

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM POSSÍVEL CAMINHO
PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?**

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS

2011



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – SEROPÉDICA
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR – NOVA IGUAÇU**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM POSSÍVEL
CAMINHO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?**

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS

Sob a Orientação da Professora
Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre em Educação**,
no Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas
Populares

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - SEROPÉDICA
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR- NOVA IGUAÇU

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Área de Concentração em Educação

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/02 / 2011

Lílian Maria Paes de Carvalho ramos (Dr^a.) UFRRJ

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro (Dr.) UFRRJ

Stella Cecília Duarte Segenreich (Dr^a.) UCP

DEDICATÓRIA

A Deus que desde o início me capacitou para enfrentar os desafios e transpor as barreiras durante essa jornada. Pelo socorro bem presente nos momentos de angústia e pela força e perseverança para que eu pudesse finalizar esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Walter e Claudina, pelo investimento em minha educação que culminou no que hoje sou. Agradeço ainda a minha mãe pelos acréscimos de tempo dedicados aos meus filhos dando-me suporte para eu levar adiante esse trabalho.

A meu marido Moysés, pelo incentivo, carinho, compreensão e partilha. Pela presença e força em cada evento que participei e pela torcida em cada trabalho por mim apresentado. Dessa forma pude dar conta de todas as atividades propostas. Obrigada!

Aos meus filhos, Pâmela e Aías, que mesmo sem atenderem muito bem os propósitos deste estudo, apresentando momentos de insatisfação pelo tempo que deles subtrai, aceitaram minha ausência em diversos momentos em que estive presente apenas fisicamente.

A minha irmã Claudete por me incentivar a estudar desde minha tenra idade.

Ao meu irmão Sérgio (in memórian) por ter feito parte da minha história de vida e me ensinado a valorizar mais as pequenas coisas. Apesar de ter partido há tão pouco tempo, em meio à trajetória desse trabalho, a saudade já é imensa!

A minha amiga Bruna Molisani, pelos textos sugeridos e enviados, pelo ouvido amigo, pelo tempo dispensado à leitura dos meus escritos e pelas sugestões sempre muito oportunas. Obrigada por compartilhar dos meus receios, inseguranças e também vitórias. Saiba que o teu toque especial contribuiu de forma singular para que esse trabalho se tornasse melhor. Muito obrigada!

Aos professores da Escola Sonho pelo tempo dedicado às entrevistas, questionários e conversas que alinhavaram os rumos desta pesquisa. Sem vocês não seria possível esse trabalho.

Às profissionais de Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias pelas contribuições dadas a essa pesquisa.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Lílian Ramos, pelo tempo dedicado a mim para orientação desta pesquisa; sempre com paciência, muito respeito, carinho, atenção, incentivo e conhecimento. Sem me dar algo pronto e acabado, mas me ensinando a buscar, construir, e assim, fazer o meu caminho ao caminhar.

Aos professores Aloísio Jorge, Carlos Roberto e Stella Segenreich por aceitarem participar de meu exame de qualificação contribuindo com valiosas sugestões para o enriquecimento deste trabalho.

Aos meus professores do PPGEduc pela oportunidade de troca de experiências, ampliação e construção de novos conhecimentos. Sinto-me transformada, a ponto dizer: não estou mais tal qual entrei!

Agradeço em especial ao professor Aloísio pelo auxílio na escolha do referencial teórico que alicerça essa pesquisa e também ao professor Carlos Roberto pelo tempo reservado a mim para trocas de experiências, orientações e sugestões.

Aos meus colegas de turma (Amanda, Andréa, Fabiana, Fernanda, Fernando, Jéssica, Leandro, Rafael e Rosineide) pela oportunidade de conhecê-los e poder compartilhar saberes que muito contribuíram para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À colega de turma Andréa pela amizade construída ao longo deste estudo. Pela companhia, pelas conversas, pelo incentivo, pelas palavras de força nos momentos de fraqueza e também pelas trocas de experiências acadêmicas.

À secretária do mestrado, Vera Lúcia, pelo carinho, apoio, compreensão, dedicação, orientações e acima de tudo pela amizade construída. O seu trabalho tão zeloso contribuiu para a retirada de pedras que surgiram pelo caminho.

EU, CAÇADOR DE MIM

Milton Nascimento

*Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim*

*Preso a canções,
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim*

*Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir,
Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito à força duma procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. (...) Mas nós somos também esses outros e outros “outros”. Somos caçacaçador.

Carlos Eduardo Ferração

RESUMO

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz. **Formação Continuada de Professores: Um Possível Caminho Para a Melhoria da Qualidade na Educação?** 2011. 115 p. Dissertação (Mestre em Educação). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

A pesquisa teve por objetivo geral averiguar de que forma a educação continuada afeta o desempenho e a identidade profissional de professores atuantes no primeiro segmento do ensino fundamental. Partiu de considerações acerca da tarefa da instituição como mediadora na construção do conhecimento, diante das mudanças impostas pelas novas formas de comunicação e desenvolvimento cultural, e dos desafios colocados para os profissionais que nela atuam. Investir na formação continuada desses profissionais de modo a alavancar e acompanhar esse processo e melhorar a qualidade da educação pública foi a forma escolhida por várias secretarias de educação estaduais e municipais, conforme a recomendação de especialistas sobre a questão, particularmente nesta primeira década de 2000. Para fins desta pesquisa, optou-se por um estudo de caso numa escola do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, realizado no decorrer dos anos de 2009 e 2010. Seu objetivo específico foi analisar a proposta de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias a professores de 1º segmento do Ensino Fundamental, atuantes na escola cenário desta pesquisa, enfocando os sentidos que estes atribuem à sua prática pedagógica e a seus resultados a partir de tal formação. Os principais referenciais teóricos que nos acompanharam foram António Nóvoa quanto à formação continuada, Mikhail Bakhtin a partir de alguns conceitos como dialogismo, alteridade e polifonia, e ainda, Walter Benjamin em relação aos conceitos de história e de experiência, enfatizando o valor das narrativas. A fim de atingir os objetivos deste estudo, utilizamos como procedimentos de pesquisa a observação do cotidiano da escola, questionários semi-estruturados e entrevistas, procurando valorizar as narrativas dos docentes. A partir dos resultados obtidos e das reflexões suscitadas e visando contribuir para uma melhor compreensão no que se refere à formação continuada de professores de ensino fundamental, apresentamos pistas de possíveis caminhos e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no caso estudado.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Identidade Profissional e Narrativas.

ABSTRACT

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz. **Service Teacher Training: A Path to improve the quality of education?** 2011. 115 pages. Thesis (Master in Education). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

The research aimed to ascertain how the continued education affects performance and professional identity of teachers working in the first segment of basic education. It came from considerations about the task of the institution as a mediator in the construction of knowledge, before the changes imposed by new forms of communication and cultural development, and the challenges faced by professionals working in it. Investing in continued formation of these professionals to leverage and monitor this process and improve the quality of public education was the way chosen by several secretaries of state and local education, as recommended by experts on the issue, particularly in this first decade of 2000. In this research, we chose a case study in a school in the municipality of Duque de Caxias, in Baixada Fluminense, conducted during the years 2009 and 2010. Its specific objective was to analyze the proposal of continued formation offered by the Education Department of Duque de Caxias to teachers of 1st segment of basic education, working in the school setting of this research, focusing on the meanings they attach to their pedagogical practice and their results from such training. The main theoretical references that accompanied us were Antonio Nóvoa regarding continued formation, Mikhail Bakhtin from some concepts such as dialogism, otherness and polyphony, and also Walter Benjamin in relation to the concepts of history and experience, emphasizing the value of the narratives. In order to achieve the objectives of this study, we used as research procedures the observation of daily school life, semi-structured questionnaires and interviews, trying to value the narratives of the teachers. We expect that the results we reached and the reflections they bring contribute to a better understanding with regard to in service training of grade school teachers, providing clues that lead to strategies aiming at improving the quality of education with respect to the case studied.

Keywords: Continued Formation of Teachers, Professional Identity and Narratives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	6
1.1 Trajetória de formação – um breve histórico.....	6
1.2 A criação dos cursos de pedagogia.....	8
1.3 Formação continuada – ponte para melhoria da qualidade na educação?.....	11
1.3.1 A relação dialógica como fio condutor da formação continuada.....	12
1.3.2 A complexidade do trabalho docente no “chão da escola”.....	15
CAPÍTULO II	
CAMINHANDO COM ALGUNS AUTORES.....	19
2.1- Promovendo a formação docente.....	19
2.2- As narrativas como produto da experiência.....	20
2.3- O dialogismo, a alteridade e a polifonia na teia da complexidade humana.....	23
CAPÍTULO III	
CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	27
3.1 Observação Participante.....	30
3.2 Questionários semi-estruturados.....	31
3.3 Entrevistas.....	32
3.3.1Entrevista com o corpo docente.....	32
3.3.2 Entrevista com a Equipe Diretiva.....	34
3.3.3 Entrevista com as profissionais da SME.....	35
3.4 Análise Documental.....	36
CAPÍTULO IV	
O CENÁRIO DA PESQUISA.....	38
4.1- O bairro Jardim Gramacho.....	38
4.2- A escola campo da investigação.....	40

4.2.1 Estrutura Física.....	40
4.2.2 A Escola Sonho e seu Projeto Político Pedagógico.....	44
CAPÍTULO V	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	48
5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	48
5.2 A Relação Dialógica.....	51
5.3 Trabalho docente.....	53
5.4 Formação Inicial.....	55
5.5 Formação Continuada.....	57
5.5.1 A Proposta Pedagógica de Duque de Caxias.....	57
5.5.2 A Proposta de Formação Continuada.....	61
5.5.3 A formação Continuada e as Percepções Docentes.....	62
5.6 Avaliações externas do trabalho escolar.....	67
CONCLUIR PARA RECOMEÇAR.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS.....	79

INTRODUÇÃO

Não parece difícil antecipar a importância que os processos formativos dos cidadãos adquirem nessa progressiva conscientização do compromisso ético com os valores do bem, da liberdade, da justiça e da solidariedade, de par com os valores, também inestimáveis, do desenvolvimento econômico, científico e cultural em todas as suas formas e manifestações.

Idália Sá-Chaves

Em tempos de globalização e neoliberalismo, as sociedades em desenvolvimento como a brasileira, apresentam características ainda mais visíveis de injustiça e exclusão social. Prova disso são os dados referentes à mortalidade infantil, pobreza e educação.

O Portal ODM¹ aponta que no período de 1998 a 2008 a mortalidade infantil caiu 30%; mas nesse mesmo período houve queda da fecundidade. A proporção de casais sem filhos aumentou de 13,3% para 16,7% e conseqüentemente, a população com menos de um ano de idade também declinou, em 27,8%. Logo, não se verifica tanto êxito na diminuição da mortalidade infantil no Brasil.

Quanto à pobreza, também se registrou declínio no número de famílias com rendimento familiar per capita de até ½ salário mínimo, a queda foi de 32,4% para 22,6%. Mas, em 2008, metade das famílias brasileiras ainda vivia com menos de R\$ 415,00 per capita. Portanto, os dados expostos aqui só vêm confirmar a visibilidade de injustiça e exclusão social. Vale destacar o avanço obtido com o Programa Bolsa Família, que logrou retirar milhões de pessoas da linha da pobreza, aumentando a camada média da população no decorrer do Governo Lula (2002-2010).

O quadro educacional brasileiro, apesar dos avanços obtidos nos últimos vinte anos, ainda deixa a desejar na comparação com outros países, mesmo com nossos vizinhos latino-americanos. Analisando os dados do IDEB² 2009, observamos um aumento percentual em relação ao ano de 2007, embora esse aumento, a meu ver, não exprima tanta significação, variando entre um a quatro décimos. Houve superação ínfima da meta estabelecida para 2009. Portanto, numa escala de zero a dez o resultado ainda é bastante pequeno. Especialistas afirmam ser necessário aumentar consideravelmente os investimentos em educação para que maiores efeitos possam ser sentidos.

Conforme dados referentes ao PISA 2009, em comparação com suas três edições anteriores, o Brasil vem apresentando desempenho crescente, entretanto não podemos ter um

¹ Acompanhamento municipal dos objetivos de desenvolvimento do milênio.

² O Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), que serve para avaliar a qualidade de ensino das escolas desde 2007, combina informações de desempenho dos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental em exames padronizados (Prova Brasil e SAEB) com informações sobre a aprovação dos alunos, e assim mede a qualidade da educação pública e privada.

Vale dizer que a Prova Brasil acontece a cada dois anos e tem como objetivo aferir o desempenho do Brasil, de regiões e unidades da federação, municípios e escolas. E para situar o Brasil em relação a outros países recorre-se a outro sistema de avaliação, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Este ocorre a cada três anos e tem como público-alvo estudantes de 15 anos das redes públicas e privadas, de escolas rurais e urbanas. Seu objetivo é produzir indicadores internacionais sobre os sistemas educacionais e é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE); no Brasil é coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

olhar frio e pontual em relação à qualidade educacional brasileira, olhando apenas para números. Nosso país ainda precisa avançar mais em relação à qualidade de ensino/aprendizagem, levando em consideração, evidentemente, todo contexto em que esse binômio se desenvolve.

Na visão democrática moderna, a escola tem papel importante no processo de transformação social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, os organismos internacionais recomendam que os governos invistam na formação docente continuada para que os educandos possam, junto com os educadores, trilhar o caminho do conhecimento, tornando-se sujeitos de sua própria história.

Incorporando uma vertente crítica a essa visão, a escola tem por função proporcionar ao educando o direito de se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos, a fim de tornar-se cidadão consciente, crítico e capaz de interferir positivamente no meio em que vive, atuando como agente transformador da sociedade opressora. Portanto o professor, e principalmente o professor da escola pública, precisa assumir o desafio de promover uma educação inclusiva, que contribua para o real exercício da cidadania, buscando formas de atingir esse objetivo.

A trajetória é árdua na busca de caminhos viabilizadores de práticas pedagógicas que assegurem a inserção dos educandos oriundos da classe popular no mundo letrado e na cultura dominante, pois se assiste diariamente ao drama de meninos e meninas que permanecem no interior das escolas sem avanços efetivos em seu processo de aprendizagem escolar, sendo muitas vezes promovidos ao final de cada ano sem dominarem os conteúdos básicos relativos ao mesmo e sem receberem reforços subsequentes de sua aprendizagem.

Por que os professores encontram tantas dificuldades para se tornar de fato mediadores da aprendizagem significativa? Esse questionamento é angustiante para os profissionais da educação comprometidos com sua prática profissional e sua atuação política para com as classes populares.

Vários especialistas e organismos internacionais apontam como origem do problema a falta de investimento na formação de professores, inviabilizando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e elevando os custos sociais com a educação. Sugerem que os governos invistam na formação continuada dos professores e no trabalho coletivo dentro das escolas.

O trabalho dos professores acaba sendo avaliado através do desempenho de seus alunos nos exames padronizados de avaliações, nacionais e internacionais, e estes traçam metas para se atingir percentuais de desempenho cada vez mais elevados, o que acaba exigindo dos professores desempenho também mais elevado. Entretanto tudo indica que é preciso ter um olhar mais atento para tais indicadores desses sistemas avaliativos, pois os números não explicam por si só a realidade: faz-se necessário a contextualização dos dados. Não devemos perder de vista o discurso educacional oficial que vem sendo veiculado em diversas fontes, culpabilizando os professores pelo insucesso do sistema público de ensino, a fim de justificar “as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos”, que afetam de forma negativa a identidade docente e seu desempenho profissional (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2005).

Zagury (2009) chega a afirmar que o “professor hoje é refém”. Essa autora lista alguns fatores internos e externos dos quais os professores se tornam refém, tais como: tempo, que é curto para superar as deficiências da formação; pressões do sistema, para programar métodos e técnicas; da própria consciência, mostrando sua impotência; dos alunos, com seus enfrentamentos e desafios; da família dos alunos, que delega sua responsabilidade à escola, e

da sociedade. Ela afirma que o professor é refém, em primeiro lugar, da má qualidade do ensino que recebeu. Assim sendo os professores entram em crise identitária devido a sobrecarga de cobranças e trabalho que lhes são impostos. Entretanto, se podemos concordar que há aspectos que aprisionam e paralisam os professores, podemos também afirmar que existem brechas para que eles se “libertem”, reinventando modos de ser e de fazer, reconstruindo identidades.

Estudos atuais afirmam a não existência de uma identidade fixa (BAUMAN, 2007; HALL, 2006; PIMENTA, 2007). Portanto, um mesmo indivíduo torna-se portador de várias identidades, que são construídas historicamente e conforme o grau de pertencimento. ‘Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis (...)’ (BAUMAN, 2005, p. 17).

A estabilidade antes existente no mundo social, atualmente em declínio pelas sucessivas transformações, é a causa do surgimento de novas identidades. “Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2006, p.9).

É fundamental frisarmos que compreendemos e concordamos ser a identidade passível de mutações e reafirmamos sua construção histórica. Como diz Pimenta (2007) acerca das profissões, algumas acabam sendo extintas, outras surgem e outras tantas se transformam. Assim, a profissão de professor também se modifica em atenção às demandas sociais. Portanto estamos entendendo identidade profissional não como algo acabado, fechado, imutável, mas como algo que vai se construindo num processo dinâmico na construção do ser professor.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2007, p. 19).

Estudos de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) apontam para a heterogeneidade da categoria docente e a dificuldade em definir uma identidade para esse profissional, o que acaba afetando o seu trabalho. Porém, para que o trabalho docente não seja tão impactado pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa, talvez seja importante que os professores busquem uma unidade de ação que os impulse para o combate à conformação do processo de trabalho e imposição de novas identidades docentes. Um caminho profícuo poderia ser o trabalho pedagógico coletivo, onde se valoriza tanto os saberes docentes quanto a participação da comunidade escolar como co-participante do processo educativo, com toda a riqueza trazida pelo embate de idéias entre esses dois segmentos sociais.

O ENRAIZAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Como profissional da educação da rede pública municipal e estadual há duas décadas, portanto participante ativa do processo ensino-aprendizagem de centenas de alunos acompanho diariamente as dificuldades dos educandos oriundos das camadas populares em incorporar um conhecimento alheio à sua tradição cultural e vivência cotidiana. Por outro lado, professores desestimulados se frustram tentando de todas as formas levarem esse processo a bom termo, geralmente sem sucesso e sofrendo pressões constantes por parte das secretarias de educação.

Chama atenção a dificuldade de um número considerável de professores em lidar com as especificidades desses alunos, mesmo os que não apresentam necessidades educativas especiais e/ou algum problema que possa interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Daí surgiu minha vontade de investigar os percursos da formação continuada de professores de uma escola considerada “difícil” no município onde trabalho³. A existência de uma proposta da secretaria de educação revela a preocupação com um problema que atinge a rede pública de ensino em geral, e a rede municipal em particular, por atender quase que exclusivamente a alunos oriundos das camadas populares.

Boa parte dos alunos que são matriculados nas escolas públicas brasileiras não consegue avançar em sua trajetória escolar de maneira eficaz, o que acaba levando à baixa auto-estima, retenção, defasagem idade/ano de escolaridade e até mesmo desistência de permanência no universo escolar, ainda que temporariamente, retornando mais tarde em outras modalidades de ensino. Este fato vincula-se a fatores de ordem interna e externa à escola, que fogem ao escopo dessa dissertação. Centramo-nos na interferência desses fatores sobre o comportamento e a atuação profissional dos professores, bem como na proposta de enfrentá-los via formação continuada.

Meu interesse era realizar uma análise em profundidade da proposta de formação continuada do Município de Duque de Caxias, bem como o seu desdobramento no cotidiano da escola, oferecendo subsídios para uma melhor compreensão da problemática e mesmo sugestões que apontem para possíveis soluções ao impasse representado pela questão da reprovação na rede pública de ensino e da formação de professores que nela atuam.

Chego, assim, às questões que norteiam essa pesquisa: Que tipo de formação continuada as secretarias municipais de educação estão ofertando? Qual a sua relação com a formação inicial desses professores? De que forma a identidade profissional dos professores interfere na sua prática?

A partir dessas perguntas, o objetivo geral dessa pesquisa foi averiguar de que forma a educação continuada afeta o desempenho e a identidade profissional de professores atuantes no primeiro segmento do ensino fundamental. O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: analisar a proposta de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias a professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, atuantes na escola cenário desta pesquisa, enfocando os sentidos que estes atribuem à sua prática pedagógica e a seus resultados a partir de tal formação; discutir as

³ Os professores que participaram dessa pesquisa fizeram um parecer sobre o resultado da unidade escolar em pauta em relação ao IDEB 2009, o qual será apresentado e comentado no cap. 5, devido à riqueza de comentários que enseja.

contribuições e/ou dificuldades trazidas pelos profissionais da educação extraclasse e pelos professores regentes de turma para a realização da proposta de formação; traçar um paralelo entre a formação continuada dos professores, as dificuldades e as possibilidades de aplicação de seus princípios por parte dos docentes na realidade escolar em questão.

APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO

Quanto à metodologia, optamos por trabalhar com o estudo de caso, valorizando as narrativas docentes. Para explicitar esse estudo o trabalho foi organizado em cinco capítulos.

No capítulo 1, discorro a respeito da formação de professores no Brasil, apresentando breve histórico acerca da trajetória de formação. Falo também da criação dos cursos de pedagogia, pois deste também emerge a formação inicial dos docentes que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, além de trazer à baila o tipo de formação continuada que acreditamos ser caminho promissor para a qualidade da educação. Destaco ainda a aposta na relação dialógica como fio condutor da formação continuada e, finalizando esse capítulo, trago a discussão em torno da complexidade do trabalho docente no cotidiano da escola.

No capítulo 2, apresento o referencial teórico básico, alicerçando-nos nas contribuições de António Nóvoa (1992; 1999; 2007), Walter Benjamin (1994) e Mikhail Bakhtin (2003; 2009).

No capítulo 3, descrevo o percurso do trabalho, detalhando inclusive certos contratempos surgidos na trajetória. Aqui já se visualizam algumas narrativas de sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

No capítulo 4, apresento o cenário da pesquisa. Trago informações sobre o bairro Jardim Gramacho, a estrutura física da escola campo da investigação, aqui denominada Escola Sonho, além de falar um pouco de seu Projeto Político Pedagógico que ainda se encontra em construção.

No capítulo 5, apresento e discuto os resultados dessa pesquisa organizados em seis temas, a saber: caracterização dos sujeitos da pesquisa, a relação dialógica, trabalho docente, formação inicial, formação continuada e avaliação externa do trabalho.

Por último, teço algumas considerações acerca de todo trabalho realizado, retomando as questões que foram motivo de inquietações e que impulsionaram todo caminhar, não objetivando deixar registradas respostas prontas como se fossem dogmas a serem seguidos, mas a motivação para reflexões críticas que fomentem a necessidade de um olhar mais sensível e inovador diante da realidade em que está inserida a escola pública, que almejamos ser de qualidade.

Por isso, acredito na relevância desse estudo para ajudar a pensar em propostas de formação continuada que valorizem o saber docente, que vejam esse docente sempre como protagonista na produção do conhecimento, e que, principalmente, ajudem a visualizar e valorizar a escola como locus de formação.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Estar no mundo sem fazer História, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra (...), sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a Educação como processo permanente.

Paulo Freire

Pensar a formação de professores para atuar nos primeiros anos da escolaridade nos leva a uma visita à evolução histórica de tal formação. Acreditamos assim facilitar a compreensão acerca de sua atual precariedade, que os resultados dos exames nacionais e internacionais aplicados aos estudantes brasileiros a partir da década de 1990 apontam como causa do baixo rendimento de nosso sistema de ensino. Entretanto, não se pode atribuir ao professor e sua formação a culpa por tal precariedade. Mas também, quando se fala da melhoria do ensino, não se pode negar a importância de traçar outros rumos que visem investimentos tanto na formação inicial quanto na formação continuada, de forma a suprir as necessidades levantadas a partir desses resultados para os futuros professores e para aqueles já em exercício.

1.1- Trajetória de Formação de Professores: Um Breve Histórico

Uma escola de primeiras letras foi criada no Rio de Janeiro em 1º de março de 1823, através de decreto, para trabalhar segundo o método Lancasteriano de ensino mútuo. Mas cursos específicos para a formação de professores passaram a existir somente a partir de 1835, com a implantação da 1ª escola normal brasileira, como confirmam Tanuri (2000) e Aranha (2006). O funcionamento dessa escola normal era bastante precário, tendo um só professor para dinamizar as aulas e poucos alunos, tanto que em 1849 a referida escola teve suas portas fechadas devido à falta de alunos.

Mais tarde surgiram várias escolas normais em outras províncias. No entanto, tinham duração instável, fechavam e retornavam suas atividades com frequência. O insucesso das primeiras escolas normais fez surgir a figura do professor adjunto.

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Províncias e inspetores de Instruções chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000,p.65).

Devido à proposta de professor adjunto, dispensava-se a instalação de escolas normais, porém como esse modelo não prosperou, em 1859 foi reaberta a pioneira escola de Niterói (SAVIANI, 2006, p.4).

O desinteresse pelo preparo de mestres era notório, evidenciado na falta de prioridade com a educação elementar. Era comum receber professores sem preparo, uma vez que se acreditava ser desnecessário o emprego de método pedagógico específico.

Apesar das evidências de descaso com a formação, o discurso era de valorização da profissão docente, discurso esse contraditório, já que o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas, além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional (ARANHA, 2006, p.227). E como não havia preocupação em divulgar esses exames, estes eram pouco disputados, como afirma Tanuri (Apud ARANHA, 2006, p. 227).

As escolas normais ofereciam dois a três anos de curso, muitas vezes de nível baixo, e apenas para rapazes. Para ingressar no curso bastava saber ler e escrever, ser brasileiro, ter dezoito anos e bons costumes.

Segundo Tanuri (2000), as escolas normais passam a ter maior êxito a partir de 1868/1870, pois nesse período fortaleceu-se a crença de que o ensino era fundamental para o desenvolvimento social e econômico, baseada na influência do liberalismo no pensamento político e social brasileiro. Daí as escolas normais passam a ser valorizadas e seu currículo enriquecido, ampliam-se os requisitos para ingresso em tais escolas e concretiza-se o acesso do gênero feminino. A clientela, que a princípio era apenas masculina, passou a ser de predominância feminina. É importante destacar que, mesmo assim, a primeira escola normal de São Paulo passou a oferecer o curso também para mulheres somente trinta anos depois de sua fundação.

