partir dos elementos que estruturam a atividade orientadora de ensino, esta configurar-se-á como um movimento onde os saberes da experiência, mediados pela teoria, transformam-se e materializam-se em um agir consciente, gerador e produtor de conhecimentos, cujos saberes e ações superam o caráter alienado e alienante da prática docente, expressa por Vasconcelos (1999) com as seguintes palavras:

[...] Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação a realidade em que ele vive, não dominando por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica), e, falta de clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica) (VASCONCELOS, 1995, p. 25 apud ASBAHR, 2005, p. 115).

A partir dessa nova postura metodológica, onde o professor deixa de ocupar um lugar de mero executor do processo educativo para tornar-se sujeito, onde em conjunto com seus pares, apropria-se de teorias e as insere em sua prática, ressignificando suas ações de forma coerente com as necessidades objetivas daqueles que forma e de seu processo de formação, evoluindo de um automatismo pedagógico para uma perspectiva de reflexividade, que lhe permite apropriar-se de conceitos científicos e juízos universais, chega à *praxis* que, segundo Corazza (1991), além de transformar a realidade social, forma e transforma o próprio sujeito.

Nesse contexto de mediação, transformação, problematização, apropriação e aproximação teoria/prática, a prática docente atinge o momento da prática social modificada, constituída pela síntese de todos os outros momentos da pedagogia histórico-crítica. Portanto, não podemos considerar ser este um momento único e determinado, pois ao prolongar-se e retrair-se, passa de forma cíclica e por diversas vezes, pelo momento da catarse, problematização, instrumentalização, prática social inicial, para então voltar a uma prática social final modificada; modificação esta que não tem caráter de ruptura, mas de avanço, pois mantêm em sua essência as experiências anteriores, as influências objetivas e subjetivas, importantes articuladores das necessidades humanas e seus objetivos.

Longarezi (2006) associa tal modificação ao conceito de superação que, de acordo com a autora,

[...] configura-se numa mudança qualitativa, ou seja, uma mudança na qualidade do saber que não nega ou se sobrepõe ao anterior, mas o modifica. Essa mudança se dá de forma semelhante ao processo de transformação de um material plástico que, em contato com o fogo, se transforma. A alteração sofrida expressa uma mudança de qualidade no material, que passa a ter, por exemplo, outro formato e, possivelmente, uma outra função. Contudo, não perde sua “identidade”, mantendo as características químicas próprias da estrutura de sua matéria-prima, embora com uma qualidade diferente (p.171-172).

Investigar a realidade de um contexto escolar é ter a certeza da não conclusão de nosso propósito naquele momento e local determinado, pois os reflexos da formação continuada em local de serviço se estendem por diversos momentos e nos mais deferentes espaços através do exercício profissional e pessoal de todos os docentes, co-autores da pesquisa por nós desenvolvida.

Nesse sentido, chegar ao momento da prática social modificada implica envolvermos em um movimento dialético e contraditório, onde velhas e novas concepções insistem em se defrontar e encontram-se, fato que pode ser percebido quando os sujeitos pesquisados buscam a construção de uma nova identidade profissional, afirmando-se como sujeitos que

agem, refletem e articulam, visando atingir suas metas educacionais. A professora “E” deixou registrado em um dos seus depoimentos a confirmação da persistente busca de construção de sua identidade profissional, assim expressando-se: *Hoje sou outra pessoa. Estou melhor como ser humano e como profissional. Para falar a verdade, foi a primeira vez que me vi assim: “profissional”, buscando, querendo compreender o porque das coisas que faço ou não faço.*

Essa fala nos permite compreender e sentir a escola como um espaço de problematização e construção. Os professores como sujeitos que sentem suas experiências e opções teórico-metodológicas respeitadas e valorizadas no coletivo no qual estão inseridos, pois conquistaram o direito de “fazer ou não fazer”, conforme a necessidade individual, ou do grupo que assume o compromisso social pela aprendizagem realizada (GASPARIN, 2005, p.149).

Gasparin (2005) considera que a realização com o compromisso social pela aprendizagem se desenvolve a partir de dois eixos: uma nova atitude prática e uma proposta de ação. Demonstraremos por meio da pesquisa por nós realizada como se desenvolveu cada um desses eixos, gerando uma diferença qualitativa entre ações e atividade formativas.

Como proposta de ação, a pesquisa se desenvolveu pelo grupo de estudo, no local e horário de trabalho, direito assegurado legalmente na LDBEN 9394/96, art 67, porém ignorado por muitos responsáveis pelas políticas de formação de professores e gestores educacionais. Em contra partida têm sido propostas ações formativas entendidas como formas de se proporcionar, ao professor, possibilidade de se “reciclarem”, ações estas cujas metodologias pouco ou nada atendem às necessidades efetivas do professor, pois são elaboradas de forma vertical e "autoritária", centradas em aspectos burocráticos do sistema educacional.

Em nosso primeiro contato com a Secretaria de Educação de Pirapora vivenciamos esta preocupação, assim explicitada:

Sei que é importante que o professor estude. A Secretaria já está providenciando umas reciclagens e uns mini-cursos [...]. (Secretária Municipal de Educação).

Fico preocupada com a carga horária dos alunos. Esta administração é muito séria [...] Esse negócio de professor estudar na Escola é um sonho antigo. Mas você sabe que é complicado. (Diretora da Escola Municipal).

Foi com este tipo de visão de formação continuada que nos deparamos para o desenvolvimento da pesquisa, refletindo um antigo pressuposto de “treinar”, “capacitar”, “qualificar”, visão ideológica, cujas premissas tecnicistas adotadas pelo Estado como fórmula eficaz de qualidade na educação, o que se contradiz com a realidade em que esta pesquisa esteve inserida. Tínhamos um grupo de professores ansiosos por discutir situações concretas presentes no cotidiano de suas salas de aula e decepcionados com as propostas de formação que lhes foram apresentadas durante sua vida profissional. Nossas impressões se confirmam a partir das seguintes falas dos professores:

Estou na educação há 20 anos. Se existem melhoras, elas não chegam para nós [...]. (Prof. C).

Sou professora há mais de 15 anos. Todo dia é uma novidade, dinheiro que é bom, nada [...] No Veredas eu ouvia falar muito em trabalho diversificado, mas nunca consegui e ninguém fez isso junto comigo. (Prof. I).

Aqui a gente tem tanto problema que fica difícil saber qual é o mais importante. (Prof. E).

Diante do contexto por nós encontrado, acreditamos que uma proposta de ação constituída pelo coletivo, planejada a partir das necessidades anunciadas por eles, desenvolvida em seu cotidiano, sem a sobrecarga de um horário extra-turno, seria o mais coerente para possibilitar ao professor o desenvolvimento pessoal e profissional, pois este seria um processo democrático, onde não seriam fornecidas "fórmulas mágicas", estaríamos em um processo de construção, todos com autonomia para buscar melhorias no planejamento do processo ensino-aprendizagem.

Mazzeu (1998) considera a dinâmica de formação continuada como capaz de promover a humanização do trabalho docente, que se reflete de forma significativa na prática social, pois o coletivo, ao ter autonomia, para planejar, organizar, selecionar os conteúdos a serem estudados, problematizados e debatidos, coloca-se de forma inteira no processo formativo e apropria-se de suas finalidades e motivos, tornando esta situação formativa uma atividade do sujeito e, por isso, promotora de um significativo envolvimento dos profissionais da escola.

Na atividade os processos interativos entre homem-mundo são perpassados por uma real necessidade, possibilitando ao sujeito perceber e atribuir significado, sob a influência determinante das condições históricas concretas. É essa atividade que constrói conhecimento (ARAÚJO et. al, 2002, p.2).

O grupo de estudo constituído como ação formativa faz com que o coletivo da escola se articule para eleger necessidades e prioridades comuns, dotando de significado e sentido a ação docente, tornando as necessidades individuais em necessidades comuns, de todo o grupo. Ao aprimorar o sentimento de coletividade o grupo, como um todo, amplia a visão do contexto escolar, criando uma “predisposição para por em prática novos conhecimentos”, (GASPARIN, 2005, p.148) onde a teoria adquire um significado especial, pois deixa de falar por si mesma e articula-se a prática, revelando um progressivo caminho de conscientização necessária à transformação dos instrumentos utilizados para alcançar condições concretas à realização dos objetivos e necessidades comuns.

Assim, Asbahr (2005) considera que “[...] a consciência é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, é a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva, pois abre ao homem um quadro do mundo em que ele está inserido” (ASBAHR, 2005, p. 111).

Consideramos que a proposta de ação desencadeada pela constituição do grupo de estudo no local de serviço do professor e contexto da pesquisa, colocou o professor em uma situação de atividade formativa, por se desenvolver a partir de um conjunto de ações articuladas, planejadas e organizadas para o desenvolvimento de professores e alunos (LONGAREZI, 2006, p. 5). Situação contrária à dinâmica de ação formativa até então vivenciada pelos professores da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, pois estas ações se desenvolveram por meio de práticas silenciadoras, restritas, muitas vezes, utilizando, de forma inadequada, o sistema de educação à distância, supervalorizando o “que” e “como” fazer em detrimento do “por que” fazer. Constatamos traços dessas ações formativas nas falas dos professores, quando inicialmente para organização e constituição do grupo de estudos, perguntamos aos professores o “quê” e “como” entendiam este momento, obtendo destes as seguintes respostas:

Entendo ser o momento em que vocês vão nos ajudar com o planejamento. Vamos selecionar algumas atividades dos livros para trabalhar com os alunos. (Prof. A).

Participei de um grupo de estudos na SEMED sobre a EJA. Vinham uns cadernos com textos para leitura. O supervisor tirava as dúvidas. Acho que não vai ser diferente. Vamos ler e vocês nos explicam o que o texto fala. (Prof. I).

