

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA MELLO LEAL PIMENTEL

PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA -

POSSIBILIDADES E LIMITES

CUIABÁ-MT

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ROBERTA MELLO LEAL PIMENTEL

**PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA –
POSSIBILIDADES E LIMITES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação no Instituto de Educação da Universidade
Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação na Área de Teorias e Práticas
Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa
Formação de Professores e Organização Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Silas Borges Monteiro

CUIABÁ-MT

2008

AGRADECIMENTOS

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, pelo apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo trabalho me abriu ensejo a realizar este.

Ao Silas Borges Monteiro, meu orientador, que, com paciência e afeto, me conduziu às reflexões apresentadas. Pela confiança que depositou em meu trabalho. Apesar das dificuldades que encontrei, sempre me incentivou a prosseguir.

Ao José Cerchi Fusari, orientador externo, que, de maneira muito sábia, permitiu as reconstruções teóricas, apontando sistematicamente as reflexões aprofundadas no trabalho. Obrigada pela maneira tão dedicada com que interagiu na leitura da dissertação.

A Judith Guimarães Cardoso e ao Cleomar Ferreira Gomes, por terem aceitado participar da banca examinadora desta pesquisa, o que muito me honrou. Minha gratidão pelas contribuições.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Filosofia e Formação do Educador, pelas discussões apropositadas. O grupo foi importante espaço de formação acadêmica.

Às minhas professoras do Magistério. Mais que tudo porque conseguiram despertar em mim acendrado amor pela Educação.

Às coordenadoras da Escola Máxima. Aí iniciei minha carreira e aprendi valores que se eternizam.

A meus pais e irmão. Se não por outras razões – todas elas significativas – pelo apoio constante e pelo carinho recebido.

A meu marido. Não houve tão só compreensão, nos momentos difíceis de construção da dissertação. Por demais relevante, o incentivo diário, franqueando-me dedicação plena aos estudos. Sem você, tudo teria sido bem mais difícil. Obrigada de coração.

Ela está no horizonte (...) Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve pra isso: para caminhar.

Eduardo Galeano (1994)

RESUMO

Esta dissertação versa sobre uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na Área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, enfeixada na linha de Formação de Professores e Organização Escolar. Trata-se de uma pesquisa inserida na temática da formação contínua (em serviço). Neste complexo universo, discorre especificamente sobre a Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva (por prática pedagógica crítico-reflexiva entendemos algo que inclui docência, mas vai além dela) assentada no conceito de competência, tendo como referenciais Terezinha Rios e Phillippe Perrenoud . Adotamos uma postura filosófico-educacional, uma vez que, no decorrer de todo o trabalho, emprestamos da Filosofia, ou melhor, procuramos exercitar um princípio básico da Filosofia: a reflexão. Buscamos desenvolver a capacidade de reflexão para compreender, numa feição analítica, a prática pedagógica crítico-reflexiva como possibilidade de construção de conhecimento centrada no campo da formação de professores. Descortinamos como objetivo geral, investigar a seguinte problemática: *quais relações podemos identificar entre as discussões que ocorrem na academia, a respeito de práticas crítico-reflexivas e as práticas docentes nas escolas públicas de Cuiabá?* Para dar conta desta investigação, elegemos uma Escola Estadual situada em Cuiabá, Mato Grosso. Como procedimento metodológico, adotamos três etapas: a *primeira* consistiu em conhecer o universo a ser pesquisado; entrevistas semi-estruturadas com a coordenação, participação em reuniões de professores no início do ano e levantamento de algumas informações que posicionam a escola dentre as diversas escolas desta parte da Federação, a *segunda* retrata a participação em sala de aula, visando conhecer as atividades pedagógicas e a realidade da aula e, por fim, a *terceira* e última etapa consistiu em entrevistas semi-estruturadas com cada professor participante, individual e coletivamente. Em cada etapa, o objetivo maior era encontrar “pistas” que apontassem algum indício ou movimento de prática pedagógica crítico-reflexiva que nos permitisse investigar nossa problemática. Academicamente, acoberta a feição de pesquisa qualitativa.

Palavras-chave:

Prática pedagógica crítico-reflexiva, competência e situações de aprendizagem

ABSTRACT

This thesis addresses a research of the Post-Graduation in Education Program from the Education Institute of the Federal University of Mato Grosso (UFMT) in the field of Pedagogical Theories and Practices of School Education, and in the line of Teacher Formation and School Organization. It concerns a research introduced in the continuous formation thematic (in service). It reasons, specifically in this complex universe, about the Critical-Reflexive Pedagogical Practice (for critical-reflexive pedagogical practice we understand something which includes teaching profession, but it goes beyond that) from the competence concept, having as reference Terezinha Rios and Phillippe Perrenoud. We adopted a philosophical-educational posture as along the course of this work, we borrowed from philosophy, or better put, we tried to exercise a basic principle of philosophy: reflection. We tried to develop reflection skills in order to critically understand the critical-reflexive pedagogical practice as a means of building up knowledge in the teachers' formation field. We established as our main goal, the investigation of the following issue: *What can we identify as a relation between discussions in the academy about critical-reflexive practices and teaching practices among the public schools of Cuiabá?* A State School in Cuiabá, Mato Grosso was chosen for the investigation to be carried out. As a methodological proceeding, we adopted three stages: The *first* consisted of getting to know the universe to be researched; semi-structured interviews with coordination team, joining teacher's meeting at the beginning of the year and collecting some information which place the school among the many state schools of the State, the *second* happened by taking part in classes aiming to see the pedagogical activities and class reality, and finally, the *third* and last stage consisted of semi-structured interviews with the participating teachers, individually and collectively. In each stage the main goal was to find 'clues' which showed a sign or movement of the critical-reflexive pedagogical practice which allowed us to investigate our issue. Academically, it is categorised as qualitative research, but as we searched for a single method which would characterise the research, we had many doubts and consequently did not employ a name for the method, and instead we tried to explain it in details so that the route followed could be clear.

Key words:

Critical-reflexive pedagogical practice, competence and learning situations.

SIGLAS E ABREVIATURAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do MEC

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PPCR - Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

CP – Coordenação Pedagógica

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	10
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	24
*O porquê da pesquisa.....	29
*Objetivos (Geral e Específicos).....	32
*Pressupostos.....	33
*Referencial teórico.....	33

CAPÍTULO I

1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	35
2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	39
2.1 Um pouco do histórico da escola.....	40
2.2 A Escola e o Ideb.....	40
3 CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES.....	45

CAPÍTULO II

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	53
1.1 Operadores conceituais.....	53
1.2 Competência – uma discussão crítico reflexiva.....	55
1.3 Situações de Aprendizagem.....	65
1.4 Reflexão.....	72

CAPÍTULO III

1ANÁLISES E ESBOÇO DAS SITUAÇÕES ENCONTRADAS.....	74
1.2 Análise dos objetivos e pressupostos.....	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
----------------------------------	-----------

MEMORIAL

De acordo com D'Ávila e Sonnevile (In Veiga, 2008)

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que confere uma dimensão no tempo e no espaço (...) Sua configuração tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas e das práticas (...) Está em constante transformação.

As escolhas e decisões descritas no presente memorial introduzem as primeiras compreensões sobre a pesquisa realizada, resultado das construções que já se passaram por minha própria vivência na qualidade de educadora. O memorial aqui apresentado foi construído especificamente para este fim, divergindo, portanto, daquele que apresentei quando concorri à vaga do Mestrado. Assume uma imbricação entre vida pessoal e vida social, porque entendo que minha história de vida se confunde também com minha história social.

A profissionalização, este é meu entendimento, comporta um “processo no qual se insere a profissionalidade (...) numa busca incessante por uma identidade ou um perfil profissional”(VEIGA, 2008). Sendo assim, é no percurso da minha profissionalização que ocorre o porquê e o modo como se dá o estudo em apreço. O intento é conferir ao memorial a responsabilidade de iniciar a introdução do tema proposto.

Por que será que escolhi o magistério? Não tenho resposta pronta e acabada para esta pergunta, apenas suposições. Acredito que nasci com esse destino traçado, aliás um destino que me tem feito muito bem. Ninguém escolheu por mim, eu sentia essa inclinação. Contrariei meu pai nesta escolha e desconsidereei, naquela época, os problemas que ele apontou em relação aos desafios vividos pelos profissionais da área. Algo dentro de mim falou mais forte.

No decorrer destes anos que já se passaram (desde 1997 até o atual), quase treze desde a formação inicial no Magistério até o atual Mestrado, muitas vezes os ensinamentos que recebi se tornaram presentes em meu dia-a-dia: “Como é importante a formação pedagógica reflexiva e comprometida com a qualidade”. Esse era um comentário que eu e minhas colegas de classe sempre ouvíamos de nossas professoras durante o curso de Magistério no Ensino Médio da Escola Nossa Senhora Auxiliadora, instituição privada, salesiana, em Campo Grande-MS.

Lembro-me até o nome de duas professoras: Simone e Rosana. Como foram importantes na edificação de minha profissionalização: verdadeiras professoras, ou, melhor,

“verdadeiras educadoras” no dizer do Prof. Fusari, orientador externo desta pesquisa. Penso que, desde aquela época, minha formação já se inclinou para as questões reflexivas da prática pedagógica, traduzindo algo que me fascinava e em que poderia me aprofundar, porque sinonimizava com o interesse de minhas professoras. Na época, estudávamos diversas obras de Celso Antunes, Emília Ferreiro, Jean Piaget, Constance Kamii, Paulo Freire, Célestin Freinet, Lev Vygotsky, Maria Montessori e outros.

Um dos motivos mais fortes que me levaram a buscar o Mestrado é a formação dos professores, assunto que sempre me vem à mente quando relembro o Magistério. Desde então, 1997, meu olhar para este segmento da Educação já estava aguçado.

Ainda no Magistério, concluído em 1997, fui chamada pela coordenação para substituir uma professora durante três meses. Foi minha primeira experiência como “titular” de uma segunda série, na condição de professora polivalente. Cada planejamento foi vivenciado e cada plano pensado e repensado para que pudesse ser o melhor possível. Naquela época, iniciei minha carreira docente na rede privada e nunca mais me distanciei desta profissão.

Creio ser importante, neste momento, dizer que o Magistério, o curso de Pedagogia e a Pós em Psicopedagogia foram realizadas em instituições privadas. Hoje, ao realizar o Mestrado em uma Universidade Federal (no caso, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT) percebo que foi um grande desafio me “reconstruir” teoricamente - se é que dá para falar nestes termos - durante o Mestrado porque as perspectivas são bem diferentes. Não digo como se fosse uma regra para todos que passam por situação semelhante, mas, para mim,

revelou-se uma mudança de postura bem importante. Também não quero afirmar algo como se todos os professores e autores se incluíssem nesse pensar, mas, a exemplo do que foi meu percurso teórico na construção profissional vertente, sinto-me buscando novas formas de compreensão, para entender diferentes posturas no tocante à sociedade e à política.

Socorro-me de Rios (2001), para me ajudar a explicar melhor o que estou tentando dizer. Quando a autora “desvenda” as dimensões do conceito de competência no sentido de uma sociedade que visa à “Qualidade Total” e ao capitalismo, com visão de uma idéia empresarial nas questões do ensino, ela acaba desnudando a necessidade de ampliação da compreensão teórica da qual me apodero ao tratar de competência e Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva (PPCR). Com esta autora, encontrei as palavras e o caminho do que antes se fazia obscuro. As divergências entre as minhas compreensões iniciais, que pareciam se vincular excessivamente às ideias de “Qualidade Total”, foram encartando novos sentidos. As construções teóricas que já possuía, reconstruí com novas perspectivas apontadas por meus orientadores, interno e externo.

Importante, neste momento do memorial, um “recorte” em minha trajetória para ressaltar que, durante a década de 1990, época em que minha carreira docente teve início, o Brasil atravessava um período histórico singular. Dentre alguns acontecimentos, creio ser significativo ressaltar aqueles que exerceram maior influência na construção teórica e nas discussões dos anos da década de 1990. Minha própria história está entrelaçada com estes acontecimentos. É a história influenciando um percurso pessoal, e vice-versa.

A) Renúncia do presidente da República Fernando Collor, em 1992. Sobre este acontecimento histórico, Rios (1997, p.11) traçou um paralelo interessante ao dar destaque ao “Movimento pela Ética na Política”, surgido como manifestação popular em repúdio aos fatos de corrupção descobertos na época. Utilizando este fato, a autora fez relações entre os conceitos competência e ética. As discussões levantadas pela autora são essenciais a nosso trabalho porque, no decorrer da dissertação, o conceito competência será amplamente esquadrinhado. Rios (ib) observou que este movimento histórico carrearou repercussão até mesmo para questões “tão antigas quanto o homem”, que se dirá para as questões pedagógicas que estavam ocorrendo na época. Vejamos.

A ética tornou-se um tema privilegiado entre nós, em virtude de acontecimentos que mobilizaram os brasileiros e que vieram a culminar na renúncia do Presidente da República. O Movimento pela Ética na Política, as análises sobre a presença da corrupção na sociedade e a violência nas relações sociais trouxeram à tona questões tão antigas como o ser humano, mas que ganharam contornos novos em função do momento histórico em que são retomadas e formuladas (...) A questão da presença da dimensão ética ligada à dimensão técnica e à dimensão política da competência é o objeto central de reflexão. (RIOS 1997. p 11 e 12)

O paralelo que Rios desenhou entre competência e ética será descortinado no capítulo sobre competência, eixo fundamental da construção teórica desta dissertação. A propósito, importa lembrar que este fato influenciou as discussões da época.

B) Crescente valorização da formação e da profissionalização do docente e elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96). Na década referida, o entendimento sobre a importância de incentivar e elevar a formação docente ganhou grandes proporções. Vejamos um comentário do fato, no entender de Pimenta (2002:34)

No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o então Ministério da Educação, com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo o país, realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), precedida de encontros regionais, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Desse Plano consta, fato inédito, um amplo acordo, negociado e assumido entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definida num piso salarial mínimo. Pela primeira vez, nos anos recentes, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (...) Aí foi se colocando em pauta as questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua.

Este movimento em torno das questões relativas à formação do professor, o qual foi realizado na década de 1990, provém da intervenção que o governo Fernando Henrique Cardoso fez para aprovar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996. Este fato constituiu uma mudança nas políticas educacionais, que passaram a criar sintonia com movimentos internacionais, como foi o caso dos princípios adotados pela Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) quanto ao uso das competências nos quatro pilares da educação para o século XXI (POSSAMAI, 2007).

Aliado a esse propósito, o discurso empresarial e governamental atribuiu à educação o papel de institucionalizar novas formas de educar para dar conta de formar *o trabalhador (grifo meu)* de forma que ele possa desenvolver sua capacidade real de trabalho, de acordo com as competências enfatizadas pelo mundo do trabalho. (Id, *ibidem*)

Percebe-se assim que, nos anos iniciais da minha formação, as discussões políticas e educacionais se davam no seio da criação da LDB, momento no qual se discutia amplamente o conceito competência e as diversas questões quanto à formação do professor.

Logo, minhas intenções de estudo, vivências e interesse no Mestrado se relacionam intrinsecamente com estes fatos destacados, pois a construção de minha identidade docente “tem a marca das opções tomadas, das experiências realizadas e das práticas (...) Está em constante transformação”(D’Ávila e Sonnevile, 2008).

Creio ser importante assinalar que minhas discussões ocorrerão na linha contrária à ideia de competência como perfil do professor, ou como requisito a ser alcançado. O sentido de competência que adoto, partindo de Perrenoud (1996;1997;1998a;2001;2002) e Rios (1997, 2001), não possui relações diretas com a formação do trabalhador engendrado por meio de competências necessárias a seu trabalho. Tento superar esta visão, como a própria Terezinha Rios vem fazendo ao cuidar da construção da felicidade (2001) e ao apontar as dimensões ética e política da competência. Dessa forma, “dialogando” com alguns autores, tentarei tratar sobre a relação deste conceito com uma possível Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva (PPCR).

Após a formação no Magistério (Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora) em 1997, iniciei meu curso de Pedagogia (de 1998 a 2001), na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande-MS, em 1998.

Em fevereiro desse ano, fui contratada pela Escola Máxima como estagiária da primeira série, uma escola particular de classe média alta. Foi um desafio muito grande que, aos poucos, se tornou um orgulho.

No ano seguinte, fui convidada para ser professora polivalente na educação infantil, nesta mesma escola. Deixei de ser estagiária contratada para ser professora polivalente.

Comecei a tentar pôr em prática tudo que tinha aprendido com os estágios e com as teorias de meu curso de Pedagogia.

Era minha formação inicial, nesse curso, as questões teóricas e práticas se relacionaram muito pouco, é o que penso. Nos três primeiros anos, as disciplinas foram bem teóricas. O conteúdo foram as teorias da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia. Ainda atrelada à forma teórica, aprendemos os Fundamentos da Educação, centrados nos principais teóricos: Piaget, Freinet, Comênio, Emília Ferreiro, Constance Kamii, Maria Montessori, entre outros. Com certeza, outras disciplinas foram trabalhadas, mas relato tão só as que me marcaram mais.

No último ano, teve início o estágio e disciplinas como, Metodologias do Ensino, que também estudamos de forma teórica, intentando conhecer as diferentes concepções pedagógicas, iniciando pela tradicional, passando pela nova e pela tecnicista, até chegar às progressistas. Na sala de aula, estudávamos estas concepções e, em determinados momentos, realizávamos nosso estágio: alguns poucos dias de observação e outros de regência. No estágio fui sozinha, observei sozinha, planejei as regências sozinha e no fim fui avaliada pela professora responsável pelos estágios por meio de minha participação em sala de aula e por meio do material escrito. Sei que a professora responsável pela parte prática entrou em contato com a instituição para saber de minha frequência, mas ela nunca esteve presente para assistir à minha regência nem houve orientação específica sobre meu planejamento do estágio.

No Magistério, tudo se deu de forma bastante diferente. Cada planejamento de nosso estágio era observado minuciosamente. Antes de executarmos a regência o planejamento,

passava por uma avaliação e, além dessas orientações que antecederiam nossa regência, havia acompanhamento sistemático no dia da realização da atividade. Isso nos servia de respaldo, dava-nos segurança, uma vez que estávamos iniciando a docência e nos sentíamos engolfadas em dúvidas. O plural utilizado não é sem sentido: estes comentários também são os de minhas colegas. Várias delas fizeram a Pedagogia comigo (Alessandra, Tânia, Elaine, Carla). Conversávamos muito a respeito destas diferenças. Enfim, hoje percebo que, graças à minha formação no Magistério, pude aprender um pouco mais sobre minha profissão, em relação à formação na universidade.

Foi um grande desafio iniciar minha carreira! Contratada como professora polivalente, encetei uma trajetória da qual não me distanciei desde então. Neste mesmo ano, comecei a comprar os primeiros livros profissionais que hoje compõem minha biblioteca bastante considerável na área educacional e pela qual tenho tanta estima.

Como era de esperar, principiei com as leituras sobre a evolução da escrita, com uma das obras de Emília Ferreiro (2000). Estudei sobre a construção do número em dois dos livros de Constance Kamii (1994;1995), sobre as diferentes estratégias para trabalhar com a leitura com um obra de Isabel Solé (1998) e sobre o desenvolvimento e características do planejamento, com Celso Vasconcellos (1999). Até hoje tenho a leitura como um grande prazer em minha vida. Eram assuntos que eu tinha visto no curso de Pedagogia e que senti necessidade de aprofundar naquela época, por força das exigências da série em que trabalhava.

Na época do Magistério, entre 1996 e 1997, comecei também minha “caminhada” pelos cursos e eventos de formação permanente, e o primeiro de que participei foi muito marcante. Neste evento, realizado pela escola particular Paulo Freire, em 1997, conheci alguns estudos sobre aprendizagem. Sejam exemplo: “os três cérebros”, concebido pelo ministrante Waldemar de Gregori, e “a informática na educação”, com Rosa Maria Whitaker Sampaio. Um mundo de estudos amazonicamente além do que tinha conhecido no Magistério. Isso me fascinava.

Sinto que não aproveitei a faculdade tanto quanto acho que poderia ter aproveitado, pois vivia um momento de muita dedicação em meu primeiro emprego. Sinto falta, por exemplo, de não ter participado de algum projeto de pesquisa na própria faculdade. O trabalho me encantava tanto, que me dediquei exclusivamente a ele. Hoje, provavelmente, não faria o mesmo. Por outro lado, sinto que esta imersão no trabalho se dava pelo fato de não encontrar, no curso que estava fazendo, as bases necessárias para minha realidade de trabalho.