Como o magistério era uma das poucas profissões que permitia conciliação com as obrigações domésticas e tinha aceitação social, por ser compreendido como uma ligação com a experiência maternal das mulheres, e também porque estas se sujeitavam à baixa remuneração atribuída ao ofício, houve uma progressiva consolidação do gênero feminino na profissão do magistério. Tanuri (2000, p.66) diz que: “(...) o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração”.

Vale ressaltar que já na época do Império as condições de infra-estrutura para o desenvolvimento da função docente eram bem precárias. Segundo Tanuri (2000, p.65) “pode-se dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos”. E no final do império existia uma escola normal por província ou no máximo duas, uma para o público masculino e outra para o feminino.

Saviani aponta que no período de 1890 a 1932 houve expansão do padrão das escolas normais, no que diz respeito à sua organização e funcionamento, a partir da reforma da instrução pública do Estado de São Paulo.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja

marca característica foi a criação da Escola-modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelos exames normais (SAVIANI, 2006, p.5).

Não podemos deixar de mencionar a criação e expansão dos sistemas públicos de ensino a partir da década de 1920, sob influência dos chamados Pioneiros da Educação Nova. Durante a Era Vargas (1930-1945) foram criados sistemas públicos de ensino, escolas técnicas, o Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, etc.). Essa expansão de instituições redundou na necessidade de formar docentes para atuar nos diferentes cursos.

1.2- A Criação dos Cursos de Pedagogia

O curso de Pedagogia teve sua origem em 04 de abril de 1939, através do Decreto-lei nº 1.190, e desde suas origens foi responsável pela formação de técnicos para atuar no recém-criado ministério da educação e de professores para o curso normal (TANURI, 2000).

Conforme Castro (2003), o curso era de licenciatura e bacharelado até 1969. Quanto às licenciaturas, formava para a docência das disciplinas pedagógicas das Escolas Normais, ao mesmo tempo em que formava o administrador e coordenador pedagógico da escola básica, os não docentes. O Pedagogo era um profissional capaz de atuar como docente e também como bacharel especialista em educação.

A origem do curso de Pedagogia ocorre como um espaço de bacharelado, com duração de três anos, mas o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de Didática com duração de um ano.

Enfim, o bacharel em Pedagogia, para obter o diploma de licenciado bastava cursar Didática Geral e Didática Especial. Percebe-se que a própria gênese do curso de Pedagogia apresenta os problemas de identidade que o acompanharam ao longo de toda a sua existência, pois forma o bacharel em Pedagogia e ao mesmo tempo o licenciado (LEITE, 2010, p.574).

Era a dinâmica do esquema denominado “3+1”, ou seja, cursava-se três anos de disciplinas específicas (bacharelado) e mais um ano para a formação didática, obtendo-se assim o título de licenciado.

Em 1964 tem início um longo período de ditadura militar, o qual trouxe algumas modificações importantes na área educacional. O curso de Pedagogia teve novas diretrizes a partir da Reforma Universitária, com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. No ano seguinte, com a aprovação do Parecer CFE nº 252/69, houve a fragmentação da formação profissional do pedagogo. O curso de Pedagogia passava a se preocupar com a formação de técnicos educacionais, ao invés de se preocupar com a formação do Profissional da Educação. E essa formação era, muitas vezes, aligeirada a fim de dar conta dos trabalhos dos especialistas dentro das Unidades Escolares, que eram divididos, como enfatiza Castro (2003,

p.132): “o Administrador Escolar, para orquestrar o processo decisório, o Supervisor Pedagógico, para atuar mais diretamente junto aos professores, e o Orientador Educacional, para atuação junto aos alunos”.

O curso de Pedagogia formava também os profissionais que atuavam fora das escolas, como o Inspetor Escolar das Delegacias Regionais de Ensino. A princípio o curso de Pedagogia regulamentou cinco habilitações, a saber: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.

O referido curso teve seu currículo mínimo estabelecido pela Resolução 2/69, que determinou que ser professor do Ensino Fundamental era uma das capacidades profissionais do Pedagogo.

Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, a qual reformulou a educação básica no Brasil. Extinguiu as escolas normais e a formação oferecida por tais escolas passou a ser oferecida no segundo grau pela habilitação específica para o magistério (GATTI e BARRETO, 2009), junto a uma plêiade de outros cursos de caráter técnico. O de formação de professores era apenas mais um destes cursos, perdendo seu caráter anterior, junto com a aura que caracterizava a “normalista” nos anos 1940-60.

Vejamos o diz esta lei em relação ao exercício do magistério:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

A lei garantia ainda que os professores habilitados ao exercício do magistério de 1ª à 4ª séries poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries do 1º grau, mediante estudos adicionais, assim como os professores habilitados para o exercício do magistério de 1ª a 8ª séries poderiam lecionar até a 2ª série do 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano (BRASIL, 1971).

Vale ressaltar que a partir dessa lei os Institutos de Educação foram gradativamente desativados ou adaptados à lei, e os cursos de Pedagogia passaram a formar os especialistas e professores para o curso normal com exclusividade (TANURI, 2000).

Segundo Castro (2003) foi a partir da lei 5.692/71 que o curso de Pedagogia foi repensado, a fim de ser ajustado para atender à formação de professores das séries iniciais do 1º grau. Porém, só em 1986 o Parecer nº 161, que tratava da reformulação do curso de Pedagogia foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, facultando a este curso oferecer formação para a docência de 1ª à 4ª séries (GATTI E BARRETO, 2009).

Nesse percurso passamos pela redemocratização da sociedade brasileira, iniciada no final dos anos 1970, e pela promulgação de uma nova Constituição em 1988. Chegamos à década de 1990, período de discussão e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, trazendo alguns conflitos para o curso de Pedagogia, controverso desde suas origens.

Esta lei extinguiu os cursos de licenciatura curta. Em seu Art. 62 estabeleceu que a formação de docentes para atuar na Educação Básica seria realizada em curso de nível superior, de licenciatura e de graduação plena; também estabeleceu o lócus para esta formação, em Universidades e Institutos Superiores de Educação. No entanto, o curso normal oferecido em nível médio continuou sendo aceito como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, por pressão das prefeituras municipais e dos próprios professores que moravam distante das universidades públicas.

Pela Lei, o surgimento dos Institutos Superiores de Educação impossibilitou o curso de Pedagogia de oferecer formação para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, uma vez que essa formação ficaria a cargo do Curso Normal Superior, mantido no Instituto Superior de Educação. Faz-se necessário um parêntese acerca desses Institutos, que trouxeram grande preocupação por representarem “instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de curso de curta duração” (SAVIANI, 2006, p. 9).

Diante da discussão em torno do lugar de formação de professores para a Educação Básica, foi estabelecido através do Parecer CNE 970/99 que as habilitações para o exercício do magistério da educação infantil e séries iniciais se dariam somente nos Cursos Normais Superiores, e não mais nos Cursos de Pedagogia.

Ainda segundo Saviani (ibid.), numa atitude autoritária do Presidente da República, o conteúdo do Parecer 970 foi acatado através do Decreto 3.276, deixando a cargo exclusivamente dos Cursos Normais Superiores a responsabilidade de formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O Decreto 3554/00 substituiu o termo exclusivamente para preferencialmente; assim o curso de Pedagogia voltou a formar também os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental, sendo posteriormente extinto o Decreto 3.276.

Logo depois, o Parecer CNE 133/01 de janeiro de 2001 trouxe nova turbulência ao determinar que a formação para o magistério da Educação Infantil e anos iniciais só poderia ocorrer em universidades e centros universitários. Porém, em maio do mesmo ano o Parecer 9/01 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, podendo ser tanto em Curso de Pedagogia quanto em Curso Normal Superior (CASTRO, 2003). Assim chegamos à situação atual.

Hoje o curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional e apoio escolar em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (LEITE, 2010, p. 584).

A seguir dialogaremos sobre a formação continuada, que surge como uma necessidade a

partir da Lei 9394/96 ao preconizar o oferecimento de educação continuada para profissionais da educação de diversos níveis.

1.3. Formação Continuada – Ponte para a Melhoria da Qualidade na Educação?

Antes de entrar na questão, queremos salientar alguns pontos em torno da temática Formação Continuada de Professores, para assim delimitarmos o tipo de formação que defendemos e acreditamos ser um caminho fecundo para a melhoria da qualidade na Educação. Como Nóvoa, creio que

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p.24)

A crise do capital em início da década de 1970 impõe modificações na reorganização das sociedades mundiais, e a necessidade de recomposição do capital faz com que um conjunto de medidas fosse adotado pelos países desenvolvidos e imposto aos países periféricos, medidas estas apresentadas como solução para a crescente crise do capital, o que na verdade era a configuração do projeto neoliberal tendo como suporte a globalização. De acordo com Veiga e Viana (2010, p. 15-16), os pilares do referido projeto são: “a flexibilização do processo produtivo; a desregulação e a liberdade de mercado; a valorização das desigualdades; a privatização e a política do Estado mínimo”.

Essas transformações afetaram o mundo de modo geral, e o Brasil passa a sofrer suas consequências em final da década de 1980. Portanto, a década de 1990 se constituiu num período importante para as adequações decorrentes da hegemonia do neoliberalismo. “O campo educacional atingido pelas mudanças, adotou políticas de reformas que elegeram uma concepção de gestão, de currículo, e de escola que atendia às necessidades da política de Estado Mínimo” (VEIGA E VIANA, 2010, p.16).

Nesse contexto, surgia a necessidade de um novo perfil de professor, que atendesse às exigências de um mercado globalizado: afinal de contas, a escola tinha que se enquadrar ao novo modelo de sociedade.

Mas, foi especificamente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) que se materializou o novo perfil do professorado. A partir de então este deveria ter formação superior para atuar na Educação Básica (Art. 62), embora ainda persista a aceitação do nível médio como formação mínima para o magistério, o que nos parece uma contradição.

A LDBEN garante a valorização dos profissionais da educação, assegurando-a nos estatutos e planos de carreira do magistério público (Art. 67); e determina “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67, II). Portanto, verifica-se a ênfase na questão da formação continuada dos professores já formados e em atividade, como forma de ajustá-los ao novo modelo proposto.

Concordo com Demo (1997) quando afirma que a LDBEN trata o professor como eixo

central da qualidade da educação. Entretanto, faz-se necessário indagarmos o que se entende por qualidade, e também, qual o real perfil de professores que se deve formar de modo a atender para a tão requisitada qualidade.

Entendemos que na ótica neoliberal a formação é para a conformação e manutenção da ordem vigente. Ou seja, formar para o ajuste à visão de mercado, que coisifica o professor, transformando-o em mero reprodutor do sistema, com orientação neotecnicista, mergulhado num movimento denominado Qualidade Total em Educação, onde o que importa é saber fazer, para assim executar com competência o saber pensado por outrem (LIBÂNEO, 2009). E fico a questionar: como fazer frente a essas questões? Libâneo diz ainda que:

Tem se avolumado, entre os educadores de esquerda, críticas em relação a essa concepção de educação integrante do paradigma neoliberal de economia e ao movimento da qualidade total em educação, mas poucos deles tem se dedicado a investigar os ingredientes de uma proposta de qualidade de ensino de conotação emancipatória em face do atual contexto histórico-social (LIBÂNEO, 2009, p.79-80).

Diante das questões levantadas, acreditamos ter evidenciado que não compartilhamos da idéia de qualidade na educação mediada pela lógica de mercado. Todavia, partimos do posicionamento de que para irmos ao encontro da qualidade na educação, há que se investir numa política de formação de professores pautada na relação dialógica (FREIRE, 2005), tendo esta como fio condutor do processo de formação; no professor reflexivo (SCHÖN E NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 2008) e na valorização dos saberes docentes, articulando os saberes das áreas específicas, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência com os desafios que se apresentam no cotidiano escolar, para viabilizar a construção do saber ser professor (PIMENTA, 2007).

Acreditamos na escola como principal lócus de formação onde se propicia as trocas de experiências entre pares, como defende Nóvoa (1992); permeado pelo trabalho coletivo dentro de uma escola reflexiva, segundo Alarcão (2001); valorizando as narrativas docentes, enfim, objetivando uma educação “a contrapelo” (BENJAMIN, 1994).

Sendo assim, entendemos ser a formação de professores um processo contínuo, permanente, de desenvolvimento humano que convida o professor a refletir sobre suas práticas educacionais, bem como sobre os propósitos educativos. Uma formação que rompa com a reprodução social e com a visão tecnocrata, mas que caminhe em direção à emancipação humana num permanente compromisso com o coletivo.

1.3.1- A relação dialógica como fio condutor da formação continuada

Não podemos perder de vista que a sociedade está em constante transformação. Logo, a escola não pode ficar estacionada, precisa acompanhar tais transformações e ir mais além, provocando mudanças sociais importantes; portanto as práticas pedagógicas precisam ser repensadas.

Vale então ressaltar a importância da atualização docente, a fim de que os professores tenham oportunidade de rever suas certezas e ampliar sua fundamentação teórica para que esta embase sua prática a partir das constantes reflexões acerca do seu fazer pedagógico.

Um estreitamento entre teoria e prática possibilitará ao professor buscar novas maneiras de ensinar e ao mesmo tempo oportunizar o ensino de qualidade. Portanto, enfatizamos a formação de professores partindo das possibilidades da relação dialógica, frente aos desafios que o cotidiano escolar apresenta. Acreditamos que os professores precisam organizar melhor seu trabalho, sistematizá-lo e avaliá-lo dialogicamente e de forma cooperativa.

Tentar buscar a eficácia de sua atuação isoladamente leva ao desestímulo, à desesperança e até mesmo a desistência de suas metas. Por isso vemos a necessidade de depositar esforços em torno da relação dialógica: entendemos ser fundamental que os professores dialoguem com seus pares, com a realidade, enfim, com o contexto em que estão inseridos.

Creemos no diálogo crítico como essência da educação, que através desse diálogo se viabilizará o aparecimento de um novo olhar sobre o mundo e, em consequência, sobre o fazer pedagógico. Não para apenas fomentar reflexões, mas, sobretudo, para interferir nas situações de aprendizagem, apontando os desafios que devem existir na dinâmica do ato de ensinar e aprender, e assim colaborar para a transformação do mundo.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005,p.91.)

Aprendemos com Bakhtin (2009) o quanto se faz relevante a palavra que se apresenta como signo ideológico, em que a palavra está sempre endereçada a outrem ou ao próprio interlocutor e que acaba por ser instrumento de luta na sociedade. Segundo esse autor:

A palavra é signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o caminho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN, 2009, p.16)

Logo, a formação docente, valorizada a partir da ótica do diálogo, poderá produzir importantes conhecimentos oriundos da relação entre seus diversos atores. Pensar numa relação entre diversos atores com vistas a uma formação que objetiva transformação de mundo, é pensar em sujeitos reflexivos numa escola reflexiva. Numa escola que viabiliza o espaço de formação dando importância essencial as relações interpessoais (TAVARES,

2001). Que repensa sua organização e se reorganiza para atender as demandas sociais, partindo não somente do conceitual, mas antes, da afetividade que deve permear as relações no cotidiano escolar. Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Num determinado modelo de educação, a figura do professor como detentor do saber é uma força motriz e nesse caso, a função da escola é oferecer a formação geral para que o aluno venha a se estabelecer na sociedade alcançando uma inserção profissional. Por isso faz-se necessário a sobrecarga de informações relacionadas ao mundo do trabalho.

Evidentemente, nessa escola não há lugar para a relação dialógica, tamanha a sobrecarga do professor imerso no jogo de poder e hierarquia que atravessa o universo escolar, impossibilitando uma relação mais humanizada, mais afetiva para com o educando. Sendo assim, penso que essa impossibilidade gera um distanciamento que não ocorre somente na relação professor-aluno, mas na relação entre os diversos atores envolvidos no contexto educacional.

O professor durante muito tempo esteve a serviço da prática tradicional, tendo controle dos conteúdos a ser apresentados aos alunos, o que era assegurado numa sociedade sem tantas mudanças repentinas. Daí podemos compreender o porquê de ainda hoje, numa época de sucessivas mudanças, mesmo sabendo que o modelo tradicional de ensino não mais atende às demandas sociais, o professor tenha dificuldade de desprender-se de tal modelo. Pois é difícil romper com algo que, mesmo sem eficácia, parece-lhe um porto seguro.

A complexidade das relações entre os sujeitos com diversos pertencimentos e, portanto, constituídos de subjetividades, leva em alguns momentos a tensões, conflitos, contradições e até desafetos. Mas MORIN (2006) nos fala dessa complexidade, para entendermos que a trama do cotidiano não pode jamais ser linear; logo, o olhar simplificador deve ser descartado. E em meio a essas tensões, aquela dialogicidade que deveria conduzir todo o caminhar, muitas vezes acaba por se perder; deixando no lugar insatisfações pela não oportunidade de falar, de dizer o que deveria ser dito, debatido ou compartilhado. Não devemos impor limites para o diálogo porque:

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p.410).

Precisamos então romper as grades que nos envolvem e aprender a criar mais espaços/tempo para estarmos juntos, interagindo e levando em consideração a voz dos diversos atores, considerando-os como legítimos *outros*, “já que a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2009, p.117). É importante atentar ao que estes querem comunicar, através inclusive de seu silenciamento, nos momentos de diálogo.

O aprender é processo de significação subjetiva do ser, isto é, necessita ser exercido com liberdade e não por imposição, pela simples razão de que numa relação dialógica entre sujeitos sempre ocorrerá trocas – o processo

contínuo de reconhecer o outro. Quando se estabelece a relação objetivando esse processo, teremos a possibilidade de construir o saber e a aprendizagem significativa, com trocas e não por imposições sociais ou pessoais (FREITAS, 2000, p.21).

Inferimos que será preciso re-significar nossa realidade no que se refere à valorização das trocas de experiências e desenvolvimento da sensibilidade no ouvir o outro. “O ser humano é antes de tudo um construtor de sua realidade, que é resultado direto de seu processo de significação no mundo” (Ibid., p.21).

Partindo do princípio de que devemos aprender a ouvir o outro, respeitando-o como legítimo, é que damos relevância à fala dos professores. Procurando entender qual o olhar que estes têm a respeito da relação dialógica, sobretudo como esta vem se desenvolvendo no seu cotidiano de formação, a escola.

1.3.2- A complexidade do trabalho docente no “chão da escola”

A sociedade contemporânea é marcada por constantes transformações resultantes das mudanças ocorridas em nível socioeconômico e cultural, envolvendo as instituições de modo geral, aí incluída também a escola. E em tempos de globalização e neoliberalismo, as sociedades em desenvolvimento, como a brasileira, apresentam características marcantes de injustiça e exclusão social, oriundas do processo de consolidação do sistema capitalista.

A imersão na complexidade da lógica capitalista muitas vezes nos paralisa, dificultando-nos avançar para uma construção que realmente aponte para a emancipação humana, numa perspectiva de realizações criadoras. A tendência é ficarmos sem sonhos e sem idéias geradoras de mudanças. Freire enfatiza a importância do sonho para a transformação do mundo, dizendo que:

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p.53-54)

Precisamos de sonhos para prosseguir na batalha, que se consolida através da luta de classes: de um lado existem aqueles que lutam para conservar as práticas reprodutivistas reafirmando o ideal da classe dominante, sob a alegação de que precisam de profissionais formados para atender ao mercado de trabalho e as demandas do mundo globalizado. De outro lado precisam estar os que lutam contra essa lógica, objetivando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente. Para tanto, reafirmamos a idéia de sonharmos sonhos possíveis, como preconiza Freire, objetivando fugir ao determinismo.

Como defende Gramsci (Apud MOCHCOVITCH, 1988, p. 10), é necessário elaborar “conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais a firmar a “hegemonia” do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a direção “intelectual e

moral” do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e a alteração da situação de dominação”.

Para Gramsci (Ibid., p. 13), a possibilidade da dominação se afirma a partir de dois fatores básicos: a interiorização de ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea das classes subalternas que lhes permita a autonomia, isso porque estão subordinados ideologicamente pelas forças da sociedade capitalista. Althusser (1992, p.32) argumenta que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (forças de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos, a qual se dá predominantemente através da escola. É ela que confere ao aluno a ideologia que convém ao seu papel na sociedade de classes (ibid.).

De acordo com Silva (2007) a escola através de seus currículos transmite a ideologia, direta ou indiretamente, levando-nos a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis. Dessa forma a ideologia neoliberal vai imprimindo sua marca, a escola e a educação contribuem para a permanência da sociedade capitalista.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. (...) É pois através de uma correspondência entre relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista (SILVA, 2007, p.33).

Ainda segundo Silva (2007, p.34) a reprodução da sociedade se dá numa esfera mais ampla através da reprodução da cultura dominante. Nesse mesmo sentido e tratando do papel reprodutor da escola, Souza (2009) aponta para a direção do ensino que é transmitido nas escolas, que se dá da classe dominante para a classe subalterna, conduzindo a classe trabalhadora a uma atrofia moral e desolação intelectual.

As constantes transformações ocorridas na sociedade contemporânea, como os avanços científicos e tecnológicos, a globalização, a mudança dos processos de produção se reflete na educação, exigindo um novo perfil docente. Por conta desse novo perfil as práticas discursivas neoliberais acabam por ser reforçadas por alguns professores, produzindo um modelo de educação ajustável aos tempos atuais, pautado numa pedagogia que atenda as solicitações do novo mercado de trabalho.

Libâneo (2009) adverte quanto ao investimento de agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, e dos governos de vários países na elaboração de novas propostas educacionais ajustadas ao modelo econômico neoliberal, obstaculizando a produção de propostas concorrentes.

Em contraposição às políticas neoliberais, faz-se necessário o surgimento de professores reflexivos que repudiem a ação reprodutivista e que, portanto, sejam agentes de transformação social; que trabalhem em prol dos excluídos e objetivem formar cidadãos críticos, capazes de se apropriarem da cultura dominante de modo a libertar-se da

subordinação intelectual.

Portanto, o professor precisa ter a capacidade de mediar a construção do conhecimento. Para isso é preciso somar esforços em relação à formação inicial e continuada dos docentes, tendo como ponto de partida a reflexão crítica sobre a prática.

A docência, como aprendizagem da relação está ligada a um profissional do sentido, numa era que aprender é conviver com a incerteza. Daí a necessidade de refletir hoje sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada do professor, da professora (GADOTTI, 2003, p.22).

Gadotti (2003) afirma que para os professores não serem extintos eles devem assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural e comunitária. Nesta mesma direção Libâneo (2009) sinaliza que diante das novas realidades da sociedade, novas exigências educacionais surgem, ratificando a exigência da figura de um novo professor, que tenha no mínimo uma cultura geral mais ampla e capaz de aprender a aprender. Ligado a essas questões Alarcão (2008) traz o conceito de professor reflexivo, baseado na capacidade de conscientização de sua capacidade de pensar e refletir, o que o caracteriza como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhes são exteriores. Essas características para o novo perfil de professor devem ecoar no processo de desenvolvimento do trabalho docente, que se complexifica em meio a este cenário um tanto quanto conturbado.

Para que o trabalho docente seja desenvolvido positivamente, precisa haver um real investimento nas políticas públicas de formação de professores. Sem um profundo investimento nessa área torna-se quase impossível o professor atuar como agente formador de cidadãos críticos, uma vez que existem enormes lacunas em sua própria formação. Libâneo (2009) chama atenção para a necessidade de formação teórica mais aprofundada e capacidade operativa nas exigências da profissão, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na formação profissional.

Porém, seria ingênuo pensar que existem importantes esforços para o desenvolvimento de políticas públicas que venham atender as reais demandas da sociedade, já que estamos vivendo a época da recomposição do capital, que leva ao desenvolvimento da pedagogia da hegemonia, como tão bem coloca Neves (2008). Esse processo de recomposição do capital vem impactando direta e negativamente o setor educacional, que está relacionado ao mercado de trabalho; logo, objetiva-se qualidade mas sem investimento que possa dar conta desta. Fica o docente responsável por tantas exigências por parte da sociedade que, sem conseguir atendê-las, recebe o título de incompetente e de responsável direto pela baixa qualidade do ensino.

Ser culpabilizado e receber o peso da responsabilidade pelo fracasso da educação tem gerado crises de identidade e o chamado mal-estar docente. A crise de identidade se concretiza devido ao docente não compreender mais qual é realmente seu papel enquanto docente e da não compreensão da sua atuação por parte da sociedade, a qual somente faz cobranças e lhe atribui a culpa pelas mazelas do ensino.

Quanto à crise a qual o professor vem enfrentando, Enguita (Apud CORREA E BARBOSA, 2007) nos alerta para a ambiguidade da docência, que para ele constitui a crise de

identidade. Essa ambiguidade situa o docente num lugar intermediário entre a profissionalização e a proletarização, na medida em que de um lado o professor tem alcance de sua autonomia por dominar o saber que ensina; e de outro há a dependência das instituições estatais ou outras que executam ou exploram as atividades dentro do sistema escolar, levando-o ao estado de proletarização. Mas Enguita acrescenta que essa ambiguidade pode ser eliminada pelo resgate do lugar do professor no mundo do trabalho, apropriando-se da autonomia como possibilidade de profissionalização.

Acreditamos, como Correa e Barbosa (2007), que o ensinar seja um ofício do saber, ofício esse constituído por quatro saberes: disciplinar, das ciências da educação, da tradição pedagógica e saber experiencial da ação pedagógica. Também concorre para a conquista da profissionalização, uma vez que leva o docente a apropriar-se de sua autonomia, sendo esta o caminho que possibilita a verdadeira profissionalização, conforme mencionado anteriormente.

Vale antes lembrar que o dinamismo do cotidiano escolar, com suas forças antagônicas atuantes, muitas vezes inibe o trabalho daqueles que repudiam o paradigma tradicional e anseiam por uma nova “cara” da escola, optando por outra forma de compartilhar saberes. As determinações vindas de cima para baixo, oriundas dos órgãos oficiais, são bastante desanimadoras; chegam-nos como se os professores fossem meros cumpridores de tarefas, e não seres pensantes, também sujeitos da história.