Compreendi que o grupo não funciona como aluna na faculdade. Vamos participar, passar nossas dúvidas. (Prof. D).

Dessa forma, os depoimentos dos professores evidenciam práticas formativas fundadas numa visão de formação continuada em que sentido e significado não se constituem em unidade, pois estão estruturadas de tal modo, que não consideram as experiências dos sujeitos participantes, seus motivos e necessidades, o contexto histórico, político e social dos sujeitos em processo de formação, submetendo-os e sustentando uma prática alienada, entendida aqui no sentido explicitado anteriormente, quando da discussão sobre a dissociação entre significado e sentido do trabalho docente.

Na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação. O sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado. Assim, sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas. [...] No trabalho alienado, 'a vida mesma aparece só *como meio de vida*' (MARX, 1984, p. 156 - grifos no original), sendo entendido, assim, como meio de existência, como uma aparente atividade, como exterior ao trabalhador e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das potencialidades alcançadas pelo gênero humano. Para Heller (1992, p. 38) 'existe alienação quando ocorre um abismo [...] entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção' (BASSO, 1998, p.27).

No caso do trabalho docente, em particular, ele é considerado alienado "[...] quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação" (BASSO, 1998, p. 27). Tal forma de desenvolver a prática formativa docente acentua, significativamente, as diferenças qualitativas entre atividade e ação formativa, visto que, como já explicitamos, a atividade formativa é, necessariamente, do sujeito, é dotada de significado e sentido (esses atribuídos pelo sujeito), é coletiva, pois a atividade pressupõe um conjunto de ações articuladas por outros membros pertencentes ao grupo. A ação formativa, por sua vez, toma o significado como algo que lhe é estranho, definido por outro e, nesse sentido, externo ao sujeito. Consideramos entre tantos outros aspectos, já explicitados, ser basicamente esta diferença qualitativa entre ação e atividade formativa.

Está posto o grande desafio da educação escolar contemporânea (DUARTE, 2004, p. 55): considerar o espaço escolar e suas práticas, como um campo de produção de saberes que orienta e reorienta a formação continuada, constituindo-se como referência para a práxis, pois contempla a autonomia, a reflexão, a elaboração das atividades formativas desenvolvidas no coletivo e, conseqüentemente, gera uma nova prática que deixa marcas, vestígios naqueles que dela fazem parte, prolongando-se no contexto social, político e cultural que, imbricados

no fazer pedagógico constituirão uma nova atitude prática, entendida por Gasparin (2005, p. 148) como “uma nova postura ante a realidade que acaba de se conhecer”. O conhecimento é relevante na construção desse novo posicionamento, pois assume o papel de mediador entre uma prática anterior e a nova prática, gerando novos saberes e ações, conseqüentemente, novos problemas a serem investigados e refletidos. Desse modo, acentua-se a característica do professor como um intelectual reflexivo que, ao dialogar com as situações cotidianas, busca como referência sua experiência, confrontando-as com as teorias, das quais tomou conhecimento, utilizando-as ou não para intervir, transformar os problemas da prática.

Nesse sentido, novas ações são geradas, estabelecendo uma nova prática, com um novo olhar sobre as práticas de formação, que têm sido propostas aos professores, comprometendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva, como fonte de renovação da prática:

[...] nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar, proporcionador de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação (GARRIDO, PIMENTA; MOURA, 2000, p. 92).

Nesse contexto, o coletivo é de fundamental importância, pois contém elementos intrínsecos a uma relação de trabalho mediada, que estimulam um progressivo conhecimento e desencadeiam outras relações entre teoria e prática, possibilitando a construção de novas concepções teórico-práticas, passíveis de transformar o cotidiano da escola e, conseqüentemente, a essência do trabalho educativo. Ao interagir com seus pares, apropriar-se de outros tipos de saberes/conhecimentos, o professor está inserido em situação passíveis de desencadear desenvolvimento profissional.

Orientando-nos pelo pensamento de Vygotsky, ressaltamos a importância da linguagem para o desenvolvimento docente pela interação. Vygotsky acreditava que a linguagem é uma importante forma de interação. As palavras são ferramentas na formação dos processos mentais, pois é por meio da comunicação que a atividade consciente muda, uma vez que desempenha papel fundamental no processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos. É, também, o principal veículo para a ação na zona de desenvolvimento proximal, pois amplia o desenvolvimento mental dos indivíduos.

Portanto, ressaltamos a importância efetiva da linguagem e da atuação na zona de desenvolvimento proximal para ampliar a possibilidade de uma nova prática social que se efetivará por meio da união fala e pensamento, processo contínuo através do qual ocorre a

evolução da humanidade. “Vygotsky acreditava que é da relação entre a fala e a inteligência prática, em outras palavras, da combinação entre o instrumento e signo, que emergem as funções cognitivas superiores” (PALANGNA, 2001, p. 98).

A intercomunicação entre docentes, proporcionada pelo grupo de estudo e outras formas coletivas de formação, muda o conteúdo da atividade e também a sua forma de desempenhar o papel de transmissão/assimilação dos conceitos científicos, conseguindo vencer a contradição imposta pelas condições materiais que interferem no significado e no sentido da ação docente que determinam qualitativamente o desenvolvimento social e a cooperação entre os sujeitos da ação docente.

Partindo do princípio de que a relação dialética entre os docentes é a essência do trabalho coletivo, fundamental para a consolidação de uma prática social modificada, ressaltamos a importância das atividades formativas vinculadas às condições objetivas e subjetivas do professor, com provisão de jornada de trabalho e estudo devidamente remunerada, material didático e tempo para encontros de discussão, reflexão, participação e transformação do contexto em que se está inserido. Quanto mais se cuidar da formação, maior será o grau de consciência e discernimento do professor. Menos alienado e alienante será a sua prática. Esta é, portanto, uma proposta política, no sentido de sinalizar uma possível mudança no processo de formação continuada de professores em local de serviço.

As dificuldades para a efetivação de tal proposta são inúmeras. Cabe a união de esforços entre o poder público, as diferentes unidades escolares e as universidades, investindo na elaboração de políticas públicas e na construção de projetos de formação continuada de professores, que redimensionem as políticas de formação de professores, considerando aspectos técnico-operacionais, tais como jornada de trabalho, tempo remunerado para formação, condições de trabalho, entre outros.

UM OLHAR PARA A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: algumas considerações

As reflexões que aqui apresentamos representam, fundamentalmente, um olhar para o caminho que percorremos e do muito que ainda temos a percorrer. A única certeza que nos resta é a de que a partir dos estudos por nós realizados, passamos a viver sempre em busca de interlocuções e reflexões que nos colocam diante de novas indagações.

Como norte para essas reflexões, fazemos um retorno aos objetivos iniciais da pesquisa, buscando assim estabelecer um fio condutor entre o que foi proposto para o desenvolvimento da pesquisa e o que, a partir desses, conquistamos, porém, sem nenhuma pretensão de afirmar que está tudo concluído, mas buscando uma análise e possibilitando novos recomeços.

Propomos como objetivo primeiro, apreender, através de aprofundamentos teórico-metodológicos, os mecanismos que sustentam ou não as práticas formativas no espaço escolar. Para atingir tal objetivo, iniciamos um trabalho de pesquisa onde, por meio de questionário aplicado em 50% das escolas da rede pública (municipal e estadual) e privada, constatamos um processo formativo nos moldes de capacitação, reciclagens, treinamentos, enfim, ações formativas esporádicas, cuja metodologia em nada se aproxima de propostas de ações formativas articuladas por objetivos e necessidades comuns e que, a partir do referencial teórico que nos apoiamos, passam a constituir-se em Atividades. Ademais, nessa perspectiva adotada, o espaço escolar é valorizado como eixo formativo não apenas para aqueles que ali estão se formando, mas também para os que são formadores.

No contexto investigado, as ações de formação propostas pelo município, principal responsável por administrar a formação docente, retratam no nosso entendimento concepções teórico-práticas de formação de professores. O levantamento dessas informações se deu por meio da aplicação de questionários a 27 professores de 12 escolas, algumas particulares, outras municipais e estaduais.

A partir dos dados levantados pelos questionários delimitamos nosso campo de pesquisa, desenvolvendo-a, durante um ano, em apenas uma das escolas municipais, junto a professores, gestores, funcionários, alunos do Ensino Fundamental e alunos/estagiários do curso de graduação em Pedagogia da UNIMONTES. Vivenciamos o desafio de desenvolver uma proposta de pesquisa colaborativa. Dessa forma, tomou-se como propósito da pesquisa

mergulhar profundamente na complexidade do contexto escolar, perceber suas relações intensas permeadas pelas individualidades e coletividades dos sujeitos que ali transitam, bem como, desenvolver uma metodologia de pesquisa onde a construção do conhecimento se constituísse, também, em formação. A formação aqui está sendo entendida como um processo desenvolvido a partir das experiências e necessidades do grupo de professores, possibilitando o despertar do espírito investigativo em cada professor, a reflexão e o fortalecimento da autonomia que se conquista dia-a-dia mediante um processo árduo de apropriação de conhecimentos e aproximação desses com a prática.

Nesse sentido, tínhamos claros os segundo e terceiro objetivos da pesquisa: compreender o potencial formativo dos espaços escolares, enquanto local de trabalho docente e propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola se dêem no processo de formação continuada.