Na escola onde comecei minha carreira, havia reuniões semanais de estudo. Foi quando pude conhecer de perto a formação contínua em serviço. Estas reuniões tinham início com recados gerias das diretoras e coordenadoras e, logo após, como prioridade da reunião, uma das professoras conduzia algum estudo escolhido pelo próprio grupo ou algum convidado proferia um tema escolhido por nós, professoras.

Foi nesta escola que tive a oportunidade de participar ativamente, pela primeira vez, da construção de um PPP (Projeto Político-Pedagógico). Quando esta escola me abriu as portas,

o PPP já existia havia dois anos. No início do ano, era costume desta escola reunir os professores, antes das aulas terem início, para que o PPP fosse reorganizado e melhorado em relação ao ano anterior. É de ressaltar: o PPP tinha como fundamentos as orientações de Celso Vasconcellos (1999).

Era nas reuniões do início do ano que fazíamos a construção dos currículos e prevíamos os objetivos gerais e específicos da série em que estávamos trabalhando, ancoradas nas experiências do ano anterior e, além destas questões, também elaborávamos sugestões de pautas de estudo para as reuniões de formação contínua em serviço, que ocorriam semanalmente com todos os profissionais da escola, desde atendentes da secretaria, da biblioteca, até professores.

Alicerçadas em nossas sugestões, as coordenadoras da escola organizavam convites a pesquisadores e palestrantes diversos para conduzir tais reuniões. As coordenadoras também escolhiam alguns cursos fora da escola para que, por meio de sorteio, alguns deles pudessem participar. Após estes cursos, fora da escola, os professores se comprometiam em realizar um “repasso” aos professores da escola, sobre o que aprenderam nos cursos que fizeram.

Foi assim que encontrei espaço para começar a praticar algumas sugestões dadas por Perrenoud (2000, 2001, 2002). Em um dos sorteios, em 2000, fui “premiada” e viajei para fazer um curso em São Paulo, em uma escola também da rede particular. Nesta escola paulistana (Escola da Vila), há um Centro de Formação onde os próprios professores criam os cursos de formação permanente. Durante o ano, filmam suas aulas, realizam análises diversas

Oe depois compartilham as aprendizagens nestes cursos abertos ao público. Neste evento, comprei algumas obras de Perrenoud e passei a estudá-lo sistematicamente.

Quando retornei do curso, comecei a praticar algumas ideias que aprendi no curso e nas obras do autor, tudo relacionado com PPCR. Muitas ideias não tiveram origem com o próprio autor, mas, por meio de suas obras, comecei a me familiarizar com o tema. Assim minha experiência com o assunto foi se aprofundando de tal forma que após a Pedagogia, a Psicopedagogia e alguns anos nesta área, continuo este estudo que, atualmente, realizo no Mestrado.

Com o apoio da coordenação da escola onde trabalhava, montei uma dupla de estudo com minha parceira de planejamento pedagógico para poder vivenciar a PPCR. Reuníamos semanalmente para anotar reflexões sobre nossas próprias aulas. Pena que foi uma parceria desvinculada da academia, mas foi tão produtiva que fomos convidadas pelas diretoras da escola onde trabalhávamos para fazer uma “palestra” aos demais professores com vista a compartilhar, com toda a equipe, nossa iniciativa, de modo que nos foi dado o desafio de motivar o grupo a começar outras parcerias.

A princípio, nossas observações não eram muito sistemáticas, simplesmente tentávamos observar a aula uma da outra e, nessa esteira, buscávamos entender alguns desafios que pudessem ser superados, como de fato ocorria. Aos poucos, começamos a elaborar fichas de análise que serviam de respaldo para nossa compreensão e avanço no tema. Com isso fomos aprendendo que determinadas intervenções favoreciam alguns alunos, ao passo que outras

crianças necessitavam de atendimentos diferenciados, bem como percebíamos as intervenções mais produtivas. Sentíamos, cada vez mais, que estávamos conseguindo nos relacionar melhor com nossos alunos, as evoluções eram mais visíveis e, enfim, o trabalho pedagógico tinha enlaçado um sentido muito mais complexo e prazeroso para nós.

Em poucos meses conseguimos elaborar vários relatórios e o melhor de tudo: nossas aulas passaram a ser mais significativas tanto para nós, como, principalmente, para nossos alunos. Esse processo nos permitia buscar soluções aos desafios encontrados em sala de aula: alunos que aprendiam de maneira diferente, atividades que não despertavam o interesse, etc. As reflexões não serviam apenas para encontrarmos soluções técnicas, contribuía com a compreensão sobre nosso papel na mediação da aprendizagem.

Com base naquelas reflexões com o grupo de professores, conversávamos sobre diversas questões, como a relação entre pais e filhos, as condições sociais dos alunos. Essas discussões eram tão importantes a ponto de constarem no Projeto Político-Pedagógico da escola, e esse era o sentido maior de nossas reflexões: contribuir com a reconstrução permanente do PPP da escola, que a cada ano era atualizado, albergando nossas sugestões as demais professoras. Opinávamos sobre o tempo de execução dos projetos, o conteúdo que deveria ser alterado ou não, enfim tínhamos colhido algum fruto de nossas reflexões.

Nesse sentido, sinto-me segura para estampar um de nossos pressupostos nesta dissertação: a PPCR possibilita amadurecimento profissional muito além de técnicas e problemas referentes apenas à sala de aula. É algo realmente muito mais complexo.

Essa parceria de estudo em meu trabalho foi interrompida, pois precisei me mudar, em 2002, para os Estados Unidos, lá ficando sete meses. Profissionalmente, adquiri experiência em outra área desconhecida por mim: a alfabetização de crianças bilíngues. Tínhamos mudado de país por força da excelente proposta de trabalho que meu marido havia recebido.

Tenho notícias de que, ainda hoje, a equipe daquela escola onde trabalhei e iniciei minha experiência com a PPCR, continua com essa iniciativa.

A experiência no exterior durou pouco. Optamos por retornar ao Brasil e, em 2003, após quatro anos como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ousei dar ensejo a meu próprio empreendimento para prestar assessoria pedagógica e para trabalhar na intervenção clínica com reabilitação pedagógica, época em que me aproximei significativamente da Psicopedagogia.

A assessoria pedagógica era realizada em escolas públicas, onde palestrava para os professores no concernente à formação contínua em serviço. Realizava essas palestras por meio de uma empresa de assessoria pedagógica chamada JW Assessoria. Cada palestra tinha um tema diferente, de acordo com o que a escola solicitava para a empresa.

Tratei de temas diversos (alfabetização, distúrbios da aprendizagem, etc). Porém, o foco geral sempre foi incentivar os professores a criar na escola um grupo de estudo sobre suas práticas pedagógicas. Não acreditava que apenas isto poderia ajudá-los em relação às suas necessidades diárias no trabalho, dado que são temas bem mais complexos. Não tinha a intenção de garantir o sucesso no trabalho dos professores, apenas tentar contribuir para

aumentar-lhes as possibilidades, ou seja, não tinha como garantir à eles nenhum êxito, mas, eventualmente, indicar sugestões com prováveis características facilitadoras. Apenas isso.

Essa é uma maneira particular de pensar: não há regras exatas, há possibilidades. Sempre “carrego” este pensamento comigo.

Além deste trabalho em escolas públicas, realizava algo diferente em parceria com algumas escolas privadas.

Visitei várias escolas particulares e ofereci uma proposta para atender a alunos com transtorno na aprendizagem, ou melhor, para colaborar com o crescimento dos alunos que não estavam apresentando rendimento escolar necessário.

Comecei então a prestar assistência a crianças portadoras de necessidades especiais e às que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Foi uma experiência significativa em minha carreira profissional. Trabalhar com as diferentes aprendizagens dos alunos sempre foi algo me interessou. Penso que todos os alunos, independentemente de algum distúrbio ou não, sempre aprendem, mas de maneira que se distingue. Descobrir essas diferenças é um desafio que me motiva.

Neste trabalho de reabilitação pedagógica, discriminava dificuldade de aprendizagem de distúrbio de aprendizagem. O objetivo era descobrir como a criança aprendia (suas preferências e facilidades), a despeito do problema identificado. No caso do distúrbio, estavam as crianças com alguma patologia diagnosticada-deficiência mental, física ou algum

outro déficit-que influenciava diretamente a aprendizagem. No que toca à dificuldade, voltava às crianças que apresentavam alguma necessidade de apoio para avançar nos estudos.

Essa proposta de trabalho, eu conheci quando morei nos EUA e, assim que retornei, resolvi apostar nesta idéia. Trabalhar com os alunos que apresentavam alguma “diferença” na aprendizagem me possibilitou atuar exatamente com o que achava mais desafiador: encontrar caminhos diferentes que permitissem os diversos acessos à aprendizagem. Aqui no Brasil também tinha conhecido inúmeros trabalhos parecidos, tendo preferido investir no trabalho multidisciplinar que conheci nos EUA. Em meu espaço de trabalho, reuni profissionais de áreas afins que me ajudavam nos diagnósticos: eu era a pedagoga e psicopedagoga responsável e comigo trabalhavam duas psicólogas, um arte terapeuta e uma fisioterapeuta.

Ao indicar os alunos para determinados atendimentos fora da escola, penso que a instituição escolar perde oportunidade valiosa de atuação profissional. No entanto, sabemos que, na grande maioria das escolas, quer seja nas instituições privadas quer nas públicas, a realidade da indicação de atuação fora da escola é algo bastante comum. Atualmente, busco com o Mestrado aprofundar meus estudos sobre a PPCR, com a intenção de, quem sabe, contribuir com futuros cursos de formação em serviço, em que, por meio de encontros com os professores, nós, pesquisadores, atuaremos na parceria da melhoria do ensino em sala de aula, buscando solucionar os desafios do processo ensino e aprendizagem.

Como já afirmei, há inúmeros fatores que também precisam avançar para contribuir na melhoria do ensino: a remuneração, a estrutura física e material, melhor distribuição da carga

horária pela qual o professor possa ter, por exemplo, 50% do horário com os alunos, 25% com seus pares e 25% consigo mesmo, entre outros. Ainda assim, por meio da PPCR, podem ocorrer alguns avanços. Falaremos mais sobre isso no andar do trabalho.

Em 2004, realizei um trabalho de assistência pedagógica gratuita aos professores da OMEP/BR/MS - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar - Brasil/ Mato Grosso do Sul. Pude compartilhar com os professores, durante seis meses, minhas ideias sobre “Como Ensinamos” e “Como Aprendemos”, por meio do projeto que apresentei nesta instituição: “A Intervenção em Sala de Aula e o Processo de Aprendizagem”. Esta assistência pedagógica, para os professores, foi um trabalho realizado no Instituto Marisa Serrano, vinculada a OMEP/MS, uma creche da rede pública de Campo Grande - MS

As “portas” se abriram e realizei outros trabalhos importantes para a OMEP. Apresentei, em 2004, um trabalho no 15º Encontro Estadual de Educação Infantil e 1º Seminário Internacional da OMEP/BR/MS e ministrei um dos Cursos de Formação Continuada em duas cidades do interior do Estado do MS, pela mesma instituição. Até hoje, continuo partilhando meus trabalhos e realizando oficinas pedagógicas nos encontros organizados por esta Organização Não Governamental (ONG). Essas participações serviam como resposta avaliativa, afirmativa, dos trabalhos que vinha desenvolvendo. Em todas elas sempre pontuei veementemente a importância da PPCR e percebi nos professores uma aceitação bastante significativa. Aí, mais um forte estímulo para buscar no Mestrado a pesquisa desta temática. No decorrer da dissertação, trabalharei questões sobre o que estes

professores precisam Saber, Saber Fazer e Saber Ser para vivenciar tais práticas, consideradas, por nós, reflexivas.

Em 2005, participei como palestrante do 16º Encontro Estadual de Educação Infantil e Séries Iniciais e do 2º Seminário Internacional da OMEP/BR/MS, com a publicação de mais um trabalho: “Estratégias para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem”. O primeiro trabalho foi publicado no ano anterior, pela própria OMEP com o tema: “A intervenção pedagógica em sala de aula e sua relação com o processo de aprendizagem.”

Em 2005 concluí minha especialização em Psicopedagogia com nota máxima na monografia assim intitulada: “Formação de Grupos de Estudos para a Troca de Experiências Pedagógicas”. Nas considerações iniciais, explicarei o que entendo por troca de experiências pedagógicas. O dez obtido significou uma conquista muito além do simples número: representou a aceitação dos trabalhos que vinha desenvolvendo. Foi um dos impulsos para tentar o Mestrado. O resultado da monografia, naquele momento, demonstrava a mim mesma que valia a pena continuar com meus trabalhos e que o aprofundamento acadêmico seria essencial.

Neste mesmo ano, o Centro de Aprendizagem que encabeçava já tinha se tornado referencial importante para a comunidade escolar. Várias escolas, privadas, tornaram-se parceiras para nos indicar seus alunos, entre elas: Escola Quintal Metropolitano, Alexander Fleming, Soletrando, Paulo Freire e Funlec - Raul Sans de Matos.

Algumas escolas do interior também me contrataram para a prestação de serviço em assessoria pedagógica, como a Escola Balão Mágico, em Ribas do Rio Pardo-MS.

Várias conquistas já tinham sucedido e me sentia cada vez mais feliz por ter escolhido a área educacional como uma das minhas maiores prioridades.

Um desafio maior ainda estava por vir. Uma colega do grupo de estudos psicopedagógicos me apresentou no instituto de nível superior catarinense, chamado Libera Limes. O início de uma das “caminhadas” que quero me dedicar daqui para frente começou a se dar em 2005, quando a diretora deste instituto me convidou para lecionar em dois cursos: na Psicopedagogia e nos Cursos de Preparação para Concursos de Professores da Educação Básica do MS.

Cursos preparatórios para concursos públicos poderiam representar, segundo minha compreensão, excelente espaço-tempo de formação contínua para educadores que buscam o serviço público como local de trabalho. E isso no sentido de investimento na carreira, não apenas como mero concurso.

Iniciei minha carreira universitária ministrando algumas aulas na Psicopedagogia: assumi uma aula sobre a regulamentação do curso e, posteriormente, as aulas do concurso para professores do Estado. Hoje, já não possuo mais vínculo com esta instituição por estar morando em Cuiabá. Foi no Instituto Libera Limes que pude, pela primeira vez, colocar-me em uma posição muito importante na formação de alguns professores que ali se encontravam: formadora de educadores.

No módulo de Conhecimentos Pedagógicos, proporcionei aos alunos momentos de troca de experiências sobre os seguintes assuntos: A teoria de Piaget no desenvolvimento cognitivo; As influências, as tendências e os estágios de desenvolvimento; As implicações da teoria de Piaget para os professores; A perspectiva sociocultural de Vygotsky; O papel da linguagem e da fala individual; Aprendizagem assistida e zona de desenvolvimento proximal; O desenvolvimento da linguagem; Avaliação: concepção, instrumentos e critérios de avaliação; Tipos de avaliação; A relação professor/aluno; Planejamento de Ensino; Concepção: plano de curso e de aula; Organização de conteúdos; Competências e habilidades; Desenvolvimento e fases do desenho; Estágios evolutivos do desenho; A organização do ambiente do cuidar e educar; Como ensinar: conhecimento das diversas metodologias para adequação da aprendizagem; Inclusão: toda criança tem direito à educação; A sala de informática: para que serve, como utilizá-la; Desenvolvimento da Escrita: hipóteses da escrita da criança; Planejamento e sua importância; Psicogêneses da língua escrita e competências profissionais. Estas disciplinas não foram propostas por mim, antes pela direção do Instituto a que acenei.

Atualmente, tenho me esforçado para tentar entender porque o pedagogo descurou muita obrigação que é sua, e não do psicopedagogo, no Brasil. Num primeiro momento, acreditei muito na psicopedagogia e acabei dando a ela valor exagerado, em minha visão. Não posso desconsiderar, em hipótese alguma, as ricas contribuições da literatura psicopedagógica quando se trata da formação de professores e das diferentes maneiras de

ensinar e aprender: Alícia Fernández (1991;2001), Edith Rubinstein (2003), Jesús-Nicasio Sánchez (2004), Nádia Bossa (1994) e Sara Paín (1985).

Se bem assim, hoje deparo com o seguinte questionamento: não somos nós, pedagogos, que devemos assumir o estudo aprofundado das diferenças na aprendizagem? Vejo que hoje estou na luta oposta, “brigando” pela Pedagogia, em um momento tão difícil, de tanta desvalorização política, econômica e social.

Desde que formei a primeira parceria de estudos com minha colega de planejamento em 2002, nunca mais deixei de lado minhas preocupações com o modo como ensinamos, independentemente da situação, seja com explicações orais, em pequenos grupos, com ou sem jogos, seja nas pesquisas em grupo, rodas de cálculo, rodas de leitura, atividades escritas. Enfim, são tantas as intervenções que realizamos em sala no decurso das atividades, que não consigo relegar a preocupação com uma PPCR que nos leve a permanentemente criar e recriar novas situações, visando à constante melhoria de nossa atuação e do PPP da escola onde atuamos.

Na monografia da pós-graduação, pude descrever alguns casos que considero vitais para exemplificar pequenas falhas do cotidiano em sala de aula. Falhas no sentido de falta de experiência. Se as reflexões do nosso grupo de estudo, conforme descrevi em outra passagem,, levaram ao amadurecimento de condutas pedagógicas, como as influências na mudança de postura em sala em sala de aula diante de nossas próprias intervenções pedagógicas e as participações na construção dos documentos da escola (PPP), porque esse

processo não pode ocorrer nos cursos de formação de professor como parte do currículo deste curso? Temos conhecimento de que em alguns cursos (Escolas Públicas de SP e nas PUCs) isso já ocorre, no entanto, em uma minoria de escolas, confrontadas com o total de escolas do Brasil.

Em minhas palestras, assessorias e diálogos informais sempre comento que ser um mero transmissor de conhecimento, com cópias de livros e textos decorados é fácil e várias pessoas conseguem fazer. Difícil é ser aquele profissional que conduz seus alunos para aprendizagens significativas. Desafiador é construir conhecimento com os alunos e motivá-los na busca constante pelo conhecimento. Isso tudo nós aprendemos muito pouco no curso de formação. Por isso, concordamos com Veiga (2008) quando comenta que “dar aulas é bem diferente de construir aulas”. É nisso que também acreditamos.

Todo este percurso histórico aponta o motivo pelo qual escolhi a área de concentração em Teoria e Práticas da Educação Escolar na linha de pesquisa da Formação de Professores e Organização Escolar. Bem assim, justifica o motivo de pinçar, entre tantos, o tema da Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação corresponde a uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na área de Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar e na linha de Formação de Professores e Organização Escolar.

Versa meu trabalho sobre a *Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva (PPCR)*. *Prática Pedagógica* no sentido da atividade que o docente realiza em sala de aula: as intervenções que faz, orais ou manuais, as atividades que realiza com os alunos, os projetos que desenvolve, enfim tudo aquilo que diz respeito à sua atividade em sala com os alunos ao tratar de aprendizagem. *Crítico-Reflexiva* no sentido de análise de tudo que se faz na prática pedagógica, buscando aprimoramento permanente.

Podemos dizer que a PPCR, conforme a tratamos, insere a prática pedagógica e a docente, assim como busca a construção ou reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP). Logo, por prática pedagógica, entendemos algo que inclui docência, mas vai além dela. Por PPP entendemos a essência do trabalho que a escola desenvolve, a organização do trabalho pedagógico que a escola assume (VEIGA, 1996).

Quando falamos em PPP, procuramos pensar e conceber um currículo crítico-reflexivo, currículo este que será desdobrado e recriado pelo coletivo docente, no PPP da escola. Um PPP que dialoga com o planejamento e com os planos de aula dos professores, facilitando o

exercício de aulas dialogadas, criativas, desafiadoras, vivas e produzindo sujeitos capazes de pensar, sentir e agir criticamente, tendo em vista o bem comum. A PPCR para o bem comum será mais detalhada quando focarmos o conceito competência, no capítulo dos conceitos operadores da pesquisa.

Aqui a PPCR deve ser entendida, prioritariamente, como uma atividade coletiva, ou ainda, individual, em que os professores no próprio ambiente de trabalho, em parcerias com as universidades e com seus pares, tomam suas práticas, contextualizam e a problematizam, tornando-as objeto de análises para a construção de conhecimento acerca da docência e para o desenvolvimento da formação contínua em serviço.

A perspectiva do tema, a nosso ver, necessariamente se insere nas discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola e sobre a formação contínua em serviço. São estes os principais motivos para que se construa uma PPCR. Estamos acreditando nesta hipótese e, nessa linha, analisaremos os limites e as possibilidades desta abordagem.