Os professores precisam de valorização, de reconhecimento de seu papel de agente transformador nessa sociedade contemporânea. Necessitam de autonomia e liberdade para formar-se no espaço escolar. Sem liberdade, torna-se inconcebível o cotidiano da escola como espaço de formação. E mais:

(...) o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se re-educam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis (SANTOS, 1998).

Essas palavras nos levam a entender a importância da persistência pela busca da liberdade, tendo em vista a necessidade da fluidez do trabalho dos professores, para que estes tenham a probabilidade de deixar suas marcas qualitativas no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivando continuar o debate acerca da complexidade inerente ao trabalho docente, damos espaço às narrativas dos docentes envolvidos na pesquisa sobre formação continuada de professores desenvolvida na escola onde estes atuam.

Como já citado anteriormente, as mazelas do ensino são sempre atribuídas aos professores, porém diante das questões levantadas neste texto, e observando a atual conjuntura, podemos dizer, sem sombra de dúvidas, que não cabe atribuir somente ao professor tamanha responsabilidade, apesar das lacunas existentes na sua formação, uma vez que ele também é vítima dessa conjuntura adversa.

CAPÍTULO II

CAMINHANDO COM ALGUNS AUTORES

A experiência é algo pessoal, mas só se transforma em conhecimento se for submetida à opinião dos outros.

António Nóvoa

Em relação ao referencial teórico, optamos por trabalhar com António Nóvoa (1992, 1999, 2007) no que se refere à formação continuada de professores. Valemo-nos também de Walter Benjamin (1994), utilizando os conceitos de história e de experiência, enfatizando o valor da narrativa. E ainda, alguns conceitos de Mikhail Bakhtin como dialogismo e alteridade, conforme apresentados pelo autor (2003; 2009) e por Freitas, Souza e Kramer (2007) e Fiorin (2008).

2.1 Promovendo a Formação Docente

O percurso de formação de professores deve ocorrer no plano do desenvolvimento pessoal e profissional para tornar-se significativo. Sendo assim, Nóvoa (2007) propõe a valorização da “voz” do professor a fim de abrir possibilidades de renovação das formas de pensar a atividade docente. Ele se posiciona sobre a profissão docente da seguinte forma:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p.10).

Na ciranda de constantes transformações que caracteriza a atualidade, os professores vêm sendo premidos por inúmeras pressões, o que leva a um grande mal estar docente e interfere em suas dimensões pessoais e profissionais. Nóvoa (2007) cita algumas situações recentes que tem contribuído para o aumento de tensões na vida de professores, tais como: o aumento do trabalho no cotidiano das escolas, os dispositivos de controle e avaliação, solicitações decorrentes da reforma do sistema educacional, modificação no relacionamento dos professores em relação aos pais e a comunidade. E por fim, a formação continuada, gerando aumento de trabalho, e apresentando muitas vezes qualidade duvidosa.

Tal formação surge sob a alegação de melhorar a competência desses professores, bem como a qualidade do ensino. Na verdade, o que temos assistido ultimamente é a carga de responsabilização que recai sobre os ombros dos professores no tocante à qualidade do ensino/educação. No entanto, pouco se comenta ou se faz em relação às condições de trabalho em que se desenvolve a profissão docente. O referido autor acredita ser atualmente inviável reduzir a vida escolar às dimensões racionais, já que os atores educativos repudiam a centralidade nas aprendizagens acadêmicas, valorizando a convivialidade. As práticas de racionalização do ensino destituem os professores de serem produtores de saber (NÓVOA,

1999, p.10).

O autor segue afirmando que as dimensões racionais levaram os professores a uma crise identitária na medida em que se reduz a profissão docente à dimensão técnica da ação pedagógica, gerando uma dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional. É importante atentarmos para os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores, conforme enumera Nóvoa (2007, p.16):

- a) “A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e de jovens.
- b) A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- c) A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”.

A partir dessas reflexões, surgem questões: é difícil conceber a não adesão a valores e metas que levem à investida nas potencialidades dos aprendizes, tornando-os construtores de seu próprio conhecimento; assim como não entendemos a prática de ações onde há distanciamento entre o eu pessoal do eu profissional; e ainda comungamos com a idéia da autoconsciência, e acreditamos na relevância da reflexão sobre o fazer pedagógico com vistas à transformação da prática docente. Essa reflexão, que é formadora e, por conseguinte, transformadora, nos conduz a outra direção.

Como salienta Nóvoa, a identidade é constituída no tempo, no lugar de lutas e conflitos, num espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Mais ainda, o processo identitário passa pela nossa capacidade de exercer a docência com autonomia e controle sobre nosso trabalho. Precisamos ser enfáticos no que diz respeito ao espaço de pronunciamento do professor, para que este seja ouvido e entendido com base no contexto no qual está inserido, de onde emerge toda a trama que circunda o seu cotidiano.

Podemos então inferir que ouvir o professor é o primeiro passo para se pensar o seu desenvolvimento e a sua formação. Para esse propósito acreditamos serem as narrativas do professor de suma importância no que tange à orientação a ser seguida na formação docente inicial ou continuada, e à definição de sua identidade. Em seguida nos valeremos das idéias de Walter Benjamin para continuar nessa tessitura.

2.2 As Narrativas Como Produto da Experiência

Pensar a formação de professores numa perspectiva benjaminiana nos inclina a falar de experiência, conceito que Benjamin (1994) tinha como central em sua filosofia. Ele nos alerta para o declínio da arte de narrar, justamente porque a experiência está sendo sufocada pelo “atropelo” do dia-a-dia, por essa coisa frenética que é o nosso cotidiano. Gagnebin (1994, p. 10) diz que: “a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte,

fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna”.

Acreditamos ser pertinente fazer uma analogia com os chamados tempos líquidos (BAUMAN, 2007), tempos de insegurança que levam ao medo, onde laços humanos são cada vez mais enfraquecidos e temporários, determinados pelo efeito da globalização. Assim a individualização vai se tornando cada vez mais sólida, esfacelando a experiência coletiva.

Mas, antes de seguir adiante, queremos falar um pouco do conceito de experiência na visão de Benjamin. Muitos tendem a pensar que vivência é sinônimo de experiência, mas a partir das leituras de Benjamin, entendemos que a vivência é o que normalmente ocorre com os indivíduos nessa agitação diária. Trata-se de reações a choque pelas quais simplesmente passamos, mas que não nos imprimem marcas porque o envolvimento com as questões é apenas superficial e individualizado. Enquanto que a experiência deixa marcas profundas tatuadas no íntimo do ser, indo além do imediato a tal ponto que precisa ser narrada; esta última é a que nos forma. Esse esvaziamento de experiência compromete as narrativas, não tendo então o que contar.

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede, num grupo, que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p.197-198).

E o que seria narrar devidamente? Podemos inferir que é impregnar-se de emoção, levando a um prazer tal a ponto de não refrear as narrativas. Benjamin criticou a sociedade moderna justamente devido à pressa com que os fatos iam ocorrendo, e assim ocorre também na contemporaneidade, extinguindo as experiências e deixando seu principal veículo estagnado, as narrativas.

Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (BENJAMIN, 1994, p.201).

Assim como Benjamin enfatiza o valor das experiências que, se intercambiadas, promovem o processo de formação, Freire (1996), Gadotti (2003) e Pimenta (2007), também defendem a experiência como formadora.

Freire diz que o saber se confirma pela própria experiência, enquanto que Gadotti realça a importância da troca de experiência entre pares, através do seu relato; e Pimenta defende que o professor constrói seu jeito de ser professor através da experiência acumulada na vida e refletida. O que é confirmado por Benjamin (1994, p.201) quando diz: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”.

Portanto, como educadores, devemos assumir o compromisso de lutar contra o declínio

da experiência; precisamos rememorar para então garantir as narrativas. É fundamental que os professores, ocupantes do lugar dos “vencidos” numa sociedade que insiste em depositar o fracasso da educação em seus ombros, tenham voz para contar as suas histórias. Esta com certeza será diferente da história oficial, a dos “vencedores”, que os culpabiliza por problemas alheios à sua esfera de influência. A voz dos “vencidos” precisa ecoar pelo direito ao espaço de intercambiar experiências objetivando a (re) significação de suas práticas.

Sendo a narrativa a ponte que liga passado e presente, precisa ser resgatada a fim de voltar a deixar suas marcas de conhecimento no ouvinte. O passado é inacabado, portanto pode ser reinterpretado a partir das narrativas do presente, que se apropria dos estilhaços desse passado. Por isso, não se pode descartar a diversidade das experiências que formam a história coletiva.

A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiadamente rápido para a capacidade humana de assimilação (BENJAMIN, 1994, p.10).

O autor lembra ainda que não perdemos a memória dos fatos quando não tínhamos toda essa tecnologia vigente, graças aos contadores de histórias, por isso seria importante retomarmos a tradição de ouvir e contar histórias, sobretudo porque o ato de narrar produz conhecimento. Um conhecimento a contrapelo da história.

O convite à contação de história não se reduz a contar qualquer história, muito menos a história que nos condicionaram a ouvir e reproduzir, ou seja, a história dos vencedores. Ao contrário, esse é um convite ousado e desafiador, diz respeito à contação de história/histórias na direção oposta à esperada.

Faz-se necessário rompermos com a lógica da automação, abandonando o papel de meros reprodutores do sistema. Desse sistema que nos cega e nos paralisa, levando-nos a acreditar que somos incapazes de soltar as amarras de um passado que empurra a poeira para baixo do tapete, deixando encoberto o que precisa vir à baila, o que precisa ser narrado a partir de uma profunda escavação, para assim poder “escovar a história à contrapelo”, conforme preconiza Benjamin (1994, p.225).

Para o aprofundamento de nossas reflexões trazemos algumas considerações deste autor sobre a história. Benjamin propõe a ampliação do conceito de história, como salienta Gagnebin (1994). Não interessa a ele uma história como a defendida pela historiografia burguesa e a historiografia progressista, uma vez que estas fincam suas bases num tempo homogêneo e vazio, cronológico e linear, o que leva a um entendimento equivocado dos acontecimentos, além de consolidar a incapacidade de luta. Para que o historiador consiga buscar no passado a possibilidade de trazer à tona uma outra história, a história dos vencidos, é preciso fundar um outro conceito de tempo, o “tempo de agora (...) A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ágoras” (BENJAMIN, 1994, p.229).

O passado permanece aberto, por isso a história é aberta, nada é definitivo e imutável; portanto concluímos que nas entranhas do passado existem outras verdades, que não apenas a

dos que triunfaram.

A abertura do passado quer dizer também que os chamados “julgamentos da história” não têm nada de definitivo nem de imutável. O futuro pode reabrir os dossiês históricos “fechados”, “reabilitar” vítimas caluniadas, reatualizar esperanças e aspirações vencidas, redescobrir combates esquecidos, ou considerados “utópicos”, “anacrônicos” e “na contracorrente do progresso”. Dessa maneira, a abertura do passado e a do futuro estão estreitamente associadas (Lowy, 2005, p.158).

Então, se queremos ir à busca de uma verdadeira emancipação, que lutemos pela história aberta, e nos lancemos a escavar o passado para resgatarmos as vozes que emudeceram ou estão emudecidas, porém, como nos ensina Benjamin, sempre dentro de uma concepção ética, social e política.

2.3 O Dialogismo, a Alteridade e a Polifonia na Teia da Complexidade Humana

O posicionamento aqui adotado em relação ao dialogismo e à alteridade se sustenta na teoria bakhtiniana. O diálogo, de acordo com Bakhtin, não se reduz a relação face a face, sendo este apenas uma de suas formas. O autor o coloca como algo mais ampliado, uma vez que todos os enunciados num processo comunicacional se constituem em diálogo, que pressupõe sempre a palavra do outro, evidenciada nas posições entre as relações sociais. Freire confirma a teoria bakhtiniana quando diz: “O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2005, p.91).

Reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que a produziu e que o atravessa. O pluralismo do pensamento bakhtiniano, traduzido nos conceitos de dialogismo ou polifonia, é lugar de conflito e tensão, e os lugares sociais de onde se produzem os discursos e sentidos não são necessariamente simétricos. (AMORIM, 2007, p.13)

Tudo o que é dito e a maneira com se diz está sempre impregnado pelo discurso do outro, na plenitude de sua diversidade. É preciso entender que tudo que somos é produto da interação com o outro, constituindo assim, o conceito de alteridade, que nos impulsiona a compreender o nosso outro como verdadeiro outro, não como ser passivo, mas como aquele que também é parte ativa na relação, ocupante do lugar de pronunciador da realidade. Portanto, marca e é marcado, se constrói e é construído, por isso: o eu-outro são co-partícipes na teia do desenvolvimento humano, transformando e sendo transformados.

Os participantes de um diálogo são peça fundamental para o crescimento individual e coletivo. As diversas vozes se entrelaçam a fim de pronunciar a realidade, gerando o desenvolvimento da consciência crítica sobre a experiência, redimensionando-a.

Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros de discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e re-significando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humana que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico (FREITAS, SOUZA E KRAMER, 2007, p.8).

Toda forma de expressão deve ser valorizada, assumindo-se o respeito às diferenças; porque ser diferente não significa ser inferior. Esse respeito é ponto crucial para o crescimento partindo da heterogeneidade, pois é essa diferença que gera sentido num discurso vivo. “Somente somos iguais no plano teórico e abstrato; no plano empírico, cada um de nós ocupa um lugar singular e único”, diz Bakhtin (Apud Amorim, 2007, p.14).

Numa perspectiva sócio-histórica, torna-se fundamental a percepção acerca do sujeito, que deve ser percebido em sua singularidade, mas ao mesmo tempo como ser plural, uma vez que é atravessado pelas diversas vozes inseridas no contexto.

Fiorin (2008) destaca três conceitos de dialogismo na perspectiva bakhtiniana. No primeiro conceito, o enunciado não existe fora da relação dialógica, logo todo enunciado é dialógico e sempre se constitui a partir de outro enunciado. É sempre a resposta a um enunciado já existente, ainda que esteja velado. Por isso, num único enunciado ouvimos no mínimo duas vozes, a voz de quem fala e o discurso oposto que fez gerar o primeiro: ambos se concretizam na heterogeneidade. O autor afirma que “o primeiro conceito de dialogismo diz respeito, pois, ao modo de funcionamento real da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (Ibidem, p.30).

No segundo conceito, o dialogismo se mostra no discurso, é aquele em que o enunciatador incorpora a voz ou vozes de outro(s) no enunciado. Trata-se do discurso composicional, o que Bakhtin chama de concepção estreita de dialogismo. Outras vozes são mostradas no discurso externa e visivelmente (Ibidem).

Assim, há duas formas de inserir o discurso alheio no enunciado. Na primeira forma, o discurso alheio é abertamente citado, ficando completamente separado do discurso do citante; enquanto que na segunda, não se distingue com clareza o enunciado citante do citado.

Teremos assim o discurso alheio demarcado e não demarcado. No primeiro caso aparece nitidamente o discurso do outro, direta ou indiretamente. Já o segundo, não permite demarcação nítida das vozes, pois estas se misturam; entretanto são claramente percebidas no discurso. Devido a esse entrelaçamento de vozes, diz-se que as palavras são bivocais (Ibidem, p.38).

Já o terceiro conceito de dialogismo trata da constituição da subjetividade, pelo conjunto das relações sociais de que o sujeito participa. Esse sujeito age e constitui-se em relação ao outro, por isso o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo. Portanto, a apreensão do mundo é um processo histórico, uma vez que o sujeito está sempre em relação com o outro. Como a realidade é heterogênea, o indivíduo apreende as diversas vozes sociais circulantes; dessa forma o sujeito vai se constituindo discursivamente. A partir do momento que a constituição do sujeito se dá sempre em relação ao outro, “o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser” (FIORIN, 2008, p.55). Esse conceito

abrange inclusive os sentidos do passado.

Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovar-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Fiorin chama atenção para o fato de que a construção da consciência se dá pelo encontro de diferentes vozes. Algumas vozes se colocam imutáveis, rígidas, fechadas, não admitindo a aceitação de outras vozes, enquanto outras são mais flexíveis, abertas às mudanças, são, portanto, passíveis de impregnarem-se por diversas vozes.

O mundo interior é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais. Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso, eles nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade (FIORIN, 2008, p. 58).

Sendo o mundo exterior formado por diversas vozes, o enunciado não pode ser considerado expressão individual da consciência, pois essa consciência é socialmente construída. Porém, cada indivíduo interage de forma única com essas diversas vozes, por isso não as recebe com passividade. Evidencia assim sua consciência singular, já que ao mesmo tempo em que é influenciado também influencia. Portanto, conclui, “o sujeito é integralmente social e integralmente singular” (FIORIN, 2008, p.58).

Mas é fundamental lembrar que não se pode confundir dialogismo com polifonia, uma vez que um texto pode ser dialógico, mas não necessariamente polifônico: o primeiro pode se apresentar como um monologismo, evidenciando uma única voz; enquanto este último apresenta uma multiplicidade de vozes.

A partir das leituras em Bakhtin podemos dizer que polifonia é quando existem outras vozes dentro de um texto. Esta se caracteriza pela existência de vozes polêmicas em um discurso, eliminando a presença de uma voz dominante.

A polifonia é aquela “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis”, cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas “os próprios sujeitos desse discurso”, do qual participam mantendo cada uma sua individualidade caracterológica, sua imiscibilidade (BEZERRA, 2008, pp.198).

No discurso polifônico as vozes não são coisificadas, manipuladas, pelo contrário, dialogam autonomamente. Segundo Bezerra (2008) “o que caracteriza a polifonia é a posição

do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”.

Sendo assim, é possível ressaltar a necessidade do discurso polifônico a partir do pronunciamento de Bakhtin (2003, p.401) que põe em relevo essas diversas vozes quando diz: “Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes [...], o que é extremamente possível [...], o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto)”.

O autor compara o pensamento com um peixe que se choca com o fundo e as paredes de um aquário sendo impedido de ir além. Completa dizendo que este pensamento impedido de prosseguir nada mais é do que o pensamento dogmático, que devemos repudiar, sob pena de ficarmos acorrentados e escravizados em nossas próprias certezas, impedindo-nos da liberdade de interagirmos com a realidade que nos cerca e perdendo a oportunidade de sermos atravessados pelas diversas vozes entretecidas num dado contexto.

Portanto, para Bakhtin não existem limites para o contexto dialógico e não há a primeira e nem a última palavra: esta se estende tanto ao passado quanto ao futuro ilimitadamente.

Após esse passeio pelas obras dos autores que nos guiaram na caminhada, passamos a descrever os caminhos investigativos que percorremos durante a pesquisa, e que caracterizam nosso caminhar.

CAPÍTULO III

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A abordagem unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a prática social e para a ação do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza.

Angel Pérez Gómez

Nesta etapa do trabalho descreverei o percurso desta pesquisa caracterizada como qualitativa e por isso descolada do paradigma positivista que determina a existência de um pesquisador como sujeito da pesquisa e seu objeto de estudo, decretando assim o distanciamento entre estes, visando o alcance da neutralidade. Acredito ser impossível atingir essa neutralidade em se tratando de pesquisa qualitativa, pois ficamos implicados, imersos e entrelaçados com os dados construídos no campo pesquisado, bem como com todos os envolvidos, vistos como sujeitos que estão em diálogo constante.

Contrariando essa lógica positivista Lüdke e André (1986, p.5) dizem que:

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se obriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Por isso Lüdke e André (1986) dizem que “todo ato de pesquisa é um ato político”. Sendo ato político requer envolvimento, tomada de posição, não havendo lugar para a neutralidade.

Importa, ainda, dizer que a pesquisa qualitativa de acordo com Lüdke e André (1986) apresenta características básicas que respaldam esse tipo de estudo, como:

- a) A relevância do ambiente natural para construção dos dados e presença direta do pesquisador por tempo amplo nesse ambiente. Os fenômenos ocorridos são bastante influenciados pelo contexto, daí a necessidade do pesquisador permanecer por um tempo mais prolongado a fim de presenciar ao máximo as situações ocorridas naquele cotidiano;
- b) Atentar para o valor dado pelas pessoas às coisas e à vida, considerando os diferentes pontos de vista referentes às diversas questões;
- c) A predominância da descrição dos dados, dando a devida importância a todas as situações da realidade estuda, ainda que pareça irrelevante
- d) Valorizar mais o processo dos acontecimentos que o produto, retratando a

complexidade do cotidiano

- e) Tendência de processo indutivo para a análise dos dados. Significa que nesse tipo de pesquisa não há a preocupação de comprovar hipóteses levantadas anteriormente ao estudo, pois as questões de estudo vão se delineando na medida em que este avança.

Essas características básicas só ratificam a impossibilidade da neutralidade nas pesquisas qualitativas, fazendo cair por terra a ideia do afastamento entre o pesquisador e seu objeto de estudo, assim como dos demais sujeitos da pesquisa. O envolvimento do pesquisador, que é necessário, faz com que ele adentre as situações que talvez fossem indisponíveis ao observador externo.

A intenção desde o começo foi fazer a pesquisa em uma das escolas em que trabalho, mas grande era a preocupação em influenciar tal pesquisa devido ao meu envolvimento direto com o campo. No entanto, ao aprofundar meus estudos, compreendi que essa proximidade seria completamente possível e fundamental para o tipo de pesquisa escolhida, sem riscos de inviabilizá-la.

Então, pensei em realizar a pesquisa participante, tendo como foco uma escola da Rede Pública de Ensino, da Baixada Fluminense, no Município de Duque de Caxias, mais especificamente no Bairro Jardim Gramacho e com professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, escola na qual trabalho como orientadora pedagógica.

A pesquisa participante foi o caminho escolhido devido ao anseio de fazer com que os professores envolvidos na pesquisa participassem ativamente de todas as etapas, refletindo sobre a realidade na qual estão inseridos, “buscando produzir o saber por meio da análise coletiva (...), pois acredita-se que conhecimento bem feito é fonte de poder e autonomia, colaborando decisivamente no projeto de transformação social” (DEMO, 2004, p.94). Sendo assim, visariamos buscar caminhos, através de projetos que minimizassem os problemas que tendem a inviabilizar e/ou dificultar a atividade docente de tais professores, e consequentemente, melhorar a qualidade do ensino ofertado. Porém, nos deparamos com algumas “pedras” que tornaram improcedente continuar no referido caminho.

O ano letivo iniciou-se com grandes expectativas, uma vez que, houve troca de governo e, portanto dos membros da Secretaria Municipal de Educação (SME), o que com certeza traria suas inovações e geraria certa turbulência no interior da Unidade Escolar, que estaria recebendo nova direção devido a essa troca.

Em seguida, houve greve por ocasião da data base dos profissionais da educação, o que fez com que a Unidade Escolar se reorganizasse em relação à reposição dos dias parados, pois a SME logo alertou quanto ao cumprimento dos 200 dias letivos, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Isso implicou em reorganização dos grupos de estudo nas unidades escolares.

Mais adiante surgiu o surto da H1N1 (a chamada gripe suína), levando a extensão do recesso escolar de julho. Com isso, as turmas ficaram sem aula e os alunos do ciclo de alfabetização só iniciaram o 2º semestre em 31 de agosto de 2009, já que a SME, em atendimento às orientações das autoridades da área de saúde, não permitiu o retorno dos alunos matriculados até o 3º ano de escolaridade.

Diante desses eventos surgidos no decorrer do ano letivo, a SME decidiu que os Grupos de Estudo só poderiam ocorrer fora do horário de trabalho dos professores, o que não foi

aceito pelos mesmos. Não sendo possível reunir o corpo docente periodicamente para organização das atividades e aprofundamento das reflexões de forma coletiva, foi consagrada a inviabilidade em realizar uma pesquisa participante na forma proposta por DEMO (2004) e outros autores.

Constatada a inviabilidade da pesquisa participante, o rumo tomado foi o estudo de caso. Entendendo ser um estudo que gera conhecimento mais vivo ligado à experiência; mais voltado para a interpretação do leitor e pautado em populações de referências. É um tipo de estudo que visa à descoberta; a qualquer momento podem surgir dados novos, já que o conhecimento não está acabado, mas vai sendo construído. É a idéia do inacabamento defendida por Freire (1996, 2005) e Bakhtin (2003) e que Lüdke e André reafirmam ao se referirem ao estudo de caso dizendo:

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18).

De acordo com André (2005) o estudo de caso qualitativo se caracteriza por selecionar algo em particular para aprofundamento do estudo, revelando assim o princípio da particularidade.

O produto final desse estudo é apresentado detalhadamente, procurando revelar o mais fidedigno possível a situação investigada, trazendo à tona outra característica que é a descrição.

Possibilita também que o leitor amplie sua compreensão de modo a gerar novos sentidos, aumentando sua bagagem de experiências ou apenas confirmando o já conhecido o que viabiliza o aparecimento de pistas para aprofundar o estudo em pauta ou embasar outros. Assim nos deparamos com outra característica importante deste tipo de estudo, que é a heurística.

A indução é mais uma das características do estudo de caso, quando induz a novos conceitos e compreensões, o que ultrapassa a simples confirmação de hipóteses.

Tomando como base a primeira característica citada, entendemos que o público em particular, nesta pesquisa, é o corpo docente atuante no primeiro segmento do ensino fundamental de uma das escolas municipais de Duque de Caxias.

A escola em questão foi escolhida justamente por ser meu local de trabalho, e por eu acreditar que através da pesquisa participante poderíamos pensar juntos em algumas alternativas para o nosso cotidiano, que é um tanto quanto difícil devido às peculiaridades locais que evidenciam as dificuldades enfrentadas por aquela comunidade. E por pensar que apesar de todos os problemas vividos, devemos acreditar no potencial dos nossos alunos, bem como na atuação dos profissionais da educação em busca de tais alternativas, uma vez que somos nós os legítimos conhecedores daquela realidade e, portanto, sabedores do que realmente precisamos.