Estávamos assim, próximos do nosso quarto objetivo, qual seja: possibilitar a reconceituação da pesquisa no processo de formação docente. No contexto da escola básica, a pesquisa é vista como algo pertencente às cátedras da universidade e, por isso, distante de sua realidade e suas necessidades. No entanto, procuramos desmistificar a pesquisa aproximando-a da compreensão de que ela pode ser desenvolvida no cotidiano escolar, onde o professor tem a possibilidade de problematizar, refletir, buscar individualmente ou, preferencialmente, com seus pares a solução não só para os problemas da prática pedagógica, mas de todas as questões que permeiam e adentram o espaço escolar.

Assim sendo, formamos dentro da escola, campo da pesquisa, um grupo de estudos, cujas questões para debate e reflexão surgiram das conversas informais com os professores onde procuramos levantar os problemas pedagógicos prioritários. Partindo desse ponto, o grupo de professores e funcionários da escola reunia-se para debruçar-se em estudos teóricos e debates a respeito do que foi levantado como problema pedagógico prioritário, constituindo-se como necessidade do grupo, condição *sine qua non* para constituir-se de atividade.

Algumas reflexões a respeito desse processo se fazem necessárias, até como forma de melhor compreendermos o que foi avanço e o que foi limite nesta caminhada. Consideramos como um dos fatores limites, as dificuldades encontradas na organização do espaço e tempo escolar que, por ser estruturada em uma proposta curricular de seriação, nos limitava em relação ao tempo de reflexão sobre os aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica. Existia sempre um calendário rígido a ser cumprido e um programa curricular

inflexível a ser esgotado, situação que, por diversas vezes, gerou angústia entre os professores.

Outro fator que de início consideramos como limite, foi o que a princípio consideramos como ausência de consciência política dos professores que não conseguiam se ver em um processo de formação articulado pelo próprio grupo, no interior da escola, vivenciando o diálogo das situações-problema ali levantadas, confrontando-as com os referenciais teóricos em estudo, buscando com o outro e no outro uma forma de resolver seus conflitos.

Em torno de todos estes aspectos propostos havia uma resistência velada por parte de alguns, explícita por parte de outros. Aos poucos, fomos compreendendo que o processo de resistência expressa um posicionamento político. Resistir ao que chega como “novo” revela um cuidar do que já foi conquistado (pouco ou muito, não importa, é o que se tem) para, aos poucos, aprofundar-se, ampliar e talvez abrir-se para novas mediações e concepções.

De repente tínhamos uma proposta de formação docente a ser desenvolvida coletivamente. Muitas vezes perguntávamos, diante das questões levantadas pelo grupo: precisamos estudar? A resposta não vinha. Mas se perguntávamos: o que precisamos planejar? A resposta era imediata, facilitada pela nossa formação tecnicista e pragmática. E foi por meio dessas respostas que começávamos a avançar. Buscamos aproximar teoria e prática, trazendo para estes estudos a subjetividade de cada professor, ajudando-os a superar medos arraigados, colocando-nos como parceiros, compartilhando suas dificuldades na sala de aula, encontrando soluções conjuntas e individuais.

Aos poucos, foi-se rompendo o hábito de estar subordinado ao poder superior das estatais da educação, transformando-nos em um coletivo, no sentido em que nos fala Vygotsky (1991), em que as interações repercutem significativamente na aprendizagem, no desenvolvimento dos sujeitos que dela participam, tendo como forte elemento de mediação a linguagem, instrumento de apropriação e transformação da consciência humana.

Um outro aspecto que nos limitava no desenvolvimento da pesquisa, colocando-nos frente ao nosso segundo objetivo, era o que propõe a compreensão do espaço escolar como local de trabalho do professor e, principalmente, como de formação também para estes. O reconhecimento desse aspecto como limite, evidenciou-se através das situações por nós enfrentadas junto à direção da própria escola e à Secretaria Municipal de Educação que, por uma crença em outra estrutura de formação docente, cujos procedimentos nos foram

relatados, definindo-se como um sistema de ações desarticuladas, periodicamente elaboradas dentro dos períodos livres do professor (horário extra-turno e final de semana), não conseguiam visualizar outra proposta formativa que se desenvolvesse no espaço e horário de trabalho do professor, como proposto na LDBEN 9394/96.

Porém, o que a princípio apresentou-se como limite, tornou-se avanço, pois o coletivo se organizou, posicionou-se a favor do grupo de estudos, exigindo a concretude do exposto em lei. A partir de então, avançamos não apenas em conhecimentos teóricos, em novas metodologias e concepções, mas em uma nova proposta formativa que, por se estruturar em um processo dinâmico, o coletivo assumiu uma identidade, as ações passaram a ser planejadas com vistas às necessidades do grupo, desenvolvendo-se de forma interligada a uma proposta que tinha um sentido pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo. Dessa forma, o processo formativo empreendido no contexto investigado, contrariamente ao proposto em termos de formação pelo sistema de ensino municipal, estadual e privado de Pirapora, constituiu-se como atividade, pois,

O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo [...] são as relações sociais existentes entre ele e o grupo. [...] em, outras palavras, o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional (DUARTE, 2004, p. 53-54).

Ao desenvolvermos uma proposta de formação continuada em local e horário de trabalho do professor, impulsionamos atividades formativas coordenadas, um processo intenso de mediação onde as necessidades do indivíduo passaram a interagir com as necessidades comuns.

A dimensão organizacional e estrutural que se firmou através do grupo de estudo, fez com que o movimento formativo vivenciado pelo grupo, por seu conteúdo e forma, pode ser considerado o que Leontiev (1978, 1988) conceitua como atividade e, neste caso, atividade formativa. Esta condição, em articulação com a pesquisa colaborativa, promoveu nos participantes “os meios para se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem, em particular, sob forma de diretrizes da ação transformadora” (THIOLLENT, 1996, p. 8).

Poderíamos, nesse ponto de nossa reflexão, apontar para o terceiro objetivo que foi o de propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola ocorressem mediante uma proposta de formação continuada. Porém, sabemos que este é um processo longo e que depende não apenas da vontade do professor, mas também, das

condições objetivas a que estão submetidos e de um processo de construção de uma política institucional que possibilite a valorização do cotidiano escolar como eixo de formação docente.

Avançamos em conhecimentos teóricos, em novas metodologias e concepções que fizeram ressurgir um professor capaz de se ver como um profissional conquistando seu espaço pelo conhecimento que foi adquirindo. Promovendo mudanças, ainda que pequenas, em seu cotidiano da sala de aula, um professor que passou a exigir para si e para aqueles que educa melhores condições de trabalho, formação continuada que contemple suas necessidades reais. Por sua vez, fez opções, assumiu e negou-se a ter posicionamentos que não condiziam com as necessidades individuais e coletivas do grupo.

A comunidade escolar, mesmo que de maneira tímida, compreendeu e aprovou a nova dinâmica da escola. Colocou-se ao lado dos professores e dos alunos para uma caminhada de construção. Um apoio silencioso, porém forte e decisivo.

Não temos a ilusão de que tudo se transformou ou se transformará de uma hora para outra. Idas e vindas serão inevitáveis, o que nos fortalece é sabermos que o caminho foi aberto, as possibilidades foram apontadas e nada mais será como antes, pelo menos naquela escola.

Deixamos uma história plantada naquele chão, muitos frutos colheremos agora, outros levarão algum tempo. Uma certeza nos acompanha, a mudança se fez acontecer no olhar de cada aluno e de cada professor que colaborou com este estudo, muitas indagações se depreendem desse processo. Contudo, o que nos parece fundamental é a necessidade de que esse processo ultrapasse os limites geográficos do contexto investigado e consiga assumir o caráter político necessário para a construção de uma proposta de formação coletiva de professores não apenas de uma escola municipal de Pirapora, mas assumida coletivamente pelo município.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2001.
- ARAUJO, Elaine Sampaio; CAMARGO, Rosa Maria de; TAVARES, Silvia Carvalho Araújo. **Formação Contínua em Situações de Trabalho: o projeto como atividade**. Goiânia, DP&A, 2002.
- ALVARADO PRADA, L. E. **A formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANDRÉ, M. A. Complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Série estado do conhecimento nº 6. MEC/Inep/Comped, Brasília – DF, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/dominiopublico>>. Acesso em: 15 set. 2006.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da Teoria da Atividade. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. 2005.
- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997.
- BASSO, Itacy Salgado. **As Condições Subjetivas e Objetivas do Trabalho Docente: um estudo a partir do ensino de História**. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Conhecimento educacional e formação de professor: questões atuais** In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Campinas: Papirus, 1994.
- CAVACO, M. H. **Ofício do Professor: o tempo e as mudanças**. Portugal: Porto, 1989.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAZZA, S. M. Manifesto por uma dida-le-tica. **Contexto e Educação**. Ijuí, v. 6, n. 22, 1991.
- DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44 a 63, 2003.
- _____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p.79-301, jul./dez.2003.
- _____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.
- FÁVERO, M. L. A. **Produção e apropriação do conhecimento na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 1972.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1992, p. 51–76.

- _____. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.
- GARRIDO, E; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como uma abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papyrus, 2000, p.89-112.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** 3. ed. Campinas Mercado das Letras, 2003.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TRIBALLI, E. F. A; CHAVES, S.M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.156-178.
- HELLER, A. **Cotidiano e História.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- INBERNON, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1991.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et.al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Construindo uma crítica.** São Paulo: Cortez, 2002.
- LISITA, V.; ROSA, D; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ M. A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- LONGAREZI, A. M. Praxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. **Educação e Linguagem**, v. 9, n. 14, jul./dez 2006. p.157-175.
- _____. ARAÚJO, E. S.; FERREIRA, S. **A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente.** Uberaba: UNIUBE, 2005
- MAKARENKO, Anton Semionovitch. **Poema Pedagógico.** [São Paulo]: Brasiliense, 1985.
- MARIN, A. J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Papyrus, 1998. p. 137-151.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 9 ed. São Paulo: Boitempo, 1980.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- MIRANDA, M. G. **Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional.** In: DUARTE, N.. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2000.