Neste trabalho, ao definirmos formação de professores, conferimos a ela as seguintes distinções: a *formação acadêmica inicial* que insere o Pedagogo e as licenciaturas da área, matemática, letras e assim por diante. Outra face é a *contínua*, ou permanente, como aquela que ocorre predominantemente fora da escola, em cursos, palestras, encontros. Outra mais: *contínua em serviço*. É a que ocorre basicamente dentro da escola, na construção permanente do PPP, mediada pelo trabalho da Coordenação Pedagógica (CP), coordenação de áreas e/ou, eventualmente, por outros especialistas.

A preocupação com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a formação acadêmica inicial ou contínua, é fator que justifica nosso trabalho, dando-lhe características específicas. Em nosso ver, é possível a construção de um panorama mais próximo da realidade vivida em sala de aula para tratar do ensino e da aprendizagem nos cursos de formação do educador, o que significa minimizar a distância entre os interesses do “mundo oficial” e do “mundo real”, de acordo com o vocabulário de Brzezinski(2008)¹. Ou seja, nossa pesquisa também tratará, nas entrelinhas, da antiga mas também atual discussão sobre a superação da distância entre teoria e prática

Além das intenções que já começaram a emergir neste início de dissertação, com os parágrafos anteriores, buscaremos, não de forma sistemática, mas nas entrelinhas, contribuir com a superação de algumas dicotomias na formação acadêmica inicial. Esta dicotomia diz respeito a existência quase “planetária” entre aquilo que discutimos e produzimos teoricamente na academia e a realidade objetiva das escolas públicas em geral. Talvez possamos contribuir dando mais alguns passos na direção desta superação dicotômica.

Partindo da “antiga” idéia de que primeiro se aprende a teoria e depois a aplicamos em determinada prática, ressaltamos que a relação entre teoria e prática, em nossa pesquisa, tenta traçar interação, complementação, interdependência e diálogo, seja na formação inicial seja contínua.

¹BRZEZINSKI, Iria. LDB Dez Anos Depois – reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p.198

Com isso, estamos afirmando que, quando o campo da teoria se insere no campo da prática, há desvinculação, assim como há atrito se ocorrer o contrário, com o campo da prática tentando “entrar” no campo da teoria. O que nosso trabalho pressupõe e defende é que ocorra um vínculo bem-definido entre os dois campos. É o que se chama de práxis.

Expliquemos o que estamos denominando práxis. Libâneo e Pimenta (1999, revista Educação & Sociedade) escreveram um artigo intitulado, *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*, com o qual claramente explicam a necessária combinação sistemática de elementos teóricos com as situações práticas reais. É nisso que também apostamos nossas fichas.

Eis aqui um eixo norteador de práxis que se articula com as intenções de nossa pesquisa. Pimenta, com propriedade, dá um sentido bastante esclarecedor quando afirma: “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (1997:86). Em outra obra, com participação de Garrido e Moura, ela também afirma:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar (...) esta perspectiva reorienta os cursos de formação, no que diz respeito, sobretudo, às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados. Nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos

professores no espaço escolar, propiciador de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação.²

Partindo desta compreensão, conceituamos o professor como profissional reflexivo e investigativo de sua prática, em relação à PPCR. A citação nos ajuda a explicar nosso entendimento no atinente à formação contínua deste profissional. Entendemos que a formação docente é construída antes e durante o percurso profissional do professor, sendo construída também no social, quando articula teoria e prática em uma complexa interação.

Quando dizemos isso, também estamos pactuando pela articulação entre teoria e prática em uma perspectiva de teorização para a construção de referenciais consistentes a esta profissão. Em hipótese alguma acreditamos que deve haver detrimento de uma pela outra. Ao contrário. Deve-se buscar o desenvolvimento da teoria e da prática sem nenhuma supremacia. Este é um ideal que valorizamos: como práxis, teoria e prática são indissociáveis.

Para nós, o ensino deveria ocorrer sempre de maneira dialética – termo que oportunamente será bem explicitado – em que professor e aluno, em uma relação entre sujeito que aprende, sujeito que ensina e objeto a ser conhecido, interagem dialeticamente. Para nós, é possível transferir esta relação dialética entre professor e aluno para a relação teoria e prática, em que ambas também devem complementar-se dialeticamente.

² GARRIDO, Elsa et. al: 2000, pp. 89-112.

Por isso, passamos a concordar com Monteiro e Schimdt (1996) quando dizem: “Esta forma de raciocínio a respeito do sujeito e objeto, presentes na construção do conhecimento, chamamos de dialético”. Eis o que escreveram:

educação dialética concebe professor e aluno como sujeitos no processo do conhecimento em relação a determinado objeto. Não é simples transmissão do que se sabe a quem não sabe. É o envolvimento de ambos neste processo. Para tanto, o professor considera o momento em que está o aluno, situa-se nele, e constrói, em conjunto, o conhecimento; envolve o aluno no processo. Portanto, nesta perspectiva, o conhecimento é visto como uma aventura em construção, da qual participam, ativamente, professor e aluno³.

É voltado para este sentido de profissão e de ensino que escrevemos, em que o conhecimento é entendido como histórico, ou, dialético. Os autores citados acabam por ajudar a explicar o sentido de uma dialética, à feição hegeliana, sobre a qual estamos nos apoiando.

(...) Este movimento chama-se de dialética, e vem da formulação clássica de Aristóteles, para quem a dialética assumia uma forma mais concreta do que a Platônica, cujo objeto era apenas o mundo das idéias.

³ MONTEIRO, Silas Borges; SCHIMDT, Célia. Lições de Filosofia da Educação III. Cuiabá, 1996, pg.

Aristóteles usava a dialética para investigar os fenômenos da realidade concreta, vivida, com o objetivo de superar a opinião aparente das pessoas, ou seja, aquilo que parece provável, mas não é (...) A dialética expressa o progresso do conhecimento considerando as formulações já conquistadas pelo ser humano no sentido de conduzi-lo a novas compreensões e formulações (...) Hegel, por meio de sua compreensão dialética, contrapõem-se às idéias absolutas, intemporais, eternas. Para ele, todas as idéias são circunscritas a um determinado tempo e lugar. Por isso, para Hegel, a chave da compreensão do conhecimento e da razão é a história.⁴

Porém, é preciso vincar que ensinar e aprender nesses moldes significa estar preparado para lidar com inúmeras situações inesperadas quando se pensa em uma sala de aula, porque nesta relação não há o dono do saber, assim como não há verdades únicas e acabadas. Nessa maneira de pensar e agir há possibilidades, caminhos a serem atingidos dialeticamente.

Neste sentido, as diversas formações dos docentes – a inicial e as contínuas - ao longo de sua atuação profissional, contribuirão para a participação mais ativa nas construções política, econômica e social relacionadas com a docência, de tal maneira que as investigações da PPCR não deverão jamais se restringir apenas aos problemas da sala de aula.

⁴ MONTEIRO, Silas Borges; SCHIMDT, Célia. Lições de Filosofia da Educação III. Cuiabá, 1996, pgs 17-18.

Dessa forma, permitirão, por igual, que todas as outras situações - já citadas neste parágrafo - referentes a esta profissão sejam tratadas com a participação efetiva dos professores, utilizando-se também do PPP.

Dizemos isso porque queremos inserir, em nossas discussões, o compromisso com a valorização da escola pública, a confiança nos educadores como profissionais e agentes de mudança, buscando assim uma visão sociopolítica da educação: voltada para a emancipação humana.

Nesse viés, acreditamos ser bastante importante a seguinte questão: concretamente o que se tem implantado atualmente nas políticas de formação do professor? Essa é uma das minhas grandes inquietações e também de meu orientador. Não é difícil perceber, em propostas diversas de formação, a importância de estabelecer padrões mínimos de qualidade bem-definidos para os cursos de formação no Brasil. Contudo, acrescentamos uma questão que ainda precisa ser melhor tratada: se a docência se dá por meio do ensino, quais são as propostas ou disciplinas que tratam concretamente sobre as metodologias do ensino? E ainda, de que maneira essas disciplinas estão sendo tratadas? Quais são as experiências utilizadas nestes cursos de formação para possibilitar a integração indissociável entre teoria e prática? Ao longo da dissertação, essas preocupações estarão sempre presentes.

E nós, pesquisadores, com isso tudo? Defendemos que necessitamos investir na qualidade com quantidade na formação acadêmica inicial de professores; na formação

contínua; na formação contínua em serviço e na melhoria significativa das condições de trabalho dos docentes. Este é e será sempre nosso compromisso!

Quando aludimos às metodologias de ensino, não estamos pensando em disciplinas que ensinarão as regras prontas e acabadas de como se ensina e de como se aprende. Em contrário disso, estamos nos referindo à disciplinas propiciadoras de investigação, reflexão e análise diversas que permitirão formar professores reflexivos, investigadores constantes de suas práticas, pois, assim como dissemos em outra passagem sobre o conhecimento ser histórico, as práticas de ensino também estão sempre em permanente construção, uma vez que são formadas por aspectos sociais, logo, históricos, em contínua reconstrução.

Para esboçar melhor nossas preocupações e estabelecer o rumo da investigação, priorizamos a seguinte **problemática que conduz toda a pesquisa**: *quais relações podemos identificar entre as discussões que ocorrem na academia, a respeito das práticas reflexivas e as práticas docentes nas escolas públicas de Cuiabá?*

Nosso **objetivo geral** é “encontrar pistas” que apontem alguma postura reflexiva dos professores ou, até mesmo, alguns movimentos de prática reflexiva para franquear nossa investigação sobre as possíveis relações teóricas do tema com a realidade da escola pública.

Para a realização desta investigação, elegemos uma Escola Estadual, situada em Cuiabá, Mato Grosso. Os critérios para escolha da escola não nos preocupou sistematicamente, uma vez que para nós bastava ter as séries das três primeiras etapas da Educação Básica - educação infantil e o ensino fundamental I e II - para que fosse possível a realização da

pesquisa. Este é o nível de ensino com o qual eu, pesquisadora, mais me identifico. Não tinha conhecimento da existência desta escola, somente a conheci depois de receber indicação de uma escola próxima à minha residência.

O PORQUÊ DA PESQUISA

Desde a minha formação acadêmica inicial no curso de Pedagogia, fim da década de 1990, comecei a interessar-me pela temática da formação de professores e, no decorrer dos anos, devido às temáticas discutidas na época - o profissional reflexivo, as competências do professor, entre outras - encontrei nas obras de Philippe Perrenoud alternativa de aprofundamento quando o autor trata das possibilidades da prática reflexiva. Com as leituras que já tinha, senti necessidade de aprofundar o estudo do tema partindo para novas leituras por meio do Mestrado. Com as leituras sobre Perrenoud, conheci Schön e fui me identificando, cada vez mais, com o tema da prática reflexiva. Concomitantemente, familiarizei-me com a postura questionadora do fonoaudiólogo, Jaime Zorzi, quando este questiona os problemas do ensino:

O número de alunos em escolas privadas e, principalmente, em escolas públicas com “dificuldades” de aprendizagem na escrita tem sido tão grande que nos leva a um questionamento fundamental: seriam todas essas crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem, configurando uma espécie de epidemia, ou estaria a maioria delas sofrendo as conseqüências de

métodos e propostas que não estão dando conta de atingir seus objetivos?

Ou, até mesmo, não estariam os problemas na definição dos objetivos? Em

outras palavras, estamos frente a deficiências do aprendiz ou a deficiências

do ensino?⁵

Estes fatores foram contribuindo com a formação de uma postura com a qual me inteiro imensamente: observar a nós mesmos, professores, primeiramente, para após e/ou com este desafio olharmos para algum tipo de problema no aluno. Como “concretizar” esta postura no exercício da docência? Eis um grande desafio! É exatamente nesse ponto que se encontra a importância deste trabalho por meio da *Prática Pedagógica Crítico-Reflexiva*, pois não cuidamos de uma prática qualquer, tampouco de uma reflexão corriqueira, pelo contrário, nosso desafio é bem complexo. Dizemos isso porque acreditamos que

a reflexão é o movimento da volta do pensamento para si mesmo, interrogando a si mesmo, sobre seu próprio pensamento, sobre sua ação no mundo e sobre as relações que estabelece com os outros seres, fatos e acontecimentos. Reflexão é o retorno do pensamento para si mesmo, aprofundando suas análises. Se é retorno supõe que tenha "ido" embasar-se.

⁵ ZORZI, Luiz Jaime. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita – questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.5.

A reflexão não se dá no vazio, ela supõe diálogo de conteúdos, de vivências; é movimento de "mão dupla" (...) a reflexão movimenta-se em torno de três conjuntos de questões: quais são os motivos, as razões e as causas para pensarmos o que pensamos, dizermos o que dizemos, fazermos o que fazemos; qual é o conteúdo ou o sentido do que pensamos, dizemos e fazemos; e por fim, qual é a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos⁶.

Esperamos, no trilhar este trabalho, explicar quanto a reflexão *da, na e sobre* a prática pedagógica é fundamental para a construção de conhecimentos teóricos sobre a docência. Para nós, uma PPCR precisa ser pensada também no PPP dos cursos de formação acadêmica inicial e contínua para que tenha sentido tratar de PPP nas escolas. Lembramos ainda que, para nós, o PPP apresenta uma tríplice função: educar o educando, educar o educador e educar a comunidade escolar em seu todo. É para estas funções do PPP, para a melhoria constante do processo ensino-aprendizagem, entre outros objetivos, que a prática pedagógica crítico-reflexiva se torna, a nosso ver, um potencial relevante.

Aproveitamos este momento das considerações iniciais para explicar também que todo este contexto de interação do PPP com a PPCR apenas será viabilizado se houver mudança na jornada de trabalho dos docentes.

⁶ MONTEIRO, Silas Borges; SCHIMDT, Célia. Lições de Filosofia da Educação III. Cuiabá, 1996, pg.

Esta é uma luta sindical da classe profissional vertente, para que cinquenta por cento do horário de trabalho seja destinado ao aluno, vinte e cinco aos seus pares de trabalho e os outros vinte e cinco tendente a ser usado para estudo do próprio professor. Já fizemos referência a isso, apenas queremos ressaltar a importância desta luta, uma luta sindical a ser valorizada, urgentemente. Com esta conquista, terão mais sentido as ideias desenvolvidas nesta dissertação.

Revisar a literatura sobre a prática reflexiva no caminhar do Mestrado ensejou a construção de uma espécie de diálogo entre diversos autores.

Não nos preocupamos em trazer para o trabalho apenas os autores de uma mesma “linha de pensamento”. Buscamos estabelecer uma reconstrução ou reinterpretação da ideia que se tem atualmente sobre o conceito *competência* para o âmbito da prática docente.

Acabamos por construir juntos, eu, na condição de pesquisadora, e meu professor, orientador do trabalho, uma interpretação diferenciada que busca, no conceito de *competência* de Perrenoud, um sentido crítico e bastante complexo para a PPCR, mas isso só foi possível graças às leituras que fizemos e trouxemos para esta dissertação mediante as obras e discussões de outros autores, como Rios (1997;2001), Pimenta (1997;2002;2005; 2006) e Veiga (1996;2008). Com estas autoras, conseguimos ampliar a compreensão de um conceito bastante relevante para a dissertação: *competência*.

O sentido de competência adotado por nós, nesta pesquisa, terá maior sentido se for compreendido na perspectiva da construção de conhecimento sobre a docência, e não apenas

como construção de técnicas sobre o ensinar, e vai muito além do professor ser um profissional reflexivo ou não.

Pensando nisso, faz-se presente Pimenta (2002), na obra sobre o professor reflexivo, quando construiu críticas importantes ao modismo do professor reflexivo na década de 90, momento em que o termo se tornou popular no Brasil. Importante dizer também que, então, ocorreu um “movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores surgido em diferentes países a partir dos anos 1990”. Este movimento foi incorporado nas discussões acadêmicas, palestras e cursos diversos. “A expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico do trabalho docente” (PIMENTA, 2002:18).

Enfim, estamos de acordo com Pimenta no sentido de que não basta a prática para a construção do saber docente. Não podemos reduzir os cursos de formação docente a uma questão de técnicas e, ao mesmo tempo, não podemos desprezá-las.

É bom lembrar que os termos em discussão no parágrafo anterior - competência, professor reflexivo e técnicas de ensino - são pensados por nós sempre, alicerçadas na PPCR.

Ao universo da PPCR e da formação docente, esperamos entrelaçar contribuições significativas.

Objetivos específicos: a) buscar compreender qual é o cenário da prática docente na escola pesquisada, para descobrir fatores que possam colaborar com a pesquisa; b) tentar

identificar como ocorre o planejamento das aulas na tentativa de assinalar indícios explícitos ou implícitos de reflexão teórica em uma possível relação teoria-prática; c) verificar a existência ou não da formação contínua em serviço neste locus de pesquisa, e suas possíveis contribuições.

Pressupostos que argumentamos ao sustentar nosso trabalho: **a)** refletir sobre a PPCR contribui na construção de conhecimento sobre a profissão da docência; **b)** cogitar sobre a prática pedagógica não é apenas pensar no antes, durante e depois da execução do trabalho pedagógico, e sim em uma reflexão que faça surgir teoria sobre a docência e que, além disso, possa ajudar a superar os desafios diários da sala de aula; **c)** ser possível e desejável a relação entre o que se produz por meio da PPCR e a constante atualização dos cursos de formação de professores com o fim de trazer para estes cursos as discussões levantadas pela PPCR; **d)** entender que questões da prática reflexiva permitem análise das situações de aprendizagem e também possibilitam a reflexão sobre as questões sociais desta profissão, que devem visar, essencialmente, à construção e à reconstrução do PPP.

O **referencial teórico** deste trabalho se dá principalmente por meio de três autores, que foram os mais utilizados e que mais se aproximaram de nossas discussões: Perrenoud (1996;1997;1998;2000;2001;2002), Pimenta (1997;2002;2005;2006) e Rios (1997;2001). Na marcha da pesquisa será possível perceber que outros autores são essenciais para o trabalho e, decorrência disso, dizemos que o referencial é composto por diversos autores, além dos citados.

A dissertação está estruturada da seguinte forma:

No **primeiro capítulo, entreabrimos** o percurso metodológico da pesquisa. Vale dizer: é o capítulo em que relatamos as etapas vivenciadas e destacamos a abordagem qualitativa baseada nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994). Relatamos, neste recorte, todas as observações encontradas durante a pesquisa, tais como o percurso histórico da escola, o relato da entrevistas com as interlocutoras da pesquisa, as análises obtidas por meio das observações em sala de aula e, em reforço, as características dos interlocutores que participaram do processo no intuito de diferenciá-los. Podemos dizer que o primeiro capítulo é o corpo do trabalho. A ele poderíamos denominá-los de capítulo *do como: como* fizemos, *como* observamos, o que vimos, o que encontramos. É fundado nele que conseguimos realizar todas as análises da pesquisa.

No **segundo**, apresentamos a fundamentação teórica sobre prática reflexiva, partindo das discussões já citadas de Perrenoud, Rios e Pimenta. É aí que se arquivam os conceitos fundamentais usados em todo o trabalho, demonstrando qual é nossa posição teórica. Definimos o que entendemos por prática reflexiva e quais os outros conceitos inseridos nesta prática, tais como situações de aprendizagem, competência e reflexão. Precisamente neste capítulo, estabelecemos, num enfoque teórico, a relação entre PPCR e PPP.

Finalmente, no **terceiro** capítulo desfilamos algumas análises preliminares e relatamos as situações reais que encontramos durante a pesquisa. Comentamos, neste capítulo, os

pressupostos que levantamos nas considerações iniciais e também abordamos o problema central da pesquisa,

Nas considerações finais, cerramos o trabalho que nos propusemos, não sem traçar os limites da PPCR. As possibilidades, como sugere o título da pesquisa, foram disseminadas ao longo de toda a dissertação.

CAPÍTULO I

1 PERCURSO METODOLÓGICO

“Na condição de pesquisador, semelhante aos aventureiros, não me coloco fiel a um só princípio metodológico, daí assumir o risco de passar por mal, infiel e de moralidade duvidosa” (MONTEIRO, 2004). Essas foram as palavras utilizadas por Silas Monteiro ao tratar do método em sua tese do doutorado e é exatamente isso que sinto quanto ao método em relação a esta dissertação.

Também não consigo me julgar fiel a nenhum método específico, até porque meus colegas e professores do Mestrado também não identificaram um método específico ao debatermos o tema. Assim, esforço-me para explicar o famoso “como”, no intuito de deixar o mais claro possível tudo que foi realizado.