Além disso, ser orientadora pedagógica desta escola poderia facilitar o diálogo com os sujeitos, assim como o acesso aos documentos e aos espaços de discussão e reuniões do grupo, enriquecendo a construção dos dados da pesquisa

A unidade escolar é constituída por dois segmentos do ensino fundamental, mas optamos por desenvolver a pesquisa somente com os professores do 1º segmento. A escolha desse público não foi aleatória, mas se deu devido ao fato de que a maioria desses professores tinha participado de curso de formação continuada oferecido pela secretaria municipal de educação, e que se esperava a aplicação da formação “recebida” por parte dos docentes, com vistas à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização.

Esses professores poderiam fazer a relação entre as experiências da formação continuada e o aplicado de fato na dinâmica de suas aulas, trazendo à baila os sentidos de tal formação. Sendo assim, partimos para a busca desses sentidos nas falas dos professores. Estas falas foram identificadas por siglas, para evitar constrangimentos.

Devido à grande rotatividade de professores verificada na unidade escolar, ocasionada por condições de trabalho consideradas precárias, optamos por não adiar as estratégias de construção dos dados da pesquisa para o ano seguinte, por temer não conseguir realizá-la posteriormente, devido a constantes alterações no quadro docente do 1º segmento. Assim, demos continuidade ao proposto utilizando os seguintes procedimentos: observação participante, questionários semi-estruturados, entrevistas e análise documental.

3.1- Observação Participante

A observação direta do cotidiano escolar (participante), que ocorreu no período de junho de 2009 a março de 2010, enfatizou as relações interpessoais dos professores entre si e destes com a equipe diretiva, buscando compreender melhor a complexidade do cenário em que estas ocorrem. Esta etapa foi facilitada pela minha atuação na equipe diretiva. Sobre a observação direta Lucke e André (1986) afirmam o seguinte:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca a às suas próprias ações (LUCKE E ANDRÉ, 1986, p.26).

Becker (1993) salienta que a coleta de dados é feita pelo observador participante a partir de sua participação na vida cotidiana do grupo que estuda. O que é ratificado por Minayo, Deslandes e Gomes (2009) quando dizem que na observação participante o pesquisador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço da pesquisa com a finalidade de colher dados e compreender o contexto em que a mesma ocorre. E acrescentam que

...sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da

realidade (MINAYO, DESLANDES E GOMES, 2009, p. 70).

Retornei ao campo de pesquisa e permaneci em agosto e setembro, procurando atender algumas sugestões da banca de qualificação. Neste período pude continuar interagindo com as professoras, e receber algumas narrativas valiosas no que se refere à formação continuada e à aplicação de seu conteúdo.

Ao agradecer a uma professora pelo envolvimento com a minha pesquisa, ela se posicionou dizendo:

“Foi bom você ter me solicitado o meu depoimento sobre a minha formação continuada porque me fez refletir e buscar novamente algumas práticas que eu havia deixado de lado; acho que um pouco por acomodação, falta de tempo... não vou fazer porque isso vai tomar meu tempo, é difícil. Aí vamos deixando de lado e vai caindo no esquecimento. As atividades mais fáceis vão nos deixando viciada, você vai fazendo automaticamente. Aí me faz refletir e decidir realizar outras atividades novamente, são atividades que vamos fazendo e criando outras que vão acrescentando cada vez mais o seu trabalho” (Prof. Selma- PS5).

Eu não era alguém estranha ao grupo e que só estava com o mesmo em momentos esporádicos, ao contrário, estava atuando na orientação pedagógica dos professores, portanto me fazia presente nos momentos de grupos de estudos, conselhos de classe, reuniões extraordinárias para resolver situações inerentes à própria escola ou para cumprir determinações da secretaria de educação. Além disso, o contato com os professores era constante, devido aos atendimentos ou em visita às salas de aula, e também nas conversas informais, inclusive aquelas em momentos de intervalo, hora do almoço ou lanche, e também, nas conversas no corredor da escola, aquelas conversinhas durante o trânsito pela unidade escolar.

Todos esses momentos foram muito ricos. Com o olhar de pesquisadora pude observar e refletir acerca de detalhes que passam sem percepção no dia-a-dia do trabalho, e que acabam virando apenas rotina, podendo a formação do professor reflexivo.

Essa observação/reflexão só foi possível pelo princípio da exotopia que torna viável mergulhar na situação vivida e ao mesmo tempo sair dela em certos momentos para analisar os fatos sem deixar apenas as marcas do pesquisador (FREITAS, SOUZA E KRAMER, 2007).

3.2- Questionários Semi-Estruturados⁴

Logo que comecei a atuar no campo de pesquisa fiquei incomodada com a insatisfação dos professores quanto à comunicação entre os profissionais dentro da escola. Segundo eles, o diálogo era algo muito complicado ali, a começar pelos componentes da equipe diretiva,

⁴ Para a Equipe diretiva foi aplicado um único questionário contendo questões sobre dados pessoais, formação continuada e questões diretamente ligadas as suas atribuições.

passando pelos docentes e profissionais de apoio, o que gerava muito transtorno, afetando todo o trabalho desenvolvido na unidade escolar.

No início do ano letivo de 2009 foi necessário realizar reuniões para tratar do problema do diálogo, porém ainda assim as murmurações permaneciam. Diante dessa situação achei que seria importante saber o que cada professor estava pensando de fato acerca do diálogo naquele cotidiano. Assim surgiu o primeiro questionário, composto por apenas quatro questões para tratar do assunto relação dialógica, sendo a primeira questão a respeito de dados pessoais. Dessa forma ficou mais claro entender o posicionamento de cada um e sua implicação para o coletivo.

Vale ressaltar que, a princípio pensamos em aplicar um único questionário aos professores, onde o quesito diálogo certamente apareceria em algum momento, pois acreditamos ser este o fio condutor para a efetivação da formação continuada de forma satisfatória. Mas a falta de tempo dos professores para responder a um questionário mais longo nos fez mudar de ideia.

Foram aplicados dois questionários semi-estruturados, um sobre relação dialógica e outro sobre formação inicial e continuada: este último também continha um item sobre dados pessoais, a fim de complementar o que havia faltado no primeiro.

Chegando ao final do ano letivo de 2009, outra questão se levantou. Dessa vez era sobre a qualidade do trabalho docente desenvolvido, que na visão dos professores justificava o baixo desempenho discente. Julgavam que esse trabalho ficava a desejar devido às más condições físicas da escola para a sua realização. A partir desse fato foi oferecido a eles mais um questionário, dessa vez contendo apenas uma questão aberta, onde deveriam individualmente descrever seu trabalho destacando os pontos positivos e negativos que poderiam interferir no mesmo.

3.3- Entrevistas

Objetivamos através das entrevistas um envolvimento maior com os entrevistados, o que segundo Minayo (2009) é fundamental, valorizando assim a inter-relação entrevistador/entrevistados. Pois

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2009, p.64).

3.3.1- Entrevista com o corpo docente

Foram entrevistados treze professores do primeiro segmento do ensino fundamental. A entrevista ao corpo docente visou registrar a história de formação de cada professor e encontra-se descrita no capítulo 5.

Em princípio os professores ficaram receosos para participar das entrevistas. Alguns demonstrando timidez, outros preocupados com a organização do pensamento para explicação oral e posteriores erros de português. Outros se preocupavam mesmo com a

exposição de seus relatos. E faziam questionamentos, como por exemplo: o que será feito com esses relatos, quem terá acesso? Como o que está sendo dito aqui ficará em seu texto, os professores da universidade também terão acesso à minha fala? Serei identificada depois?

Diante das interrogações dos professores explicamos a importância da visibilidade de uma pesquisa. Esboçando a esperança de que muitas pessoas tenham acesso ao texto final, mas que por uma questão de ética a identidade dos envolvidos na pesquisa ficaria em sigilo. Foi dada ciência de que todos seriam identificados por uma sigla, assim as demais pessoas não terão como saber os verdadeiros nomes. E eles concordaram em participar, entretanto realizar entrevistas ao corpo docente da escola em questão não foi algo fácil, pois a conturbação do dia-a-dia dificultava e muito esse procedimento.

Por várias vezes a escola ficava com ausência de professores por diversos motivos, como consultas ao serviço médico, resolução de problemas particulares, licenças e/ou atestados médicos, etc. Tudo isso fazia com que fosse necessário reorganizar o turno, colocando membros da equipe diretiva e de outros setores da unidade escolar atuando em turmas a fim de suprir a falta do professor.

Quando não dava para a equipe diretiva assumir turma por ter que dar conta de suas demais atribuições, só restava juntar duas turmas numa mesma sala de aula, o que deixava o professor que recebia essas turmas, um tanto quanto aborrecido. Às vezes havia ausência de vários professores num mesmo turno, pelos motivos diversos já citados anteriormente, e isso fazia com que os alunos sem professor fossem distribuídos pelas demais turmas, e em certas ocasiões em turma de ano de escolaridade diferente, já que a secretaria de educação não permite que os alunos retornem para casa por falta de professores, pautando-se na LDBEN nº 9394/96, que determina o cumprimento dos 200 dias letivos.

As desavenças entre alunos e/ou entre alunos e professores também eram motivos de turbulência naquele cotidiano. Toda essa agitação atrapalhava o percurso das entrevistas, e além disso, a maioria dos professores não dispunha de muito tempo para permanecer na escola depois de seu horário de trabalho, ou chegar mais cedo, já que trabalhava em outro local. Mesmo os que tinham duas turmas nesta escola, utilizavam o intervalo entre um turno e outro para descanso e/ou alimentação. Por isso ficávamos pouco tempo para além do horário dos professores realizando as entrevistas.

No entanto, acreditamos que mesmo dispendo de pouco tempo tivemos riquíssimas contribuições. Narrativas valiosíssimas que certamente trarão acréscimos importantes às nossas reflexões, abrindo possibilidades para repensar os saberes docentes.

Apesar de todo desgaste, as entrevistas foram realizadas. Mas foram curtas, e como o contexto, por várias vezes, inviabilizou que as três últimas professoras fossem entrevistadas, optamos por fazer uma entrevista coletiva com as mesmas assim que surgiu a oportunidade.

Após passar pela banca de qualificação, retornei ao campo de pesquisa para ter mais acesso às narrativas dos docentes no que se refere à formação continuada, conforme orientação da referida banca. Um caminho pensado para isso foi entrevistá-los, além dos registros das narrativas feitos por mim nos diversos momentos de interação com aquele grupo de professores.

Para minha surpresa, a maioria dos professores aos quais tive acesso se recusou fazer a entrevista. Deram como sugestão escrever ao invés de falar. E aceitei tal formato de

narrativas, que inclusive é estudada e valorizada por Prado⁵ e outros (2010).

Apenas uma professora quis fazer a entrevista. E outra achou melhor não falar mais acerca de sua formação continuada na rede municipal de Duque de Caxias. Segundo ela, não iria ser útil a minha pesquisa, já que não é de seu interesse permanecer no magistério, por almejar outros objetivos de vida. Embora discordando do posicionamento da professora no que se refere à utilidade de suas narrativas para esta pesquisa, respeitamos o seu pensar, mesmo porque entendemos que os sujeitos não podem ter sua liberdade violada, e também sua participação precisa ser voluntária.

Ela relatou que estava participando de um curso de formação continuada neste ano de 2010 oferecido pela SME/ Duque de Caxias e desistiu do mesmo, porém salientou: *“não foi nada em relação ao curso, mais devido ao meu desinteresse pela profissão; não quero mais permanecer no magistério”*.

Uma das professoras precisou se ausentar inúmeras vezes devido a problemas de saúde e quando se encontrava na Unidade escolar era para dar conta de suas pendências, não sobrando tempo para as narrativas. Outra, também não conseguiu participar, sob a alegação das intensas atividades dentro da escola.

Além disso, cinco professores, que dobravam carga horária na escola, em 2010 não continuaram dobrando. Dessa forma, dos treze professores que participaram da pesquisa ao longo de 2009, apenas cinco fizeram as narrativas.

Embora tivéssemos como fazer contato com os demais professores, não foi possível a construção das narrativas, pois estes estavam envolvidos com outras atribuições naquele momento.

3.3.2- Entrevista com a equipe diretiva

A Equipe Diretiva dessa unidade escolar é composta por seis integrantes: uma diretora, uma vice-diretora, duas orientadoras pedagógicas (sendo eu uma delas) e duas orientadoras educacionais. A proposta era entrevistar toda a Equipe Diretiva, com exceção da minha pessoa. Sendo assim, a entrevista seria realizada com os demais componentes (cinco).

A decisão de elencar a equipe diretiva nesse trabalho se deu por esta ser gestora da escola e responsável direta pela formação continuada dos professores nos grupos de estudo, além dos atendimentos individuais aos professores, sempre que possível.

No entanto, quatro componentes da Equipe não quiseram gravar entrevista. Esse procedimento foi realizado somente com uma das orientadoras educacionais da escola. Ao contrário do que ocorreu com os professores regentes de turma, essa entrevista foi bem mais longa, chegando perto de 60 minutos porque foi realizada no intervalo entre os turnos de aulas, mesmo assim com tentativas de interrupção para resolução de problemas do cotidiano. Seus resultados serão discutidos adiante.

⁵ Professor doutor na Faculdade de Educação da UNICAMP e integrante do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Ele faz o estudo das narrativas escritas, conforme apresentado no III Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre diálogos, na UFF em 2010.

3.3.3- Entrevista com as profissionais da SME

Inicialmente entrevistei a subsecretária de assuntos pedagógicos, que falou sobre a trajetória da formação continuada de professores na Rede Municipal de Duque de Caxias e posteriormente entrevistamos a professora responsável pela formação continuada dos professores do 1º segmento do ensino fundamental, que entregou cópia do documento que sistematiza tal formação.

Em junho de 2009 estive na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias para apresentar a pesquisa e também para entrevistar a Subsecretária de assuntos pedagógicos, conforme prévio agendamento. Consideramos de fundamental importância entrevistá-la porque ela já tinha bastante tempo de serviços prestados a esta rede de ensino, o que possibilitaria narrar a história da formação continuada dos professores municipais.

No dia marcado para entrevista a espera foi longa, por conta das diversas atividades marcadas para ocorrer na secretaria tendo a necessidade da presença da subsecretária. Devido ao pouco tempo disponível naquele momento ela sintetizou a trajetória da formação continuada, mas nesta síntese procurou trazer certos detalhes, na medida do possível, além de se colocar a disposição para contribuir em outros momentos, se fosse necessário.

Durante o tempo que nos coube revelações importantes foram feitas pela subsecretária acerca da história de formação continuada da rede, como por exemplo:

A formação dos professores nossa acontece hoje na rede de uma forma muito ampla, mas ela vem de uma, de todo uma, um contexto histórico, né. Desde que eu entrei na rede, eu tenho vinte e um anos de rede municipal, esse ano faço vinte dois, essa rede tem uma... tem uma expressão diferenciada das outras por conta da sua história de formação. A formação sempre aconteceu. É claro que naquele momento é... a gente faz acreditarmos que assim, nós éramos é, as, as grandes referências em formação de professores, no contexto é, é estadual, no contexto quiçá nacional mesmo.

A experiência do PCN em 2002, ela trouxe pra nós um repensar a nossa formação, já que nós realizávamos formação assim que não tinha uma continuidade ou então que essa continuidade se resumia a vinte horas, trinta horas, quarenta horas no máximo. E a partir dos PCNs nós criamos uma nova dinâmica de formação.

Ao final da entrevista, em conversa informal, a subsecretária sugeriu que a professora responsável pela formação continuada de professores do primeiro segmento fosse também entrevistada a fim de que outros informes pudessem contribuir com a pesquisa em foco.

Dando continuidade às entrevistas as profissionais da SME, em fevereiro de 2010 tivemos a oportunidade de conversar com a responsável pela formação continuada de professores do primeiro segmento do ensino fundamental. A lacuna de tempo entre a entrevista a uma profissional e outra foi pela impossibilidade de agendamento ainda em 2009 em função da gripe H1N1 que fez com que as atividades daquele ano letivo fossem reprogramadas, não permitindo a inserção de outras. Por isso tal entrevista só se concretizou no início do ano letivo de 2010. Tentativas para realizá-la no ano anterior foram feitas, mas

todas sem sucesso.

Nessas tentativas houve a oportunidade de conversa com uma funcionária do Núcleo de Atendimento à Formação do 1º ao 5º Ano de Escolaridade – Núcleo da EEIJ (Equipe de Educação Infanto-Juvenil) que passou algumas informações. Nesta oportunidade foi revelada a existência dos cursos: alfabetizar e letrar: um caminho para aprendizagem significativa; Ler e escrever – escrever e ler- dos rascunhos ao produto final; e o Pró-letramento⁶.

A referida funcionária respondeu algumas perguntas sobre carga horária dos cursos e índice de frequência dos mesmos, mas pediu que tudo fosse confirmado pela chefe do setor, e ainda se colocou a disposição para intermediar o encontro para a entrevista com a responsável pela formação. E assim foi feito, possibilitando a efetivação da entrevista.

No decorrer da entrevista a responsável pela formação revelou que passou a trabalhar na Rede Municipal de Duque de Caxias em 1999 e começou a atuar dentro da SME em 2004. Disse que a formação continuada iniciou com oficinas e com temas isolados. Acrescentou que as atividades eram esporádicas e os temas eram soltos, mas que foram conhecendo outras possibilidades de formação. Essas revelações confirmam e completam o que já havia sido falado pela subsecretária de assuntos pedagógicos.

Ela acredita que o PROFA⁷ mudou o conceito de formação naquele município e enfatizou a importância da formação continuada, afirmando que esta é provocadora de mudanças.

Dando continuidade, contou também a história da formação continuada em Duque de Caxias e falou dos programas de formação advindos do Governo Federal com desenvolvimento sob a responsabilidade do referido município (PROFA e Pró-letramento), e também, dos programas elaborados pelo mesmo. Além de contar a história de formação dos formadores.

Concluiu dizendo que os resultados da formação ocorrida em 2009 não foram satisfatórios, do jeito que esperavam. Entretanto, enfatiza que esta é maravilhosa, traz mudanças tanto para o professor quanto para o aluno e que espera ser melhor em 2010.

3.4- Análise Documental

Antes de falar em análise documental propriamente dita, vale explicitar que entendemos por documento todo e qualquer registro escrito informativo. Os documentos constituem fonte natural de informação, que podem ser leis, pareceres, relatórios, cartas, discursos, atas de reuniões e etc.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) a análise documental pode ser a única fonte de dados ou uma combinação com outras técnicas. Lücke e André (1986) acrescentam dizendo que a análise documental é uma técnica que pode ser valiosa na abordagem dos dados qualitativos, tanto para complementação das informações quanto para a construção de dados novos de um tema ou problema.

No caso desta pesquisa deparei-me com inúmeros documentos, fazendo-se necessário algumas escolhas. Optei por utilizar informações de arquivo oficial e também escolar. Dessa

⁶ Programa de Formação continuada pelo MEC, sob a responsabilidade de cada município.

⁷ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – criado pelo Governo Federal.

forma selecionei a proposta pedagógica da Rede Municipal de Duque de Caxias (volumes 1 e 2), por acreditar que esta traria informações importantes em relação aos fundamentos teóricos que dessem suporte à formação continuada.

A proposta de formação continuada para docentes do 1º segmento do Ensino Fundamental também foi objeto de análise, visando compreender a relação entre o que se propõe e o que realmente se efetiva no chão da escola. E também foram utilizados os registros dos professores, pessoais e coletivos, constituindo suas narrativas escritas.

As análises documentais juntamente com a revisão de literatura e observação do campo de pesquisa inspiraram a estruturação do capítulo 4, intitulado: O Cenário da Pesquisa. Assim como inspiraram também a construção do capítulo 5, onde são apresentados e discutidos os resultados organizados por temas, a saber: 1- Categorização dos Sujeitos da Pesquisa; 2- A relação dialógica; 3- Trabalho docente; 4- Formação Inicial; 5- Formação Continuada e 6- Avaliação externa do Trabalho.

Todo o exposto nesse capítulo foi objeto de análise e seus resultados acham-se descritos no capítulo 5. A seguir apresentaremos o capítulo 4, procurando fazer uma discussão crítica no que se refere ao cenário da pesquisa: o bairro Jardim Gramacho e a Escola onde se realizou o trabalho de campo.

CAPÍTULO IV

O CENÁRIO DA PESQUISA

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Isabel Alarcão

A escola, cenário dessa pesquisa, encontra-se situada no município de Duque de Caxias, mais especificamente, no bairro Jardim Gramacho, que pertence ao 1º Distrito. Entendemos que falar um pouco desse bairro torna-se relevante para o entendimento do contexto da referida escola, trazendo à tona algumas dificuldades que atravessam seu cotidiano, e que, muitas vezes, constituem pedra de tropeço para o fluir do trabalho pedagógico.

4.1- O Bairro Jardim Gramacho

Objetivando conhecer melhor a história desse bairro, traremos algumas informações a seu respeito, informações estas retiradas do Plano de Ação de Desenvolvimento Comunitário de Jardim Gramacho (PADCJG).

Esse Plano de Ação foi constituído a partir da reflexão e do trabalho coletivo das pessoas que se reúnem uma vez por mês no Fórum Comunitário de Jardim Gramacho (FCJG) a fim de refletir sobre os problemas do bairro e apontar possíveis soluções. Portanto, seu objetivo é discutir e propor ações visando ao desenvolvimento social e econômico do bairro.

Uma questão considerada prioritária para o entendimento dos problemas inerentes a Jardim Gramacho é o território, que teve crescimento desordenado com a instalação do aterro sanitário. Muitas pessoas passaram a residir no bairro em busca de trabalho como catadores de material reciclável para garantia de sobrevivência, já que não tinham oportunidade no mercado de trabalho formal. Acontece que esse crescimento ocorreu sem estrutura alguma, sem planejamento gerando uma série de questões que vem se arrastando até então.

De acordo com o Plano de Ação de desenvolvimento Comunitário de Jardim Gramacho, o diagnóstico do bairro é o seguinte:

Hoje Jardim Gramacho possui uma população de cerca de 20.000 habitantes e grandes bolsões de miséria, com necessidade urgente de infra-estrutura urbana em localidades onde as pessoas moram em barracos de madeira e palafitas, sem saneamento básico, sem fornecimento de água, algumas ainda encontram-se sem energia elétrica.

Podemos dizer que devido aos problemas acima citados, boa parte da população de Jardim Gramacho fica afetada em relação à saúde, e que esta sofre agravo devido à grande circulação de lixo que faz proliferar doenças.

É importante dizer que os problemas sociais e de saúde ao atingirem a população do referido bairro atingem também os alunos da escola onde se desenvolve esta pesquisa. Isso faz com que aumente o número de alunos faltosos, implicando em interferência negativa no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Plano de Ação da Equipe Técnico-Pedagógica (2009) um considerável número de alunos apresenta defasagem entre idade e ano de escolaridade.

E boa parte dos responsáveis por nossos alunos trabalham como catadores de materiais recicláveis, trabalho que rouba em boa parte o tempo deles a ponto de impedi-los de se fazerem mais presentes para o acompanhamento escolar de seus filhos, além de desenvolverem esse trabalho em condições insalubres.

A narrativa de um dos membros da equipe diretiva ratifica as implicações dos problemas no universo da escola quando diz:

“Na nossa escola os problemas sociais interferem muito nessa relação com o pedagógico, não há como separar esse social do nosso trabalho diário, problemas que nos emocionam, nos constroem pela dureza que é, nós estamos em confronto direto com realidades tão duras e o pedagógico caminha nessa formação, é... nessa formação atitudinal bem próximo do conceitual”. (EA 1)

E continua falando dos problemas que envolvem a escola, referindo-se às implicações do lixo existente no referido bairro:

“As implicações de ordem, é... da saúde pública mesmo, né, casos de hanseníase, casos de fome, a gente encontra muita fome aqui na escola. Onde a merenda ela é essencial, porque muitas vezes aquela merenda será a única do dia da criança”. (EA 1)

Esse membro da equipe diretiva acredita que parte dos problemas de saúde é reflexa do trabalho no lixo por mais de 50% dos frequentadores da unidade escolar, narrando o seguinte:

(...) “mais de 50% da escola vive do lixo. Então a gente encontra problemas dermatológicos, a gente encontra problema da própria hanseníase, a gente encontra tuberculose pela falta de alimentação adequada, a gente enfrenta sérios problemas de ordem de saúde pública”. (EA 1)

4.2 – A Escola Campo da Investigação

A escola campo dessa pesquisa, aqui será denominada Escola Sonho devido à nossa crença na necessidade de se sonhar sonhos possíveis, como defende Paulo Freire.

Acreditando na possibilidade da concretização dos sonhos é que somos impulsionados a buscar alternativas que nos levem a somar esforços na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais humana e mais democrática.

A Escola sonho, criada em 2006, funciona num prédio que pertencia a uma escola particular e atende à Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental, totalizando vinte e quatro turmas, das quais apenas cinco são pertencentes ao segundo segmento.

4.2.1- Estrutura física

A escola é constituída por dois pavimentos. O primeiro é composto por uma sala da direção, uma secretaria, cinco salas de aula e uma sala de informática que ainda não atende adequadamente aos alunos. Conta ainda com um banheiro masculino e outro feminino para os discentes.

Existe uma cantina que funciona precariamente, uma cozinha e um refeitório que comporta até duas turmas. Uma sala de professores desativada aguardando início das obras já prometidas pela SME para esta Unidade Escolar.

Há também uma dispensa que no momento funciona, provisoriamente, como sala da Equipe, uma quadra esportiva fechada para obras e uma área livre coberta utilizada para o recreio dos alunos.



(Figura 1 – Quadra da escola)

Importa dizer que a Equipe desta escola antes de se estabelecer na dispensa, ocupou outros espaços no interior da Unidade Escolar. Já atuou no local improvisado para sala de leitura, num cantinho de uma sala de aula e até no corredor, dificultando seu atendimento aos professores, alunos, demais funcionários e pais de alunos.

O primeiro pavimento conta ainda com uma sala que ficava ociosa por necessidade de adaptações para uso e que chegou a ser pensada para ser a sala dos professores e até da Equipe Diretiva. Mas no segundo semestre, já em 2010, a referida sala foi preparada para receber os alunos do Mais Educação ou Mais Escola como é denominado o Programa do

Governo Federal pela SME/Duque de Caxias.

Apesar dos reparos na referida sala, entendemos não ser o local apropriado para uso dos alunos, pois é totalmente fechada e mesmo que a porta permaneça completamente aberta, a circulação de ar fica bastante comprometida.