- MOREIRA, A. F. B. Conhecimento Educacional e a Formação do Professor. (Org.). In: _____. **A Formação de Professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental**. [S.l.:s.n], [2000?].
- MOROSINI, M. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Brasília: INEP, 2000.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. In: ARAÚJO, E. S. et. al. **Formação contínua em situação de trabalho: o projeto como atividade**, 2002, p.03.
- _____. O educador matemático na coletividade de formação. In: TRIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. A importância do diálogo entre as múltiplas formas de fazer pesquisa em educação: sobre as relações possíveis entre práticas e teorias. **Educação & Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação**: Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, 1998
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo. Summus, 2001.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.A.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: construindo uma crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSA, D. E. G. **Investigação: ação colaborativa: uma possibilidade para formação continuada de professores universitários**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SÁCRISTAN, J. G. **Poderes Instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Piados, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUADRO SINÓTICO
COLETA DE DADOS DOS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS**

PROBLEMAS PRIORITÁRIOS	OBJETIVOS	METAS	TAREFAS	RESPONSÁVEIS	RESULTADOS ESPERADOS
§ Falta do hábito de leitura e interpretação de textos.	§ Melhorar a quantidade da leitura.	§ Que até o final do ano os alunos da 3ª e 4ª série possam melhorar a qualidade e quantidade de leitura.	§ Selecionar textos; § Grupo de estudo.	§ Professores, § Supervisores, § Eventual, § Diretor.	§ Melhorar a quantidade e qualidade das leituras do aluno.
§ Dificuldade com geometria, divisão, sistema de medidas, multiplicação e divisão no QVL.	§ Capacitar professores para orientá-los na condução destes conteúdos.	§ Que após o curso de capacitação todas as professoras sanem suas dúvidas.	§ Fazer contato com consultor(a); § Agendar com professores datas para encontros.	§ Professor convidado; § Professores; § Supervisor.	§ Que os professores usem em sala de aula para o aluno o aprendizado no curso.
§ Dificuldade dos professores de sistematizar sua prática e experiência.	§ Desenvolver a idéia de pesquisa enquanto instrumento da prática pedagógica do professor.	§ Que até o final do ano os professores adquiram o hábito de sistematizar sua experiência.	§ Leitura sobre diário em sala de aula; § Entrevista (reflexão); § Observação de diário em sala de aula.	§ Supervisor; § Professores; § Pesquisadora do Projeto de Pesquisa.	§ Melhorar a capacidade de expressão oral e escrita; § Aprender a sistematizar sua experiência.
§ Dificuldades dos alunos em ortografia.	§ Conhecer as dificuldades de ortografia dos alunos da 3ª e 4ª série; § Melhorar a ortografia dos alunos do Introdutório à 4ª série.	§ Que até o final do semestre/2006 seja realizado o diagnóstico. § Que até o final do ano/2006, 70% dos alunos do período Introdutório à 4ª série melhorem seus erros ortográficos.	§ Aplicar texto espontâneo para todos os alunos; § Agendar cronograma para curso; § Realizar oficina.	§ Supervisor; § Pesquisadora do Projeto de Pesquisa; § Professores.	§ Identificar os tipos de erros ortográficos dos alunos.
§ Dificuldades dos professores de articular tempo e espaço.	§ Aprender a coordenar o tempo no espaço de sala de aula.	§ Que não decorrer do ano letivo os professores aprendam a racionalizar o tempo no desenvolvimento dos conteúdos.	§ Leituras obrigatórias e orientadas; § Organizar roteiro de trabalho.	§ Professores; § Supervisor; § Eventual; § Pesquisadora do Projeto de Pesquisa.	§ Aprender a usar o tempo no espaço de sala de aula.

APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO

04/05/06: Chegada à Escola M. Dias Gomes.

No dia 04 de maio de 2006, fiz contato com o supervisor pedagógico M.A.S, antigo professor do meu curso de graduação, mestre em filosofia pela UNICAMP, doutorando pela UFSCAR, que retornou a Pirapora para assumir seu cargo de supervisor pedagógico na rede municipal de ensino. Expressei-lhe meu desejo de realizar minha pesquisa naquela determinada escola, justificando-lhe ser uma escola central com algumas características peculiares como atender a uma clientela dos bairros periféricos da cidade, tornando o trabalho de pesquisa desafiador, e mais próximo da realidade da maioria das escolas brasileiras.

Informei-lhe que minha pesquisa se desenvolveria dentro do pressuposto teórico-metodológico da pesquisa-ação, tendo como foco principal o desenvolvimento de uma cultura de formação de professores em local de serviço. Sua resposta foi a seguinte:

Tenho muito prazer em te receber. Estou com 6 (seis) estagiários do curso de pedagogia que podem nos auxiliar. O único problema é a diretora que está muito insegura com a minha presença. Na cabeça dela, vou tomar o seu lugar. Percebo que ela se sente incomodada com a relação que venho desenvolvendo com os professores. Os estagiários do curso de pedagogia ela tentou barrar, mas não teve como, é lei. Sua pesquisa; vamos ver como ela recebe.

Marquei para o dia seguinte, às 08h00, para ser recebida pela diretora que naquele dia estava em reunião na SEMED.

05/05/2006: Retornando à escola.

Retornei à escola para conversar com a diretora que me recebeu com muita simpatia. Relembramos o tempo em que fomos colegas em uma escola na rede municipal em 1997, período em que foi implantado o construtivismo e tivemos que nos desdobrar para aprender a trabalhar dentro dessa proposta.

Conversei com ela sobre minha pesquisa, passando todas as informações necessárias. Ela mostrou-se curiosa a respeito do curso de mestrado. Falei a respeito do projeto e seus objetivos. Ela me respondeu o seguinte:

Fico preocupada com a carga horária dos alunos. Esta administração é muito séria, eu mesma estou aqui por minha competência e não por política como ficam falando por aí. Esse negócio de professor estudar na escola é um sonho antigo. Mas você sabe que é complicado. Os pais não entendem e logo denunciam a escola à S.R.E. O melhor seria conversar com a Secretária Municipal de Educação, acho que ela não vai se opor, eu é que não posso assumir isso sozinha.

A diretora ligou para a secretária da Secretária Municipal de Educação que agendou para o dia 09 (nove), às 10h00, uma entrevista. Marcamos que nos encontraríamos lá e nos despedimos.

09/05/2006: Visita a Secretária de Educação.

A Diretora, o Supervisor M. e eu fomos recebidos pela Secretária de Educação, após uma hora do horário marcado. A Secretária se desculpou alegando acúmulo de serviço. A Diretora contou à Secretária qual era a nossa intenção ali. Expus os propósitos da pesquisa e o que ela poderia beneficiar à escola. O Supervisor disse já ter como proposta de trabalho algo parecido e que minha pesquisa iria colaborar. Ela nos respondeu o seguinte:

Sei que é importante que o professor estude. A Secretaria já está providenciando umas reciclagens e uns mini-cursos. Vocês só vão antecipar para a escola o que já queremos fazer. Mas como saber não ocupa lugar... vocês vão estudando. Se algum pai reclamar dos alunos saírem cedo vocês têm que parar.

12/05/06: Conversando com as professoras.

Cheguei à escola às 07h00. Fui recebida pelo supervisor M. (a diretora só chega às nove horas). Tive um rápido contato com as professoras; algumas antigas colegas do tempo em que fui professora na rede municipal. Algumas tinham muita curiosidade sobre o mestrado. Conversamos rapidamente. Enquanto falava com as professoras observava os alunos, alguns fora da faixa etária, outros ainda bem pequenos (por volta dos 8 anos.). Foi dado o sinal de entrada e M. lembrou às professoras que os alunos seriam liberados às 09h30min.

Enquanto aguardava o horário de me encontrar com as professoras, conversei com o supervisor para decidirmos como organizaríamos nosso trabalho com estas. Ficou decidido que após a apresentação do meu projeto de pesquisa para as professoras (que seria naquele dia às 09h30min) na semana seguinte, durante as aulas de ensino religioso e educação física, que são ministradas por professores especializados; duas vezes por semana, estaríamos realizando entrevista com os professores para, a partir daí, organizarmos o grupo de estudo.

Às 09h55min, após um rápido lanche, nos reunimos em uma das salas mais amplas com todo o grupo de trabalho da escola (auxiliar de serviços gerais, porteiro, secretária e estagiários do curso de pedagogia). O supervisor me apresentou, oficialmente, como mestrandas com uma proposta de pesquisa que traria crescimento para todo o grupo. Nesse momento percebi olhares inquietos que só mais tarde, nos encontros individuais que mantive com o grupo, compreendi. Como sabia da curiosidade a respeito de como se faz para chegar ao mestrado, resolvi falar um pouco desse processo para, então, chegar à pesquisa.

A escola não tinha retroprojektor. Li a justificativa do projeto, problematização e objetivos. Logo após, abri espaço para perguntas que não vieram. Passei então a falar naturalmente da importância de a escola ser também um lugar de formação para o professor, do estudo como aproximação teórica dos problemas que a escola tem e da busca de solução coletiva. Só então vieram os questionamentos:

Quer dizer que vamos ter um tempo para estudar? E os meninos, como vai ser? (Prof. I).

Temos o direito de estudar, a LDB nos garante, mas como ficam os pais, vão compreender? (Prof. D).

É tudo muito novo. Nunca tivemos tanta gente na escola para ajudar. Não podemos perder essa chance. Estudar no meu horário de trabalho sem precisar voltar correndo do meu outro emprego é o meu sonho. (Prof. E).

Só quero ver como vai ficar essa carga horária do aluno. (Diretora).