Explicações à semelhança destas - como pesquisei, como abordei as atividades da pesquisa, como conduzi o processo - ajudarão a caracterizar o trabalho de pesquisa desenvolvido, no entanto, deixo de lado a preocupação que tanto me angustiou por vários meses: tipificar o método para a pesquisa que realizei, atribuir-lhe uma denominação. Embora assim, não deixarei de especificar todas as etapas percorridas.

Se pensarmos no que foi possível e no que foi realizado, verificaremos que, desde o início do Mestrado, as ambições, os sonhos e os desejos eram maiores do que se pode

imaginar. No percurso cometemos erros e acertos, o que tornou a pesquisa ainda mais significativa. Os desafios com os quais topamos em determinados momentos, nos fizeram, até mesmo, pensar em mudar todo o rumo da pesquisa. Todavia, com troca de idéias, conversas e aconselhamentos, sequenciamos o trabalho, e o resultado, com certeza, foi muito além do que a princípio intentávamos.. Não havia receita pronta para explicar como dar cobro ao que pretendíamos fazer, mas, muito além disso, existia uma força de vontade tremenda.

Para captar as informações necessárias e identificar os contextos que pudessem contribuir na busca de nossa problemática, optamos pelas seguintes *estratégias*: observações em sala de aula para ver, perceber, registrar e mobilizar conhecimentos na cata dos indícios perseguidos - tais observações foram registradas por meio de anotações – e, de modo não diverso, realizamos entrevistas semiestruturas com as professoras, interlocutoras da pesquisa. Tais entrevistas foram gravadas e serão transcritas neste capítulo, mais à frente. E o fizemos, diga-se, com a permissão das entrevistadas.

Não nos preocupamos em criar um gabarito ou um roteiro para as entrevistas, apenas pensamos antecipadamente em alguns tópicos importantes a serem nelas tratados. Estes tinham como principal preocupação conhecer as professoras, ouvindo suas histórias de vida para saber sobre seu processo de formação profissional e identificar possíveis conhecimentos previos a respeito do tema versado na pesquisa.

A princípio, para verificar o problema da pesquisa - *quais relações podemos identificar entre as discussões que ocorrem na academia, a respeito das práticas reflexivas e as práticas*

docentes nas escolas públicas de Cuiabá -, tínhamos pensado em formar um grupo de estudos com alguns professores da escola selecionada. Intuito era que pudéssemos nos aproximar de alguns professores e, assim, iniciar um processo de conhecimento entre pesquisadora e professoras para que gradativamente, com entrevistas e observações, pudéssemos investigar nossa temática.

Não foi possível concretizar nosso intento. Mais que tudo porque não era comum aos professores um horário específico de estudos ou de reuniões pedagógicas entre eles. Com isso, não estamos afirmando que os professores não se reuniam. De forma alguma. Apenas não condizia com um tipo de reunião de estudo em que pudéssemos utilizar alguma parte do tempo para a pesquisa. Além disso, havia uma preocupação bem pertinente da parte do orientador em relação ao estudo bibliográfico que seria necessário sobre formação de grupos, suas especificidades e maneiras de trabalhar. Sendo assim, a formação sistemática de um grupo em si não ocorreu. Fui formando parcerias com as professoras mais interessadas, sobretudo com as que tinham horário disponível, comungando com minhas possibilidades.

As reuniões entre os professores, infelizmente, ocorriam três ou quatro vezes ao ano: a primeira era a reunião geral do início do ano, as outras objetivavam o conselho de classe, quando não, reuniões emergenciais do grupo. Não havia nesta equipe uma rotina de estudos ou de horários preestabelecidos para se encontrarem para os debates. Os professores participavam de reuniões de estudos, mas em sua grande maioria fora da escola, quando havia reunião da Seduc (Secretaria de Educação do Estado). Utilizamos a expressão – fora da

escola -, não condizente com nosso modo de pensar, porque esse tipo de política de formação de professores, para nós, representa uma velha e ineficaz forma de conduzir a formação que deveria e poderia ocorrer na própria escola. Nossa pesquisa fala disso o tempo todo, pois a PPCR a que nos reportamos é um exemplo de formação contínua em serviço, dentro da escola, com o coletivo de professores.

É com pesar – é nosso entender - que as Secretarias de Educação ainda hoje resistam à formação na própria escola.

Inicialmente, chegamos a realizar um encontro coletivo, quando apresentei aos professores da escola as intenções e objetivos da pesquisa. Essa reunião se deu no início de 2007, antes mesmo de os alunos retornarem de férias. Houve grande aceitação do grupo no tocante à pesquisa, porém nem todas as dúvidas dos professores a respeito da investigação puderam ser esclarecidas nesta primeira reunião, pois outros assuntos da coordenação faziam parte da pauta. Aos poucos, com conversas informais pelos corredores da escola, nos intervalos e em outras ocasiões, muitas conversas ocorreram e, naturalmente, algumas professoras demonstraram maior interesse e tinham disponibilidade de horário coincidente com aquele da pesquisadora.

Durante o primeiro semestre de 2007, foram doze observações em salas de aula do Ensino Fundamental I e II, em que eu, pesquisadora, fui observadora das aulas ao postar-me no fundo da sala para assistir, analisar e registrar. Observei aulas na 1ª, 2ª, 5ª, 7ª e 8ª séries. Todas as observações foram registradas. As aulas realizadas pelas professoras não serão

expostas aqui com vista a mantê-las em anonimato, opção que fizemos para preservar o grupo participante. Mais adiante, no tópico da caracterização das interlocutoras, distinguiremos as professoras com letras do alfabeto para que possamos relacionar as professoras, as séries observadas, as análises realizadas e as entrevistas.

Dessa forma, pude conhecer um pouco da realidade da profissão das professoras abarcadas pela pesquisa, também foi oportuno para conhecer as atividades realizadas. Essa experiência de “enfrentar” a sala de aula com os professores foi um dos processos durante a pesquisa que mais permitiram minha aproximação com os professores e alunos. Após estas observações é que o vínculo entre nós realmente começou realmente a acontecer.

Como já acentuei em outro momento, a escolha da escola se deu pelo fato de ter as séries da educação básica (fundamental I e II). Logo, as professores escolhidas e as salas por onde realizei as observações foram pinçadas sem um critério específico, foram se concretizando conforme o vínculo com as professoras. Aos poucos, acabei me aproximando das professoras que demonstraram maior interesse pela pesquisa após a primeira reunião de explanação sobre o tema da investigação.

Do total de 56 professores, houve efetiva participação de cinco, entre essas, todas mulheres.

Nas observações em sala de aula, sentava-me na frente ou no fundo da sala, de acordo com a organização do dia, me posicionava apenas como ouvinte-observadora, não fazendo comentários e sem realizar atividades com os alunos. Fiz relatos escritos de todas as aulas

observadas. A estratégia de ir para a sala de aula e vivenciar o cotidiano da escola foi fator determinante para as análises da pesquisa, porque me conferiu uma posição bem real diante do todo vivido na pesquisa.

Durante o ano de 2007, o contato foi mais assíduo com as professoras. Já em 2008, foi bem mais acentuado com a coordenadora-geral da escola, uma vez que ela me ajudou a construir todas as informações a respeito da escola. Mais que isso: foi ela quem contribuiu com grande empenho durante todo o processo. As informações a respeito da coordenadora também se encontram no tópico relativo à caracterização do universo da pesquisa.

Assim, com as observações em sala de aula, os encontros informais com as professoras e as entrevistas com a coordenação, a pesquisa foi realizada simultaneamente com o processo da escrita da dissertação. Foram dois anos de Mestrado, um deles mantendo contato sistemático com a escola. No entanto, no período todo cuidei da construção escrita da dissertação.

O interesse em utilizar a entrevista como técnica de coleta de dados se fundamenta em seu potencial no captar, imediata e correntemente, a informação desejada. Além disso, *“permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na detenção de informações desejadas. (...) A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”*(LUDKE e ANDRÉ, 1986:34).

Diante deste desígnio, optamos pela abordagem do tipo **qualitativa**, com base na visão de estudiosos como Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características principais da investigação qualitativa, que se afeiçoam a nosso trabalho: a) *a pesquisa qualitativa tem o contexto como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento*, de modo que o pesquisador deve perceber as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere; b) *os dados coletados são predominantemente descritivos*, ou seja, o material deve ser rico em descrição de situações; c) *a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados*, pois o pesquisador procura ver como o problema se manifesta nas atividades; d) *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo*, porquanto o pesquisador não tenta confirmar hipóteses, pois as abstrações se confirmam a partir do exame dos dados; e) *o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nesta abordagem*, de forma que o pesquisador tenta capturar a perspectiva dos participantes (BOGDAN E BIKLEN, 1994:47-51).

Logo, o procedimento de coleta de dados contemplou entrevistas semiestruturadas, conforme asseveramos em outro passo. Não optamos pela entrevista estruturada porque o interesse primordial desta pesquisa não aludia à forma com que os sujeitos estruturam o tópico em questão, mas às informações que eles podem oferecer sobre a problemática investigada. A rigidez da entrevista fechada (ou estruturada) não nos pareceu adequada, pois não buscamos estabelecer comparações entre as informações. Daí, a entrevista semiestruturada foi definida como a opção ideal para este estudo, haja vista que *“a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado*

rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986:34).

Apesar de não caracterizarmos um método específico, acreditamos no potencial dos recursos metodológicos utilizados e em sua imprescindibilidade para alcançar os objetivos definidos para este trabalho.

Se bem assim, faz-se necessário ressaltar que a metodologia permaneceu em construção ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e a utilização das técnicas pretendidas, não raro, acabaram demandando sensíveis modificações diante dos entraves encontrados no percurso. Neste sentido, parece interessante evidenciar que, no decorrer dos primeiros meses da pesquisa, tínhamos determinadas estratégias, e muitas delas foram alteradas. Porém, destaco neste momento a importância que tem, para mim, o fato de o objetivo principal nunca ter mudado. Em nenhum momento negligenciei algum objetivo pretendido inicialmente, dado que mudanças se deram nos meios e nas técnicas para alcançar o resultado. Isto me proporcionou grande satisfação. *“O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”* (LUDKE e ANDRÉ, 1986:13).

2 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Neste tópico, deitaremos informações a respeito da escola pesquisada e dos professores participantes, considerados fonte fundamental para este trabalho.

As informações atinentes aos índices escolares foram conseguidas por meio de levantamento de dados, na internet, para conhecermos as indicações consideradas formais, como os índices do Ideb⁷ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Além disso, conseguimos, com a coordenadora, algumas informações históricas da escola, por meio de uma das entrevistas semiestruturada.

Também consta neste capítulo informações referentes aos professores; suas formações e atuações profissionais, que também foram obtidas com as entrevistas semi-estruturadas.

2.1 Histórico - Escola Estadual de Cuiabá/MT

A escola estadual pesquisada iniciou suas atividades no ano de 1979, com o singelo nome de Escola do 1º Grau, atendendo a uma grande demanda de crianças, adolescentes e jovens oriundos de um “grilo” que, com o passar do tempo se transformou em bairro.

A fundação Julio Müller foi a entidade mantenedora desta unidade escolar, desde sua fundação até o ano de 1998.

⁷ Fonte das informações sobre o Ideb neste trabalho: www.inep.gov.br

Nesse ano, atendendo à necessidade da comunidade local, já bem maior, enfeixando os bairros próximos à escola, passa a oferecer não só o Ensino Fundamental, mas também o Ensino Médio. Dessa forma, aumentou a oferta de vagas.

A maior parte das famílias dos alunos sobrevive do trabalho informal, os homens, vendedores ambulante; as mulheres, auxiliares dos serviços domésticos nos bairros da redondeza. O trabalho feminino é a força mantenedora dos lares dessas famílias.

O ensino oferecido é ministrado em consonância com os preceitos emanados pela legislação em vigor, inspirada nos princípios da liberdade, democracia, justiça social, dignidade e bem-estar do cidadão.

A oferta de educação desta instituição tem como objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento pleno e aperfeiçoamento contínuo de suas potencialidades, visando à sua autorrealização, preparando-o para o exercício do trabalho, mediante o acesso à cultura, ao conhecimento científico e artístico e ao desporto, possibilitando seu desenvolvimento crítico, criativo e reflexivo para exercer conscientemente a cidadania.

A escola oferece educação especial no período matutino e vespertino. De modo geral, faculta o Ensino Fundamental da primeira à oitava série e o Ensino Médio, este no período noturno. Conta hoje com 1.060 alunos, distribuídos nos três turnos.

2.2 A Escola Estadual Bela Vista e o Ideb

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do MEC), em 2007, e representa a iniciativa pioneira de reunir, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações.

Ele agrega, ao enfoque pedagógico, o resultado das avaliações em larga escala do Inep com a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

O indicador é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho nas avaliações do Inep; bem assim com base no Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios. A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O Ideb é mais que um indicador estatístico. Nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos Estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.

As metas são o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o nível educacional que tem hoje a média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em termos numéricos, isso significa evoluir da

média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental.

Foi o Inep que estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil e os de países da OCDE. Ou seja, a referência à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade, e não critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira.

As metas são diferenciadas para todos e são apresentadas bienalmente, de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seu índice e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem bom índice deve continuar buscando a evolução. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem esforço mais concentrado, para que elas melhorem com rapidez maior, diminuindo assim a desigualdade entre esferas. O Ministério da Educação prevê apoio específico para reduzir essa desigualdade.

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa, em valores, o resultado mais importante da educação: aprendizagem e fluxo.

A combinação de ambos abriga também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultado de melhor qualidade no Saeb ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das

avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb vai de zero a dez.

O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) para a Educação Básica.

Tal índice é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados, aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos com base no do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. A média de desempenho utilizada decorre da Prova Brasil - para Idebs de escolas e municípios - e do Saeb - no caso dos Idebs dos Estados e nacional.

As metas intermediárias para o Ideb, em todas as esferas, foram calculadas pelo Inep na instância do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado, tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir seguindo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de um Ideb nacional igual a 6,0 teve como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE. Essa comparação internacional só foi possível graças a uma

técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa (*Programme for International Student Assessment*) e no Saeb.

A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do Ideb para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera, para que o país atinja a média almejada no período definido.

2.2.1 Comentário e contextualização

Não é simples tratar de assuntos como os índices do Ideb, uma vez que, entre nós, profissionais do ensino, residem muitas restrições em relação a esses índices. Muitas vezes questionamos sua metodologia de aplicação, seus cálculos e objetivos. Mas, para contextualizar a escola pesquisada, optamos por realizar breve síntese a respeito da situação da escola no concernente aos demais índices e escolas do Brasil, para colaborar na identificação do lócus pesquisado.

Nos quadros abaixo, veremos alguns índices do Ideb, começando pelo índice geral de escolas estadual, federal e municipal, assim com o índice geral das escolas públicas relativas às particulares. Em reforço, conheceremos o Ideb geral das escolas estaduais de Mato Grosso e finalmente da Escola Estadual pesquisada. As tabelas representam dados do Ensino

Fundamental I e II e do Ensino Médio. Analisaremos tão somente as metas referentes à realidade da pesquisa: Fundamental I e II.

IDEB 2005, 2007 e Projeções para o **BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual - **MATO GROSSO**

Fases de Ensino	IDEB		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,6	4,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,9	3,6	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9
Ensino Médio	2,6	3,0	2,6	2,7	2,9	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola pesquisada

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	3,8	-	4,2	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7	6,0
Anos Finais	2,9	3,7	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	4,9

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

A variação entre o Ideb observado em 2005 e 2007, desde as projeções para o Brasil, passando especificamente pela rede Estadual e, posteriormente, pela Escola Estadual pesquisada, permite-nos estas conclusões:

- A) Comparando o Fundamental I e II apenas da rede pública, o índice obtido em 2007 pela escola estadual de Cuiabá nas séries iniciais do fundamental é bem inferior ao índice da rede federal em sua totalidade, assim como foi mais baixo também em relação às escolas de Mato Grosso; com índice limitado a 3,8, sua meta para 2021 é de 6,0, por sinal, aquela a ser alcançada por todas as escolas brasileiras. No que se refere às séries finais do fundamental, a situação é ainda pior: os índices de MT e da escola são bem inferiores aos do Brasil em seu conjunto,, com quase três pontos de diferença. Revela, no entanto, que o índice dos anos finais do fundamental foram bem mais baixos que o dos anos iniciais.
- B) O Fundamental I e II, na comparação entre rede privada e pública, sinaliza que, nos anos iniciais e finais, a rede privada no Brasil se aproximou da meta 6,0 e, no geral, alcançou este índice, mas em compensação a rede Estadual, em seu grosso, superou a meta 6,0. O contrário ocorreu na rede federal circunscrita a MT e na escola pesquisada, que ficaram com índice abaixo de 4,5. Em relação a MT e à escola em especial, o resultado é ainda mais baixo, pois a instituição pesquisada atingiu apenas 3,8.

Como podemos denotar, de 2005 para 2007 houve pequena melhoria do índice geral referente tanto às escolas públicas - considerando o índice total - como às particulares, mas em seu todo, os índices ainda se distanciam da média projetada que é de 6,0. Pensando apenas em MT e na escola estadual contemplada, a meta está ainda mais distante.

Os quadros foram retratados assim como estão disponíveis no site do Ideb, revelador de todos os dados das diferentes etapas da Educação Básica.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES/SUJEITOS

As professoras participantes desta pesquisa, nós as denominamos interlocutoras. Para apresentá-las, optamos por uma tabela que sintetiza algumas das principais informações a respeito de quem são estas participantes, em quais cursos se formaram, desde quando atuam como professores, em meio a outras informações, como podemos ver abaixo. Além da tabela-síntese, descrevemos as entrevistas que foram gravadas, que exibem as características destas interlocutoras.

	Idade	Formação	Contratação	Trabalha na escola desde...	Trabalha na educação desde...	Bairro onde mora	Função na Escola
A	30	História	Interina	2006	1998	Proximidades da escola	Professora

B	30	Pedagogia	Interina	2004	1998	Bosque da Saúde	Professora
C	47	Ciências Sociais	Efetiva desde 1989	1999	1984	Bosque da Saúde	Professora
D	35	Ciências	Interina	2002	1999	Proximidades da escola	Professora Espec.
E	45	Ciências Matemática Pós em Currículo do Ensino Básico	Efetiva desde 1989	2000	1970	Bosque da Saúde	Professora
F	51	Pedagogia Especialização: séries iniciais	Efetiva desde 1980	1998	1977	São Roque	Coordenadora

1.1 Resumo das entrevistas gravadas:

Antes de iniciar a entrevista semiestruturada, já cursando o mestrado, comentava com as professoras que o intuito era conhecê-las melhor, saber quem elas eram, como se sentiam em relação à profissão, como iniciaram a carreira. Enfim, tentava patentear que a entrevista deveria ocorrer numa conversa informal, em que pudessem compartilhar comigo informações relevantes para a pesquisa.

Todas sabiam que a conversa seria gravada para que depois pudesse sintetizá-las na dissertação. Não houve nenhuma oposição. Em todas as etapas da pesquisa, sempre

senti, da parte das professoras, um respaldo muito significativo, porque o vínculo foi ocorrendo espontaneamente e elas sempre se prontificaram a qualquer tipo de ajuda. Isso facilitou, muito contribuindo com nossa investigação.

É importante vincar que estas entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2007, período em que quase todas as observações em sala de aula já tinham sido realizadas, quando as professoras já tinham uma boa noção de meu trabalho na escola, na qualidade de mestranda.

Antes de iniciar a entrevista, comentava os tópicos norteadores da conversa e, em vários momentos, retomávamos tais tópicos para “engrenar” a entrevista e complementá-la da melhor forma possível.

Vamos aos tópicos principais:

1 – Comente sobre sua formação inicial: em qual curso se formou; quando; a razão da escolha, se houver; as disciplinas ou estudos que mais chamaram sua atenção; observações sobre estágio, enfim, comente o início da sua formação.

2- Se achar relevante, comente possíveis cursos de formação contínua.

3- Tente lembrar sua primeira atuação como professora e as impressões sobre este período. Bem assim, suas expectativas iniciais e sonhos futuros quanto ao trabalho.

4- Tente se lembrar de autores, discussões, ou leituras que possam se aproximar dos assuntos da investigação da pesquisa.

5- Se achar relevante, comente seus pontos fortes e fracos na docência.

6- Se quiser, tente um exercício de reflexão sobre suas aulas, comentando, por exemplo, os pontos mais relevantes e os que podem ser aprimorados.