(Figura 2 – 1º Pavimento)

A Unidade Escolar tem ao todo doze salas de aula, o que possibilita atender doze turmas em cada turno (manhã/tarde).

O segundo pavimento, cujo acesso se faz por uma rampa, conta com sete salas de aula, um banheiro masculino e outro feminino para os alunos, que funcionavam também em estado precário, o que acarretou a interdição dos mesmos.



(Figura 3 – Rampa de acesso ao 2º pavimento)

No final do corredor do 2º pavimento existe um espaço onde se improvisa a sala de leitura, local em que não é possível comportar uma turma inteira. Logo, ao invés dos alunos se dirigirem para esse espaço no momento da aula de leitura, as professoras que vão até a sala das aulas habituais.



(Figura 4 - Interior da sala de leitura)



(Figura 5 - 2º Pavimento)

Porém em meio a todos os entraves, o trabalho pedagógico acontece, ainda que não seja considerado de excelência, mas ele acontece e cada conquista, por menor que possa parecer, é sempre considerada uma vitória, diante de todo esse contexto.

Um membro da equipe diretiva, em entrevista, falou um pouco a respeito do trabalho docente desenvolvido na escola, que mesmo com os problemas sociais enfrentados a cada dia dá seus bons frutos, apesar da expectativa de resultados ainda melhores em relação aos atuais.

“Eu vou começar com a sala de leitura, que foi um trabalho assim muito, muito lindo, muito pertinente, muito proveitoso. As crianças sentiam prazer em ta nas aulas, eles produziram trabalhos assim né... produziram trabalhos

significativos que ficaram expostos para que todo o grupo né pudesse estar também é... participando dessa, dessa exposição (...), enfim, é... a prática... docente, eu acho que é, é ricamente, recebe um retorno que é tão difícil porque é um trabalho de todo dia, e todo dia a gente ta em confronto com essas dificuldades, então a gente acaba não percebendo as, as pequenas, os pequenos crescimentos com os passos todos envolvidos ali. E é nesses momentos de uma exposição de que ao término do ano letivo como a criança lê, como a criança muda seu comportamento, já está menos agressiva, a gente procura, e aí como é que ta? Voltou a realmente a freqüentar às aulas, com né, com, com vontade, freqüenta ali fazendo sem ta dando é..., sem ta dando... é... sem, sem apresentar as dificuldades de , de escrita, de leitura, de comportamental, enfim, então essa prática aí que a gente vê o resultado no nosso trabalho. Eu ainda considero que ta muito abaixo do que a gente gostaria né, não tenho bons prognósticos aqui a dizer (...), assim a gente se sente muito triste com tudo que a gente vê, diante da demanda que a gente tem. Então assim, eu gostaria assim resultados muito melhores, mas agente tem bons resultados mais ainda está bem aquém do que nós gostaríamos”.(EA 1)

Procuramos trazer essa descrição do ambiente escolar para que um diálogo se estabeleça com o leitor, uma vez que para os docentes desta Unidade a realidade aqui apresentada tem peso no sentido de dificultar o trabalho que se deseja realizar ali.

Os professores reclamam muito da estrutura da escola como um todo, e sempre que há oportunidade apontam para a arquitetura das salas de aula, que foram projetadas sem janelas, conservando apenas uma abertura na parte superior da parede lateral das salas, cuja abertura fica para o corredor da escola (parte interna) gerando uma concentração muito grande de calor.

No início do ano letivo de 2010 a indignação dos professores foi mais uma vez evidenciada quando decidiram redigir um documento denunciando os problemas estruturais da escola.

Além do problema estrutural observamos também dificuldade nas práticas organizativas (SACRISTÁN, 1999). A insuficiência de recursos humanos seja pela ausência do profissional ou pelo deslocamento do profissional de um setor para o outro, com o objetivo de cobrir faltas, licenças e até atrasos, o que é bastante comum na Unidade Escolar, chegando a se tornar rotineiro. A divisão do tempo e do espaço escolar também são fatores que necessitam de atenção, bem como uma boa investida no trabalho conjunto dos professores.

Todos esses problemas de cunho organizacional acarretam conturbação generalizada, implicando em “quebra” de planejamento, acúmulo de atividades e sobrecarga de serviço para alguns.

Mas Sacristán (1999) nos alerta para o fato de que as regras de organização do local de trabalho do professor já estão pré-estabelecidas, de forma que não podemos esquecer a realidade do contexto de trabalho do mesmo ao nos referirmos ao que ocorre nas aulas. Ele acrescenta ainda que as práticas organizativas influenciam de forma decisiva as atividades pedagógicas, e que estas são determinadas por uma estrutura de funcionamento.

No que se refere à organização das escolas, Nóvoa (1992) diz que esta parece

desencorajar a partilha do conhecimento profissional entre os professores e dificulta investir nas experiências significativas durante a formação e formulação teórica. Tardif e Lessard (2005) complementam falando da sobrecarga burocrática existente dentro das organizações escolares em relação aos seus profissionais.

A Escola Sonho, assim como as demais organizações sociais se caracteriza pela sua burocratização e complexidade organizacional. A burocratização é devida à necessidade de seguir as determinações da Secretaria Municipal de Educação. Quanto à sua organização cotidiana, acreditamos que deva ser repensada, para melhor adequação dos papéis de seus atores, levando a bom termo posicionamentos individuais e /ou coletivos.

Falar em posicionamento individual e coletivo nos faz lembrar a música Sal da Terra, de Beto Guedes e Ronaldo Bastos; julgamos que vale a pena registrarmos alguns de seus versos por sua pertinência ao assunto.

Vamos precisar de todo mundo

Um mais um é sempre mais que dois

Pra melhor juntar as nossas forças

É só repartir melhor o pão...

É, penso que só com o trabalho conjunto, só juntando forças e reorganizando melhor as atividades, será possível contribuir para o sucesso, não só na Escola Sonho como em qualquer organização social que almeja resultados mais qualitativos.

4.2.2- A escola Sonho e seu projeto político pedagógico

Sabemos que atualmente é fundamental que cada Unidade Escolar construa seu Projeto Político Pedagógico, o seu PPP. Para que o trabalho seja de fato planejado e realizado segundo os anseios de todos os segmentos atuantes na escola. Ele está para além de uma exigência legal, por ser o pressuposto para a construção da autonomia e da identidade da escola.

Mas, ao contrário do que muitos pensam, o PPP deve ser construído coletivamente, pois reflete a “cara” da escola, portanto se faz necessário a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. Cada um precisa sentir-se realmente parte da realidade em que está inserido.

É provável que certas escolas organizem um grupo para redigir seu PPP, que poderá ficar impecável. Entretanto, será considerado algo estranho aos seus profissionais, uma vez que não trará a marca destes. Como consequência, será um projeto que não visará ser executado e periodicamente avaliado para possíveis ajustes, objetivando melhorar sempre para atender as suas reais demandas, e sim para ser engavetado por não ter nada em comum com seus atores.

Conforme já mencionado anteriormente, a Escola Sonho foi fundada em 2006 e por não

ter, a princípio, Equipe Diretiva efetiva ao longo deste ano de sua fundação e também por estar ainda se organizando, não foi realizado trabalho consistente em direção à construção de seu Projeto Político Pedagógico. Já em 2007, quando teve sua Equipe constituída, as discussões começaram a acontecer, mas sem tomar grandes relevos, pois muitas coisas ainda estavam fora de lugar, particularmente questões estruturais e organizacionais mesmo.

Estamos falando de uma escola que iniciou seu ano letivo de 2007 sem professores efetivos para atuação no 2º turno com as turmas do 1º segmento. Esse fator muito dificultou o pensar na construção de um Projeto, que obrigatoriamente precisa ser coletivo, exigindo que todos se debruçam sobre ele. O problema da falta de professores efetivos em todo 2º turno ainda permanece, levando à instabilidade do quadro docente.

Acreditamos que uma escola sem seu Projeto Político fica afetada em seu rumo, é o que parece acontecer com a Escola Sonho. Muitas coisas são feitas, mas ainda há muito que fazer a fim de atender as demandas, que não são poucas. Se houvesse um planejamento mais direcionado, o caminhar teria menos pedras e mais conquistas de objetivos. Porém, um movimento já foi iniciado nesse sentido: pensamos que é preciso apenas garantir sua continuidade.

Em 2008 a Equipe diretiva, em grupo de estudos, ofereceu algumas questões relacionadas aos marcos situacional, doutrinal e operativo para serem respondidas pelos professores e as respostas foram recolhidas e arquivadas.

No início de 2009 a Equipe reuniu o corpo docente retomando a discussão ocorrida no ano anterior. A partir daí três grupos foram formados para que cada um ficasse responsável por um marco e pelas respostas relacionadas a eles, tendo como objetivo a redação de um texto único que sintetizasse o posicionamento coletivo da Unidade Escolar em relação a cada marco: situacional, doutrinal e operativo.

Em relação ao marco situacional os professores chegaram à conclusão de que a comunidade escolar é o retrato da realidade da sociedade como um todo. E se posicionam assim:

“A comunidade em que está inserida nossa escola é o retrato da realidade da sociedade como um todo. O bairro Jardim Gramacho, além de abrigar o aterro sanitário, sofre com a falta de investimento em políticas de educação, cultura, saneamento, abastecimento de água. Faltam áreas de lazer, onde predominam moradias precárias e condições insalubres de sobrevivência”.

Eles defendem a idéia de um olhar diferenciado nesta comunidade a fim de possibilitar a transformação da realidade atual. Como podemos perceber, os problemas sociais estão sempre evidenciados como barreiras para a realização de um trabalho de qualidade.

No que se refere ao marco doutrinal, acreditam que a escola precisa estar embasada em pilares que fundamentam toda sua pedagogia e o curso de sua história. Nela depositam a crença de lugar de formação, desde que aconteça a socialização dos saberes historicamente construídos, partindo da valorização dos saberes de cada indivíduo que dela participar e dos saberes da comunidade local. Crêem ainda que a escola tem papel fundamental no que diz

respeito à transformação social, por isso dizem:

(...) “a escola necessita responsabilizar-se pela transformação da sociedade, de modo que possa contribuir, de alguma forma, com a construção de um modelo social mais justo, que favoreça também as classes menos favorecidas”.

Quanto ao marco operacional, defendem a escola democrática; que adota uma pedagogia que prioriza o diálogo e afirmam:

“A pedagogia que se adapta a uma escola que pretende uma ação transformadora é aquela que possibilita um espaço democrático integrado com os interesses da comunidade escolar e sociedade em geral, tornando o cidadão mais consciente, ciente de suas escolhas e decisões”.

De acordo com o que pensam os docentes da Escola Sonho, uma escola que se diz democrática disponibiliza espaço para participação de todos, no entanto não foi o que ocorreu na escola em questão, pois o que já foi construído em relação ao PPP não tem a marca dos discentes e seus responsáveis e dos profissionais de apoio. Porém, como essa construção ainda está em processo, a inserção desses atores é algo que ainda pode ser revisto e priorizado.

A Escola Sonho precisa envidar esforços no que se refere a sua organização interna, assim serão garantidos a participação de seus diversos segmentos nas questões institucionais e um trabalho cotidiano com continuidade.

Ainda no tocante ao marco operacional, o corpo docente revela a necessidade da busca de formação profissional adequada e continuada objetivando o ensino de qualidade. Assim como o anseio de lutar para a conquista de adequado espaço-físico e ferramentas necessárias à prática docente.

Além da organização dos posicionamentos acerca dos marcos situacional, doutrinal e operativo, houve muito debate, construções e desconstruções sobre a disciplina escolar, que deveria fazer parte também do PPP, mas não houve consolidação nesse sentido.

Outro quesito que deverá fazer parte do PPP são os objetivos básicos de Língua Portuguesa e Matemática construídos por ano de escolaridade pelo corpo docente sob a dinamização da Equipe Diretiva.

Consideramos a construção desses objetivos de suma importância, uma vez que se estabeleceu parâmetros para o planejamento anual, evitando as imensas disparidades entre os anos de escolaridades existentes na Unidade Escolar, o que propiciará a horizontalidade e verticalidade dos conteúdos.

Apesar de ainda não existir o Projeto Político Pedagógico totalmente elaborado na escola em questão, esta mostra a existência de diretrizes que caminham para tal, por isso, mesmo com as inúmeras dificuldades, existem sonhos a se tornar realidade para alguns

sujeitos atuantes na referida escola que se revelam em falas com a seguinte:

“Aqui tem muitos problemas, às vezes dá vontade de sair mesmo, mas penso que ainda tenho muita coisa a fazer por essas crianças dessa comunidade. Sei que as coisas são difíceis, mas sempre acredito que possam melhorar. Sempre acho que no ano seguinte a gente pode fazer diferente e melhor do que antes e isso é o que me motiva continuar”. (EM 2)

Existe a crença de que mudar aquele cenário é possível, e penso que apesar das inúmeras reclamações existe uma chama viva de esperança, de crença e de gana, de atitudes a contrapelo (BENJAMIN, 1994) que modifiquem o rumo da história.

No capítulo que segue, apresentaremos e discutiremos os resultados dessa pesquisa, que estão organizados por temas.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

(...) meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê.

Marília Amorim

Ao iniciar a pesquisa de campo, pensei ser relevante procurar saber melhor quem eram os sujeitos com os quais estaria dialogando ao longo do caminho, daí a importância de caracterizá-los. Eles foram caracterizados a partir de dois questionários, contendo itens versando sobre dados pessoais. O primeiro questionava sobre a relação dialógica, já que acredito ser este fio condutor do processo de formação continuada em serviço, como já falado anteriormente; e o segundo continha várias questões que julgamos importantes para poder adentrar realmente nas percepções dos professores acerca da formação continuada. Esta não foi possível contemplar nas entrevistas, já que foram curtas em função do tempo que a maioria podia disponibilizar, e também, por conta das peculiaridades da escola.

Aproveito esta oportunidade para ratificar o porquê e como esse público foi escolhido para participar dessa pesquisa. Optei por trabalhar com docentes do 1º segmento devido ao índice elevado de retenções no terceiro ano do ciclo de alfabetização, que deixa resquícios também nos anos subsequentes, quarto e quinto anos de escolaridade; por acreditar na relevância que deve ser dada ao trabalho docente no primeiro segmento do ensino fundamental; e ainda, pelo fato da maioria dos professores terem participado de cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação de Duque de Caxias. Além disso, acompanho o trabalho desses professores enquanto orientadora pedagógica.

A Equipe Diretiva, também foi envolvida na pesquisa por desempenhar papel importante no que tange a formação continuada em serviço, e para esta foi oferecido, além de entrevista, um questionário diferente do que foi oferecido aos professores, que aborda dentre outras questões o perfil desse grupo.

5.1- Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

O primeiro segmento é composto por 17 turmas (de um total de 24), das quais 13 professores estão envolvidos nesse trabalho.

A equipe diretiva desta unidade escolar é composta por: 1 diretora, 1 diretora adjunta, 2 orientadoras pedagógicas, 2 orientadoras educacionais e 1 dirigente de turno. Com exceção da dirigente de turno e 1 orientadora pedagógica (coordenadora dessa pesquisa), as demais também somam ao grupo respondente.

Em 2009 foi difícil compor o quadro dos professores regentes. Algumas turmas ficaram com carência de professor, outras ficaram sem professor devido à licença médica dos

docentes e uma professora decidiu sair da escola; tudo isso levou à adoção do regime de dobra⁸.

Algumas professoras da própria unidade escolar assumiram a dobra, portanto davam aula em duas turmas, manhã e tarde; isso explica porque o número de professores pesquisados não coincide com o número de turmas. Dos treze professores regentes envolvidos, seis tinham matrícula na escola e os demais pertenciam ao regime de dobra, portanto sem vínculo oficial com a unidade escolar. Os professores da educação infantil e do segundo segmento não foram incluídos na pesquisa. Como apenas um professor do total se inclui no gênero masculino, não serão feitas referências a possíveis diferenças de gênero.

Perfil

Quanto ao perfil dos professores regentes foram obtidos no grupo respondente os seguintes dados:

- Faixa etária – 6 professores entre 25 e 30 anos; 3, de 30 a 45 anos e 3, acima de 45 anos. Apenas 1 tem menos de 25 anos. Portanto, a maioria se situa na faixa de 25 a 30 anos de idade.
- Etnia – 1 professora considera-se negra; 1, indeterminada; 4, brancas; 6, pardas; e 1, amarela. Portanto, predomina no grupo as pardas.
- Renda familiar – até R\$3.000,00 – 2 professores; de R\$3.000,00 a R\$5.000,00 – 8 professores; de R\$5.000,00 a R\$7.000,00 – 2 professores; acima de R\$7.000,00 – 1 professora.

Como se percebe, a renda familiar da maioria situa-se entre 3.000 e 5.000 reais – logo, pertencem à classe média.

- Tipo de moradia – própria- 11 professoras; alugada- 1 professora; cedida- 1 professora. Novamente aqui é possível perceber a pertença à classe média.
- Local de moradia – no próprio bairro da escola – 2 professoras; em outro bairro de Duque de Caxias – 5 professoras; em outro município – 6 professoras.

Embora predomine a moradia no município de Duque de Caxias, é expressivo o número e professoras que residem fora dele, geralmente no município do Rio de Janeiro. Uma é residente em outro município da Baixada Fluminense (Belford Roxo).

Tempo de formado (a) – menos de 5 anos – 1 professora. Entre 5 e 10 anos – 3 professores. Entre 10 e 20 anos – 6 professores. Acima de 20 anos – 3 professores.

A maioria das professoras pode ser classificada como experiente. Apenas uma declarou menos de cinco anos de formada.

Quanto ao perfil da equipe diretiva foram obtidos os seguintes dados:

- Faixa etária – 1 professora com menos de 30 anos; 2, entre 30 e 40 anos e 2 acima de 45 anos.

⁸ Quando o profissional tem matrícula em uma unidade escolar e dobra a carga horária em outra ou na mesma escola em que trabalha, em turno oposto ao turno de matrícula.

- Etnia – 3 professoras consideram-se brancas e 2 se dizem pardas.
- Renda familiar – 3 professoras tem renda familiar perto de R\$5.000,00 e 2 acima de R\$8.000,00.
- Tipo de moradia – todas moram em casa própria.
- Local de moradia – 1 professora mora no próprio bairro; 1, em outro bairro de Duque de Caxias e 3 moram no município do Rio de Janeiro.

Nesse grupo, a faixa de renda é um pouco mais elevada e todos residem em casa própria, embora predominem as moradoras de outros municípios.

Podemos dizer que o corpo docente, assim como a equipe diretiva são jovens, o que faz pensar que ainda tem uma larga trajetória de dedicação em prol do magistério.

Foi percebida a dificuldade que as professoras regentes tiveram para responder acerca de sua etnia, o que não ocorreu com os membros da equipe diretiva. Algumas professoras chegaram a dizer: “mas que pergunta difícil essa”. Creio que essa é uma questão incômoda, porque as pessoas temem deixar transparecer algum tipo de discriminação através de seu discurso. Mas em se tratando desse grupo, não observo atitudes discriminatórias desveladas.

A renda familiar dos respondentes gira em torno de R\$5.000,00, o que já diverge bastante do poder aquisitivo da comunidade local. Apesar da comunidade não ter acesso a essas informações, não é difícil chegar à conclusão de que seus membros pensam que os professores têm uma situação econômica muito promissora, devido à maneira como cada um se apresenta, seja na maneira de vestir, seja porque é observado que a maioria tem condução própria; além da propaganda em torno do salário dos professores desse município, que se torna elevado em relação a muitos pais de alunos trabalhadores do aterro sanitário existente no bairro.

O percentual de professores que possuem moradia própria é de 84,6%, sendo que 46% residem em outro município. Na equipe diretiva o percentual de professores com casa própria chega a 100% e 60% residem no município do Rio de Janeiro. Diante desses dados, podem se levantar algumas questões, como por exemplo, certo distanciamento dos professores em relação à realidade da escola em foco. Isso faz com que aconteçam situações de cobrança por parte dos professores, geradas pela dificuldade de entendimento das peculiaridades locais, dificultando também o entendimento de certas atitudes de pais e alunos. Penso que essas contradições ajudam a tornar o cotidiano escolar mais difícil, com maiores embates por questões relacionadas à realidade local, desconhecida pela maioria.

Percebo, por vezes, atitudes de “pena” em relação àquela comunidade por parte de alguns professores e pelo menos um integrante da equipe diretiva. A meu ver esta atitude é preconceituosa e contraproducente. A classe desfavorecida não precisa de pena, mas de projetos a serem implementados, para que ela ultrapasse sua condição de vencida e torne-se capaz de enfrentar os desafios da realidade cotidiana.

Quanto ao tempo de formação, tenho a observar que algumas professoras pensam que o tempo e a obtenção de títulos mostram o quanto de experiência um profissional tem, privilegiando sua formação. Porém, vários autores apontam que só isso não basta, principalmente em se tratando do trabalho docente. Destaco aqui Nóvoa (2001), que nos ensina que é a reflexão sobre a experiência que é formadora e não a experiência por si só. Concluir o magistério e a licenciatura é apenas um dos tantos degraus a serem percorridos no

processo de formação.

A partir do caminho percorrido, destacamos para esse momento algumas categorias de análise, por considerar a relevância dos temas, a saber: a relação dialógica, o trabalho docente, formação inicial, a formação continuada e a avaliação externa do trabalho.

Por questões éticas não utilizaremos o nome dos sujeitos envolvidos na pesquisa, estes serão identificados, quando professor regente, pela letra P (professor), a inicial de seu nome e uma ordem numérica. Quando membro da equipe, seguiremos o mesmo procedimento, apenas iniciaremos com a letra E (equipe). Às professoras integrantes da Secretaria de Municipal de Educação será atribuída a sigla da secretaria (SME), P de professora e uma ordem numérica.

5.2- A Relação Dialógica

Em relação a essa questão, as vozes dos professores sobressaíram a partir de um pequeno questionário, aplicado logo no início do ano (2009), devido ao seu caráter emergente. Nesse momento ocorria na escola uma grande insatisfação em relação à comunicação entre os membros da equipe e desta para com o corpo docente. Além de dados pessoais, o questionário continha três itens subjetivos, justamente para que os professores pudessem ter a liberdade de expressão. Pois além da relação dialógica ser considerada fio condutor do processo de formação, o discurso de falta de comunicação/diálogo era notório, por parte de alguns, por isso fiquei instigada a saber o que de fato o grupo pensava a esse respeito. Assim, um assunto que seria tratado a posteriori, num único questionário a ser compartilhado com os referidos professores, acabou sendo antecipado. Vejamos quais foram os posicionamentos.

Na questão “o que você entende por relação dialógica”, as respostas foram as seguintes:

- PG1 - Relação de diálogos, troca de informações, experiências e conhecimentos.
- PK2 - Quando há um intercâmbio na comunicação democrática respeitando as ideias em conjunto.
- PA3 - É o diálogo entre pessoas onde há troca de opiniões que pode fazer com que as pessoas reconstruam pensamentos/ opiniões.
- f) PM4 - Uma relação de diálogo onde as opiniões são respeitadas.
- PS5 - É a relação com diálogos entre educadores e educandos para a realização de um trabalho para atingir os objetivos positivos.
- 2. PN6 - Consiste no intercâmbio de conhecimentos proporcionando um processo ensino-aprendizagem onde a troca é o fator preponderante.
- 2. PK7 - É a relação que se desenvolve através do diálogo.
- PJ8- É a relação de troca de conhecimento entre professor e aluno, onde ambos crescem no processo educativo.

Como podemos perceber, todas as respondentes compreendem o sentido da palavra, enfatizando o aspecto da troca de opiniões, saberes, pensamentos.

Que implicações a relação dialógica pode trazer à prática docente? As professoras

posicionaram-se assim:

- PG1 - crescimento e amadurecimento.
- PK2 - Implica na socialização das idéias resultantes de uma prática decorrente do respeito mútuo.
- PA3 - Reconstrução e crescimento.
- PM4 - Crescimento.
- PS5 - Através dessa prática há aprendizado para ambas as partes (educadores e educandos).
- PN6 - Acarreta um processo muito mais enriquecedor, onde docente e discente, através de uma prática reflexiva, saem favorecidos.
- PK7 - O diálogo é a base da educação, sem ele a educação não acontece.
- PJ8 - Esta prática traz maior ganho para ambos os lados, principalmente para o aluno, que é melhor compreendido em seu processo de construção e tem o seu conhecimento valorizado.

Diante das respostas atribuídas às questões acima, vejo a crença na força do diálogo como forma de reconstrução, respeito às idéias e troca de experiências. Sendo esse diálogo a base para se atingir objetivos e garantir o crescimento no processo educativo.

Por isso, fica aqui registrado que os respondentes percebem a importância de dialogar para compreender e valorizar o conhecimento do aluno, bem como socializar as idéias com vistas ao crescimento e amadurecimento na aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno. Como tão bem coloca Paulo Freire (2005, p.79): “O educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Parece-me que os professores compreendem bem o sentido dessas palavras. Mas nem sempre sua prática reflete essa compreensão.

A última questão foi acerca da existência de momentos para o diálogo dentro da escola e a forma em que ele ocorre. Eis as respostas:

- PG1 - Há poucos momentos específicos – GE (grupos de estudo), COC (conselho de classe), reuniões. Existem momentos aleatórios com grupos isolados dentro do ambiente escolar.
- PK2 - Parcialmente, quando há intervenções, reuniões da Equipe Pedagógica para fins de organização da estrutura curricular. Não observo este diálogo no contexto social/geral.
- PA3 - Em grupos isoladamente, acredito que os vários setores dialogam, porém não existem momentos específicos a não ser para professor/ orientador (GE / COC).
- PM4 - Poucos momentos ou quase nunca com o “grupão”. Acontece em grupos pequenos, isolados.
- PS5 - Sim. Em reuniões pedagógicas, ou quando sente necessidade desse diálogo.
- PN6 - Sim, muito embora esses momentos de diálogos não ocorram de maneira

satisfatória, surtindo os efeitos desejados.