Diante da insistência da Diretora com a questão da carga horária, o Supervisor solicitou da secretária da escola o regimento escolar. Ela respondeu que ficava na SEMED, pois era um só para todas as escolas do município.

Ficou acertado que teríamos três encontros mensais. Nas duas primeiras semanas do mês seria de 09h30min às 11h30min. Na última semana, de 08h00min às 011h00min., todos às sextas-feiras.

15/05/06: Caracterizando a escola.

Cheguei à escola às 7 horas. Acompanhei toda a rotina de entrada dos alunos e professores. Acompanhei a professora C. até a sala de aula. Conversamos um pouco sobre nossas famílias e o trabalho. Ela, aqui nessa escola, dá aula para a quarta série. Tem 35 alunos. 10 desses alunos não estão alfabetizados. E, ela pensa o seguinte a este respeito:

São crianças já com 12/13 anos. Os pais bebem, usam drogas, e algumas mães são prostitutas. Não sei mais o que fazer para motivar estas crianças para aprender. O supervisor M. é minha última esperança. Afinal é um professor de faculdade. Deve saber umas técnicas novas.

Despedi-me da professora sem aprofundar muito na conversa, uma vez que os alunos já estavam em sala e não havia condições de conversarmos.

O supervisor já me aguardava. Relatei a ele a conversa com C. e disse que precisávamos conversar melhor com ela.

Em relação ao plano de trabalho, fizemos uma rápida caracterização do espaço físico da escola e de seu nível de ensino e clientela atendida que, ficou assim registrado: A escola trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental, atende a 150 alunos, a maioria dos bairros periféricos da cidade. Possui 6 salas que, no período da manhã, atende a: duas segundas séries, uma terceira série, e duas quartas séries. A sala da secretaria, supervisão e direção funcionam em um único espaço. A área destinada ao lazer das crianças é um único pátio onde acontece de tudo: reunião com os pais, encontro do supervisor com professor. A cozinha, razoavelmente equipada, não se separa do prédio. Dois banheiros: um masculino e um feminino. Uma das salas de aula estava vazia e funcionava como depósito de alimentos e material de limpeza.

Pela ficha funcional, traçamos o perfil profissional dos professores: média de idade entre 25 e 37 anos de idade. Tempo de serviço estimado entre 10 e 23 anos de trabalho. Formação básica das professoras se deu através do curso Normal Superior oferecido através do Projeto Veredas. A diretora e uma professora não fizeram o curso Normal Superior, sua formação básica é o curso Normal médio e agora cursam Letras através de um programa de educação à distância.

Decidimos que não faríamos uma entrevista formal com as professoras. Optamos por um momento de escuta onde seriam levantados os problemas pedagógicos prioritários. A partir daí, começaríamos o trabalho.

16/05/07 a 19/05/07: Ouvindo os Professores.

Durante três dias, enquanto os alunos estavam na aula de Educação Física ou Ensino Religioso, conversamos com as professoras. Registramos o seguinte:

Prof. C. *Estou na educação há 20 anos. Se existem melhoras, elas não chegam pra nós. Todo ano são os mesmos problemas. Sala cheia, família que não participa, ninguém liga de verdade. Vocês estão aí com esse negócio de pesquisa e a gente estudar. É minha última esperança. Afinal, vocês da faculdade devem conhecer muita coisa nova. Quando vocês me perguntam qual o problema pedagógico prioritário, falo uma coisa para vocês: meus alunos têm que aprender a ler e a escrever. Se for para resolver isso, leio e estudo o que vocês quiserem.*

Prof. I. *Sou professora há mais de 15 anos. Todo dia é uma novidade, dinheiro que é bom nada. Acho bacana esse negócio de pesquisa,*

estagiário ajudando na escola. Quero é achar um jeito de ensinar meus meninos a escrever direito. Estão na 4ª série e não produzem um texto. O que agrava a situação é a falta de disciplina. Turma com meninos-problema como os meus; não pode passar de vinte alunos. Tenho trinta e cinco, cada um em um nível. No Veredas eu ouvia falar muito em trabalhar diversificado, mas nunca consegui e ninguém nunca fez isso junto comigo. Eu também já não tenho cabeça pra tanto estudo. Problema pedagógico prioritário pra mim é tudo: menino que chegou até aqui e mal sabe ler e escrever. Se me ajudar nisso tá bom demais.

Prof. D. *Tenho uma segunda série, por isso fico mais tranqüila em relação ao desenvolvimento dos alunos, pois sei que tenho tempo para sanar as dificuldades. Dos trinta alunos que tenho, apenas cinco não sabem ler. Minha dificuldade é com produção de texto. Não fiz Normal Superior pelo Veredas, porque meu tempo de trabalho não dava (08anos de serviço e o mínimo era dez anos.). Faço o curso o Curso Virtual de Letras.*

Prof. E. *Aqui a gente tem tanto problema que fica difícil sabre qual é o mais importante. Dou aula para a segunda série. É uma turma boa. Minha dificuldade é na hora de avaliar. Não fico à vontade para dar nota. Aprendi no Veredas que aprender é um processo. Mas a nota é um sistema do município. Quero estudar, senão perco o hábito. Vou fazer pós-graduação. Quero ser supervisora.*

Prof. A. *Sou professora da terceira série. Minha turma tem muito menino com problemas familiares. Não é fácil querer que uma criança tenha disciplina se em casa vê o pai desafiando a lei, traficando. Outros são criados pela avó que não põe mais limite. O governo acha que dar bolsa-escola é solução para tudo, está é financiando a malandragem. Problema pedagógico na minha sala é de tudo um pouco: ortografia e a matemática.*

Prof. S. *Eu sou eventual. Dou reforço para os meninos. Fico só até às 9.30 h. se não faltar professor. Volto à tarde e faço o mesmo trabalho. Vejo as dificuldades das crianças. Cada ano parece que está pior. Estou pensando em deixar o magistério e fazer outra coisa. Não sei mais ensinar para os meninos de hoje. Quem sabe se estudando com vocês a gente se anima um pouco e melhora.*

Concluimos a conversa com as professoras no dia 19/05/06.

22/05/06: Organizando o levantamento dos problemas pedagógicos prioritários da escola.

Após levantar os dados dos problemas prioritários da escola, o supervisor, os estagiários e eu nos reunimos para refletirmos a respeito do que ouvimos. Pensamos ser a melhor estratégia organizarmos grupos de estudos a partir dos problemas pedagógicos mais relevantes assim definidos:

- Falta de hábito de leitura e interpretação de texto;
- Dificuldade dos alunos em ortografia;
- Dificuldade em trabalhar a produção de texto;
- Dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos;

- Indisciplina;
- Trabalho diversificado;
- Dificuldade em geometria, divisão, sistema de medidas;
- Falta de estudo sistemático dos professores.

*Quadro em anexo.

Optamos, em relação à pesquisa, que seriam trabalhados os seguintes itens: referenciais teóricos ressaltando a importância do estudo sistemático dos professores no espaço da escola e em horário de trabalho e, ainda, outros que colaborem com uma melhor compreensão do processo de leitura, escrita produção textual e avaliação.

09/06/06: Percepção do grupo de estudo.

Nos reunimos com as professoras para constituirmos o grupo de estudos. Ao perguntarmos o que e como entendiam esse momento, responderam da seguinte forma:

Prof. A. *Entendo ser o momento em que vocês vão nos ajudar com o planejamento. Vamos selecionar algumas atividades dos livros para trabalhar com os alunos.*

Prof. I. *Participei de um grupo de estudo na SEMED sobre a EJA. Vinham uns cadernos com os textos para leitura. O supervisor tirava as dúvidas. Acho que não será diferente. Vamos ler e vocês nos explicam o que o texto fala.*

Prof. E. *Entendi, pelo projeto, que vamos ter que quebrar a cabeça. Não vai ser só ler e ouvir.*

Após a fala das professoras, expliquei que nossa intenção é formar um grupo de estudo com uma metodologia próxima do proposto por Alvarado Prada. Os estudos seriam feitos a partir de referenciais teóricos que nos ajudassem a refletir sobre os problemas da prática pedagógica. Não haveria um responsável por transmitir conhecimentos, todos, com exceção de alguns momentos, estaríamos responsáveis por trocar conhecimentos, partilhar dúvidas e esclarecer o que fosse necessário. Para esclarecer melhor, o grupo recebeu uma cópia capítulo do livro de Alvarado Prada: Formação Docente em Serviço; que seria lido por três professores. Os outros três fariam a leitura do texto: O Ambiente Escolar e Ações de Formação Continuada (Luciana Maria Giovanni). Ficou acertado que no próximo encontro discutiríamos o texto. Estagiários e secretária também participariam.

16/06/06: O Debate.

De início, percebemos a insegurança em comentar o que foi lido. Pareciam estar esperando uma arguição até que, naturalmente, começaram a comentar:

Prof. A. *De tudo o que li, pude entender que na minha sala de aula eu faço pesquisa quando penso e revejo meus objetivos. Acho que vou compreender melhor algumas coisas que vimos no Veredas. Lá tudo era muito rápido, e às vezes, não tinha com quem conversar.*

Prof. D. *Pensei que este momento seria uma hora para planejar as atividades, fazer as matrizes. Vejo que é algo muito maior. Vamos voltar a estudar.*

Prof. E. *Foi difícil a leitura dos textos. Acho que me desacostumei. Uma coisa ficou clara para mim: tenho direito a ter este momento de estudo na escola. Não é só planejar e dar aula.*

Prof. D. *Compreendi que o grupo não funciona como aula na faculdade. Vamos participar, passar nossas dúvidas. Não vai ter ninguém melhor do que o outro.*

Prof. E. *Vamos construir conhecimento. Entendi que todos seremos responsáveis. Pela primeira vez estou vendo a escola como um coletivo.*

Prof. I. *É tudo muito lindo, ótimo, porém quero ver quando os pais começarem a reagir com estes meninos saindo cedo toda sexta-feira ou não tendo aula.*

Saí do grupo de estudo muito frustrada. Esperava uma discussão mais teórica. Porém a discussão girou em torno, apenas, de impressões superficiais do que vem a ser um grupo de estudo, que podemos assim resumir:

- Momento diferente da faculdade;
- Possibilidade de compreender melhor o que não ficou claro na graduação;
- Direito de estudar em horário e espaço de trabalho;
- Participação em condição de igualdade;
- Construção de conhecimento;
- Visão da escola como espaço coletivo.