1) Professora A – de História (Fundamental II)

“Na minha época, aprender história significava ouvir verdades prontas e acabadas. Tive a sorte de ter um professor na minha infância que me marcou com as aulas de história e foi por esta influência que escolhi fazer este curso. Eu morava em Cáceres, onde me formei em História, em 1997, em uma universidade pública. No último ano do curso fui fazer um estágio e ministrei uma aula. Nesta mesma escola, surgiu uma vaga na minha área e assumi a quinta série logo depois que me formei. Era uma sala pequena, mas com quarenta alunos. Não foi um ano fácil. No ano seguinte me chamaram para trabalhar na biblioteca com a TV Escola e aí acabei desenvolvendo trabalhos com todas as disciplinas. Fiquei dois anos na biblioteca. Depois fui convidada para trabalhar com Filosofia, apesar do receio por não ser minha formação, recebi incentivo da coordenação da escola e trabalhei por três anos com alunos do Ensino Médio. Gostei da experiência. A Filosofia permite um diálogo maior com os alunos, sobre a vida, a juventude e o mundo. Depois disso, tive que mudar de cidade porque fiquei doente e fui me tratar em Cuiabá. Foi aí que conheci esta escola, em 2006, e aqui estou até hoje. Também trabalho com história em outras duas escolas. Eu trabalho os três períodos como professora desta disciplina. Quando iniciei nesta carreira, achei que era melhor, depois assustei. Entristeci muito, mas estou aqui, arregalo as mangas todos os dias e vou levando. Fácil não é, mas eu gosto.

Tenho sentido vontade de fazer Psicologia para ver se entendo melhor meus alunos.”

2) Professora B – polivalente (Fundamental I – 2ªsérie)

“Eu me formei em Pedagogia em 1997. Na época do meu curso eu trabalhava de recepcionista em um hospital. Não sabia com certeza que curso eu queria fazer e acabei escolhendo Pedagogia aleatoriamente. Durante o curso, pensei em desistir porque não estava tão entusiasmada. Mas no fim do curso uma colega da sala me levou à escola onde ela trabalhava e me apresentou para a coordenação, porque estavam precisando de uma professora. Fiz uma aula-teste e acabei sendo contratada. Era uma escola particular. Assumi uma 2ª série. Sofri muito, não sabia o que fazer nas aulas, “ralei” bastante. Fiquei três anos nesta escola e comecei a gostar e fui aprendendo a ser professora, aos poucos. Eu aprendi meio que sozinha porque nesta escola não aprendi muito não. Eu era bem sozinha com meu trabalho. Certa vez, conheci uma senhora que tinha uma escola, também da rede particular, e ela me convidou pra ir trabalhar com ela,. Comecei outra experiência, trabalhando na educação infantil e gostei muito. Me identifiquei. Só que nesta escola tinha uma professora que trabalhava na rede pública Estadual e ela me levou para conhecer o diretor da escola, eu fui e estou na rede pública há cinco anos, como interina. Percebo que os pais da rede particular participam mais da educação dos filhos, eles incentivam mais a leitura e as tarefa. Já na rede pública, eu não sinto isso, acho os pais bem distantes da educação escolar.

Quanto a meu trabalho, tenho mais liberdade na escola pública, porque lá nas escolas particulares eu tinha que executar as idéias que já vinham prontas, e aqui é diferente, eu crio projetos e invento atividades. Só que eu sou sozinha também. Aqui não tem parceria, eu faço meus planos sozinha, a coordenação nem toma conhecimento. Em relação ao vínculo com os alunos, é bem diferente. Aqui na escola pública sinto que sou parte da família deles, eles são dependentes de mim, eu ensino tudo, desde alimentação até bons modos. Lá na particular me sentia apenas mais uma funcionária dos alunos, assim como a babá ou o motorista. Eles eram bem independentes, e o vínculo era bem diferente. Eu me acho uma professora reflexiva. Acho que ser reflexiva é estar aberta a novas idéias, e sou assim, sempre aberta para novos projetos. Aqui na escola, eu acho que pensamos pouco sobre isso, poderia ocorrer mais, aqui tem pouca troca entre nós. Eu sinto muita falta de parcerias, isso poderia nos ajudar, trocar idéias é sempre bom. Seria ótimo se isso ocorresse aqui.”

3) Professora C – polivalente (Fundamental I – 2ªsérie)

“Sou professora há 22 anos. Minha formação se deu em cursos paralelos, em Ciências Sociais e Teologia. No curso de Teologia, recebi uma formação pedagógica e humanista. Comecei a lecionar em escola confessional, particular, da igreja luterana, ainda na época do curso superior. Também trabalhei em ONGs, com trabalhos sociais bem interessantes. Hoje, mesmo depois de 22 anos de trabalho me sinto numa angústia e numa aflição muito

grande. Percebo que a educação tá perdida. Estamos vivendo dias de uma sociedade do espetáculo, os alunos não se predispõem a aprender. Me sinto frustrada. Vejo que minha disciplina, Filosofia, tem pouco valor para eles. Parece que chovo no molhado, sabe. Eu tenho motivação para meu trabalho, mas, quando entro na sala, há muita desmotivação da parte dos alunos. É muito difícil. Na escola que estou hoje, trabalho com Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Comecei minha carreira na escola privada, de elite, no Rio Grande do Sul. Os alunos se interessavam, a estrutura física era adequada. Dominar a sala é meu maior desafio, são sempre muitos alunos em uma sala, mais de quarenta. Quando comecei não foi assim. Os alunos de hoje colocaram na cabeça que nós, professores, não queremos mais ensinar e aí eles aproveitam só para papear, brincar e fazer palhaçada. Eu já tentei fazer aulas diferentes, em círculos, com slides, mas não dá certo, piora tudo. Eles precisam é de aula mesmo, sem invenção. Acho que nós, professores e escolas, não estamos acompanhando a evolução da sociedade. A aula poderia ser mais espetacular, como é a sociedade. Nos cinco ou seis anos que me restam de trabalho, antes de aposentar, eu poderia tentar usar mais mídia e melhorar, mas não sei fazer isso e nem sei se seria o certo.”

4) Professora D – especialista (Fundamental II)

Eu acho que a educação está péssima. Sou totalmente contra a não reprovação que vem ocorrendo hoje em dia. Isso é fingir que ensina e que aprende. Eu fiz Biologia e Especialização em Gestão Ambiental. Na minha

formação, eu vi muita coisa que não é realidade na escola, sabe. Olha a nossa situação aqui nesta escola. Você foi para as salas, assistiu nosso trabalho e viu de perto o caos: salas com mais de quarenta alunos, sol que bate o tempo todo, o calor é insuportável. Isso tudo não tem nos livros e nem nos cursos de formação. Além disso, não temos um salário adequado e nem condições para fazer cursos. Os governantes sempre falam que devemos fazer cursos, mas não há condições reais. Isso sem contar que os alunos são empurrados de uma série para outra, porque hoje em dia não reprovam mais o aluno, é muito difícil. Vou muito nos cursos da Secretaria de Educação, sabe, mas mesmo assim não é suficiente, falta qualificação de acordo com nossa realidade das aulas. O pior é que sempre a culpa das notas ruins cai sobre nós, professores. Eu me esforço muito, me acho bem competente, me dedico. Ah, e tem o problema entre o interino (contrato anual) e o efetivo (concursado). Os efetivos nunca correm o risco de perder o emprego, mesmo que cometam erros. Já nós, interinos, vivemos ameaçados, com receio de não ser recontratado no ano seguinte. É um problema sério. Na época da faculdade eu fui meio que barrada, sabe. No meu estágio, uma professora me assistiu e disse que eu jamais seria professora. Eu estava muito nervosa. Um tempo depois, essa professora me encontrou e me viu trabalhando como professora. Veio me elogiar e dizer que errou ao me julgar. Nunca devemos julgar e nem comparar as pessoas, eu acho isso. Ou seja, fui frustrada logo no começo da minha carreira e fui tentando superar. Estou aqui até hoje.

5) Coordenadora

Tenho 51 anos, sou professora da rede pública há trinta e um anos e meio, me formei em Pedagogia. Gosto da parte administrativa da escola, tanto é que eu fiz docência, porque era obrigatório, e fiz administração que era o que eu queria. Conheço todos os alunos da escola e cerca de 85% dos pais eu sei onde moram. Tenho um grave defeito de me envolver muito nas situações dos alunos. Se tem um aluno que foi preso, vou lá na delegacia e brigo, tento defendê-los quando dá. Se foi justo, eu fico quieta, mas se foi injusto, eu faço de tudo para tirar de lá. A Escola tem perante a sociedade bons olhos, não tem uma pai na comunidade que não quer ver o filho nesta escola, aqui você não ouve falando que tem vaga sobrando, aqui não tem isso não, e não é mérito só meu, é da escola que sempre trabalhou direitinho. As pessoas respeitam a escola, me respeitam e respeitam os professores. O grupo de professores é excelente, é muito bom, com raríssimas exceções. Quanto ao aluno, é assim: aluno não veio pra ficar no corredor e nem pra ficar com joguinho no fundo da sala, nem trocando mensagem e nem ouvindo música, porque na hora que sair daqui e cair no mercado de trabalho, ninguém quer saber se ele é coitadinho ou não, então sou bem severa mesmo. Que qualidade de educação essas crianças estão tendo quando eles estão, cinquenta por cento prestando atenção no professor e os outros cinquenta prestando atenção lá fora pra saber se alguém foi preso, se alguém já morreu, se alguém matou? Se não colocarmos ordem, com os problemas que temos, nada funciona. Bom, sobre nossos alunos muitos são envolvidos com o tráfico de droga e prostituição. A questão do uso de droga, quando eu posso, converso muito com eles, chamo, falo dos malefícios da droga. Outra questão

grave da escola, é o prédio, ele é alugado, então a gente não tem para quem pedir ajuda. Quando você vai à secretaria de educação, eles falam que eles pagam o dinheiro para a fundação Júlio Müller e que a fundação é quem tem que dar o respaldo técnico e estrutural do prédio. Aí a gente vai lá na fundação e eles dizem que não é lá que temos que ir, e sim na Seduc. E ainda, aliado a todo esse quadro de caos, vem a Seduc vistoriar e só vem quando tem alguma denúncia, sabe, que alguém foi maltratado, aí eles vêm, uns cinco técnicos se for preciso, tudo falando grosso. Mas para atender a gente, nada, tem um tempão que estamos pedindo ajuda com essa tal de escola ciclada, porque nenhum foi formado para trabalhar em escola ciclada, eu fui formada para trabalhar em escola seriada. Esse ano veio um técnico da Seduc para trabalhar com a gente o PPP, mas não deu nada certo, e em uma das falas ele disse que não existe interferência da Seduc na escola, que se o aluno reprovou tá reprovado, e isso não é verdade porque não existe interferência só até o momento de um pai ir lá e rodar a baiana, porque na hora que o pai baixa lá, eles pegam um carro e vêm na mesma hora, e querem saber de tudo. Não existe a palavra reprovação na Seduc, mas se for assim, eu vejo que tem que haver uma mudança radical, no conteúdo, nas condições mínimas de trabalho na sala de aula, então ficaram um tempão com o técnico aí batendo boca e no fim não saiu PPP nenhum, só deu rolo.

Não me sinto à vontade para fazer análises individuais sobre as entrevistas de cada professora. Opto por comentários gerais que facilitam a busca pelos indícios de minha problemática. Não é objetivo da pesquisa a análise das entrevistas individuais.

Percebi, em todas as entrevistas, que pouco se falou de prática reflexiva, menos ainda de autores sobre o tema. Uma única professora (B) se posicionou como “reflexiva”, mas, ao expressar tal característica, definiu professora reflexiva como alguém que está sempre “aberta para novas idéias”. Esta não é nossa compreensão. No capítulo dos operadores conceituais isso será mais bem esclarecido. Logo, foi fácil perceber que não havia experiência das professoras com o tema da pesquisa, fato este já esperado por nós.

Outro fator importante, é que não houve nenhuma iniciativa em relação a refletir sobre si mesma, analisando pontos fortes e fracos do trabalho. Em um dos tópicos da entrevista comentei sobre esta possibilidade, mas nenhuma professora se prontificou a realizar uma reflexão sobre si mesma. Acreditamos que este é um fator importante para analisarmos na academia, visto que ainda não há um hábito de se autoanalisar.

Foi possível notar que a questão da PPCR ainda é algo bem distante da realidade das professoras. No entanto, aprofundaremos esta questão no final da dissertação no capítulo das análises, pois, mesmo não aparecendo, de forma explícita, movimentos de reflexão, notamos nos projetos desenvolvidos na escola indícios importantes de movimento reflexivo da prática pedagógica.

Uma questão que nos chamou a atenção é o fato de todas as professoras se referirem à docência como algo muito difícil, penoso, de grandes sacrifícios. Não é novidade, mas merece destaque, porque acabamos adquirindo registros importantes sobre a problemática da educação. Sem contar que, nas entrelinhas, foi possível perceber uma insatisfação bem significativa com a profissão. Estes fatores são de fundamental relevância para nós, pesquisadores. Estas questões devem ser pesquisadas e levadas adiante na academia, para que busquemos possíveis avanços. Estamos apostando que nossas discussões possam ser fatores consideráveis para futura melhoria.

Vários tópicos podem ser sobrelevados com base nas entrevistas, possibilidade de aprofundamento aos estudos sobre formação de professores, de forma geral, e também sobre a profissão.

Ao tratar das diferenças entre professoras interinas e efetivas, emergiu um tema importante que deve ser levado em frente, sempre, para que se intente superar esta crise. Outro ponto digno de nota e que prevíamos que ocorreria, foi no referente às queixas das condições de trabalho. Explícita ou implicitamente, externaram a insatisfação quanto aos salários e condições físicas das salas de aula. Uma das professoras relatou sobre a não reprovação que vem ocorrendo atualmente. Mais um fator de erguido interesse a ser levado a sério nas pautas das discussões políticas e acadêmicas.

Enfim, neste momento, apenas generalizamos alguns comentários sobre as entrevistas e, vale ressaltar novamente, as análises mais complexas ocorrerão no final da dissertação, quando analisaremos o todo da pesquisa, inserindo as entrevistas.

CAPÍTULO II

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentadas sínteses do referencial teórico, por meio dos operadores conceituais abordados durante toda a dissertação.

1.1 Operadores conceituais

Nosso trabalho aborda diversos conceitos utilizados na educação, atinentes a temas que já foram amplamente tratados por diversos autores. No capítulo em apreço, esclarecemos as abordagens que adotamos, quando não o sentido dos conceitos que nos socorremos. Constitui como cerne da pesquisa, ou seja, a essência que emprega toda a característica sobre aquilo que nos propusemos fazer inicialmente e que nos conduziu durante todo o processo.

Ao tratar de PPCR, adotamos características próprias, mesmo nos baseando em autores diversos. Esforçamo-nos o máximo possível para demonstrar de “onde” falamos e para “onde” queremos ir. Assim, seguem os tópicos abaixo.

1.2 Competência

Selma Garrido Pimenta (2002) e Iria Brzezinski (2008), coadjuvadas por outros autores, como Veiga (2008), analisam o cenário atual do ensino brasileiro, compartilhando da ideia de que por meio da LDB, nas últimas décadas do século XX, o curso normal superior, responsável pela formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, foi organizado por um projeto de formação radicado na praticidade, com idéias advindas de uma suposta pedagogia das competências. Este termo representa em nosso trabalho o conceito-chave.

Tomamos emprestadas dessas autoras as críticas construtivas feitas quanto ao conceito de professor reflexivo e de pedagogia das *competências*, para construí-lo com consistência. Nesta dissertação, sempre que nos referirmos à *PPCR*, fará parte da discussão todo o avanço permitido através do que as autoras já analisaram e alertaram, evitando assim alguns equívocos cometidos em momentos outros.

Buscaremos superar a visão da competência e de professor reflexivo relacionada com o tecnicismo e com as reflexões individuais e descontextualizadas do universo de pesquisa. Estas são as principais críticas pontuadas pelas autoras. Se competência tem sentido de requisitos do mundo do trabalho a serem atingidos nos cursos de formação, desconfigura-se seu verdadeiro valor.

Apesar das discussões sobre competência terem origem no mundo do trabalho, desde as discussões no Japão da década de 1950, com o Movimento da Qualidade Total (RIOS, 2001), o que se nota é o uso equivocado do termo que, com este movimento de qualidade total no

trabalho, acabou servindo de sinônimo. Ou seja, a palavra competência, nas últimas décadas, tem sido sinônimo de qualidade. O que se esperava nesta época e o que mais importava era a atuação de um profissional qualificado, em que a competitividade se traduzia no objetivo principal. Quando utilizadas como sinônimos, põe-se em xeque a noção de qualificação e a própria noção de competência (ib). Desta forma, a demanda do mercado é a relação direta com as discussões sobre competência. Esta não é nossa compreensão, buscamos novos sentidos.

Vejamos o que disse Rios (2001)

A substituição da noção de qualificação, como formação para o trabalho, pela de competência, como atendimento ao mercado de trabalho parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também “competências” na formação dos indivíduos.

Graças às críticas levantadas até o momento - críticas que buscam afastar do conceito de competência a visão tecnicista e superar a visão de competência na formação de profissionais para o mercado de trabalho -, torna-se possível a continuidade do assunto com uma maturidade bastante avançada em relação às décadas passadas, quando os termos em questão ainda sinonimizavam novidade. A partir dos erros e acertos e de todas as análises levantadas é que se torna desafiante construir uma dissertação com esta temática.

A *PPCR*, foco centralizador desta pesquisa, é tratada por nós como um dos possíveis recursos para a construção de conhecimento sobre a prática pedagógica, relacionando-se diretamente com a Didática, ciência que estuda o processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso entender, a adoção crítica pelo docente de uma *PPCR* permite e obriga o professor a reinventar e criar, entre outros aspectos, métodos, técnicas e utilização de mídia no processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica dos professores brasileiros precisa urgentemente de bons métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos de ensino. E mais, a adoção crítica da *PPCR* está diretamente relacionada com o avanço quanti-qualitativo do processo de ensinar e aprender.

Em outras palavras, entendemos que a *PPCR* -individual e coletiva -, pode produzir uma “revolução” positiva na educação, aqui entendida como superação dos desafios escolares da rede pública de ensino.

Pimenta, no livro sobre o Professor Reflexivo no Brasil (2002), diz que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (2002, p. 24). Em suas críticas a respeito do tema professor reflexivo, traz à tona a lacuna que pode ser criada quando a reflexão é tratada em contextos individuais. Também comenta sobre o perigo de ocorrer “praticismos” com a “supervalorização do professor como indivíduo”, em que “bastaria a prática para a construção do saber docente” (ib).

Se a *PPCR* for compreendida em contextos isolados de reflexão e sem a preocupação com a formulação de conhecimentos pedagógicos originários desta reflexão, de nada

adiantar. Afastamo-nos das idéias descontextualizadas de reflexão e das questões sociais envolvidas nesta atividade profissional.

No caso desta pesquisa, a questão da PPCR busca como prioridade a interação, complementação, interdependência e diálogo entre o campo da prática e o teórico, intentando aprimorá-los.

Entendemos que a docência é uma das razões importantes para a existência dos cursos de formação do professor. A função deste profissional é *ensinar*, qualquer seja o nível escolar em que atue. Sabemos como são difíceis as tarefas de um professor e quanto precisamos de uma formação adequada a esta realidade para atuarmos da melhor maneira possível naquilo que nos concerne: *ensinar*. Eis o desafio gerador da profissão do professor, sem nos esquecer, é claro, que, além de ensinar, o professor aprende, sempre. O ensinar e o aprender são diretamente ligados à docência.

Percebemos atualmente muitas iniciativas no sentido de colocar a formação do professor em destaque nas ações do atual governo. O que de fato tem sido foco de preocupação nas novas ações? A melhoria de estatísticas ou do ensino? Será que as necessidades dos docentes estão sendo priorizadas? Questões importantes a serem pensadas neste trabalho, uma vez que as preocupações se centram no mesmo foco de atenção: a formação dos professores.

Em nosso pensar, as atuais discussões sobre a educação tem se tornado um momento histórico para o cenário do ensino brasileiro e, principalmente, para a formação de

professores, em que novos sistemas de formação estão sendo criados, e também por ser o momento propício para análise de revisão e reflexão sobre os dez anos iniciais de nossa LDB.

Seguindo as ideias de Brzezinski (2008) na obra sobre os dez anos Pós-LDB, as atuais propostas que têm surgido, como a Universidade Aberta do Brasil que visa possibilitar a formação de um número maior de professores para a educação básica, assim como o recente movimento com a Lei n. 11.502, de 11-0-2007 que designa à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica, tornam-se fatores cruciais para os interessados no ensino brasileiro.