- PK7 - Há alguns momentos mais ainda são poucos. Ocorrem, principalmente, nos GEs e COSs.
- PJ8 - Sim. A U.E. (Unidade Escolar) está em processo de democratização, apesar da dificuldade em reunir o grupo, sempre que possível este momento é realizado em GEs, COCs, reunião no meio do turno para organizar eventos.

Os professores, em seus posicionamentos, clarificaram a necessidade do diálogo com os demais segmentos da escola, valorizando assim a coletividade, o que faz lembrar o conceito de escola reflexiva, que continuamente se pensa a si própria, e esse pensar evidentemente perpassa pelo coletivo (ALARCÃO, 2001). Eles entendem que há de se ter mais momentos para dialogar, pois a prática do diálogo vem ocorrendo de forma restrita, não atingindo a eficácia esperada.

Analisando suas falas, percebo que esta situação pode causar certo retrocesso e/ou estagnação na práxis pedagógica, devido às escassas oportunidades para o diálogo no cotidiano escolar. Isso me leva a concluir pela necessidade de implantar momentos específicos no decorrer do trabalho cotidiano para que este diálogo possa ocorrer de forma sistemática, e não esporádica, como vem ocorrendo atualmente.

5.3- Trabalho Docente

Existe um discurso, tanto por parte dos professores, quanto por parte da equipe diretiva, de que o trabalho pedagógico não se desenvolve como deveria devido às condições de trabalho existentes. Para uma melhor reflexão trouxemos à baila algumas narrativas dos docentes, a meu pedido, até para registrar melhor o que se tornou comum dizer oralmente no cotidiano escolar. Nesse exercício eles descreveram seu trabalho considerando os fatores positivos e negativos que interferem na realização deste. Assim, seguem abaixo os registros:

“Sou professora do 1º ano e sempre busco utilizar atividades diversificadas, músicas e brincadeiras para tornar a aprendizagem mais interessante e significativa. Entre as questões negativas posso citar a falta de preparo de diretores da escola... Não há material para uso nas salas e os recursos tecnológicos não chegam, quando chegam, já estão obsoletos. A inadequação da estrutura física da escola, onde as salas de aula são extremamente quentes, cheias de infiltrações... A falta de autonomia da escola, onde muitas vezes é preciso improvisar, deixar de realizar alguma atividade para cumprir alguma determinação da SME (Secretaria Municipal de Duque de Caxias). De positivo posso apontar algumas questões como: quando a equipe pedagógica empenha-se em organizar algum projeto, traz muitos benefícios, pois as aulas, os professores e a escola caminham em sintonia”(PJ8)⁹

Quanto à falta de autonomia, penso que os professores dessa escola deveriam compartilhar das idéias de Arroyo (2007), soltando as amarras através das transgressões,

⁹ Esta fala foi transcrita por sintetizar várias outras.

ocupando assim seu espaço enquanto sujeitos do processo formativo. Nóvoa (2010) defende a autonomia dos professores para assim poderem reorganizar melhor o trabalho dentro do universo escolar, porém só autonomia não basta: é preciso o mínimo de condições para que o trabalho aconteça.

“A teoria nos ensina o que dificilmente podemos por em ação, uma vez que, desrespeitosas são as condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho: falta de materiais básicos, ambiente de trabalho precário, profissionais quase sempre desqualificados, gestão incoerente, entre outros fatores que dificultam a realização de um trabalho sério e eficaz... Venho tentando desenvolver meu trabalho pautando-o em atividades reflexivas e que tenham relação com o contexto social onde estão inseridas estas crianças, destinando a elas não só conhecimentos pedagógicos, mas afeição e carinho, que penso ser elementos indispensáveis, principalmente diante das peculiaridades desta comunidade” (PN6)

Novamente aqui percebemos críticas às condições estruturais e de pessoal da escola. Podemos identificar na fala da professora a necessidade da reflexão para o fluir de seu trabalho, assim como preconizam diversos autores, dentre os quais Schön, Alarcão, Pimenta e Nóvoa (op.cit.). Isso só faz confirmar a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica como caminho de formação.

“Alguns dos aspectos positivos, são o clima de amizade que construí com algumas professoras, o que me permite trocar conteúdos, experiências e material didático. Outro ponto positivo é o planejamento em conjunto com as professoras que possuem turmas com o mesmo ano de escolaridade” (PV9)

Essa fala mostra a importância do outro para nossa formação. “Ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana constatamos a nossa necessidade absoluta do outro”(SOUZA, 2007, p.83). E é nessa interação com o outro, nessas trocas de experiências que os professores vão se formando na escola. Nóvoa (2010) diz que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Quando a professora aponta como positivo o planejamento em conjunto com colegas que tem turma com o mesmo ano de escolaridade, vejo que apesar da complexidade do ambiente escolar há sinais de avanços. Pensamos como Fusari (1992) que defende o encontro semanal, quinzenal ou mensal de professores da mesma série, embora precise ainda avançar muito mais nesse sentido.

“ Trabalhando pela Rede Municipal de Caxias posso citar como um dos fatores positivos a liberdade de trabalho que tenho de analisar a necessidade dos alunos e poder insistir nessas questões. A liberdade de planejar e colocar meu planejamento em prática sem interferências do grupo...Como pontos negativos que interferem no meu trabalho, acima de

tudo, eu posso citar a ausência dos pais... A indisciplina e a violência são questões que nos tomam muito tempo em sala...A parte burocrática de preenchimento de papéis interfere muito pois é um tempo em que usamos para planejar como sala de leitura que perdemos utilizando para essa parte.” (PL10)

“Desenvolvo um trabalho com alunos do 4º ano escolar. Trabalho conteúdos, mas ainda necessito alfabetizar alguns alunos... A disciplina é minha maior dificuldade, pois até as brincadeiras entre os colegas é muito violenta. Necessito a todo momento de chamar a direção ou orientação para estar presente na sala de aula para conversar com meus alunos” (PS5)

O problema de alunos não alfabetizados em anos de escolaridade mais adiantados é um fator que parece precisar ser repensado pelo coletivo dessa escola. Sabemos que esta, para ser reflexiva, precisaria propor no seu coletivo ações transformadoras, como nos propõe Alarcão (2001). Por outro lado, creio que o problema da indisciplina, que é bastante atual nas escolas, só poderá ser resolvido através do trabalho coletivo. Assim como Nóvoa (2010), acredito que sem trabalho em equipe, colaboração e partilha torna-se impossível resolver os problemas educativos atuais, devido à sua complexidade.

Entendo as críticas das professoras quanto à precariedade das condições de trabalho na escola, pois estas certamente dificultam o atendimento de todas as metas propostas. Mas também acredito que esta precariedade por si só não pode servir como justificativa pelo não atendimento de metas – caso contrário, não haveria solução para a escola em questão a não ser mudar de prédio, bairro e até de clientela.

5.4- Formação Inicial

Este assunto foi tratado no 2º questionário, visando saber se o magistério foi a primeira opção de escolha e se na família existe alguém que é professor(a).

Já na entrevista o questionamento foi sobre o porquê da escolha da profissão e como foi a formação inicial. Essas duas questões foram norteadoras, mas a entrevista primou pelo diálogo, deixando oportunidade para os entrevistados discorrerem sobre o assunto. Pois

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2009, p.64).

Objetivou-se, através das entrevistas um envolvimento maior com os entrevistados, o que segundo Minayo (2009) é fundamental, valorizando assim a inter-relação entrevistador/entrevistados.

Transcreveremos a seguir alguns trechos das entrevistas realizadas, as quais nos

ajudarão a entender melhor as implicações da formação inicial na prática pedagógica.

(...) eu fazia engenharia química na Uerj, e desisti da engenharia porque...(...) não era aquilo que eu esperava, né. (...) nisso eu fui trabalhar com a minha mãe numa escola, (...). Fui trabalhar na secretaria da escola, aí comecei a ter contato com professores, com a rotina da escola e gostei. (PA3)

Na época na cidade que eu morava, cidade do interior, não tinha assim muitas opções de trabalho, e... eu fiz (...) o magistério mais pra realizar um sonho da minha mãe. (...) E depois (...) fui gostando quando eu comecei a trabalhar a lecionar, fui tomando amor pela profissão... (PS5)

Eu escolhi ser professora porque sempre gostei. Na época eu precisava ter uma profissão, era imediato, precisava fazer alguma coisa, precisava trabalhar. E aí eu fui pensando que técnico eu faria pra poder trabalhar. Eu pensei em química, eu pensei em um monte de coisa, mas eu fiquei entre química e formação de professores. Aí todo mundo falava, mas você tem jeito, você vai se dar bem. Química não é legal pra você, e aí eu resolvi fazer formação de professores porque, era uma coisa que eu (...) E aí eu comecei e embrenhei e fui. De repente quando eu me vi já estava formada. (PK7)

(...) eu comecei a fazer formação de professores dada a insatisfação com o curso de formação geral (...) (PT11)

Na verdade eu não escolhi ser professora, é... eu fiz meio que o normal forçada pela minha mãe. (PN6)

Na verdade assim, a princípio foi uma falta de opção, porque eu não tinha condição de ... né, meus pais não tinham; eu estudei em escola pública a minha vida toda, eu tinha duas opções, ou fazer contabilidade ou fazer normal, aí eu fui, escolhi o normal(...) (PL10)

No que se refere à escolha da profissão observa-se que a maioria (69,2%) não fez propriamente uma escolha, mas por razões diversas se tornou professor (a). Diante dos depoimentos podemos citar como motivo de estar na profissão: decepção com a primeira escolha, realização de sonho de outrem, falta de opção e imposição por parte do responsável. Um grupo menor de professores (30,7%) relata que a escolha se deu por gosto; gostar de criança, gostar de ensinar.

Comparando as entrevistas com o questionário é possível dizer que mesmo não havendo

exatamente uma escolha pela profissão, foi a primeira opção de mais da metade do total de professores (53,8%). Segundo Nóvoa (2010) “ser professor não pode ser uma segunda escolha”, mas nesse caso pode-se inferir que esse percentual de primeira opção, à princípio, não é tão animador, já que não foi por realmente gostar do magistério. O gosto veio depois ao longo do percurso e esse, a meu ver, é o lado positivo da questão.

Quanto ao questionamento de como foi a formação inicial, foi unânime o posicionamento dos professores dizendo que não deu muita base para enfrentar os desafios do cotidiano da escola. A partir disso, selecionei o discurso da professora PK7 que retrata bem essa leitura dos professores acerca da realidade.

Acho que a formação inicial foi que a gente tem hoje, né? Ainda. Essa formação que a gente tem um mundinho de sonhos, que quando a gente chega na realidade não é nada disso; a gente se frustra(...) Acho que a minha verdadeira formação foi quando eu cheguei pela primeira vez numa sala, fui dar aula. (...) então quem sai de uma formação totalmente romântica, que não abre os olhos das pessoas, e que, (...) não ensina realmente, o que é preciso ensinar (...) os três anos de formação de professores foram substituídos por uma semana em sala. (...) E a gente só aprende com o outro, com outro professor, com colega e com aluno e também buscando (...).

Este último discurso revela o princípio da alteridade defendido por Bakhtin, pois deixa evidente a necessidade do outro para a formação humana, assim a constituição interna de cada um se dá a partir da interação com os diversos sujeitos e vozes pelos quais somos entrelaçados e atravessados cotidianamente. “Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me contemplar, minha palavra precisa do outro para significar” (apud SOUZA, 2007, p.84). E o mesmo autor diz ainda “todas as narrativas têm caráter dialógico, enquanto eu em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas” (Bakhtin, apud Kramer, 2007, p.58). Com base nessa interação entre os sujeitos que ocorre desenvolvimento, tanto na esfera pessoal quanto na profissional, já que ambas são inseparáveis, conforme afirma Nóvoa (op. cit.).

5.5- Formação Continuada

Antes de adentrar nas percepções dos professores no que se refere à formação continuada, descreveremos a proposta pedagógica da rede municipal de Duque de Caxias e também apresentaremos os pilares da proposta de formação continuada que foi oferecida aos docentes que atuam do 1º ao 5º ano de escolaridade. Dessa forma será possível compreender melhor os posicionamentos e assim fomentar reflexões.

5.5.1- A proposta pedagógica de Duque de Caxias

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Duque de Caxias é constituída por dois volumes. O volume 1, pressupostos teóricos, foi elaborado no ano de 2002, apostando na construção coletiva, envolvendo educadores da Secretaria Municipal de Educação e comunidade escolar.

Objetivou a produção da dignidade humana com justiça social, compreendendo a importância dos seguintes focos: tipo de sujeito a ser formado e as concepções evocadas para essa formação. Seus fundamentos estão pautados na idéia de movimento, defendendo a idéia de seres humanos em construção.

Os fundamentos aqui apresentados tem como eixo a idéia de MOVIMENTO, isto é, instituem, de modo histórico e singular, um novo paradigma: os seres humanos são seres em construção, dinâmicos e que se constituem na e pela ação. Essa ação, por sua vez, se dá nos partilhamentos, nas trocas, na aceitação da diversidade como produtiva, no protagonismo de todos os atores da comunidade educacional e na preocupação com a cidadania. (SME, 2002, p.15).

Alunos e professores são vistos como sujeitos no processo educacional; e esses últimos são considerados mediadores da aprendizagem. Além disso, a proposta defende o projeto humano de constituição de identidades e sujeitos éticos objetivando a transformação social.

Explicita a preocupação em torno da formação docente, que desde 1997 garante espaços de debate geradores de reflexão coletiva dos educadores acerca de referenciais curriculares, tomando proporções que levaram à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, almejando a implantação de um processo de ação-reflexão. E enfatiza a necessidade da formação contínua dos educadores, conforme o exposto a seguir:

(...) investir na formação contínua do professor propicia o desenvolvimento profissional dos educadores da rede municipal, em articulação com suas escolas e seus projetos e possibilita a progressão funcional baseada na competência dos profissionais. Por isso a cada ano, sentimos necessidade de disponibilizar mais recursos para a formação contínua dos educadores, centrada em suas necessidades, e para a melhoria das condições de trabalho para todos. (SME, 2002, p.27).

Apesar do exposto, no que se refere à melhoria das condições de trabalho, estas ainda ficam a desejar em relação a Escola Sonho, o que é motivo de descontentamento por parte de seus profissionais.

Freinet, Wallon, Piaget, Vygotsky e Paulo Freire foram os pensadores escolhidos para a fundamentação dos pressupostos teóricos.

A trajetória educativa de Freinet deixa sugestões para a prática docente caxiense, pois aponta para a necessidade do respeito às diferenças, para o conhecimento minucioso que as professoras e professores precisam ter em relação a seus alunos, para que outras maneiras de educar possam emergir.

O questionamento ao tradicional, a valorização da potencialidade dos alunos e a

significação dos conteúdos também nos são propostos, nos convidando a uma inovação e coragem para abandonar velhas práticas pedagógicas já desgastadas e estreitar os laços entre ensino informal e vida cotidiana, (re) significando os valores escolares.

Wallon contribui ao propor o estudo do desenvolvimento infantil tomando a criança como ponto de partida para compreender suas potencialidades ao invés de compará-la com o adulto. Chama a atenção para a sensibilidade que deve haver em relação ao desenvolvimento infantil, com sua dinâmica e ritmos próprios, contrariando a concepção que aponta para a linearidade do desenvolvimento.

Dentre suas várias contribuições, destaco a existência de uma escola comprometida com o desenvolvimento global do indivíduo e não apenas com seu intelecto, integrando a dimensão social e individual.

Outro pilar teórico são as ideias de Piaget, que considera central a atividade do sujeito na construção do conhecimento, rompendo com a concepção de passividade que julga ser a criança depósito de informações anteriores. Defende que a construção do conhecimento acontece num processo contínuo da atuação do sujeito sobre o meio e na ação do meio sobre o sujeito, característica do conhecimento denominada interacionismo construtivista.

As contribuições de Paulo Freire estão voltadas para o sujeito social, cuja consciência crítica se constitui numa prática social histórica e materialmente situada. A tomada de consciência em relação aos outros e aos seus contextos está condicionada à comunicação com os outros e com o mundo. Portanto, na visão freiriana, não há ação humana sem que haja comunicação dialógica; e esta deve ser horizontal, uma vez que, os sujeitos sociais compartilham a experiência de homens em transformação.

Vygotsky destaca a linguagem como fator fundamental para a constituição do sujeito, enfocando a relação pensamento-linguagem. Para este pensador é através da linguagem que a criança adentra ao conhecimento humano e passa a conhecer e se apropriar dos conceitos sobre o mundo que a cerca. Ele alerta para o fato de que a aprendizagem escolar não parte do vazio, pois muito antes do ingresso à vida escolar, já existem experiências vividas. Dessa forma, cabe à escola dirigir a criança para aquilo que ela ainda não sabe fazer, trabalhando em prol de suas potencialidades.

O volume 2 da proposta pedagógica, elaborado em 2004, apresenta o movimento de reestruturação curricular. Esse movimento teve início em 1999 e foi desenvolvido em duas etapas.

A primeira etapa objetivou a formação dos objetivos gerais formadores¹⁰ com a participação de professores, diretores e equipe pedagógica.

Na segunda etapa foram construídos os objetivos por área curricular¹¹ que em relação à estrutura da proposta curricular fica entre os objetivos gerais formadores e os objetivos por área de conhecimento.

¹⁰ Os objetivos gerais formadores estão em anexo.

¹¹ As áreas curriculares são três: linguagem (língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física); ciências físicas, químicas, biológicas e matemáticas (ciências e matemática) e ciências sociais (geografia e história).

O objetivo por área curricular compreende uma organização das áreas de conhecimento que compartilham de princípios comuns em seus objetos de estudo. Essa organização possibilita uma melhor articulação entre os campos do saber e a ampliação dos conhecimentos específicos, contribuindo para uma abordagem multidisciplinar de fatos, conceitos e atitudes, geralmente vistos de forma isolada e particular. (SME, 2004, p.3).

As principais influências teóricas para a estruturação da proposta curricular estão alicerçadas nas idéias de alguns teóricos da contemporaneidade, como Edgar Morin que defende a teoria da complexidade e nega a simplificação dos fatos, já que esta não expõe o todo. Com ele vem à tona os sete saberes necessários à educação do futuro¹².

Celso Vasconcelos aparece para referendar a relevância da construção do Projeto Político Pedagógico, que de acordo com o autor precisa ser disponibilizado, (re) construído e utilizado pelos que desejam efetivamente a mudança.

Nilbo Nogueira ajuda a refletir acerca das diversas potencialidades do sujeito aprendiz, bem como das várias possibilidades para o desenvolvimento destas. E sugere a pedagogia de projetos como caminho para a aprendizagem significativa.

Outra referência teórica é Antoni Zabala que discute a respeito dos diferentes tipos de conhecimento: conhecimentos conceituais (aprendizagem de conceitos e princípios – plano do saber), conhecimentos procedimentais (saber fazer – aprender a fazer fazendo) e conhecimentos atitudinais (saber ser – interiorização de valores).

Jurgo Santomé contribui com a tese do currículo integrado, que se constitui na medida em que os problemas do cotidiano escolar e questões sociais essenciais são contemplados nos currículos.

Por fim, Ivani Fazenda deixa também sua contribuição ao apresentar e defender a teoria da interdisciplinaridade, acreditando que o homem por ser um todo indivisível não pode ser fragmentado em conteúdos descontextualizados.

Ponto importante nessa reestruturação é a presença dos eixos estruturadores, que permeia toda a organização curricular. São eles: linguagem, pluralidade cultural e ética.

A seguir, um trecho da proposta de estruturação curricular, que entendemos sintetizar seus anseios.

Nossa escola se constitui em movimento de permanente mudança. Toda trajetória percorrida pela reestruturação curricular apresenta a necessidade de inacabamento. Estado este que nos obriga a aprender constantemente, evidenciando reflexão, busca, respeito, “amorosidade”. Enfim, o desejo de se tornar outro a partir do aprendido com o outro.

¹² As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano constituem os sete saberes necessários à educação do futuro.

A representação gráfica da proposta curricular da rede municipal de Ensino de Duque de Caxias traz as características de uma organização curricular favorável às múltiplas possibilidades da prática educativa. (SME, 2004, p.38)

A política de formação continuada de professores, registrada na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias está assentada em alguns pilares, dentre os quais destacamos:

- *condições salariais condignas que permitam dedicação, atualização e fomento o estudo e a pesquisa;*
- *garantia de um espaço físico atraente e convidativo à pesquisa e leitura nas unidades escolares. Com condições humanas e materiais disponíveis que viabilizem efetivamente a formação e atualização dos docentes;*
- *horário de trabalho pedagógico efetivo coletivo, assegurado através de grupos de estudos planejados dentro da carga horária do professor, constituindo uma formação permanente que tem a escola com locus de discussão e análise de teorias e práticas, como possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas cotidianos;*
- *fortalecimento dos projetos pedagógicos gestados no interior das escolas proporcionando as condições humanas e materiais que viabilizem a execução dos mesmos. Apoio e investimento em formas mais criativas de pensar e organizar a escola;*
- *organização de seminários, palestras, cursos de atualização e aprofundamento de estudos.*

Analisando essa proposta em relação à Escola Sonho podemos reconhecer que muitas das condições que favorecem uma formação plena já se concretizaram, porém ainda há que se perseguir outras para a efetivação da formação continuada na perspectiva da referida rede de ensino, como por exemplo, a garantia de espaço físico adequado e recursos humanos que viabilizem a tão almejada formação plena.

5.5.2- A proposta de formação continuada

A formação continuada oferecida aos docentes que atuam do 1º ao 5º ano de escolaridade está em consonância com a Proposta Pedagógica da rede municipal de Duque de Caxias. A formação acontece a partir de três cursos:

- 1- Alfabetizar e letrar: um caminho para uma aprendizagem significativa;
- 2- Ler e escrever – escrever e ler: dos rascunhos ao produto final;
- 3- Pró-letramento (Português e Matemática) – Programa do governo Federal.

O curso *alfabetizar e letrar* têm como público alvo, de preferência, professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A formação acontece semanalmente ao longo do ano letivo, perfazendo carga horária de 180 h. Seu objetivo é atualizar e especializar os profissionais da educação nas especificidades da alfabetização, oportunizando um espaço de reflexão da prática pedagógica em alfabetização, para que a partir desta, o profissional se

instrumentalize e produza ações que contribuam para o sucesso escolar.

Para os professores que atuam no 4º e 5º ano de escolaridade é oferecido o curso *Ler e escrever – escrever e ler*, cujo objetivo é promover uma maior reflexão, com encontros mensais, totalizando 60h.

A outra modalidade de curso é o *Pró-letramento* que abrange professores da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade. Os encontros são mensais e desenvolvidos a partir de grupos de estudos e oficinas, com a finalidade de desenvolver conhecimentos para a compreensão da matemática, da leitura e escrita e seus processos de ensino e aprendizagem. Para isso utiliza carga horária de 120h.

O público atendido foi distribuído em 08 turmas, cada uma com 40 alunos por turno (manhã e tarde), totalizando 320 professores. A exceção foi em relação ao curso alfabetizar e letrar: o público atendido foi dividido em 04 turmas, também composta por 40 alunos por turno, atendendo a 160 profissionais.

Além dos cursos oferecidos diretamente aos professores, pensou-se também na proposta de assessoria, visando o trabalho integrado com os professores especialistas lotados nas unidades escolares, que apresentaram alto índice de retenção no 3º ano de escolaridade, ano de conclusão do ciclo de alfabetização nesta rede de ensino.

A intenção foi propiciar a reflexão, a pesquisa, o estudo e a (re) orientação do trabalho pedagógico desenvolvido, tendo como eixo norteador a alfabetização na perspectiva do letramento e a urgência de uma qualidade social na educação onde todos aprendam e estejam incluídos.

A Escola Sonho foi uma das escolas selecionadas para participar da proposta de assessoria, já que teve 38,18% de retenção em 2008 e 45,01% em 2009, revelando ascendência em seu índice de retenção, sendo motivo de preocupação para a SME.

Analisando a proposta, sua execução e os resultados obtidos pela Escola Sonho, observamos que eles ficaram aquém do desejado. A idéia da assessoria foi muito bem pensada, mas devido aos transtornos ocorridos no ano letivo 2009, por questões já mencionadas anteriormente, não surtiu a eficácia esperada.

Os encontros entre os professores que compunham a equipe de assessoria e a equipe da escola foram superficiais, o que não possibilitou ação mais precisa em relação aos problemas de aprendizagem na mesma. A seguir analisamos a percepção dos docentes da escola acerca da formação continuada e da avaliação externa aplicada aos alunos.

5.5.3- A formação continuada e as percepções docentes

As percepções docentes em relação à formação continuada ficaram registradas em respostas ao questionário semi-estruturado sobre formação e trabalho docente, e também, nas narrativas escritas dos professores¹³.

¹³

As quatro narrativas escritas constarão dos anexos deste trabalho.

Dos treze professores participantes da pesquisa ao longo de 2009, apenas cinco ainda se encontravam na unidade escolar em 2010, exatamente como eu imaginava; o quadro de professores já havia se modificado bastante por razões já mencionadas antes.

Perguntas contidas no referido questionário: Conhece o projeto de formação continuada da SME? () S () N. Opinião a respeito.

Oito professores são conhecedores do projeto de formação e cinco disseram que não o conhecem, mas todos participaram de algum curso de formação continuada oferecido pela SME. Acredito que os professores que disseram não conhecer, é porque não conhecem o projeto por escrito, mas com certeza todos sabem quais são as linhas de tal formação.

Algumas opiniões acerca do projeto de formação foram dadas:

→ *Como todo projeto, tem suas falhas.*

→ *Acho que falta uma continuidade, pois a maioria dos cursos muda quando muda o prefeito.*

→ *Toda ação esclarecedora e voltada para o letramento é válida.*

→ *Foi fundamental para minha prática.*

Podemos ver que os professores valorizaram a formação recebida, validando a proposta de formação, embora haja a crítica da descontinuidade quando da mudança de governo.

Quando indagamos a respeito de que cursos a SME tem oferecido na área de atuação dos professores, citaram a FAP, o Pró-letramento, Educação especial, Libras, alfabetização/letramento. Alguns disseram que a SME não ofereceu nenhum curso. Essa percepção se deve ao fato de entenderem que, uma vez tendo feito a FAP e/ou PROFA, não significa que se deve parar por aí, pelo contrário, é preciso aprofundar sempre, é preciso dar continuidade. Nesse sentido acreditam que a formação estacionou para aqueles que já participaram desses cursos.