20/06/06: Reunião com os pais.

Às 19h30min, nos reunimos com os pais. A Diretora me apresentou à comunidade e pediu que explicasse como desenvolveria meu trabalho e qual era meu objetivo. O Supervisor lembrou da importância do estudo. Houve poucos questionamentos. Na maioria, foram a respeito do horário de saída. Se seria necessário repor aula. Alguns disseram preferir esperar para ver como as coisas aconteceriam.

19/06/06: Preparando um novo estudo.

Entregamos, como referencial teórico, o livro da Miriam Lemle: GUIA TEÓRICO DO ALFABETIZADOR, um estudo sobre os sons da fala, letras do alfabeto e língua. Nosso objetivo era buscar caminhos para ajudar na alfabetização dos alunos.

Dividimos os três primeiros capítulos entre as professoras D. C. e E. Durante a semana, em encontros individuais com estas professoras, fomos ajudando-as a organizarem suas falas, compreender melhor a leitura.

Em um desses encontros conversei com as professoras, pedindo que relatassem, sinceramente; qual sua opinião sobre o meu trabalho na escola. Disseram-me o seguinte:

Prof. D. *A primeira coisa que me veio à cabeça foi que você seria uma pessoa que ia nos investigar, criticar, expor a gente na faculdade, nossas fragilidades. Mas resolvi confiar e arriscar. Estou gostando.*

Prof. E. *Achei você uma intrusa com esse bando de estagiários dentro da escola, sem experiência nenhuma. Às vezes eles atrapalham. Com*

you already got used to. I see that you have experience in the classroom and you helped a lot.

Nos dias que se seguiram, trabalhamos muito com os professores. Acompanhamos as leituras, conseguimos um retroprojeto emprestado, confeccionamos transparências e alguns cartazes. Todos estavam bastante envolvidos. O supervisor M. também formado em Letras esclareceu dúvidas.

Enquanto a leitura ia se desencadeando, o trabalho de intervenção era feito em sala de aula. Recolhemos material escrito dos alunos, começamos a aplicar o sugerido pela autora, classificar os erros ortográficos, enfim, alfabetizar foneticamente.

23/06/06: A apresentação.

Às 08h30min nos reunimos com todos da escola para a apresentação do material de estudo. A estagiária S iniciou abordando o quanto tem sido rico este momento para ela e para o grupo de estágio. Logo em seguida, passamos às apresentações. As professoras falaram com muita tranquilidade do que haviam estudado. Durante a discussão observei que ao responderem algumas dúvidas das colegas, respaldavam-se, não no referencial de estudo, mas em sua própria prática pedagógica. Não conseguiam fazer essa transposição ou não confiavam na teoria da autora?

26/06 a 30/06/06 - Semana de intenso trabalho com o grupo de professores em sala de aula e fora. Acompanhamos o trabalho de escrita e reescrita dos alunos. Estávamos todos cansados e preocupados. Ouvimos a diretora reclamar com o supervisor do número de pessoas na escola.

Em 27/06, a professora I. fez o seguinte desabafo:

It's very interesting this work of yours at the university. But I'm tired of writing and rewriting, I need to go to class and these kids don't want anything. Because you don't give extra classes for the weaker students?

Resolvemos que o melhor, naquele momento, seria nos afastarmos da escola. Repensar nossa organização de trabalho. Voltei à escola, conversei com a diretora e pedi desculpas pelo transtorno. Combinamos que só voltaríamos em agosto.

SEGUNDO SEMESTRE/2006

01/08/06

Retornamos à escola na primeira semana de agosto. Houve uma reunião geral entre professores, diretora, supervisor e eu. Em um primeiro momento, a diretora tratou de assuntos gerais da organização da escola. Logo após, comunicou aos professores que o grupo de estudo deveria ser interrompido. A Secretaria de Educação havia recebido várias reclamações das outras escolas da rede municipal que reclamavam do “privilégio” que a escola estava recebendo, podendo liberar os alunos mais cedo, portanto, o grupo de estudo não poderia mais acontecer no horário de aula. Teríamos que nos reunir no sábado ou à noite, depois do horário de trabalho.

A reação do grupo foi imediata, insistiam que o grupo de estudo estava ajudando no desenvolvimento dos meninos e delas. Resolveram fazer um pedido por escrito à Secretaria de Educação e assim o fizeram. A secretária da escola encarregou-se de encaminhar a carta redigida pelo grupo (percebi que não confiavam na diretora para entregar a carta).

Após a reunião, vários professores pediram que eu permanecesse na escola até a resposta da Secretaria, como uma forma de “fazer pressão”. Procurei a diretora e pedi que me autorizasse a permanecer na escola, pois o trabalho com a escrita havia só começado, poderíamos estar orientando os professores em pequenos grupos até um pronunciamento da SEMED.

Fui autorizada pela diretora a permanecer na escola e marcamos uma reunião entre o supervisor, a diretora e eu.

02/08/06: Reunião com o Supervisor, a Diretora e eu.

Nos encontramos às 09h00min Era visível o clima de tensão entre a diretora e o supervisor, pois durante a reunião do dia anterior o supervisor havia acusado a diretora de não ter autonomia para dirigir a escola. A diretora, por sua vez, reclamou da postura do supervisor que se recusava a envolver-se com os problemas de disciplina dos alunos, “*ficando só com um livro na cara e não tomando conhecimento dos problemas*”. (Diretora).

Para amenizar o clima, conversei com a diretora, apresentando uma nova proposta de horário para o grupo de estudo. Poderíamos nos reunir quinzenalmente de 09h00 às 11h25min. Talvez desta forma tranquilizasse mais a SEMED em relação à carga horária dos alunos.

A diretora afirmou que por ela estaria tudo bem. Ela também gostava do grupo de estudo, percebia que as professoras estavam mais motivadas, os alunos progredindo. O problema era com as outras escolas que estavam pressionando a Secretaria para também “saírem cedo”.

Acertamos minha permanência na escola até o pronunciamento da Secretaria.

07/08 a 25/08/06

Por três semanas não tivemos resposta da SEMED. Fiquei ansiosa com a perda em relação ao que havíamos construído no grupo de estudo.

Enquanto aguardávamos, resolvi fazer interferência em sala de aula, acompanhando diretamente o trabalho com os alunos. Conversei com o supervisor, montamos um horário, pedimos autorização das professoras e começamos a trabalhar.

28/08 a 15/09/06: O trabalho em sala de aula.

Optei, inicialmente, por um trabalho de parceria com as professoras. Observava, ajudava com alunos em dificuldade, sugeria estratégias de ensino e discutíamos os resultados.

Como forma de não perder oportunidade de estudar com o grupo de professores; solicitamos aos estagiários que, em um dia da semana, desenvolvessem com os alunos trabalho com artes (pintura, colagem, teatro) e assim conseguimos reunir os professores de 09h30min às 11h30min para retomarmos alguns pontos importantes do grupo de estudo.

20/09/06: Voltando a encontrar com o grupo de professores.

Às 09h30min nos reunimos com os professores. Todas estavam muito animadas com o retorno ao grupo de estudo e algumas das professoras deram o seguinte depoimento:

Prof. A. *O estudo que acontece entre nós é mais do que só lê a teoria, você, agora na sala com a gente, tem ajudado a gente a pôr em prática o que estamos estudando.*

Prof. C. *Tomei coragem para arriscar algumas técnicas em minha sala. Compreendi porque os meninos têm dificuldade em escrever algumas palavras. Agora, sei o caminho e estou menos ansiosa.*

Prof. I. *Tem ajudado muito. Acho que se parar agora; não vamos saber se dá certo ou não.*

Foi combinado entre nós e os professores que passaríamos a estudar um referencial teórico que ajudasse o grupo a refletir a produção de texto, em especial, sua avaliação.

Dividimos a sala em dois grupos e levantamos as reais necessidades de trabalho em relação à produção de texto. As necessidades levantadas foram as seguintes:

- Motivação para escrever;
- Melhor forma de fazer a correção dos textos produzidos pelos alunos;
- Como seqüenciar os tipos de textos em sala de aula;
- Como avaliar qualitativamente a produção de texto;
- Trabalhar gramática ou não?

26/09/06: O Impasse.

A SEMED respondeu que não autorizava mais a liberação dos alunos para que o grupo de estudo acontecesse. A diretora, por sua vez, pediu que os estagiários e eu não voltássemos à escola para continuar o trabalho.

Foi chocante para todos. As professoras C e E avisaram à diretora que iriam pessoalmente procurar a Secretária. Nos retiramos da escola após uma rápida reunião com o grupo. Fiz questão de deixar bem claro que nosso retorno dependeria da força do grupo.

O supervisor comunicou à diretora que estaria se reunindo com os outros supervisores para que todos se manifestassem pelo direito de ter um tempo de estudo em seu horário de trabalho. Despedi-me dos professores reforçando que esperava voltar à escola em breve.

03/10/06: Negociação.