São ações que apontam para iniciativas importantes e merecem total atenção. O que esperar dessas propostas? Terá a Capes a possibilidade de aprovar iniciativas que realmente representem as necessidades dos professores? Em toda a obra citada, Brzezinski levanta estas questões tendentes a compreender, desde a implantação da LDB até os dias atuais, quais foram os avanços e os retrocessos. Todo este trabalho realizado por um grupo de pesquisadores vem somar a nosso trabalho reflexões de fundamental importância.

Algumas discussões feitas revelam impasses sobre os dez anos iniciais de implantação da LDB. Estas discussões merecem muita atenção porque estamos vivenciando mais um momento político significativo para o ensino de nosso país. É uma oportunidade ímpar também por se tratar de um momento em que o governo vem implantando novas medidas acerca do sistema nacional de formação. Vejamos um exemplo dessas discussões:

o que de fato vem satisfazendo e encantando os financiadores estrangeiros é mesmo a quantidade de professores formados, em nível superior, para lecionar na educação básica. Na visão dos financiadores, para um povo pobre bastam apenas professores formados⁸.

Infelizmente, a qualidade desta formação fica ainda nos dias de hoje em último plano. Esperamos, ansiosamente, que, dentre as inúmeras necessidades contemporâneas que poderão ser abordadas nas propostas de uma política global de formação Pós-LDB, sejam valorizadas e destacadas novas compreensões a respeito das verdadeiras necessidades dos profissionais que atuam nas salas de aula das escolas brasileiras.

Para nós, é claro, a *PPCR* pode ser uma dentre várias alternativas que em longo prazo poderá contribuir com medidas a serem implementadas nos cursos de formação de professores.

Entendemos que, quanto mais o professor iniciante puder ter contato com os desafios do *processo ensino e aprendizagem*, menos problemas teremos com o ensino quanto às questões do “como ensinar”. No entanto, nenhuma formação para professores deve centrar-se apenas nestas questões, isso está bem claro para nós. Há outras questões que merecem igual relevo: currículo, objetivos, avaliação, entre tantos outros temas.

⁸ BRZEZINSKI, Iria. (org). LDB Dez Anos Depois – reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo:

Para nós, ao longo dos últimos anos, a temática da prática reflexiva foi confundida e prejudicada por um equívoco de interpretação em relação ao conceito de *competência* -os próprios documentos do MEC têm culpa nisso, como veremos mais adiante . A interpretação destes dois temas; prática reflexiva e *competência*, se bem estabelecida, pode formar uma base teórica significativa. Estamos nos reportando à base teórica no sentido de produção de conhecimento sobre o ensinar, o que significa estabelecer relações com a Didática.

Algumas críticas pontuam que a Pedagogia da Competência - como ficou conhecida no mundo acadêmico durante o governo FHC⁹ -, contribui para a desqualificação da formação. Nesse sentido, a *competência* é entendida como uma espécie de manual de técnicas a serem desenvolvidas. Discordamos dessa visão. Essa não é nossa compreensão.

Ciframos como fundamental o processo de socialização profissional para a formação de professores, e a *PPCR* pode ser recurso facilitador dessa socialização quando articula os conhecimentos construídos a partir da *reflexão da prática pedagógica* com os conhecimentos a serem trabalhados nos cursos de formação.

A problemática do tecnicismo na formação de professores já serviu de experiência para a busca de uma formação mais complexa que se volte para a articulação entre teoria e prática. Já dissemos um pouco sobre isso em parágrafos anteriores. Mas, nesse sentido, ainda vemos avanços muito tímidos.

⁹ BRZEZINSKI, Iria. (org). LDB Dez Anos Depois – reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo:

Desejamos que, em todas as atuais iniciativas políticas sobre a formação do professor, questões sobre *como ensina*, não sejam esquecidas e substituídas por certificação em massa, como vem ocorrendo desde a implantação da LDB e anos anteriores. Com isso, não podemos e não queremos reduzir os cursos de formação tão só aos aspectos sobre como ensinar. Pretendemos apenas que este fator seja mais valorizado.

Citando Bacel (1989), Marguerite Altet, em livro organizado com Perrenoud (2001), explicita algumas mudanças ocorridas na França no fim do século XX em relação aos sistemas de formação dos professores naquele país e comenta que:

com o reconhecimento de uma especificidade do profissional do ensino, os professores de escola elementar (...) tornam-se “profissionais do ensino e da aprendizagem” formados pela apropriação de competências necessárias ao ato de ensinar (o saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (...) ¹⁰

Pensando na mesma linha abraçada por Altet e Bancel, interligamos essa ideia do *saber ensinar* com o pensamento que desfilamos nas considerações iniciais sobre Zorzi (2003):

¹⁰ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe (org). Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p.23.

para que os professores analisem a si mesmos antes de analisarem seus alunos é preciso que se tenha grande domínio sobre este movimento do *saber-ensinar*. Estes pensamentos, de Bacel, Altet e Zorzi validam nossas idéias, nos incentivam a dar continuidade.

No Brasil e em outros países, o tema das *práticas pedagógicas reflexivas* - mais conhecido como *professor reflexivo* -, no respeitante às questões de *competência*, começou a ganhar força no início de 1990¹¹. Não que antes já não tivesse sido introduzido em nosso país, mas foi nesse período que se acentuou a produção de livros sobre o tema e foi a época em que muitas palestras foram realizadas para debatê-lo.

Esta dissertação tem, como objetivo geral, realizar uma investigação para encontrar “pistas” que apontem alguma postura reflexiva dos professores ou até mesmo alguns movimentos de prática reflexiva para possibilitar a investigação sobre possíveis relações teóricas do tema com a realidade da escola pública.

Ao pensar este objetivo, acreditamos estar traçando uma possibilidade de investigação que nos permitirá entender os limites e possibilidades da *PPCR* para a produção de conhecimento docente.

Após pontuarmos algumas questões que estão em debate na atualidade, propomos esclarecer os seguintes conceitos que referenciam nossa pesquisa: *saberes, competências e situações de aprendizagem*.

¹¹ PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.18

É apenas o caminho que nos pareceu adequado e que representa nossa interpretação. Não temos como pretensão considerá-lo único, antes, ao propor o estudo, buscamos aprimorá-lo.

Logo, para este fim, elegemos duas questões iniciais que contribuirão para a compreensão de nossa perspectiva: há diferença entre *saber* e *competência*? Uma possível diferença entre os termos contribuirá com as discussões da Pedagogia ou com o ensino de uma maneira mais ampla?

Analisemos um aspecto: dominar regras do emprego da acentuação é um *saber* ou uma *competência*? E o mais importante: por que seria um *saber*, ou por que seria uma *competência*? Tenhamos essas questões em mente para que mais adiante possamos voltar a elas. Vamos exemplificar essas diferenças buscando esclarecer as perguntas, mas antes disso vamos tratar sobre alguns fatores importantes. Vejamos:

Com a obra, “10 Novas Competências para Ensinar” (PERRENOUD, 2000), a discussão sobre *saber* e *competência* tomou grandes proporções. Sabemos que no início da década de 1990, muitas escolas de diferentes Estados construíram seus Projetos Políticos-Pedagógicos com a idéia central de *competências*. Para nós, foi uma adesão acrítica. Nesses projetos, a ideia era de *competências* a serem adquiridas tanto pelos professores como pelos alunos, com um grau de exigência a ser cumprida, caso contrário, pairava no ar uma sensação negativa.

Conforme entendemos o assunto, nessa época se criou um mito: alcançava-se tais *competências*, ou o trabalho desenvolvido não era de qualidade. Essa não é a nossa

compreensão sobre o tema das *competências*, mesmo quando acenamos ao pensar de Perrenoud.

No auge do crescimento do tema das *competências*, surgiram consequências positivas e negativas, importantes para o cenário educacional brasileiro. Por um lado, positivamente, percebia-se facilmente haver muitos professores interessados pelo assunto e com uma motivação a mais para avançar e transformar determinadas práticas pedagógicas.

Um exemplo é que, na época, o construtivismo teve forte crescimento - para nós, também ocorreu de maneira acrítica, por pressão -, indicando o desejo pela busca de melhoria. Porém, como fator negativo, apontamos o fato de uma compreensão equivocada quando se comparava a discussão sobre *competência* como algo a ser adquirido, como meta a ser alcançada, como se Perrenoud falasse de uma receita pronta a ser desenvolvida por todos.

Competência ou *competências*? Essa é uma questão importante e que foi trazida à luz por Rios (2001). Falar em *competência* é diferente de *competências*, mesmo parecendo que não. Não é uma simples questão de singular e plural, é muito além disso. Quando pensamos na discussão do tema, em seu auge, no início da década 1990, pensamos no plural, pois era utilizado com mais frequência. Foi no plural que o termo recebeu adesão de documentos oficiais na educação brasileira, indicando a “referência a *competências* que devem ter os profissionais de todas as áreas ou que são esperadas dos alunos, em diferentes níveis”, Rios (id).

Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), de acordo com os grifos de Rios (2008:79) encontramos:

O MEC chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta (...), tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável.

É nesse contexto que o termo tem sentido de competências no plural, como preparo direto ao mercado de trabalho. É exatamente o que se deve evitar ao compreender o conceito de competência, assim como desejamos.

Em nossa dissertação, adotamos o conceito no singular, de acordo com as reflexões de Rios (2008): “totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo”.

Outra definição que nos interessa bastante é quando Rios (ib) trata da competência como um processo e não como algo definido, pronto, acabado ou estático. Ao contrário, ela afirma: “a competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes (2008: 90). Para a PPCR, o sentido é o mesmo: sempre haverá uma ampliação constante da competência.

Em Le Boterf, citado por Perrenoud (1996:9), também vamos encontrar este sentido: “A competência não é um estado. É um processo”. Com isso, podemos afirmar que há certa semelhança entre o que pretende Perrenoud e Rios quanto ao conceito de competência. Porém, Rios parece ter aprofundado a questão com mais clareza, assim como não apresenta nenhuma postura ideológica, como ocorre com Perrenoud. A própria autora (2008:88) aponta esta proximidade nas discussões quando escreve em uma nota de rodapé: “se retomarmos uma das definições apresentadas por Perrenoud (1996:16), veremos que há uma proximidade da significação do conceito ali colocado com o que aqui se propõe”.

Para nós, a riqueza do trabalho de Rios se dá pelo fato de possibilitar uma ampliação da compreensão do conceito competência.

Essa ampliação fica muito clara quando a autora trata das dimensões da competência (RIOS 2008: 89). Essas dimensões precisam estar inseridas na PPCR. Vejamos:

A idéia de considerar a competência como uma totalidade não implica uma cristalização (...), indica a impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada apenas por alguma de suas dimensões (...). Para dizer que um professor é competente, devo levar em conta a dimensão técnica – ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento; a dimensão política – ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las; a ética, elemento mediado – ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição

dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum.

A ética, entendida como reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos, é o elemento mediador entre as dimensões técnica e política. A ética garante, então, o caráter dialético da relação.

Ao relacionar técnica, política e ética como dimensões da competência, Rios (2001) esboça a preocupação com o bem comum, sendo “algo que se constrói no esforço conjunto dos indivíduos, na superação das contradições reais dos contextos sociais concretos, na instalação da possibilidade de igualdade na diferença. Assim ela trata da diferença do bem comum em relação à soma de experiências individuais de bem-estar, presentes em algumas ideologias políticas.

Neste sentido, Rios (2001:87) diz:

A referência ao bem comum, garantida pela presença da ética, e articulada aos elementos constitutivos da técnica e da política, conduz à definição da competência como conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade. E, se mencionamos um conjunto, referimo-nos à competência – e não às competências – dos indivíduos, dos profissionais.

Então não podemos qualificar de competente o professor que apenas conhece bem o que ensina, que domina técnicas para ensinar ou que é engajado politicamente. O que define

competência é o conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político. As três dimensões devem estar imbricadamente associadas. Ao professor cabe, “além dos saberes a ensinar, necessita também dominar saberes para ensinar” (RIOS, 2001:90).

Estudos apontam com certa frequência: “com o tema das *competências* proposto por Perrenoud, muita confusão vem sendo criada, parece que o professor é obrigado a seguir tais *competências*”. Acreditamos que os documentos do MEC têm responsabilidade nisso, pois da maneira como adotaram o termo competência, não poderia ter sido diferente. Esperamos contribuir com uma mudança na compreensão do conceito competência após traçarmos nossa perspectiva do conceito em relação à PPCR e depois de ter trazido ao texto as discussões de Rios e de Perrenoud, conforme as obras citadas.

Logo no auge das discussões sobre o tema, no Brasil, na década de 1990, as discussões poderiam ter tomado diversos rumos, mas os valores foram se perdendo. Não era muito difícil encontrar propostas pedagógicas que determinavam as *competências* de cada série, como um manual a ser seguido rigidamente, infelizmente. Graças às obras de Rios (1997;2001) e de Pimenta (2002), novas interpretações foram possíveis.

Acrescentamos outra pergunta: em qual obra, ou em qual página é possível encontrar, nas obras de Perrenoud, essa noção de *competência* como regra a ser seguida ou até mesmo na obra de algum outro autor? E ainda: onde podemos encontrar as *competências* como requisito obrigatório ao bom profissional? Como não nos parece possível encontrar esta linha de sustentação, pensamos: quais os interesses políticos ou acadêmicos para abordar as

competências tão negativamente? Algumas das perguntas levantadas até aqui serão respondidas e outras, com certeza, ficarão apenas como pontos de reflexão. “Enfatizarei o que está mudando e, portanto, as *competências* que representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado” (PERRENOUD, 2000:12).

Entender e estudar as diferentes maneiras de *ensinar e aprender* são fatores que justificam o porquê deste trabalho e deste capítulo. Se não for para tentar contribuir com os estudos sobre o *processo ensino e aprendizagem*, este estudo não se justifica. Estudar a prática pedagógica para aprimorar os erros e acertos do *ensinar e do aprender* é, para nós, prioridade, apesar de não ser a única preocupação, isso é o que queremos enfatizar no trabalho.

Rios (2001:25) pondera:

o ser do professor e do aluno tem um caráter histórico, ganha seu significado exatamente no contexto da cultura e da sociedade e é construído com base nos valores criados pelos homens em cada época e lugar.

O significado que damos ao conceito competência no decorrer desta dissertação vai de encontro a esta citação. Ao considerar o caráter histórico do professor e do aluno, na construção da cultura e da sociedade, permite-se levar em consideração o fato que a aprendizagem se dá também por meio de uma construção que é histórica, que faz parte de determinados momentos políticos e sociais e, assim sendo, se dá de diferentes formas, em

diferentes épocas e contextos. Ao pensar desta forma, a autora trata competência como *saber fazer bem* (RIOS, 2001). Estabelece que a docência competente é uma *ação de boa qualidade*, que se *faz bem* e que é *boa e bonita*. Rios pontua que esta qualidade significa a *melhor qualidade*, e não é sinônimo de “qualidade total”(ib). Esta idéia nos agrada bastante.

A maneira como Rios desabrocha seus estudos acerca da competência permitiu ampliar nossa consciência em relação à mediação da reflexão na formação do educador. Pensando em longo prazo, não há outro caminho que queremos perseguir e trilhar a não ser o da formação do educador, tendo como base a atitude dialética com a aprendizagem por meio de uma PPCR respaldada na competência, como conjunto de propriedades. A PPCR, como a entendemos, nos parece um recurso bastante facilitador no alcance do sucesso na formação do educador. Não há regras, nem manual perfeito a ser seguido. Há possibilidades.

Pimenta (2001), ao comentar sobre as modificações da atividade docente na atual sociedade, escreveu que em “decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber (...) é preciso repensar a intervenção pedagógico-didática” na prática escolar. Pra nós, as discussões sobre a melhoria das “intervenções pedagógico-didáticas” podem receber contribuição dos estudos sobre competência, desde que entendido como uma construção coletiva do PPP e como um processo a ser construído continuamente, pois a competência, como a entendemos, não é algo que se adquire de uma vez por todas.

Afasta-se assim do conceito competência qualquer indício de compreensão ideologizante. Tratamos apenas de tentar contribuir com reflexões acerca de uma PPCR que vise ao bem comum - no sentido definido por Rios, 2001 - dos discentes e docentes.

Perrenoud conceitua *competência* como capacidade *de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diferentes tipos de situações* (2000:15).

Dessa forma, assume-se que *competência* é um recurso mental que possuímos para modificar situações diversas. Cada um terá uma espécie de *competência* diferente, logo, impossível ser uma regra a ser seguida. Podem apenas indicar sugestões.

A nosso ver, Perrenoud estabeleceu uma contribuição significativa quando traçou tal definição. Porém, quando pensamos em competência, muitas significações são possíveis e, por isso, vemos em Rios (2001) a sustentação necessária para dar maior compreensão ao que já disse Perrenoud.

Com Perrenoud (2001;2002) encontramos ideias que se aproximam de uma possibilidade questionadora, ao tratar da formação do professor. Isso nos interessa e muito. Ao tratar a *competência* como recursos cognitivos mobilizadores de situações, ao descrever sobre a videoformação, ao falar sobre professores profissionais, entre outros temas, Perrenoud contribui com questões de fundamental importância para uma *prática pedagógica reflexiva* construtora de conhecimentos sobre a docência. Mas, infelizmente, em determinados momentos parece que seus textos indicam algumas ideologias políticas, o que para nós não é interessante. Dizemos isso porque, em muitos trechos de suas obras, ainda há semelhança

entre o conceito de competência para formar a demanda do mercado, com profissionais qualificados. Sobre isso já estampamos nossas ideias e está claro que não acreditamos no conceito competência neste sentido.

Perrenoud não é o único e nem foi o primeiro a citar abordagens sobre a *prática pedagógica reflexiva*, mas, da maneira como o fez, acaba por responder às intenções referentes a este estudo e, por isso, torna-se referencial teórico de suma importância. Em muitas de suas obras - as principais: 2000, 2001 e 2002 -, Perrenoud esboça discussões interessantes para alguns exercícios práticos do que chamamos de PPCR, quando se refere à videoformação, por exemplo.

Na escola onde pesquisamos, há muita troca de ideias entre os professores, conforme relatado mais adiante, no capítulo das análises da pesquisa. Porém, em sua grande maioria, essas trocas ocorrem informalmente, pelos corredores da escola e quase sempre se dão em torno de “crises” sociais vividas em sala de aula. Crises no sentido de problemas comportamentais dos alunos: palavrões, brigas, etc. Os professores percebem as necessidades dos alunos a partir dessas “crises” vividas em sala e, por meio das trocas de idéias, tentam criar projetos e atividades que permitam a melhoria dos problemas.

Ainda assim, não se veem discussões acerca das atividades pedagógicas, das provas, dos planejamentos, e estas reflexões é que podem permitir a construção de conhecimento docente, conforme estamos sugerindo. Poderiam colaborar com a construção do PPP e, enfim, serviria de recurso para tantas mudanças necessárias à escola, incluindo o próprio currículo da escola.

É nesse sentido que afirmamos que há ainda, infelizmente - mas é a realidade - uma série de necessidades mais urgentes que levam os professores, mesmo informalmente, a discutir outros temas, e não exatamente questões didáticas, com sugere que seja a PPCR. Sobre isto, trataremos mais detalhadamente nas análises finais da pesquisa.

1.3 Situações de aprendizagem

Acreditamos que a aprendizagem formal, escolar, deve ocorrer graças à interação entre professor e aluno, numa construção mútua e por meio da interação entre sujeito e objeto. Para nós, isso é sinônimo de domínio das *situações de aprendizagem* que adquirimos mediante a *PPCR*.

É a essa perspectiva de ensino que nos referimos. A utilização da *competência* como recurso cognitivo mobilizador de situações (Perrenoud, 2000:15), acrescida das dimensões técnica, política e ética (RIOS 2001), faz-se fundamental porque, em nosso pensar é assim que se torna possível um *processo ensino e aprendizagem* em que aquele que ensina também aprende, e quem aprende também ensina.

Defendemos este tipo de ensino. O professor é a figura principal, continua sendo aquele que domina algo a mais, que tem muito a ensinar, porém coloca-se em uma posição de intermediador, e não de único dono do saber. Será que para ser este professor basta apenas uma dose de talento artístico, ou seja, basta apenas ser desinibido e dominar assuntos

específicos? Acreditamos que não. Também não será suficiente tão somente refletir sobre suas ações pedagógicas para si mesmo.

Entendemos que hoje a formação do professor ainda é distante da realidade que este profissional encontra em seus contextos de trabalho, e isso foi facilmente verificado nas entrevistas que fizemos com as professoras. A *PPCR*, utilizada de maneira sistemática, em grupos de estudos, com o compromisso de busca pela excelência com o ato de ensinar, poderá muito mais contribuir do que prejudicar. Servirá como um dos possíveis respaldos para a transformação contínua do PPP.