Essa percepção é justificada pela responsável pela formação continuada: ela pensa que se deve dar prioridade aos que estão chegando à rede, pois quem já fez a formação deve agora buscar sua auto formação.

O estudo deve ser pessoal, eu tenho que buscar esse estudo, não preciso esperar a Rede. A gente espera que esse professor invista na sua formação. Temos que dar prioridades, se o professor já recebeu formação a gente acredita que ele possa caminhar sozinho (SME/ P. 1)

Uma professora disse que não participou de curso de formação em 2009 por falta de tempo e outra disse não ter participado por falta de vagas, embora a responsável pela formação afirme que em 2009 não houve lista de espera, todas as procuras foram contempladas.

De acordo com a fala dos professores, procuram a formação por achar necessário, por estarem no ciclo de alfabetização e também por esperar receber uma base maior para trabalhar

com os alunos com dificuldades.

Quanto à questão: frequentou o/a PROFA/FAP? () S () N. Quando? Opinião quanto à formação recebida/contribuições para a prática, constatamos que com exceção de uma professora, todos participaram da formação. Essa professora que não chegou a participar do PROFA ou FAP teve a oportunidade de frequentar o curso sobre letramento, embora, conforme seu relato, não ocorreu conforme o esperado. “*Não respondeu às minhas expectativas, pois foi fora da realidade*” (PJ 13).

A frequência ao curso de formação ocorreu entre 2005 e 2007 e os docentes consideraram que a mesma foi boa porque ajudou a abertura ao novo, auxiliou na compreensão de como o aluno constrói seu conhecimento, bem como ao entendimento das etapas de escrita pelas quais o aluno passa, dando maior clareza em relação às bases construtivistas. Sendo assim, houve muitas contribuições para a prática docente, que podemos confirmar nas narrações dos professores.

→ *Me ajudou a deixar de ser tão tradicional* (PS 5).

→ *Mudou muito meu modo de ver a aprendizagem. Foi um curso muito bom* (PK 7)

→ *Entender como a criança aprende, como constrói o conhecimento e que tudo que a criança produz tem conhecimento* ((PA 3).

→ *Ajudou a entender a abordagem construtivista* ((PV 9).

→ *Gostei. Trabalhei dentro do que acredito e deu embasamento para a minha prática* (PC 12).

→ *Contribuiu no reconhecimento das hipóteses de escrita na alfabetização.*

No que se refere ao questionamento de participação dos professores em grupo de estudos e se este contribui para sua formação e por que, quatro professores disseram que não participam de grupo de estudos. No diálogo com estes professores foi relatado que se posicionaram dessa forma porque naquele ano só houve grupo de estudos no primeiro bimestre, sendo os demais suspensos pela SME em função da gripe H1N1.

Os demais professores consideraram a existência dos grupos de estudos, apesar do problema da gripe. E uma professora contou sua experiência num grupo de estudos fora da Unidade Escolar, que é o SOPPA¹⁴, e ela diz: *por sermos a maioria da mesma rede discutimos muito sobre nossa prática, nossos conflitos e dúvidas, é um espaço de diálogo, de aprendizagem* (PK 7).

Em relação aos grupos de estudos realizados na escola os posicionamentos, em sua maioria, foram positivos, vejamos alguns exemplos:

→ *Me faz encontrar soluções para possíveis dificuldades que tenho* (PS 5).

→ *Tem teorias, reflexões e troca de experiências* ((PA 3).

¹⁴ Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização. Constituída por um grupo de professores que se reúnem um sábado por mês para o estudo e aprofundamento sobre alfabetização.

→(...) *dão idéias de como ensinar (PV 9).*

→*Orienta, tira dúvidas relacionadas à nossa prática ((PL 10).*

No entanto, houve um posicionamento que destoou dos demais, que diz o seguinte: *“Contribuiria se acesse realmente como grupo de estudos, proporcionando de fato troca de experiências e dando sugestões de atividades” (PJ 13).*

Como vimos as professoras por quase unanimidade consideram o trabalho na escola como espaço de formação, porque acreditam que estamos sempre aprendendo e é na escola que a aprendizagem acontece, já que a prática diária nos ensina a partir das situações desafiadoras e com as trocas de experiências. Mas uma professora disse que não considera seu trabalho na escola como espaço de formação porque a mesma não tem nada a oferecer.

Consideramos relevante compartilhar o que nos falou a professora PK7. *É na escola que todo conhecimento torna-se real, palpável. É onde podemos transformar a realidade, mesmo que pouco. A sala de aula é o maior e melhor campo de pesquisa da educação.*

Responderam ainda a seguinte pergunta: considera o professor um profissional reflexivo? Por quê? Houve unanimidade ao dizer que sim e alguns porquês julgamos interessantes:

→ *Só aprendemos quando refletimos sobre nossos erros (PK 7).*

→ *Porque refletimos sobre nossa prática constantemente (apenas os profissionais que desejam melhoras) (PJ 8).*

→ *Porque ele está sempre refletindo como atuar em sua prática (PS 5).*

Concordo com a professora que diz que só aprendemos quando refletimos, mas eu não diria reflexão apenas sobre nossos erros, mas sobre nossa prática em geral. Nóvoa (1992), Pimenta (2007), Alarcão (2008) entre outros nos mostram que é essa reflexão sobre a prática que é formadora, daí a importância da formação do professor reflexivo.

Por último foi perguntado o que seria mais interessante para ajudar no desempenho profissional no dia-a-dia da sala de aula. O problema da estrutura física da escola aparece praticamente em todos os posicionamentos e o relato abaixo faz uma síntese dos quesitos almejados pelo corpo docente.

Primeira coisa, uma estrutura física mais adequada, apoio familiar, principalmente aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Variedade de materiais didáticos e livros de acordo com a realidade dos alunos e atualização para os professores com embasamento mais concreto, com atividades práticas e dinamizadas por ano de escolaridade. (...) Tornar a escola mais atrativa para os alunos, oferecendo diversas atividades como educação física desde a Educação Infantil. Brinquedoteca, materiais de artes e ensino religioso para trabalhar valores, viabilizando esses profissionais para que todas as escolas dessa rede fosse contempladas. Não esquecendo da informática educativa. Poderia também ter um convênio direto da educação com a saúde, visando um atendimento mais rápido e

eficaz aos alunos encaminhados com possíveis necessidades educativas especiais. Outra sugestão seria colocar fonoaudiólogos e psicólogos nas unidades escolares e parcerias com profissionais de saúde para promover palestras para a comunidade. (PJ 13).

As narrativas escritas confirmaram os dados construídos sobre a formação continuada. Ratificam a importância da FAP, o rompimento, ainda que parcial, com a prática tradicional e a compreensão à construção do conhecimento por parte do aluno, mas ratificam também a necessidade da utilização da prática pedagógica tradicional.

Aplico em sala de aula, a maioria das coisas que aprendi no FAP, mas confesso que mesclo com outros métodos em que obtive resultados positivos, o que geralmente tem dado certo. Dentro da minha escola, a maioria dos professores de turma de alfabetização fizeram alguma formação continuada dentro do município o que favorece nossas trocas de experiências, e também o nosso planejamento, que costuma ser feito em conjunto, com as professoras que estão no mesmo ano de escolaridade. Percebo que a formação continuada foi muito importante para mim, e sinto falta de uma reciclagem. Algo que eu acho que deveria ocorrer com uma certa frequência (...). (PV 9).

A professora PS 5 também fez sua narrativa explicitando a contribuição da formação continuada para sua prática, porém deixa claro sua insegurança em utilizar apenas a prática construtivista, por isso ainda recorre ao tradicional. E ela diz o porquê:

Um curso que me ajudou muito foi o FAP, também oferecido pela rede de Duque de Caxias. Tive duas dinamizadoras do curso. Nas primeiras aulas, não concordava com nada que elas nos passavam. Estava muito ligada ao método tradicional. Achava que desde as primeiras séries, o que contava era dar conteúdo, mesmo que o aluno não fosse alfabetizado. Não só eu como outras colegas do curso. Aos poucos foram surgindo várias experiências positivas, relatadas pelas colegas do curso. Comecei a perceber o quanto havia eu errado, ao julgar antes de experimentar (...). O curso me deu clareza em relação a levar o aluno a construir seu próprio conhecimento de acordo com a sua realidade (...). O que está faltando é mais orientações, para que eu possa- me sentir mais segura com as novas atividades sem achar que não sou capaz de chegar ao resultado dos objetivos que são necessários. (PS 5).

A professora acima citada, antes de participar do curso de formação, tinha um pensamento conteudista, achava necessário recorrer à educação bancária (FREIRE, 2005), mas seu posicionamento atual já demonstra certo distanciamento em relação ao tradicionalismo.

A Equipe Diretiva da Escola Sonho, que tem a importante atribuição da formação dos professores em serviço e de promover o trabalho coletivo dentro da escola, também respondeu

a alguns questionamentos.

Procurei saber se essa Equipe participa de cursos de formação continuada da SME e em caso de resposta positiva, dizer em que essa formação contribui para o seu trabalho. Um membro da equipe diz que não participa dos cursos, uma revelou participar às vezes e as demais disseram que participam e acham que contribui para reflexões teóricas que ajudam na prática pedagógica.

Em relação às maiores dificuldades encontradas no trabalho destacam a falta de comunicação e compromisso dos profissionais da escola, a infra-estrutura precária e falta de pessoal.

Quando questionada sobre como as barreiras poderiam ser removidas ou diminuídas, citou a organização do espaço escolar, uma boa obra, trabalho de sensibilização e maior incentivo à educação.

No que se refere à atuação da equipe na formação continuada se posicionaram assim:

→ *Acho importante, porém ainda é pouco e muitas vezes sem continuidade para “desconstruir” algumas idéias da escola tradicional por conta dos atropelos do dia-a-dia. (EM 4).*

Outra professora componente da equipe diz que:

→ *Falta à equipe estudar, ter mais tempo para selecionar temas, dar sequência aos mesmos e planejar, por tudo isso, esta formação fica precária. (EM 2).*

A equipe posicionou ainda em relação ao que falta para um melhor aproveitamento dessa formação, dizendo que a é preciso tempo maior de estudo, organização com planejamento adequado e plano de ação pautado na realidade da escola.

O posicionamento seguinte se contrapõe ao pensamento dos professores, quanto aos acréscimos da formação continuada. Vejamos:

→ *Falta ao professor se conscientizar que a teoria está atrelada à prática, pois os mesmos acreditam que esse momento de estudo nada acrescenta no seu cotidiano. (EM2)*

Pelo exposto nas falas anteriores, os professores afirmam os benefícios dos momentos de estudo, embora acreditem que deveriam existir mais investimentos nessa direção. Percebi que o grande problema enfrentado no caso em estudo é o da descontinuidade nas ações, que acaba por diminuir ou até mesmo tornar irrelevantes os esforços despendidos.

5.6- Avaliações Externas do Trabalho Escolar

Os professores que participaram dessa pesquisa fizeram um parecer sobre o resultado obtido pela unidade escolar em relação ao IDEB 2009. Isto foi feito não de forma espontânea, mas atendendo à solicitação da SME, que elaborou um texto explicativo sobre o IDEB e seus objetivos e deixou algumas questões para reflexão e posicionamento dos professores. Dentre as atividades propostas, uma era a elaboração coletiva de um parecer sobre o resultado da escola (grau de satisfação, a que atribui o resultado, etc.), e os mesmos se posicionaram assim:

Os professores acham que, em relação ao grau de satisfação, apresenta um

resultado ruim devido a vários fatores no processo de ensino aprendizagem e no que diz respeito à infra-estrutura da escola, como por exemplo, espaço físico inadequado, salas pouco arejadas e mofadas, falta de material pedagógico (professor usa seus próprios recursos para elaboração das atividades diárias) e formação continuada fragmentada, além da falta de critérios na escolha da direção e outros cargos. Em relação aos problemas sociais vividos pelos alunos, os professores julgam que influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem. A participação da família não acontece de maneira satisfatória. No que diz respeito ao sistema, acham que existe uma ausência de políticas coerentes com as necessidades reais das escolas, falta parceria com a saúde e outros setores públicos, a terceirização de alguns profissionais, provocando desigualdades nas relações interpessoais e profissionais. Não é intenção do professor culpabilizar outros, o fracasso é ocasionado por uma prática global.

Como vemos no trecho acima, os professores referem-se a si próprios na terceira pessoa, como se o ocorrido fosse relativo a outro grupo de professores, a outra escola. Percebemos claramente a culpabilização das más condições de infra-estrutura da escola pelos pífios resultados aferidos na avaliação externa.

É preocupação das secretarias de educação o alcance de um bom resultado nas avaliações externas, e claro, não seria diferente em Duque de Caxias. Essa preocupação parece mostrar duas facetas que se completam: uma é a de almejar uma boa pontuação; a outra é de evidenciar certa preocupação com a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Suponho que quando a SME propôs que o coletivo da escola sentasse em reunião de grupo de estudos para refletir acerca do resultado do IDEB e posteriormente enviasse uma síntese, foi com a intenção de obter sugestões para investimento em políticas públicas que tornassem o trabalho educativo mais fecundo com vistas à qualidade do ensino. O que obviamente não ocorreu, como vimos acima.

Objetivar elevação nos índices de avaliação pressupõe, a nosso ver, pensar à priori em melhoria do ensino, que não está descolado de boas condições de trabalho e políticas de formação de professores na tendência reflexiva. A esse respeito Pimenta (2007) diz:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2007, p. 31).

Mas como atingir essas metas? A realidade do “chão da escola” nos demonstra que toda escola tem sua própria história que precisa ser contada, exposta, debatida. Só assim será possível mostrar que se o resultado do IDEB vai mal é porque a escola também vai mal, e não só porque alguns professores não ensinam como alguns especialistas pensam ser a forma adequada. Vários fatores, internos e externos, contribuem para esse resultado. É preciso então usar a palavra como nos ensina Bakhtin (2009) para denunciar a realidade, já que esta serve

de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Analisando minhas conversas informais com o corpo docente sobre o IDEB 2009, logo ao retornarmos do recesso de julho deste ano em curso, pude observar que a maioria dos professores, do 1º segmento, não estava ciente dos resultados, então me indaguei: será que esse assunto não tem relevância para tais professores? A professora PK7 me fez entender melhor tal postura e inferir que sua narrativa poderia sintetizar a dos demais professores, ao dizer: *“O IDEB pra mim não quer dizer nada. Se você não investe no ambiente em que a criança está sendo formada, como você quer depois ter bons resultados?”*

A constatação de que a maioria dos professores ignora (propositalmente?) os resultados obtidos por seus alunos no IDEB e a explicitação na fala acima da pouca importância atribuída às avaliações externas levou-nos a uma preocupação. Se os professores irão sempre atribuir o fracasso dos seus alunos a fatores externos à sua atuação, como falar em melhorar sua formação para ampliar a qualidade da educação? Se essa melhoria depende apenas de investimentos em infra-estrutura e outras medidas do gênero, para que investir em formação continuada? Por que não investir em melhorias significativas na infra-estrutura da escola, já que ela é apontada como fator dificultador da aprendizagem dos alunos? Se os responsáveis pelas políticas municipais para a área da educação conhecem essa realidade (pois são membros antigos da rede), por que insistem nos cursos de formação continuada - apenas para colocar em prática os programas sugeridos pelo MEC? Chegamos ao final da pesquisa sem respostas para essas e outras questões.

CONCLUIR PARA RECOMEÇAR

Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo que quer se apoderar dela. (...) o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Walter Benjamin

Diante das questões discutidas neste trabalho, vale lembrar que as consequências dos impactos causados pelo ideário capitalista acometem de um modo geral todos os setores da sociedade, atingindo também a escola. Esta passou a ser peça fundamental para a proliferação do modelo neoliberal, à medida que ainda se utiliza de práticas pedagógicas tradicionais, que inibem a reflexão, e reproduzem a lógica que está posta pela classe dominante.

Entretanto, acredito que haverá esperança se houver real compromisso por parte dos governantes na elaboração de políticas públicas objetivando a formação do professor reflexivo, crítico e criativo. Principalmente, um que assuma sua parte da culpa pelo fracasso de seus alunos. Nosso desafio é somar esforços para entrelaçar reflexão e ação, teoria e prática, visando contribuir para transformar a realidade educacional que ora se apresenta adversa, conforme atestam as avaliações externas da escola – e as internas também. Mas os resultados desse estudo de caso nos deixaram mais animados.

Observando o cotidiano escolar e analisando a interação do corpo docente, bem como suas respostas, foi possível tecer algumas considerações e concluir que, no grupo estudado, a relação dialógica é valorizada como fio condutor do ensino-aprendizagem. O grupo entende essa relação como troca de experiências e conhecimentos, oportunizando a reconstrução de caminhos que viabilizem alcançar os objetivos levando ao crescimento do processo educativo. Pimenta (2007) ratifica a relevância da troca de experiência e diz que é no processo coletivo dessas trocas que os professores irão constituindo seus saberes.

Na visão desses professores, as implicações que essa relação pode trazer à prática docente são várias, dentre as quais: crescimento, amadurecimento e aprendizagem, não só para o aluno, mas também, para o professor, gerados por constantes reflexões. E principalmente, pode trazer maior compreensão do universo do aluno e valorização de seus conhecimentos.

Infelizmente, não foram constatadas muitas oportunidades de diálogo na Escola, Sonho, devido às tensões próprias do cotidiano, por isso foi tão enfatizado pelos professores a necessidade de dialogar, sobretudo com o coletivo. Porém pensando no sujeito complexo, compreendemos essa tensão como essencial. Najmanovich (2001) nos ensina que: “o sujeito complexo ocupa um lugar paradoxal: é ao mesmo tempo construído e construtor”.

As considerações dos professores participantes dessa pesquisa só reafirmam a precarização do trabalho docente, caracterizado por este grupo como falta de infra-estrutura, gestores despreparados, com frequência presentes apenas para fazer valer os anseios da classe dominante. À falta de autonomia das escolas, às quais cabe apenas executar o que lhes é imposto, resta apelar para posturas de transgressões por parte de alguns. Mas não podemos

considerar producentes atitudes como a de simplesmente ignorar os maus resultados obtidos em testes padronizados, ainda que estes possam e devam ser criticados.

A burocracia exigida pela Secretaria de Educação, aliada à violência no interior da escola, são mais alguns dos desafios impostos ao cotidiano. Mas em meio a todas essas questões existem fatores positivos que apontam para outro caminho, tais como: organização de projetos por parte da equipe pedagógica e trabalho pautado em atividades reflexivas e contextualizadas. Vale ressaltar também as trocas de experiências entre os professores, bem como a liberdade de planejamento coletivo. Também o apoio da direção e equipe pedagógica, ainda que sem a devida regularidade, por conta das peculiaridades um tanto quanto conturbadas da comunidade escolar.

Em fim, apesar de toda a problemática verificada na escola, constatamos que esses professores procuram alternativas para levar a bom termo o seu trabalho, embora ainda as considerem pouco diante de tantas necessidades; mas mesmo diante do mal-estar docente, o trabalho ali acontece, mesmo porque “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2009). Outra constatação da pesquisa foi a de que, se houvesse um compromisso maior por parte dos órgãos competentes para implantação das políticas públicas necessárias e também um maior comprometimento por parte dos atores diretamente envolvidos com a escola, muitos esforços e energias seriam poupados. Em consequência teríamos um ensino de melhor qualidade, com melhores condições estruturais e profissionais mais bem dispostos no enfrentamento dos muitos e complexos problemas.

Diante de tantos desafios presentes nessa sociedade aprendente (GADOTTI, 2003), na qual se objetiva mudanças significativas, acredito ser necessário investir na formação docente inicial e continuada. Pois se está provado que nenhuma mudança ocorre na escola sem a concorrência do professor, será sempre necessário investir em sua formação.

Retomo então as questões que nortearam essa pesquisa: que tipo de formação continuada as secretarias municipais de educação estão ofertando? Qual a sua relação com a formação inicial desses professores? De que forma a identidade profissional dos professores interfere na sua prática?

Falando especificamente da SME/ Duque de Caxias constatamos que existem pilares bem estruturados em relação à formação continuada, em que os profissionais da educação são vistos como produtores do conhecimento e agentes de mudanças. Seu embasamento teórico investe na idéia da formação do professor reflexivo.

Na proposta pedagógica de Duque de Caxias estão registrados os mínimos detalhes para a efetivação de uma formação eficaz e viabilizadora da educação de qualidade. Porém, há o reconhecimento de que muito já se trabalhou, mas ainda é preciso perseguir as metas que não puderam ser atingidas. Pois não basta pensar em instrumentalizar o professor para mudá-lo, é preciso pensar também em mudanças no lugar aonde as práticas pedagógicas irão se realizar.

Apesar da existência de uma proposta pela qual a escola deve ser equipada para se constituir num local de pesquisa, tornando-se acolhedora, a escola palco dessa pesquisa tem muito a reclamar sobre questões estruturais que interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente.

Essas questões estruturais dentro da escola afetam inclusive a formação que deveria ocorrer em serviço de forma mais efetiva. Muitas vezes os encontros dos grupos de estudos,

previstos na Proposta Pedagógica e com enfoque de formação continuada no interior da escola, são utilizados apenas para discussão dos já citados problemas de infra-estrutura, deixando de lado a reflexão teórica e discussão da prática educativa.

A relação que podemos fazer da formação continuada com a inicial é de suprimento. Conforme relatos dos professores sujeitos dessa pesquisa, a formação inicial recebida foi superficial para enfrentar os desafios do cotidiano. Entretanto, na visão desses professores a SME oferece uma formação que muito acrescenta à prática pedagógica, mas depois não dá a continuidade que julgam ser necessária.

A SME, por sua vez, pensa que cada professor, uma vez tendo recebido um curso de formação, deve a partir daí investir na sua autoformação. Concordo com o investimento de cada professor na sua autoformação, mas acredito que é papel sim da SME dar continuidade a esse ciclo de formação, além de promover as condições necessárias para a formação no “chão da escola”. Talvez fosse interessante rever a política de investir mais na formação dos professores novos e dedicar projetos mais específicos para os antigos, conforme as especificidades apontadas pelos docentes.

No contexto analisado há uma nítida percepção de abalo na identidade profissional dos docentes, que sofrem influências negativas (más condições de trabalho, avaliações externas desfavoráveis) e positivas (reflexão e consciência de sua atuação). Ao mesmo tempo em que professores se sentem desnudados diante das avassaladoras transformações sociais que interferem em seu papel profissional antes claramente delineado, levando a um repensar contínuo do fazer pedagógico, estas trazem um lado positivo, o de entender a característica de inacabamento de sua formação, que os projeta sempre em direção de novas descobertas.

É o que vejo acontecer na Escola Sonho, que mesmo se desestabilizando diante de suas várias dificuldades, busca forças para continuar tocando em frente, utilizando as propostas de formação para desprendimento do fazer tradicional. Para buscar novas maneiras de ensinar respeitando as diversas formas de aprender, buscando se adaptar às condições adversas e às características de sua clientela.

A crise de identidade surge devido à complexidade que se apresenta ao seu desempenho profissional, mas os professores da escola em questão demonstram capacidade de repudiar a passividade e partir para a luta; luta que liberta e ensina a educadores e educandos a prática de viver a liberdade transformadora. Que arranca forças na coletividade, partindo da crença de que mudar é possível em prol de uma educação de qualidade.

Então, sem a pretensão de deixar respostas prontas ou de concluir o debate acerca da formação continuada no caso estudado, deixamos algumas portas abertas que encaminhem a reflexões acerca dessa temática, mostrando pistas para se (re) pensar os diversos contextos de formação, com vistas à melhoria da qualidade educacional. Pois se os professores não podem ser apontados como os únicos responsáveis pelo fracasso de seus alunos, eles certamente desempenham um papel importante na produção desse fracasso.

Diminuir seus efeitos, levando os alunos das classes menos favorecidas a melhores resultados escolares (pessoais, profissionais, etc.) permitiria a estes professores resgatar algumas de suas funções mais nobres e mais valorizadas. Por se sentirem sobrecarregados nessa tarefa, os professores participantes da pesquisa preferiram ignorar os resultados incômodos apontados pelas avaliações externas, culpando outros fatores que não os pedagógicos. No fundo, elas sabem que embora estes não sejam os únicos, são fortes concorrentes para os resultados aferidos. Mas a aceitação dessa realidade se mostra muito

bruta, sendo necessário escamoteá-la sob outras formas. Eis aí um bom ponto de partida para uma reflexão acerca do papel da escola e do professor na questão da qualidade da educação, tanto na formação inicial quanto na continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisas: leituras em Mikhail Bakhtin (orgs.). 2. ed – São Paulo, Cortez, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional – Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo, Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens. 9 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. Estética da criação verbal. 4ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. Tempos líquidos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Macie Gagnebrir: 7 ed.- São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: Conceitos-chave. 4ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, PP. 191 – 200.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- _____. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 252/69. Estabelece a estrutura do curso de pedagogia que vigorou até a promulgação da atual LDB nº9394/96.
- _____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Parecer CNE/CES nº 970, de 09 de novembro de 1999. Dispõe sobre o curso normal superior e a habilitação em educação infantil e séries iniciais de ensino fundamental nos cursos de pedagogia.

_____. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____. Parecer CNE/CES nº 133, de 30 de janeiro de 2001. Presta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

_____. Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CASTRO, Magali de. Política de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de pedagogia. RBPAE v.19, n.1, jan./jun. 2003.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano:1. Artes de fazer; 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CORREIA, W. C. e BARBOSA, D. C. M. Capacitação pedagógica: Pela formação teórico-conceitual do Professor, 2007.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas [et al.]. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAVIES, Nicholas. Legislação educacional federal básica. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

_____. A nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 37ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisas: leituras em Mikhail Bakhtin (orgs.). 2. ed – São Paulo, Cortez, 2007.

FREITAS, Nilson Guedes. Pedagogia do amor: caminho da libertação na relação professor-aluno. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2000.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola

fundamental. Publicação: Série Idéias n.12, São Paulo: FDE, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em : 08 jun. 2010.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Macie Gagnebrin: 7 ed.- São Paulo: Brasiliense, 1994.