Fui chamada à SEMED para uma reunião com a Secretária de Educação. Conversamos um pouco e ela me disse estar preocupada com a reação dos professores. Relatou-me que um grupo de professores da escola a havia procurado solicitando nossa volta à escola (dos estagiários e a minha). Porém, segundo ela, sua dificuldade estava em resolver o problema com as outras escolas. Expliquei que havíamos reorganizado o horário do grupo de estudo, de três vezes por mês para duas vezes por mês e que os alunos não estavam mais sendo liberados, pois os estagiários do curso de Pedagogia estavam desenvolvendo com eles um projeto de artes.

Ela me pediu mais explicações sobre horários, o que estava sendo desenvolvido pelas estagiárias com os alunos e quanto tempo mais eu necessitava para terminar a pesquisa. Passei-lhe as informações e ela pediu que eu aguardasse uma resposta na próxima semana.

03/10/06: Desfecho.

Recebi um telefonema da Secretária de Educação me comunicando que eu poderia retornar à escola, porém, sem a liberação dos alunos.

Fui à escola e a diretora disse já ter recebido um memorando autorizando nossa permanência na escola e que o grupo de estudo poderia se reunir quinzenalmente de 09h00 às

1h25min Agradei e combinei com a diretora e o grupo de professores que voltaríamos a nos encontrar na quarta-feira.

Tem sido gratificante acompanhar o desenvolvimento de leitura dos textos.

Atendi a professora C. durante o horário do recreio e ela me trouxe a seguinte reflexão:

Aprendi na marra a trabalhar na linha construtivista. Quando entrei no Município fomos obrigadas a aprender. Só tenho uma dúvida: meus alunos quase não têm contato com livros e revistas. Esperar construção de quem vem de um ambiente tão pobre é complicado. Prefiro algo mais direto.

Discuti com ela os aspectos da construção da escrita, seus caminhos. Fiz algumas observações a respeito do papel social da escola, porém deixei claro que não seria possível fechar esta discussão. Sugeri lançar sua reflexão no grupo de estudo.

04/10/06: Retorno à escola.

Na quarta-feira chegamos à escola e fomos recebidos por todos os funcionários com muito carinho. A diretora fez questão de se pronunciar aos professores dizendo:

Nós lutamos para que fosse autorizado o nosso grupo de estudo. A SEMED valoriza as necessidades dos professores e, atendendo a vontade de vocês, autorizou uma reunião quinzenal, sem liberação dos alunos.

Não achei que valia a pena responder, o importante era reorganizar o grupo e continuar de onde paramos.

Me reuni com o supervisor e retomamos a organização do estudo sobre Produção e Correção Textual. Achamos necessário conhecer o que os professores já conheciam do assunto. Solicitamos que trouxessem para o próximo encontro tudo o que tinham sobre o assunto. Ficou acertado que como referencial teórico, faríamos opção por artigos de revistas especializadas e não capítulos de livros, pois já não tínhamos tanto tempo.

05/10 a 09/10/06: Organizando o estudo.

Durante a semana que se seguiu, o trabalho resumiu-se em organizar o referencial teórico de estudo. Optamos por seguir a linha de Cagliari e Magda Soares e a teoria construtivista discutida por Emília Ferreiro. Procuramos focar a forma de conduzir o processo de escrita, correção e produção textual.

Os professores foram divididos em dois grupos, cada um dos grupos com uma corrente de pensamento.

18/10/06: A conquista.

Na quarta-feira era o dia de reunirmos o grupo. Estávamos felizes com este encontro. Ele tinha sabor de vitória para o grupo. Um direito conquistado pela união e conscientização de uma necessidade de estudo com o coletivo. O supervisor fez questão de convidar toda a equipe da escola: auxiliar de serviços gerais, porteiro e secretária. Fez o mesmo agradecimento para eles.

Iniciamos o trabalho com os professores com um momento livre de troca de informações a respeito do que já conheciam sobre a produção e correção textual. Alguns discutiram a respeito da aquisição da consciência fonológica da língua (discutida por Luis

Carlos Cagliari e Magda Soares), outros falavam da teoria construtivista e o processo de decodificação e letramento. Não discutiam se uma corrente seria melhor que a outra, mas se se adaptava melhor ao perfil dos alunos.

Me preocupei com o rumo da discussão cuidando para que o grupo de estudo não se tornasse o momento do planejamento. Tomei a palavra e fiz algumas pontuações a respeito das diferentes correntes e processos de desenvolvimento e motivação para a produção textual.

16/10 a 31/10/06: Vencendo a dura realidade.

Foram quinze dias de intenso trabalho. O grupo de professores estava investindo muito no desenvolvimento do processo de escrita dos alunos. Percebemos que por viverem uma realidade muito dura, não tinham contato com a literatura infantil, o mundo do faz-de-conta. A professora D. me procurou preocupada com a versão triste que um dos alunos havia dado da história João e Maria. Relatou o seguinte:

A intenção de contar a história era que os alunos fizessem o reconto oral e depois faríamos um texto coletivo. O aluno aproximou a história lida a um caso parecido que houve perto de sua casa.

Percebemos que, para aqueles alunos, mais que contar história, era necessário discutir o sentido da história, contextualizá-la e problematizá-la. Passamos então, a acompanhar e orientar cada história que seria trabalhada em sala de aula.

06/11 a 10/11/06: Os resultados.

Durante todo o mês de outubro acompanhamos o processo de desenvolvimento de produção textual, escrita, reescrita, orientamos e participamos desses momentos com os alunos e professores. Coletamos textos de cada sala para o lançamento de um pequeno livro das histórias produzidas pelos alunos.

22/11/06: Valeu a pena!

Aconteceu o último encontro desse ano, com o grupo de professores e funcionários da escola. Fizemos uma avaliação de todo o trabalho, das dificuldades que passamos e vencemos. Alguns relatos foram emocionantes:

Hoje sou outra pessoa. Estou melhor como ser humano e como profissional. Pra falar a verdade, foi a primeira vez que me vi assim: “profissional”, buscando, querendo compreender o porque das coisas que faço ou não faço. (Prof. E).

Fui a que mais resistiu a este grupo de estudo. Achei que ia me atrasar com a matéria do ano letivo. Pensei até em sair da escola. Mas as coisas foram se acomodando, fui tomando gosto pelas leituras, comecei a ver resultado na sala de aula. Agora quero mais. Vou fazer pós-graduação.(Prof. I).

Quando eu fazia o Veredas, via tudo tão rápido que não dava tempo de fazer a ligação com a sala de aula, tirar dúvidas etc. Com o grupo de estudo muita coisa ficou clara para mim. Meus alunos estão melhorando, eu estou melhor. (Prof. C).

Faço o curso de Letras. Muito do que estudamos aqui me ajudou a compreender algumas coisas lá. Em relação ao meu trabalho aqui, até os alunos percebem que estou diferente, a aula está mais dinâmica, estou melhor e faço meus alunos se sentirem mais capazes. (Prof. D).

Sou secretária aqui na escola, não me interfiro muito nas coisas da sala de aula. Mas a gente vai percebendo as mudanças e foram para melhor. Os pais que no início reclamavam, foram vendo os meninos melhorarem e se acalmaram. (Secretária).

A escola ficou com um ar melhor, foi bonito ver os professores na hora da aula especializada discutindo com você ou com o supervisor estes textos que vocês estudavam. Mesmo quem resistiu no começo foi compreendendo a necessidade do estudo. (Diretora).

Eu trabalho na portaria e me preparei para ouvir a reclamação dos pais e a escola perder aluno. Houve reclamação, mas cada dia foi diminuindo, quem não gosta de saber que o filho tem uma professora que estuda e quer fazer melhor seu trabalho. Eu também quero voltar a estudar. (L. responsável pela portaria).

Este movimento de vocês deu trabalho até na cozinha. Era um tal de fazer receita, observar daqui e dali. Mas a gente viu que os meninos estão melhores, gostando mais da escola. Os estagiários fizeram muito por eles. As professoras estudando. É isso que eu acho que é escola. (G. auxiliar de serviços gerais).

Saí fortalecida desse último encontro, relembrei a chegada à escola e percebi o quanto o grupo havia crescido. De início, um grupo resistente às pessoas que vinham de fora. Tinham a pesquisa como uma coisa mística de laboratório e, aos poucos, foram se compreendendo e se encontrando nesse processo, cada vez que refletiam, revisavam a respeito de um objetivo elaborado no contexto da sala de aula, reorganizavam seu pensamento, buscavam aprofundar seus conhecimentos querendo compreender porque deu certo ou porque deu errado, discutiam referenciais teóricos entre si e conosco (do seu jeito, superficialmente, com palavras simples e, às vezes, equivocadas), mas estavam ali, firmes, crescendo e reivindicando. De tudo o que vivemos, valeu a pena...

E assim, fechamos o ano. Durante o período de férias, fui procurada por várias professoras que desejavam ir para o curso de pós-graduação. Queriam ajuda para elaborar seu currículo e carta de intenção.

PRIMEIRO SEMESTRE/2007

02/03/07: Recomeçar sempre...

Fui até à escola para um contato com o supervisor. Reencontrar as professoras foi muito gratificante. Estavam entusiasmadas com os novos alunos e com os alunos que já eram da escola, pois estavam qualitativamente melhores.

Segundo a percepção do supervisor, precisávamos avançar em dois aspectos que não conseguimos em 2006 e que constavam no quadro de problemas pedagógicos prioritários: a indisciplina e o trabalho com a Matemática.

Sugeri ao supervisor que começássemos com a Matemática, pois acredito que a indisciplina pode ser fruto, às vezes, de uma prática pedagógica que pouco envolve os alunos.