Não é difícil conversar com os professores da educação básica, ou até mesmo de outro nível, e perceber no profissional a angústia por não ter aprendido, em sua formação inicial, as problemáticas do dia a dia do *processo ensino e aprendizagem*. A esta situação damos o nome de situação de aprendizagem, expressão utilizada por Meirieu (apud, Perrenoud 2000), ou seja, aquilo tudo que ocorre em sala de aula durante o vínculo do professor com seus alunos.

As situações de aprendizagem devem ser o foco reflexivo da *PPCR*.

Pimenta (2002), muito sabiamente, propôs repensarmos a expressão professor reflexivo e, com suas críticas sobre o assunto, deitou enorme contribuição para os profissionais da área, uma vez que realmente a reflexão não deve se distanciar dos problemas externos da sala de aula, não há como não concordar com ela quando nos preocupamos com as questões complexas que envolvem os problemas da docência, porque qualquer reflexão profissional que gire apenas em seu eixo, quase nada alcançará.

No entanto, valorizemos as críticas feitas por Pimenta (2002) quanto ao uso da expressão professor reflexivo e, também, do conceito competência, porque, por meio de tais críticas, é possível atuar com a *PPCR* com uma maturidade e uma consciência bem-definida, “evitando tornar o tema da reflexão em pacotes de cursos técnicos a serem oferecidos aos professores”¹³ (grifo meu), assim como nos permite atuar em contextos que estejam engajados sempre em construção de conhecimento teórico, e não em contextos vazios de reflexão.

Na tentativa de esclarecer cada vez mais nossa interpretação sobre os conceitos que dão base a nosso trabalho, vamos analisar, agora, outras informações relativas ao conceito *competência*, relacionando-o com o significado de situações de aprendizagem, tal qual estamos utilizando nesta dissertação.

O tema das *competências* teve uma motivação inicial para Perrenoud a partir de uma questão fundamental levantada por Saint-Onge (1996) quando este questionou se, ao ensinar, descobre-se se o aluno aprendeu ou não.¹⁴

Para nós, este é um dos desafios mais interessantes: indagar-se sobre o ensino. Pensamos que se nós, professores, nos questionarmos mais e nos tornarmos investigadores de nossas ações, provavelmente, diversos avanços poderão ocorrer.

¹³ PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.23.

¹⁴ PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.24

Avanços referentes não só às problemáticas internas da sala de aula, mas, sim, às problemáticas sociais e políticas que encartam esta profissão.

Para chegarmos às conclusões e compreensões atuais, fomos além da obra sobre as dez *competências* (PERRENOUD, 2000). Outras obras do mesmo autor, como, o livro sobre a *prática reflexiva* na formação de professores profissionais (2001) e outro sobre o ofício do professor reflexivo (2002) subsidiaram nossa intelecção.

Para descobrir se *o aluno aprende e como aprende enquanto se ensina*, Perrenoud (2002) encontrou outra fonte de partida: as *situações de aprendizagens* destacadas por Meirieu¹⁵. Acreditamos que, para agir em determinadas *situações de aprendizagens*, é que se faz necessário o domínio da competência capaz de mobilizar recursos de intervenção, em uma relação intrínseca com as dimensões técnica, política e estética.

Quando o professor se torna mediador ou colaborador e constrói a aprendizagem consorciado com os alunos, aí, sim, o uso da *competência* se torna fundamental. Nesse sentido, nunca existirá um manual a ser seguido, e sim experiências diversas em que o professor se torna um investigador crítico de sua profissão, em movimentos coletivos de reflexão.

¹⁵ PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes

Pimenta (2002) vai além e cita Zeichner (1992) para tratar a possibilidade de as escolas serem “comunidades de aprendizagem”¹⁶.

Assim, em nosso refletir, e para Perrenoud também, a *prática pedagógica reflexiva* não deve ser como pensamentos avulsos ou atitudes isoladas¹⁷. Desconectada do mundo acadêmico, talvez, a produção de conhecimento advinda da prática reflexiva não se torne nem teoria. Este é um assunto posterior, para estudos futuros, o fato é que acreditamos na necessidade urgente da postura investigativa do professor frente a sua profissão, priorizando sempre a construção de conhecimento sobre o aprender e o ensinar.

Aproveitamos este momento, quando diversas concepções já foram escancaradas, para sinalizar o fato de que é muito importante esse entendimento sobre *prática pedagógica reflexiva* e os conceitos relacionados com ela para a continuidade deste trabalho. Há uma “cadeia” de ideias, todas interligadas.

A *competência* nos permite mobilizar *saberes* que, por sua vez, permitem entender as *situações de aprendizagem* e, em consequência, fazem parte e dão significado a uma *PPCR* em seu sentido mais crítico possível.

¹⁶ PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.26.

¹⁷ PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.12.

Outro ponto relevante a ser destacado para não passarmos desatentos pelos diversos aspectos é o fato de esclarecer nossa compreensão quanto às intenções que Perrenoud tem a respeito de um ensino organizado em ciclos. Este assunto merece toda a atenção possível, porém não é nosso enfoque. Ele nos distanciaria muito de outros pontos mais fundantes para os temas que nos propusemos escrever. Gostaríamos apenas de, rapidamente, esclarecer que temos consciência desta visão do ensino em ciclos, mas não aprofundaremos a questão porque, com o ensino em ciclos, ou não, continuaremos destacando a importância da *PPCR*.

Também concordamos quando Perrenoud diz que “as análises das competências remetem a uma teoria de pensamentos, fato este que demonstra estarmos tratando de um terreno instável” (2000:16). Quando se refere à “teorias de pensamentos”, aproxima-se do que Altet (1996) chama de “operações mentais” ou “esquemas de pensamentos” (2000:15). Acreditamos que, ao adotar uma postura investigativa sobre as diferentes *situações de aprendizagem*, nos tornamos investigadores de nossas práticas e, assim, adquirimos estes esquemas mentais sugeridos tanto por Perrenoud como por Altet. São estes recursos mentais (ou de pensamentos) que possibilitam a utilização da *competência* e o exercício da *prática reflexiva*.

Os alunos - crianças, jovens ou adultos - são cada vez mais diferentes uns dos outros, diferenças que se relacionam aos conhecimentos prévios, às atitudes, à maturidade, enfim. Com tantos recursos tecnológicos e com tantas famílias estruturadas de diferentes formas, os desafios com o ensino se multiplicam rapidamente. O conteúdo abordado nas aulas é cada vez

mais conhecido entre os alunos, o que exige do professor novas posturas. Com isso tudo, deparamos com situações muito adversas durante o *processo ensino e aprendizagem*, o que torna cada mais e mais desafiante ser um professor distante de movimentos coletivos de reflexão - seja exemplo a PPCR - sobre o ensinar e sobre outros temas também.

Não estamos falando de professor pesquisador de conteúdo. Estamos nos referindo a um professor investigador das diversas *situações de aprendizagem*, no sentido utilizado por Perrenoud, a partir de Meirieu, e, ainda, no sentido ampliado de Rios (2001), conforme já enfatizamos.

Para os que investigam suas práticas e as situações diversas de sua profissão, afloram, naturalmente, esquemas de pensamento que serão utilizados no próprio exercício da prática pedagógica. Logo, deparamos com um dos grandes desafios: a formulação constante de novos esquemas de pensamento. Todas as nossas idéias expostas até aqui deixam claro o quanto valorizamos o processo ensino e aprendizagem entre professor e aluno. É patente, se duvidássemos dessa importante relação ou se achássemos que não é possível ensinar ao outro, ou que não se ensina nada a alguém, pois aprendemos sozinhos, não estaríamos elaborando este trabalho. Só o fazemos por entender que o ensino existe e que é um foco decisivo, se não o mais relevante, da docência.

Pode parecer algo um tanto incoerente realizar este comentário, mas uma vez que o assunto foi tratado em sala de aula durante o Mestrado, precisa ser comentado com novas

luzes, pois já nos foi perguntado: “Será que realmente um professor ensina ou só transmite? Será que alguém ensina alguém? A aprendizagem não é interna?”.

Como exemplo de esquema de pensamento, conforme estávamos citando em outro passo, podemos colher o comentário de uma de nossas colegas do Mestrado, professora de literatura - em uma escola particular de Rondonópolis – MT -, que, um dia, comentou: “esses dias eu trabalhei com três versões do conto da Chapeuzinho Vermelho com meus alunos de seis anos. Foi uma aula em que contei três versões diferentes. Depois, reescrevi com os alunos uma versão coletiva, com a participação de todos e, por último, fizeram a cópia da versão coletiva. Percebi que a aula foi cansativa, perderam o interesse, eu fiquei cansada e eles também. A atividade acabou ficando com tom de obrigação e como algo pouco prazeroso. Não consegui despertar o interesse que eu gostaria. Não farei mais um planejamento com tudo isso para o mesmo dia.”

Este exemplo é revelador de um amadurecimento simples de reflexão e que, para esta professora, ficou armazenado em sua memória. Com certeza, esta experiência permitiu que ela formulasse um esquema de pensamento, ou seja, uma prática pedagógica que ela buscará aprimorar numa próxima vez. São simples atitudes como esta que podem ajudar futuros professores em seus desafios em sala de aula. Algo tão corriqueiro e simples assim não se tornará teoria por si só, mas, com vários exemplos como este, com um grupo de professores que reflete este tipo de atitude, aí, sim, teorias sobre como ensinar e aprender poderão ser formuladas. É algo bastante similar aos estudos de casos que sabemos ser utilizados em

diversos cursos superiores. Os estudos resultantes de uma PPCR não podem servir como “estudos de caso” para cursos de formação docente? Tão só para pensarmos!

Neste momento, torna-se oportuno retomar as duas questões que fizemos no início do texto, procurando apenas sistematizá-las, porque acreditamos que as respostas já foram dadas nos parágrafos anteriores. A primeira questão foi: há diferença entre *saberes* e *competências*? Sim, claro. Adotando os referenciais abordados até aqui, há diferenças claras entre estes dois conceitos. O *saber se* refere a um campo específico, a determinada disciplina, e surgiu pelo próprio estudo da Ciência da Educação - assim identificado em países como a França e outros -, ao longo dos últimos anos (PERRENOUD, 2001). A *competência*, de sua vez, refere-se a um recurso cognitivo, uma capacidade de mobilizar operações mentais. A outra questão foi: uma possível diferença entre os termos contribuirá com a formação dos professores? Estes conceitos são fatores potenciais ao estabelecimento da PPCR. De que adianta ao professor dominar diferentes *saberes* se, no exercício de sua profissão, não souber empregá-los adequadamente? É por este viés que confiamos à competência e à PPCR um importante apoio ao avanço do atual *processo ensino e aprendizagem*.

Com a PPCR exercida por meio da mobilização dos recursos cognitivos no contexto coletivo de reflexão, acreditamos ser possível contribuir no processo de construção das teorias referentes ao ensino. Nestes recursos cognitivos estariam as dimensões afetivas e psicomotoras, além das questões “intelectuais”. Esse é o foco que direciona nossos objetivos quando pensamos nesta pesquisa, em longo prazo.

Compartilhamos com Perrenoud, mais uma vez, da idéia de que o professor deve ser um sujeito do sistema de formação contínua (2000:169). Cabe ao Estado oferecer aos professores uma busca permanente de aperfeiçoamento da profissão. As sociedades se transformam constantemente, alterando as necessidades humanas e modificando os cenários e os contextos de trabalho. Esse movimento acelera o surgimento de novas profissões assim como induz a alteração de profissões mais antigas. À *PPCR* cabe o mérito da possibilidade de apropriação permanente destas mudanças sociais, no caso da profissão do professor. Apostamos nessa idéia como uma das possibilidades e, não como única.

Pensando em todas essas transformações, entendemos com naturalidade a tendência em se falar de professor profissional ou professor especialista (PERRENOUD, 2001). O sentido do conceito “profissional” utilizado por Perrenoud tem início com as concepções sociológicas de Lemosse (1989) e Bourdoncle (1993), em que “profissional é o prático que adquiriu experiência e realiza atos não rotineiros, com autonomia intelectual e responsabilidade” (2001:11). Esta discussão do professor especialista ou do professor profissional é uma “chave” significativa para este trabalho, pois tem relação direta com a compreensão da *prática reflexiva*.

Defendemos que essa visão do termo profissional se dá após a compreensão do termo *competência*, porque é uma noção de que professor profissional é aquele que possui determinados *saberes*, construídos com a habilidade de utilizar a *competência*, ou seja, com o uso rotineiro da *competência* formam-se *saberes* e, em consequência, torna-se um

profissional. Entende-se melhor o que é professor profissional se a compreensão de *competência* já estiver estabelecida, caso contrário percebemos que pode ocorrer uma interpretação não muito adequada, como aquela de que professor profissional é o verdadeiro professor ou, ainda, só é bom professor aquele que é profissional. Aliás, não é esta a sugestão de Perrenoud e muito menos o que acreditamos ser verdadeiro. Pensamos assim até o momento, porque essa é nossa interpretação a partir das leituras de Perrenoud, embora encontremos em nosso dia a dia algumas dúvidas.

Seguindo o pensamento que o próprio Perrenoud aponta no livro sobre a formação de professores profissionais (2001), o que ele chama de “conhecimento elaborado a partir das experiências vividas”, Tardif (1993a) identifica como “*saberes dos professores*” ou “*saberes oriundos da experiência*”, e Altet (1993) chama de “*saber vindo da prática*”. Se esses autores compactuam as mesmas concepções, deixaremos como indagação para um estudo futuro. Apenas gostaríamos de caracterizar as principais nomenclaturas utilizadas, registrando-as neste parágrafo.

Com sua afirmação de que “o professor não é apenas um conjunto de *competências*” (2001:15), quando define que “falar das *competências* de um professor especialista resolve apenas muito parcialmente” (2001:212) e com outras posições parecidas, Perrenoud nos motiva a investigar ainda mais a questão da *prática reflexiva*, pois deixa claro que ainda há um vasto caminho a ser discutido.

Entendemos que a temática, *PPCR*, é rodeada de complexidades e, por isso, nos sentimos entusiasmados a fortalecer o debate, mesmo depois de tantas obras brasileiras já escritas, mesmo depois de tantas discussões já realizadas.

Além de tratarmos de questões referentes à *prática pedagógica reflexiva*, nosso trabalho busca retomar algumas crenças que foram estabelecidas por meio de Perrenoud para tentar contextualizá-las de outra forma. Para nós, isso justifica o fato de retomarmos questões tão específicas das obras de Perrenoud, pois não entendemos ser possível apresentar e retomar os conceitos já trabalhados até aqui, sem resgatar determinadas informações.

1.4 Reflexão

Antes de concluirmos este tópico do capítulo em questão, acreditamos que falta ainda definir, mesmo que rapidamente, sobre qual tipo de reflexão nos referimos, uma vez que empregamos à esta reflexão algumas especificidades que a diferenciam de uma reflexão rotineira ou, generalizada.

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica

com a ação(...)uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão.¹⁸

No mesmo sentido, complementando as idéias, podemos utilizar a definição expressa por Monteiro e Schmidt:

a reflexão é o movimento da volta do pensamento para si mesmo, interrogando a si mesmo, sobre seu próprio pensamento, sobre sua ação no mundo e sobre as relações que estabelece com os outros seres, fatos e acontecimentos. Reflexão é o retorno do pensamento para si mesmo, aprofundando suas análises. Se é retorno supõe que tenha "ido" embasar-se. A reflexão não se dá no vazio, ela supõe diálogo de conteúdos, de vivências; é movimento de "mão dupla" (...) a reflexão movimenta-se em torno de três conjuntos de questões: quais são os motivos, as razões e as causas para pensarmos o que pensamos, dizermos o que dizemos, fazermos o que fazemos; qual é o conteúdo ou o sentido do que pensamos, dizemos e fazemos; e por fim, qual é a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos.¹⁹

¹⁸ PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13.

¹⁹ MONTEIRO, Silas Borges; SCHIMDT, Célia. Lições de Filosofia da Educação III. Cuiabá, 1996, pg.

Concordamos com as duas citações e, contextualizando-as, tratamos neste trabalho de uma reflexão sistemática, que visa a construção de conhecimento e que é, em vários momentos, coletiva. Acreditamos que coletivamente a produção de conhecimento é possível. As idéias sobre reflexão expressas nestas duas citações demonstram, mesmo que de forma resumida, exatamente aquilo que entendemos por reflexão. Concluindo o sentido que empregamos ao termo reflexão em nossa dissertação temos uma observação bem interessante feita por Rios (2001:46-47):

Um reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade (...). A reflexão não se dá aleatoriamente. Ela é provocada por questões-limites, por problemas. Deparamo-nos com inúmeros obstáculos em nossa vivência das situações em que nos encontramos. Só alguns deles, entretanto, merecem a denominação de problemas – são aqueles que têm uma significação especial em nossa perspectiva existencial e precisam ser retirados de nosso caminho. Esse “tirar do caminho” um obstáculo tem sido chamado de solução do problema. Entretanto, se analisarmos bem, verificaremos que os problemas não sofrem uma solução, não são “solvidos”, não são solúveis. Eles são superáveis, devem ser superados.

CAPÍTULO III

1. Esboço das situações encontradas por meio da investigação e análises preliminares

Neste início de capítulo, apresentaremos as situações ou condições encontradas na escola para que possamos esquadrihar tudo aquilo que percebemos no lócus da pesquisa. São estas condições e situações que permitiram as análises da pesquisa, por isso, registrá-las se torna essencial.

Em primeiro lugar, apenas registraremos as mais diversas situações encontradas, sem alinhar nenhum comentário sob os itens. As análises serão feitas em seguida.

Estamos certos de que as difíceis situações encontradas e a precária estrutura física são fatores presentes não apenas nesta Escola Estadual, mas, igualmente em tantas outras escolas públicas de nosso país.

Estas observações que relataremos a seguir chegaram a nosso conhecimento não tanto porque com estas situações deparamos. Fundamental foi o papel de professoras e coordenadora, relatando-nos.

- A sensação térmica das salas de aula. Os alunos se organizaram e, como ação de uma atitude reflexiva dos professores e da coordenação,

realizaram na escola uma pesquisa sobre a sensação térmica das salas de aula. Após alguns meses de medição da temperatura, com aparelho apropriado, concluíram que enfrentam, na maior parte do ano, temperatura de mais de quarenta graus dentro das salas. Como nesta escola as salas não são equipadas com ar condicionado, após algumas reuniões, decidiram inserir a medição de temperatura em um projeto desenvolvido em Ciências, respeitante ao Meio Ambiente. Intenção era que, seqüenciado a isso, pudessem formalizar um pedido de compra de ar condicionado para a Secretaria de Educação, visando à melhoria das salas de aula. Passados alguns meses, o projeto foi desenvolvido e, após a entrega do documento, conseguiram receber a verba e compraram o aparelho de ar condicionado para todas as salas. Os aparelhos não puderam ser colocados nas salas, dada a falta de estrutura adequada para sua instalação. Entre a parede e o telhado há um vão aberto por onde o ar sairia e não resolveria o problema. Como o prédio da escola é alugado, está em estudo a possibilidade de mudança da escola para outro espaço físico, no mesmo bairro, para que tentem solucionar alguns problemas da estrutura física, como este da sala de aula.

- Não bastasse a sensação de calor vivida pelos alunos e professoras, há outro problema que surgiu em meio a elas, daí decorrente: o suor excessivo. Isso tem gerado infecção constante, e muitos são os casos de sangramento e ardência. Não há negar: o andamento das atividades fica comprometido, segundo o relato havido.
- Em sala de aula, ao explicarem um conteúdo ou quando da tentativa de motivar os alunos a aprender novos conhecimentos, as professoras deparam com situações muito adversas, que acabam impedindo o adequado desenvolvimento das aulas. No dia a dia, as professoras percebem – o que não deixa de ser freqüente – certa agitação entre os estudantes, tendente a saber sobre furtos e episódios policiais do dia anterior. O clima de tensão é muito evidente na sala de aula. Por mais de uma vez, presenciei alunos pressionando outros colegas para não contarem o que estavam sabendo. Assim, a aula se torna uma especulação de fatos sociais a serem depurados constantemente durante as aulas. A coordenadora, em uma das entrevistas semiestruturadas, comentou que, não raro, se ausenta da escola para ir à delegacia prestar depoimentos sobre furtos que ela tomou conhecimento. De igual modo, relatou que um dos motivos de seu forte vínculo positivo com os alunos se dá justamente por seu envolvimento nestas questões. A

coordenadora tem procurado ajudá-los a repensar suas atitudes e, muitas vezes, alguns furtos nas redondezas da escola foram desfeitos com sua ajuda.

- Algumas professoras se reportavam, ainda, à questão problemática da venda de camisetas escolares para que roubos sejam cometidos na esfera da própria escola. Alguns alunos chegam a “alugar” sua camiseta para que colegas do bairro passem despercebidos, como se fossem alunos da escola, com a finalidade de que estranhos realizem furtos nas bolsas e carteiras de professores, quando não de alunos mesmo.
- Muitas professoras se queixaram a respeito da falta de parceria de estudos na escola. Enfatizaram que realizam seus planos diários, mas que não fazem nenhuma troca de ideia e nenhum estudo sobre os planos de aula. Não há horário previsto no calendário para que possam debater conteúdo de tão erguida importância. Comentaram ainda que as reuniões acontecem apenas algumas vezes e são sempre para tratar de problemas e não para estudar coletivamente. As trocas de ideia para criação de projetos e para a solução de alguns problemas da sala de aula ocorrem, em sua grande maioria, de maneira informal, nos corredores da escola quando as professoras se encontram. Houve quem

relatasse que, no trabalho que executam em outras escolas há maior rigor com os planos que são feitos pelas professoras, havendo, de igual sorte, relativa parceria de estudos sobre as questões didáticas. Está isso a confirmar que sentem falta da parceria de estudo na escola objeto de análise.

- Durante o primeiro ano da pesquisa, em 2007, a escola não contava com um espaço específico para a biblioteca. Alguns livros ficavam guardados, quando não entulhados, na sala da coordenação ou nos armários da sala dos professores. Ou seja, as professoras não organizam aulas ou visitas à biblioteca, porque inexistia este espaço. Recentemente, em 2008, conseguiram verba para reforma e construíram uma biblioteca, que está em fase de organização.
- A escola conta com alguns poucos computadores, mais ou menos doze, e são utilizados nos fins de semana para cursos abertos à comunidade. Durante a semana, os alunos não têm aulas de informática. É um projeto a ser alcançado nos próximos anos.
- A escola organiza, há alguns anos, alguns projetos importantes que são transformados em eventos à comunidade. As atividades destes eventos são realizadas em parceria entre alunos e professoras. Sobreleve-se a festa junina e a feira de ciências.

- Nos fins de semana, não poucos alunos frequentam o pátio da escola, graças ao projeto Escola Aberta. Neste projeto, a escola abre seu espaço físico da quadra de esportes para a realização de jogos e competições entre os alunos.

Todas estas questões patenteiam quanto uma escola representa o social. Escola e sociedade possuem vínculos diretos, pois o social faz parte da estrutura e do funcionamento da escola.

De certa forma, tivemos o privilégio de vivenciar com as professoras as situações relatadas, por meio das observações feitas em sala de aula. As situações registradas acima não foram apenas relatadas pelas professoras, uma vez que também eu, na condição de pesquisadora, pude vivenciar os fatos.

Não foi fácil para mim, me adequar ao clima vivido na escola, pois a tensão entre alunos e professoras é bem forte. Precisei adequar até o meu vestuário para que eu não fosse foco de atenção ou de roubos. Jamais esquecerei o pânico que vivi logo no início da pesquisa quando, de repente, dois policiais invadiram a escola à procura de alguém envolvido numa denúncia de tráfico, que nem mesmo foi confirmada. Foi uma situação muito tensa porque paralisou toda a escola. Havia uma preocupação muito grande de agitação e possível desordem. No fim, a denúncia não se verificou, e os alunos permaneceram nas salas, sem que nenhuma confusão ocorresse, foi apenas um grande susto para todos.

Apesar de todas estas difíceis questões sociais, professores e coordenação conseguem manter, no bairro, o respeito em meio à comunidade, tanto é que a escola tem lista de espera para a entrada de novos alunos.

É uma escola que preza pela disciplina dos alunos e que valoriza o vínculo com cada uma das famílias envolvidas. Apesar de a grande maioria dos pais não colaborar com a valorização dos estudos, ao menos tanto quanto os professores gostariam, sabem que seus filhos estão em uma escola que prioriza a solução da problemática social que diz respeito a eles.

Neste sentido, constatamos, a olhos vistos a existência de movimentos reflexivos que chamaremos aqui de “reflexões sociais”, que despertaram nossa atenção. Durante a dissertação, escrevemos muitas coisas a respeito da reflexão e da PPCR. Nesta escola, como não há reuniões sistemáticas de estudo, não há também o que escrevemos sobre movimentos coletivos de reflexão, visando ao aprimoramento do PPP. É uma pena.

O que ocorre na escola são reflexões “avulsas” - se é que podemos dizer isso - que levam à criação de algumas atitudes do grupo. Exemplo: no contexto em análise o consenso de que sempre que houver denúncia de roubo ou de pequenos furtos, a professora deve levar ao conhecimento da coordenação, cabendo a esta, por sua vez, identificar os alunos envolvidos para tentar resolver a situação. Com esta postura, o objetivo é se aproximar dos alunos envolvidos e procurar criar um vínculo entre aluno, escola e família, para que as situações semelhantes sejam amenizadas com o tempo. Foi uma das atitudes que mais nos chamou a

atenção, porque o engajamento das professoras e coordenadora em todas as questões sociais é algo bastante valorizado neste ambiente escolar.

A atitude que a escola, de modo geral, vem tomando nestas situações tem levado à solução positiva de muitos casos. Porém, novos casos continuam emergindo aqui e ali, comprometendo alunos e, de conseqüência, o andamento letivo. Na qualidade de pesquisadores, sentimos falta de engajamento destas reflexões em um projeto maior para a escola, como reuniões sistemáticas com pais e alunos na busca contínua de soluções.

Esta escola ainda não possui seu PPP. Sentimos que essas questões sociais, apontadas pelas professoras e percebidas por nós, poderiam ser foco condutor de mudanças, se ele existisse. Mais que isso até: vemos a questão social como forte pressuposto para a criação de documento.

A inexistência do PPP, para nós, é exemplo de falta de conduta adequada, porque a ele competiria contribuir para a criação de planejamentos e planos, com o intento de priorizar até espaços de discussão, encantando todos os profissionais da escola, na busca pela melhoria dessas situações.

Na entrevista com a coordenadora, veio à tona uma tentativa de iniciar a construção do PPP, em 2008, por meio de curso realizado na própria escola, conduzido por técnico da Secretaria de Educação. No entanto, houve grande desentendimento entre este e as professoras.

Quanto a elas, relataram que o técnico parecia “um pato fora da lagoa”, ao fazer comentários que não condiziam com a realidade da escola quanto ao número de alunos por sala e, principalmente no que concerne aos processos da reprovação.

À época, a escola deparava com alguns impasses, uma vez que determinados pais tinham procurado a Secretaria de Educação para reivindicar a não reprovação. As professoras enfatizaram que não sentem, por parte da Secretaria, a parceria necessária para conduzir estas situações, porque, nos casos já havidos, a escola perdeu a razão e o pai obteve a aprovação desejada. A autonomia da escola ficou questionada.

Durante o curso sobre a construção do PPP, o técnico, segundo os relatos das professoras, fez alguns comentários contrários à realidade que a escola vivia em relação à Secretaria, resultando no não desenvolvimento do curso e a não construção do PPP, infelizmente.

Torna-se importante relatar que, dentre outras observações levantadas pelas interlocutoras, se encontra o relato de não conhecerem as teorias dos autores trabalhados nesta dissertação. Isto para nós já era algo esperado, não se traduzia em novidade.

Ao conversarmos sobre os autores que embasam nossa pesquisa, denotamos o fato que já tínhamos previsto que poderia ocorrer: em sua formação inicial, as professoras não receberam nenhuma instrumentalização sobre práticas pedagógicas reflexivas nem sobre movimentos coletivos de reflexão na formação contínua em serviço.

Em vários comentários proferidos pelas professoras, percebemos a queixa no tocante à falta de parceria de estudos, ou seja, é bem nítido quanto valorizam a questão do estudo permanente sobre a prática pedagógica, mas isso não é realidade neste espaço pesquisado, assim como não deve ser no grosso da grande maioria das escolas públicas brasileiras.

Em relação ao modo como concebem o *ser professor* - nas conversas todas esboçaram comentários a este respeito, não nas entrevistas, mas nas conversas informais - não houve muita diferença. Todas descreveram o professor como aquele que colabora no processo de construção do conhecimento permitindo que ocorra interação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Deram ênfase, por igual, a um dos pensamentos que expusemos no trabalho: o professor sempre aprende enquanto ensina.

1. Nossos objetivos e pressupostos

Conforme nosso objetivo geral, o que encontramos de pistas abriu-nos ensejo para compreender que, apesar de não haver uma organização sistemática de estudos pedagógicos, conforme sugere nosso estudo de PPCR, o que houve foram movimentos assistemáticos de reflexões sociais, que poderiam se tornar foco de trabalhos do PPP da escola. Como a escola ainda nem possui o PPP, o que mais desejamos é que consigam superar este desafio.

Se nos cabe alguma sugestão, seria a imediata busca por parceria para que o PPP seja construído. Se há dificuldades de relacionamento com a Secretaria de Educação, acreditamos

que a escola não deve se acomodar. Em contrário, poderá intentar tal parceria com os pesquisadores das universidades. Seria, tudo leva a crer, uma parceria bem produtiva.

Sem o PPP para conduzir as atividades, decisões e projetos da escola, a existência desta se torna questionável. Impõe-se como essencial a criação de documentos que deem o suporte necessário, não só à escola em seu todo, mas, principalmente, aos professores.

No que tange aos objetivos específicos, podemos relatar que o cenário da prática pedagógica se dá em salas de aulas com mais de quarenta alunos. Há muito esforço físico dos professores para conseguir a atenção dos alunos, em aulas que nem sempre detêm estrutura previamente planejada. Ou seja: cada atividade é realizada de acordo com iniciativas que afloram no decorrer da aula, no mais das vezes da parte do professor são poucas as anotações que eles trilham para conduzir a aula, o que configura que o plano não é instrumento mediador. A formação contínua se dá nos antigos e já constatados ineficazes métodos em que os professores se ausentam para frequentar cursos extramuros da escola.

Com a busca dos objetivos podemos notar que os pressupostos ficaram a desejar. Expliquemos. Nossos pressupostos poderiam ser analisados por meio de algumas iniciativas de PPCR ou de movimentos reflexivos que se aproximassem de nossos estudos, mas, como não encontramos questões específicas de PPCR, os pressupostos ficarão como possível investigação em pesquisas futuras.

Precisamos de cautela ao dizer que não encontramos pistas de PPCR, pois já relatamos anteriormente a importância dos movimentos reflexivos sociais que encontramos na escola. O

que afirmamos é a inexistência, já prevista, de reflexões sobre questões didáticas e pedagógicas da sala de aula. Ou seja, com isso podemos concluir que há uma distância clara entre o real que encontramos e o possível que sonhamos encontrar um dia em nossas escolas.

Em algumas escolas do Brasil sabemos que já existem ações bem definidas de prática pedagógica reflexiva que tem se tornado inclusive teorias para os profissionais do ensino, é o caso, por exemplo, de uma escola particular em São Paulo, chamada Escola da Vila.

Toda a prática reflexiva realizada nesta escola se assemelha às indicações teóricas apontadas em nosso trabalho e, todas as análises das práticas são transformadas em cursos de formação contínua tanto para os professores da própria escola como para os professores de outras escolas. Essas informações podem ser obtidas pela internet no site da escola.

É uma realidade que desejamos que ocorra nas escolas públicas também.

Nossa pesquisa retrata apenas de um pequeno universo, dentre inúmeras escolas que teríamos para pesquisar mas, no caso desta pesquisa, uma escola apenas já foi suficiente para tratar do assunto para esta dissertação de Mestrado. A vontade de realizar a investigação em outras escolas, sempre foi algo motivador. Quem sabe ainda continuaremos. Provavelmente em outras escolas poderíamos encontrar características bem diferentes, o que nos proporcionaria enriquecer as discussões.

Ainda há uma distância muito grande a ser superada em relação ao que existe nas teorias sobre a prática reflexiva e o que acontece realmente nas escolas. Isso serve de reflexão para analisarmos se as pesquisas acadêmicas estão estudando e investigando aquilo que realmente

importa para a escola. Pesquisa-se o que interessa apenas nas discussões acadêmicas? Questão importante a ser aprofundada.

Apesar de termos encontrado um tipo de prática reflexiva que não era exatamente o que esperávamos, foi isso que nos proporcionou conhecer um tipo de reflexão social, que é a necessidade da escola. A partir deste tipo de reflexão há muitas possibilidades a serem pesquisadas.

Sentimo-nos um pouco frustrados porque de certa forma também realizamos uma pesquisa que chegou pronta na escola e que não aconteceu conforme as necessidades relatadas pelas professoras. Poderia ter sido diferente, mas não foi.

As reflexões pedagógicas sobre o andamento das aulas ou sobre as disciplinas, apesar de ainda não existirem sistematicamente na escola é uma meta desejada por toda a equipe, isso foi fácil constatar quando as professoras se queixaram da falta de estudos pedagógicos na própria escola.

Como possível resultado de nosso contato com a escola, podemos citar, inclusive, que desde o início da pesquisa as reuniões entre o grupo de professoras passaram a acontecer com mais frequência, como busca por mais estudos entre as educadoras. Quem comentou este fato foi uma das interlocutoras da pesquisa.

Em 2007, quando a pesquisa teve início, durante o ano todo ocorreram não mais de quatro reuniões entre a equipe de professores e, em 2008, só no primeiro semestre, essa realidade já era bem diferente, quando algumas reuniões já tinham acontecido. As professoras

relataram que o próprio contexto das reuniões começou a ser alterado, além de tratarem dos problemas burocráticos sobre notas, calendário e outros assuntos que já faziam parte das reuniões, começaram a tratar de assuntos de estudos, como a escolha por cursos importantes para a escola e temas que poderiam ajudar as professoras com seus desafios diários. Mudanças que para nós, significam avanços muito importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não conseguiria seguir adiante, como pesquisadora, sem ter vivido este momento do Mestrado. Como já disse anteriormente, desde o Magistério a questão do ensino faz parte da minha vida, ocupando prioridade.

Apesar dos indícios de valorização da PPCR, por meio dos relatos das professoras, os limites para a execução desta iniciativa não são poucos.

Primeiramente, entendemos que para a realização da PPCR seja necessária uma organização mínima de espaço e tempo para os encontros de estudos coletivos. Sem esta organização torna-se inviável. Outro limite que se impõe é a ausência de um PPP, entendido

neste trabalho como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Sem este documento norteador das atividades escolares, perde-se o sentido da PPCR.

Os fatores que tomamos conhecimento na escola chamaremos, nestas considerações finais, de condições reais.

As condições reais demonstraram que a Coordenação Pedagógica (CP) não tem participação ativa quanto aos planos realizados pelos professores. No nosso entendimento a falta de parceria entre CP e professores, não contribui para o desenvolvimento do bem comum, conforme trabalhamos na dissertação.

Para construirmos em nossas escolas públicas, PPCRs, defendemos entre outras necessidades, a atuação competente da CP. Por CP entendemos a mediação com os professores de forma coerente e eficaz no que diz respeito aos planejamentos, planos, avaliações, projetos e demais atividades.

A CP faria o importante papel de colaborar com as reflexões necessárias aos avanços da atuação docente. Uma parceria que favoreceria a reflexão. É a CP, analisando de “fora” da sala os contextos como um todo, que pode indicar as principais medidas a serem aprimoradas porque é ela que tem uma visão mais privilegiada do todo escolar. Com a parceria entre CP e professores o trabalho se tornaria mais auspicioso, porque a responsabilidade compartilhada viabilizaria a busca pela superação dos desafios.

A CP não é a dona da verdade e nem é ela que deve apontar respostas e soluções, não é isso, o que nosso trabalho sugere é que a parceria entre o professor e a CP auxilie o professor

a buscar suas próprias soluções e que, em parceria, o coletivo da escola participaria das constantes modificações do PPP, para aprimorá-lo sempre que necessário.

O que defendemos é que o professor sinta na CP o apoio necessário à superação dos desafios. O professor não deve e não pode se responsabilizar sozinho pelos objetivos a serem alcançados, uma vez que os objetivos são da própria escola como um todo, assumidos no PPP.

PPCRs para se tornarem realidade dependem de um conjunto importante de fatores: da formação universitária inicial, tendo em seu currículo um valor, antes de tudo, político, que vise a formação de educadores críticos-reflexivos; da transformação do currículo formal em PPP, como um compromisso assumido pela escola, com o coletivo dos educadores e do PPP transformado em planejamentos e planos de aula do ensino e da aprendizagem.

Consolidaria assim planos interessantes, que realmente favorecessem o interesse dos alunos com aulas criativas, desafiadoras e comprometidas com a democratização dos conhecimentos.

Também devemos ressaltar aqui um limite que se refere aos fatores externos à escola: é a questão relacionada aos Sindicatos dos Professores. A luta dos Sindicatos é fundamental para que ocorram mudanças na estrutura de contratação dos professores. As jornadas de trabalho precisam assegurar tempo com os alunos, com seus pares e consigo mesmo. Sem a adequada estrutura dos horários de trabalho como poderá ocorrer a formação contínua em serviço?

A PPCR, da forma como a apresentamos, é um dos elementos da formação contínua em serviço, logo, são necessárias condições reais para sua efetivação: espaços e tempos.

As questões políticas e pedagógicas, para nós, tem sentido indissociável e por isso não entendemos o desenvolvimento de uma escola sem o PPP. É por meio dele que se busca o rumo, a direção a ser seguida (VEIGA, 1996: 13).

O exercício da docência não é um talento artístico e nem uma simples vocação, precisa de objetivos e metas muito bem definidas. Quando distancia-se de um PPP acreditamos que a docência perde seu sentido.

Para nós, os professores desempenham funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções da docência se tornam mais complexas atualmente. “Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social” (VEIGA, 2008).

“A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação”. Essa afirmação sustenta nossa ideia de que PPCR pode e deve estar relacionada com a formação inicial e contínua de professores, antes de tudo, porém, torna-se fundamental superar as condições reais apontadas, que interferem na sua efetivação. “Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática” (ib).

Além das questões atinentes às especificidades da profissão, a formação dos educadores deve levar sempre em conta as dimensões afetivas e existenciais. O professor precisa ser considerado em seu todo e não como partes distintas, onde o intelectual se separa do pessoal, por exemplo. As histórias de vida e profissional se entrecruzam na formação e necessitam ser compreendidas e trabalhadas. Lembrando que são as transformações ocorridas na vida dos professores que levam à profissionalização, pois os saberes evoluem e se ressignificam no exercício da profissão (Veiga, 2008).

OBRAS CONSULTADAS

ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe (org). Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

AZANHA, José Mario Pires. Uma reflexão sobre didática. In: Educação: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. LDB Dez Anos Depois – reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

D'ÁVILA, Cristina Maria e SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma

Passos Alencastro e D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

FERNÁNDEZ, Alícia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. Os idiomas dos aprendentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez, 2000.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada. Reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000, pp. 89-112.

KAMII, Constance e DECLARK, Georgia. Reinventando a Aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1994.

KAMII, Constance. A criança e o número. Campinas: Papirus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, Elizabeth Silves P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade : revista quadrimestral de Ciência da Educação/Cedes. Campinas: Cedes, nº 69, pp. 239-277, 1999.

LÜDCKE, Menga e M. André. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São paulo: E.P.U., 1986.

MONTEIRO, Silas Borges; SCHIMDT, Célia. Lições de Filosofia da Educação III. Cuiabá, 1996.

MONTEIRO, Silas Borges. Análise crítica do conceito de epistemologia da prática na produção teórica da educação. UFMT, 2006.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PERRENOUD, Philippe. Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris, ESF, 1996.

_____. Construire des compétences dès l' école. Paris, ESF, 1997.

_____. Construire des compétences dès l' école. Paris, ESF, 1998^a.

(2^a ed.)

_____. 10 Novas Competências para Ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____(org). Formando Professores Profissionais – quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade e prática? 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, et al. Pesquisa em Educação. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006

POSSAMAI, Fátima Araujo Barbosa. Educação Profissional Pública e o Currículo por Competência: concepção e prática. Dissertação de Mestrado – UFMT, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência (Coleção questões da nossa época; v.16). 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Compreender e Ensinar – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RUBINSTEIN, Edith Regina. O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio García. Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento. Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2008.

_____(org). Projeto Político-Pedagógico da Escola – uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1996.

_____ et al. Profissão Docente: novos sentidos e novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, nº 220. 1992.

ZORZI, Luiz Jaime. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita – questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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](#)