Sugeri como referencial teórico inicial o livro “A criança e o número” (Constance Kamii). Nossa única insegurança era que este seria um referencial teórico cujas bases estão no processo de desenvolvimento psicológico postulados por Piaget. Seria, então, necessários alguns esclarecimentos aos professores nesse aspecto. Marcamos nosso primeiro encontro com todos para o dia 07/03/07. Conversamos com a diretora que autorizou, dentro do horário de 09h00 às 11h25min.

07/03/07: Reorganizando o processo.

As professoras se organizaram rapidamente para o encontro. Explicamos que daríamos continuidade até o mês de maio com os encontros e que estes ainda seguiriam dentro dos temas levantados no ano de 2006. Projetamos a transparência com o quadro de problemas pedagógicos prioritários, elaborado em 2006. Avaliamos até onde avançamos e o que seria necessário retomar. Porém, o tempo estava curto e optamos por uma estratégia de atendimento as duplas de professores no decorrer da semana para orientar leituras, buscar algumas soluções para os problemas pedagógicos que fossem sendo detectados.

Esclareci, mais uma vez, que o meu trabalho iria até o mês de maio, na escola e que, de início a proposta de estudo seria trabalhar com a Matemática. A proposta foi aceita e deixamos agendado para 28/03/07 o próximo encontro. Entregamos cópias do apêndice do livro da Constance Kamii: “Autonomia como Finalidade da Educação: Implicações da Teoria de Piaget”, e nos colocamos à disposição para estar discutindo a leitura no decorrer da semana.

28/03/07: Reflexões.

Somente hoje conseguimos nos encontrar com todo o grupo. Durante a semana encontramos as duplas de professores liberadas da sala pelos professores de Educação Física e Ensino Religioso para discutir alguns conceitos do texto: autonomia, heteronomia, classificação, seriação etc., de forma que no encontro estes conceitos já estavam claros.

A discussão girou em torno dos seguintes aspectos:

Prof. E. *Estamos lendo que é necessário dar autonomia aos alunos para que construam conhecimento. Minha dúvida é se nós professores temos esta autonomia. Esse é um processo lento e, na seriação, corremos contra o tempo.*

Prof. D. *Trabalhar dentro desse pensamento de autonomia é complicado, temos um número grande de alunos em salas. Fica difícil ouvir cada um, saber como pensam e ajudar a construir seus conceitos.*

Prof. I. *Este ano estou mais tranqüila, com uma turma de 2ª série a ansiedade é menor, quero experimentar algumas coisas para ver se dou conta.*

Prof. C. *Piaget se apegou muito na questão da idade para explorar alguns estágios. Conversando com vocês durante a semana é que fui compreender melhor. Tenho alunos mais velhos que em nada demonstram autonomia e outros mais novos, extremamente autônomos.*

Discutimos por mais algum tempo, alguns aspectos do texto e finalizamos. O grupo sugeriu que fizéssemos uma oficina de jogos matemáticos para serem trabalhados com os

alunos. A idéia foi bem aceita e passamos a nos mobilizar para conseguir coletar sugestões de jogos e material para confeccioná-los.

02/04 a 13/04/07: A Matemática: um novo eixo de estudo.

Coletamos sugestões de jogos para serem confeccionados e conseguimos o material na SEMED. O supervisor convidou uma professora de Metodologia da Matemática para desenvolver a oficina na escola.

Comunicamos à diretora que se entusiasmou (para nossa surpresa) e se colocou à disposição. Pedimos um lanche para os participantes. Informamos que a oficina teria que acontecer no sábado, pois é um processo mais demorado.

05/05/07: A Oficina.

O período de desenvolvimento da oficina foi de 08h00 às 13h00. A professora Janice dirigiu a oficina. Em um primeiro momento abordou os temas tratados por Kamii em seu livro. Os professores interagiram bem com a discussão e o trabalho fluiu.

O segundo tempo da oficina girou em torno da construção de vários jogos para serem utilizados com os alunos. Percebíamos o envolvimento dos professores. Foi muito gratificante vê-los tão participativos, discutindo, selecionando o que era mais adequado aos alunos ou não.

07/05/07: Chegando ao fim.

Comuniquei ao supervisor e à diretora que estava finalizando a pesquisa, porém não concluindo, pois o que havíamos construído não teria um fim imediato, continuava com o grupo ou mesmo individualmente.

A diretora me confessou que estava orgulhosa de todo o trabalho que tínhamos feito. Segundo ela, nas reuniões de diretores na SEMED, vem sendo perguntada como havia conseguido que este trabalho acontecesse lá, e por que somente “sua” escola da rede municipal recebia pesquisadores e estagiárias do curso de Pedagogia.

Agradei a confiança e fiz questão de deixar claro que esta tinha sido uma conquista do grupo. A continuidade dependeria do apoio que ela daria ao grupo.

09/05/07: A Despedida.

Tivemos um momento festivo com alunos e todos os funcionários. Despedi-me do grupo. Vários foram os relatos, mas a emoção me impediu de registrá-los. Preferi guardar na memória cada olhar que me acompanhou.

23/05/07: Seria o produto da pesquisa?

A SEMED me convidou para fazer um relato da experiência aos supervisores da rede municipal, do trabalho desenvolvido da Escola Municipal M. Dias Gomes. Gostariam que eu falasse a respeito da importância da formação de professores em local de serviço, como o grupo de estudo foi organizado e o que estudamos. Ficou agendado para agosto, período que acredito ser mais tranquilo para mim.

29/05/07: Conclusões: O que observamos concretamente de mudanças na prática docente.

Ficou claro que a pesquisa, através da constituição do grupo de estudo, operou mudanças na prática docente. O crescimento do profissional, com um enorme e constante sentimento de busca; foi se concretizando claramente para nós no dia-a-dia.

A necessidade do estudo, da reflexão séria e oportuna foi percebida em cada procura, em cada dúvida. A organização do coletivo da escola para reivindicar e assegurar seus direitos fortaleceu-se em momento de crise. Decidiam, organizaram-se e conseguiram manter no espaço escolar não só o que a lei prescreve, internalizaram esse direito e não abriram mão dele.

Hoje a escola está organizada quinzenalmente para encontros “para estudo”, não admitem interferências administrativas, individualmente, os professores buscaram a continuação de sua formação profissional. Solicitaram da Secretaria Municipal de Educação que lhes proporcionassem o acesso a cursos, seminários, palestras, uma biblioteca básica para o professor na escola. Desejam também rever junto ao sindicato dos professores, a questão salarial e o plano de carreira.

Acredito que avançamos em formação e conscientização. Porém, não acredito ter chegado a uma nova prática social docente, pois precisaríamos de um tempo e estrutura infinitamente maiores, mas mudanças aconteceram e foram tão fortes que, certamente, se concretizarão em pequenas e grandes ações.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Este levantamento de dados tem como **objetivo** determinar o **que**, e **como** estão sendo desenvolvidas as atividades de formação continuada de professores no âmbito de alguns municípios de influência da UNIUBE.

Orientações: Sendo insuficiente o espaço para escrever, numere o item que está respondendo e continue escrevendo no verso da folha.

1. Enumere as **AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES** que tem participado durante sua vida docente: (entendemos por **AÇÕES** tudo o que é realizado com fins de formação continuada como professor.).

- 1 () Palestras
- 2 () Seminários
- 3 () Oficinas
- 4 () Congressos
- 5 () Cursos **A** – de 1 a 10 horas
- 6 () Cursos **B** – de 11 a 30 horas
- 7 () Cursos **C** – de 31 a 60 horas
- 8 () Cursos **D** – de 61 a 80 horas
- 9 () Cursos **E** – de 81 horas ou mais
- 10 () Outras, quais: 11 - _____
12 - _____
13 - _____

2. Tendo em conta as **AÇÕES** enunciadas no item acima, indique, aproximadamente, de **quantas** você participou desde **2004 até hoje** _____

3. QUAL FOI A **AÇÃO** QUE VOCÊ **MAIS** GOSTOU: _____

3.1. Justifique? _____

3.2. Instituição que a ofereceu? _____

3.3. Intensidade horária? _____

3.4. Foi realizada na própria escola? () sim () não. Onde _____

3.5. A escolha de realizar esta ação ou curso foi: () iniciativa sua; () exigência de instâncias superiores.

3.6. Você foi liberado do trabalho para realizar esta ação formativa: () sim () não

3.7. Foi realizada em um **período contrário** ao trabalho? () não () sim

3.8. No período: () diurno; () noturno; () fins de semana; () férias; () outro.

3.9. Qual foi o **conteúdo** principal dessa **AÇÃO** que você **MAIS** gostou _____

3.10. Quais foram as **características metodológicas** dessa **AÇÃO** que você **MAIS** gostou

3.11. Essa **AÇÃO** formativa veio ao desempenho de sua prática profissional: () sim () não
Como? _____

4. QUAL FOI A AÇÃO QUE VOCÊ MENOS GOSTOU _____

4.1. Por quê? _____

4.2. Instituição que a ofereceu _____

4.3. Intensidade horária _____

4.4. Foi realizada na própria escola? () sim () não. Onde _____

5. O que e como você gostaria que fosse a formação continuada de professores? _____

DADOS DA ESCOLA ONDE TEM O MAIOR NÚMERO DE AULAS

Nome da escola _____ Cargo _____

Tipo: Estadual (); Municipal (); Particular (); outra () Qual _____

Endereço _____

Município: _____ Bairro _____ Tel: _____

Outras escolas que leciona e cargo que desenvolve

1 _____ Cargo _____

2 _____ Cargo _____

3 _____ Cargo _____

DADOS DO PROFESSOR

Nome _____

Data Nascimento ____/____/____. Tel. Res. _____ Cel. _____

Endereço _____

E-mail _____

Título mais alto: _____

Instituição _____

Outros títulos 1 - _____

2- _____

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](#)