GARCIA, Maria M. A., HYPOLITO, Álvaro M., VIEIRA, Jarbas S. Educ. Pesqui. Vol.31 nº.1 São Paulo Jan/Mar. 2005.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisas: leituras em Mikhail Bakhtin (orgs.). 2. ed – São Paulo, Cortez, 2007.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Os cursos de pedagogia formam professores dos anos iniciais do ensino fundamental? In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas [et al.]. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”; tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUCKE, Menga e ANDRÉ, Marli: Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria C. de s. (Org). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. São Paulo, Ática, 1988.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e PRONKO, Marcela Alejandra. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓVOA, Antônio. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Profissão: docente. São Paulo, 2010. Revista Educação, edição 154, fevereiro 2010,

entrevista concedida a Paulo de Camargo.

_____. Professor se forma na escola. Rio de Janeiro, 2001. Entrevista a Revista Nova Escola, n. 142, maio de 2001.

_____. Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.

_____. Vidas de Professores. Portugal: Porto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa. Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. Conferência de abertura do IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, realizado em águas de Lindóia – SP, de 4 a 8 de maio de 1998.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. IV congresso brasileiro de história da educação. Universidade católica de Goiás, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, vol. 1: Princípios teóricos. Duque de Caxias, RJ, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, vol. 2: Proposta Pedagógica. Duque de Caxias, RJ, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta de formação continuada do 1º ao 5º ano de escolaridade. Duque de Caxias, RJ, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. 2ª ed. 10ª reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

SOUZA, José dos Santos. O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismos e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisas: leituras em Mikhail Bakhtin (orgs.). 2. ed – São Paulo, Cortez, 2007.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

TAVARES, José. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VIEGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza F. da (Orgs). A escola

mudou. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ZAGURY, Tania. O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Sites acessados:

www.portalodm.com.br/, acessado em 08 jun. 2010.

www.inep.gov.br, acessado em 10 julho. 2010.

www.inep.gov.br/internacional/pisa, acessado em 20 dez. 2010.

ANEXOS

A – Objetivos gerais formadores

B – Proposta de formação continuada

C – Primeiro questionário aplicado aos docentes

D – Segundo questionário aplicado aos docentes

E – Terceiro questionário aplicado aos docentes

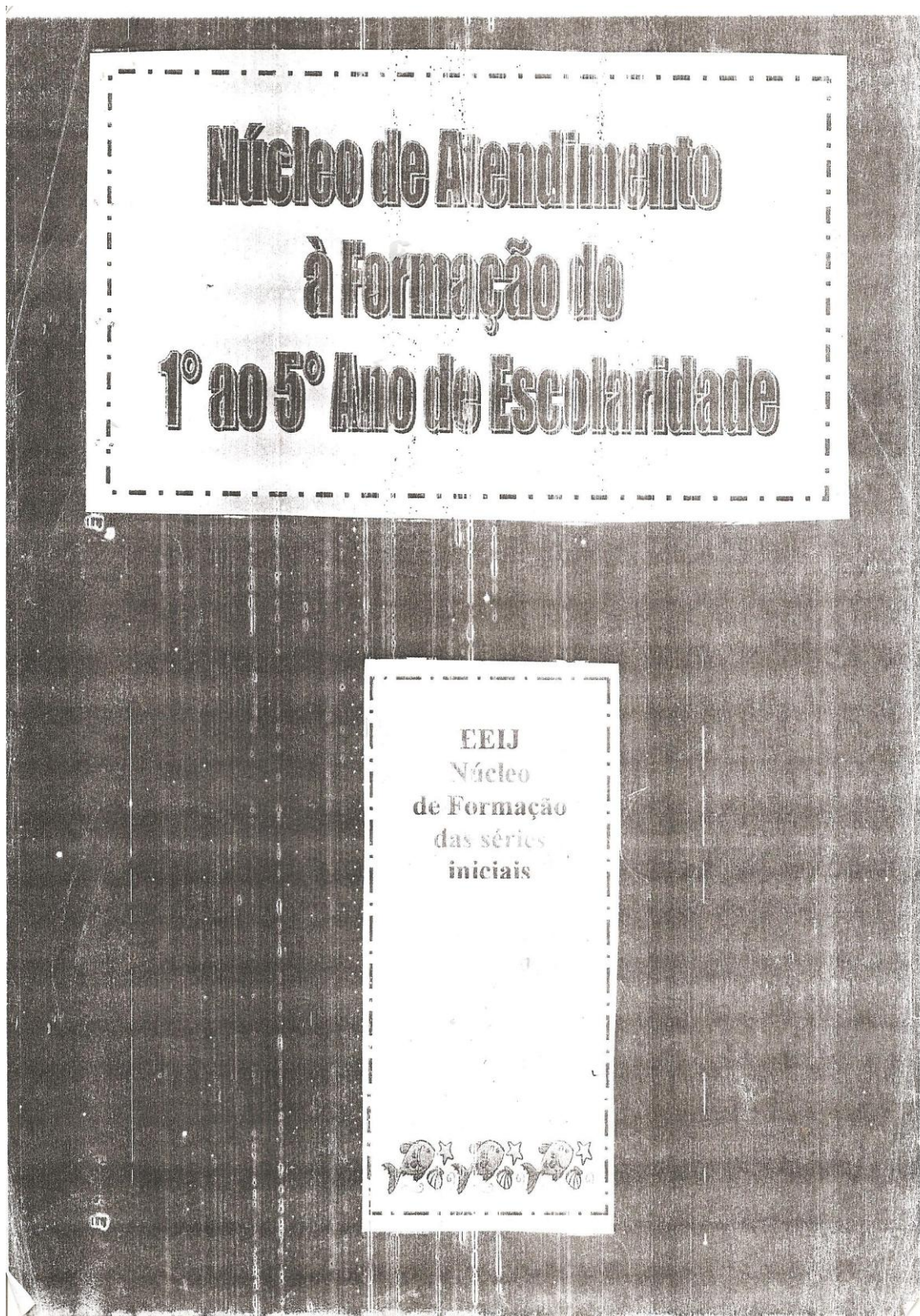
F – Questionário aplicado à Equipe Diretiva

G – Narrativas docentes

Anexo A – Objetivos gerais formadores

1. Conhecer o próprio corpo, suas reações e transformações, desenvolvendo atitudes de respeito para a preservação da vida humana;
2. Utilizar as diferentes linguagens do ser humano, para expressão do pensamento e das emoções e para organização e análises das informações recebidas;
3. Compreender a natureza dialética do ecossistema, entendendo a inter-relação dos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais com a natureza;
4. Conhecer, respeitar e valorizar a riqueza e a diversidade cultural;
5. Participar, como ser atuante, do processo de construção do conhecimento, visando à autonomia do pensar e agir;
6. Compreender os vários aspectos da vida e do trabalho; ser capaz de assumir o processo de aperfeiçoamento contínuo para o desempenho de suas funções e da melhoria constante das condições de trabalho na sociedade;
7. Atuar como cidadão crítico, participante do grupo social no qual está inserido, através da reivindicação dos direitos, do cumprimento dos deveres e da intervenção, de forma consciente e criativa, na vida em sociedade para a transformação da realidade.

Anexo B – Proposta de formação continuada





ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
COORDENADORIA DE ENSINO
EQUIPE DE EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL
NÚCLEO DE ATENDIMENTO A FORMAÇÃO DO 1º AO 5º ANO

Núcleo de Atendimento à Formação do 1º ao 5º Ano de Escolaridade

- **Formação Continuada**
 - **Alfabetizar e Letrar: um caminho para uma aprendizagem significativa**
 - **OBJETIVO:** Atualizar e especializar os profissionais da educação nas especificidades da alfabetização, oportunizando um espaço de reflexão da prática pedagógica em alfabetização, para que a partir desta, o profissional se instrumentalize e produza ações que contribuam para o sucesso escolar.
 - **PÚBLICO-ALVO:** Professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, preferencialmente.
 - **PERIODICIDADE DOS ENCONTROS:** Semanais, de abril a novembro de 2009.
 - **CARGA HORÁRIA:** 180 horas
 - **PÚBLICO ATENDIDO:** 04 turmas com 40 alunos por turno (manhã e tarde) semanalmente
= 160 profissionais
 - **AULA INAUGURAL:** 29 de abril de 2009
 - **FORMADORES:** Cláudia da Cruz, Cláudia Maria Teixeira, Cristiane Domingues e Fabiana Esteves
 - **Ler e escrever - Escrever e Ler: dos rascunhos ao produto final**
 - **OBJETIVO:** Promover uma maior reflexão sobre o percurso de autoria do texto escrito pelo aluno, oferecendo assim, apoio pedagógico referente à leitura e à produção textual.
 - **PÚBLICO-ALVO:** Professores do 4º e 5º Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental, preferencialmente.
 - **PERIODICIDADE DOS ENCONTROS:** Mensais, de abril a novembro de 2009.
 - **CARGA HORÁRIA:** 60 horas
 - **PÚBLICO ATENDIDO:** 08 turmas com 40 alunos por turno (manhã e tarde) mensalmente = 320 prof.
 - **AULA INAUGURAL:** 30 de abril de 2009
 - **FORMADORES:** Beatriz Gonella, Cristiane Domingues, Luciana Gomes e Simone Regis
 - **Pró Letramento (Português e Matemática):** – Programa do Governo Federal
 - **OBJETIVO:** Desenvolver conhecimentos para a compreensão da matemática, da leitura e escrita e seus processos de ensino e aprendizagem.
 - **PÚBLICO – ALVO:** Professores da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental
 - **PERIODICIDADE DOS ENCONTROS:** Grupos de Estudos e Oficinas mensais, de maio a novembro de 2009

- **CARGA HORÁRIA:** 120 horas
- **PÚBLICO ATENDIDO:** 08 turmas com 40 alunos por turno (manhã e tarde) mensalmente = 320 prof.
- **AULA INAUGURAL:** 13 de abril de 2009.
- **FORMADORES:**
 - **Linguagem**
⇒ Jane Silva e Maria Elizabeth Bessa
 - **Matemática**
⇒ Suzana Grimaldi e Fabiana Rodrigues
- **Assessoria às Unidades Escolares** com a parceria da Supervisão e Orientação Educacional
 - **OBJETIVOS:** Trabalhar de forma integrada com os Professores Regentes e Especialistas, orientando-os quanto à organização do trabalho pedagógico junto à escola, tendo como eixo norteador a Alfabetização na Perspectiva do Letramento.
 - **PÚBLICO – ALVO:** Professores do 3º Ano do Ensino Fundamental e Equipe Diretiva das escolas com o alto índice de retenção no Ciclo de Alfabetização no ano de 2008.
 - **PERIODICIDADE DOS ENCONTROS:**
 - Encontros bimestrais em Pólos de Ação Pedagógica
 - Visitas quinzenais às Unidades Escolares.
 - **FORMADORES:** Ana Claudia, Eveline da Silva, Luciana Barroso, Marcella Cristina e Mônica Cristina dos Santos
 - **PÚBLICO ATENDIDO:** 15 escolas
 - **PREVISÃO DE INÍCIO:** abril



FORMAÇÕES DO 1º E 5º ANO

ALFABETIZAR E LETRAR: UM CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Apesar de todos os esforços, medidas e mudanças propostas, no Brasil, ainda contamos com um elevado índice de fracasso escolar, principalmente, na aprendizagem da leitura e escrita.

A falta de explicação para o fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade, direta ou indiretamente, fosse àqueles atribuída. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar de repetência, de reprovação. Como toda cultura que se insinua, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Dentre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, situações didáticas e materiais adequados.

Ainda que não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental. Portanto, é urgente e necessário propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização que serão capazes de subsidiá-lo em seu trabalho. O que significa garantir a todos e a cada um dos alunos, a despeito da heterogeneidade das diferentes situações de ensino e aprendizagem, o mesmo direito de aprender: ao mesmo tempo em que reconheça o esforço anônimo que os docentes vem realizando no ensino da leitura e da escrita.

Objetivos:

Para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los. Cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

PÚBLICO-ALVO: Professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, preferencialmente.

PERIODICIDADE DOS ENCONTROS: Semanais, de abril a novembro de 2009.

CARGA HORÁRIA: 180 horas

AULA INAUGURAL: 29 de abril de 2009

Conteúdos:

Módulo I

- Expectativas de aprendizagem
- Contrato didático
- Registro escrito como recurso de formação profissional e desenvolvimento pessoal
- Importância do processo pessoal de alfabetização na relação com a leitura e a escrita
- Concepção de ensino e aprendizagem
- Identificação das concepções que existem por trás das experiências escolares relatadas
- Hipóteses de escrita
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica
- Hipótese de escrita pré-silábica

- Análise de escritas não-convencionais
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica
- Atividades de escrita para saber o que os alunos sabem
- Atividades de escrita para favorecer a aprendizagem
- Planejamento de situação didática
- Hipóteses de crianças não-leitoras sobre o que está escrito e o que se pode ler
- Evolução das hipóteses infantis de leitura.
 - Análise das hipóteses infantis de leitura.
- Valorização dos conhecimentos infantis sobre a leitura. Importância do registro reflexivo sobre uma atividade desenvolvida
- Hipóteses de crianças não-leitoras sobre o que está escrito e o que se pode ler
- Processos envolvidos no ato de ler
- O que é ler e a análise do processo de leitura
- Estratégias de leitura: decodificação, inferência, seleção, antecipação e verificação
- Procedimentos de leitura de textos utilizados pelos alunos que ainda não sabem ler: ajuste da "leitura" de textos conhecidos à escrita e combinação de estratégias de leitura
- Conhecimento prévio que ajuda a ler (conteúdo do texto, gênero etc.)
- Análise de atividades de leitura para alunos não-alfabetizados
- Desenvolvimento da autonomia para analisar situações didáticas de leitura
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada
- Processos envolvidos no ato de ler
- Procedimentos possíveis e/ou necessários para ler quando não se sabe (ajuste do que se sabe de cor com o que está escrito)
- combinação de estratégias de decodificação, seleção, antecipação e verificação)
- Diferentes situações didáticas que demandam o uso dos procedimentos de leitura para quem ainda não sabe ler e escrever convencionalmente
- Diferentes critérios de formação de grupos
- A natureza reflexiva das situações de leitura propostas
- Planejamento de situações didáticas de leitura para alunos não-alfabéticos
- Análise de situações didáticas
 - Definição de alfabetização e letramento
 - As práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora da escola
 - A importância da leitura na formação de leitores e escritores competentes
 - Definição de ambiente alfabetizador
 - Análise de produções de textos
 - Propostas didáticas de alfabetização

Módulo 2

- Hipóteses de escrita
- Agrupamentos
- Nome próprio em situações reais de comunicação
- Atividades que envolvam a leitura e a escrita de nomes próprios
- Os nomes próprios como modelos estáveis de escrita
- Os nomes próprios como disparadores de reflexão sobre o sistema de escrita
- Lista de nomes
- Análise de atividades com nome próprio
- Planejamento de atividades com nome próprio
- Estratégias de leitura / Hipóteses de leitura
- Procedimentos de leitura utilizados pelos alunos
- Análise de atividade de leitura de listas para alunos não-alfabetizados
- Reflexão sobre a própria prática
- Atividades que envolvem leitura, escrita e escuta do nome próprio, de listas e textos de memória
- Princípios norteadores para uma boa situação de aprendizagem
 - os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar
 - os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir
 - a organização da tarefa pelo professor garante a mais ampla circulação de informação possível
 - o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social
- Intervenção pedagógica
- Distinção entre a capacidade de produzir textos e a capacidade de grafá-los
- Importância da leitura na formação de leitores e escritores competentes
- Leitura Compartilhada como parte da rotina cotidiana
- Atividades de reescrita e relato
- Produção de textos em diferentes gêneros
- Importância da prática de ouvir histórias lidas para desenvolver a competência de produzir narrativas escritas
- Revisão coletiva de um texto do ponto de vista discursivo

- Procedimentos didáticos para revisão de textos
- Possibilidades de intervenção do professor durante a produção e a revisão de um texto
- Exploração dos recursos de linguagem que se usa para escrever
- O texto como objeto sobre o qual é possível pensar
- Procedimentos didáticos para revisão de textos
- Importância da intervenção do professor na produção e na revisão de um texto pelos alunos.
- Reflexão voltada para o uso da linguagem na situação em que ela se realiza: exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem etc.)
- Texto literário como objeto sobre o qual se pode pensar
- Leitura e escuta de textos literários
- Análise e reflexão sobre a linguagem que se escreve e sobre a variedade de recursos usados por bons escritores profissionais.
- Procedimentos para revisão de textos bem escritos
- Sugestões de textos bem escritos para o professor ler com os alunos

Módulo 3

- Planejamento como conjunto de objetivos que determina e orienta a intervenção pedagógica
- Planejamento como instrumento que:
 - explicita a intenção educativa de um grupo de professores
 - possibilite o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores
 - permita a reflexão e a tomada de decisões coletivas
 - evite a ruptura e a excessiva fragmentação dos objetivos e conteúdos desenvolvidos nos diferentes ciclos de escolaridade
 - dê sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas que são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados
 - permita que o professor avalie seu percurso de trabalho, sem perder de vista os objetivos que devam ser desenvolvidos no ciclo
 - registro escrito como recurso para o maior entendimento de "para quê", "o quê" e "como" se desenvolve a prática pedagógica em sala de aula.
- Formas de organizar os conteúdos (modalidades organizativas)
- Importância da organização do trabalho pedagógico para alcançar dos objetivos da série
- Procedimentos necessários para elaborar uma rotina
- Concepção de trabalho com projetos didáticos
- Aspectos que caracterizam um projeto
- A relevância do projeto para potencializar o esforço envolvido no ato de aprender
- Aprendizagem da conotação escrita: sistema alfabético e norma ortográfica
- Dificuldades ortográficas dos alunos
- Natureza da ortografia
- Intervenções do professor durante a aprendizagem da ortografia
- Aspectos da ortografia para serem compreendidos e aspectos que precisam ser memorizados
- O papel da reflexão sobre as regularidades do sistema ortográfico
- A importância do diagnóstico ortográfico para as metas de ensino e aprendizagem
- Procedimentos didáticos adequados ao ensino da ortografia
- A origem do ato de pontuar
- Pontuação como atributo do texto;
- A regra, o estilo e a questão da legibilidade na pontuação
- Situações didáticas
- Análise de atividade
- Implicações pedagógicas
- Discussão sobre o ensino tradicional de gramática
- Conhecimento epilingüístico e metalingüístico
- Possibilidades de intervenção nas atividades de análise e reflexão sobre a língua realizadas com os alunos
- Situações didáticas de análise e reflexão sobre a língua
- A importância do trabalho em grupo no desenvolvimento da competência de análise e reflexão sobre a língua.

HORÁRIOS, LOCAL DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS E NÚMERO DE VAGAS PARA A INSCRIÇÃO:

DIAS	HORÁRIO	LOCAL	VAGAS
2ª feira	08 horas – 12 horas	1º Distrito	40 vagas
2ª feira	13 horas – 17 horas	1º Distrito	40 vagas
4ª feira	08 horas – 12 horas	2º Distrito	40 vagas
5ª feira	13 horas – 17 horas	2º Distrito	40 vagas

LER E ESCREVER – ESCREVER E LER: DOS RASCUNHOS AO PRODUTO FINAL

A ideia deste curso emergiu a partir de uma avaliação feita nos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, uma vez que se vem notando a solicitação dos professores em obter apoio pedagógico referente à leitura e à produção textual.

Estes são precípuos a serem trabalhados diante do resultado de 3,7 obtido pelo Município de Duque de Caxias na avaliação do IDEB no ano de 2007 para os anos iniciais.

Objetivos:

- Colaborar com o trabalho docente quanto à produção de texto pelos discentes.
- Promover a troca de experiências vividas nas salas de aula refletindo sobre a própria prática.
- Conscientizar e orientar os professores acerca do quanto é necessário o trabalho com a diversidade textual.
- Discutir a importância da estrutura de cada gênero e tipo textual.
- Incentivar o professor a desenvolver o comportamento leitor e escritor de seu aluno.
- Orientar sobre as condições mínimas necessárias para a construção de um texto (o que quero escrever, para quê e para quem escrevo).
- Compreender a revisão textual como parte do cotidiano escolar.
- Desenvolver a importância de se estimular um percurso de autoria no aluno, para que este seja capaz de responsabilizar-se por todas as etapas do processo de produção textual (criar e revisar).
- Orientar sobre os aspectos notacionais (relativos às regras de uso da língua) e discursivos (relativos ao contexto de produção).

PÚBLICO-ALVO: Professores do 4º e 5º Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental, preferencialmente.

PERIODICIDADE DOS ENCONTROS: Mensais, de abril a novembro de 2009.

CARGA HORÁRIA: 60 horas

AULA INAUGURAL: 30 de abril de 2009

Temas:

- Concepções de educação.
- Expectativas de aprendizagem para o 4º e 5º anos.
- Condições didáticas (O que escrevo? Para quê? e Para quem escrevo?).
- Tipologia textual e Gêneros textuais
- Revisão:
 - Coerência x coesão;
 - Gramática;
 - Pontuação;
 - Ortografia.
- Construção do percurso de autoria.

DIAS, HORÁRIOS, LOCAL DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS E NÚMERO DE VAGAS PARA A INSCRIÇÃO.

DIAS	HORÁRIO	LOCAL	VAGAS
2ª feira	13 horas – 17 horas	2º Distrito	80 vagas
3ª feira	08 horas – 12 horas	1º Distrito	80 vagas
5ª feira	08 horas – 12 horas	2º Distrito	80 vagas
6ª feira	13 horas – 17 horas	1º Distrito	80 vagas

PRÓ-LETRAMENTO

“Programa de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.”



Guia Geral do Pró-Letramento – MEC- 2007

PÚBLICO – ALVO: Professores da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental
PERIODICIDADE DOS ENCONTROS: Grupos de Estudos e Oficinas mensais, de maio a novembro de 2009
CARGA HORÁRIA: 120 horas
AULA INAUGURAL: 05 de maio de 2009

OBJETIVOS GERAIS

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para elevar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa e de Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos para a compreensão da matemática e da leitura e escrita e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada.

Guia Geral do Pró-Letramento – MEC – 2007

PRÓ-LETRAMENTO: ALFABETIZAÇÃO & LINGUAGEM

“A Língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que este sistema depende da interlocução.

Partindo dessa concepção uma proposta de ensino de Língua deve valorizar o uso em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da Língua.”

Pró-Letramento – Fascículo 1- 2006

O Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem prevê o estudo e a reflexão sobre diferentes temas, ampliando o olhar dos professores cursistas acerca da dinâmica do trabalho da alfabetização a partir de textos, utilizando-se para tal de toda a diversidade textual disponível em nosso mundo letrado.

- Capacidades Lingüísticas de Alfabetização e avaliação – Eixos da Língua: Oralidade, Aquisição do sistema de escrita, Leitura, Produção Textual, Valorização da cultura escrita.
- Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação – Como avaliar os alunos a partir dos eixos da Língua e dentro de uma visão sociointeracionista de aprendizagem?
- Organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino – A rotina da aula e modalidades organizativas de um planejamento pedagógico.
- Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura – Diferentes suportes e modalidades de leitura e o papel da mediação do professor no processo de letramento.
- O lúdico na sala de aula: projetos e jogos – A ludicidade como instrumento facilitador da aprendizagem.
- O livro didático em sala de aula: algumas reflexões – A importância da análise dos livros didáticos por parte do professor.
- Modos de falar e modos de escrever – Diferenças entre a fala e a escrita, respeito à diversidade e características regionais.

DIAS, HORÁRIOS, LOCAL DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS E NÚMERO DE VAGAS PARA A INSCRIÇÃO:

DIAS	HORÁRIO	LOCAL	VAGAS
4ª feira	8 horas – 12 horas	1º Distrito	40 vagas
4ª feira	13 horas – 17 horas	1º Distrito	40 vagas
4ª feira	8 horas – 12 horas	2º Distrito	40 vagas
4ª feira	13 horas – 17 horas	2º Distrito	40 vagas

PRÓ-LETRAMENTO: MATEMÁTICA

“Num mundo cada vez mais complexo é preciso estimular e desenvolver habilidades que permitam resolver problemas, lidar com informações numéricas para tomar decisões, fazer inferências, opinar sobre temas diversos, desenvolvendo capacidades de comunicação e de trabalho coletivo, sempre de forma crítica e independente.

Em qualquer atividade, o cidadão vai encontrar situações nas quais necessitará compreender, utilizar e reconstruir conceitos e procedimentos matemáticos. Assim, a matemática escolar tem um papel formativo, ajudando a estruturar o pensamento e o raciocínio lógico. Além disso, é uma ferramenta útil e com uma linguagem de expressão própria, necessária a diversas áreas do conhecimento.

O Pró-Letramento em matemática prevê a utilização do princípio da problematização dos conteúdos e das práticas cotidianas dos professores para o ensino da matemática. Busca significar práticas e conteúdos sem perder a cientificidade necessária a vida do cidadão, trazendo a tona novas leituras com novos enfoques para o ensino da matemática.”

Pró-Letramento – edição revista e ampliada – MEC – 2007

Baseado em uma proposta sociointeracionista, a dinâmica da formação propõe momentos de estudos, reflexão, construção e reconstrução de conceitos, conhecimentos e conteúdos, onde serão abordados temas de grande relevância para a prática do professor, desmistificando e ampliando o olhar para o ensino e a aprendizagem da matemática:

- Números Naturais – Construindo o conceito de número, Sistema de numeração decimal, os números em nosso cotidiano.
- Operações com números naturais – As diferentes ações envolvidas nas operações, o uso do algoritmo, utilização de materiais de contagem como apoio a aprendizagem das operações.
- Espaço e Forma – localização, movimentação, lateralidade, pontos de referência, formas geométricas.
- Frações e numeração decimal – As várias idéias relacionadas a frações, compreensão de frações equivalentes e operações com frações, porcentagens e números decimais.
- Grandezas e Medidas – Compreender o conceito de medidas, os processos de medição e a necessidade de adoção de unidades-padrão de medidas e suas relações.
- Tratamento da Informação – representação de dados estatísticos através de tabelas e gráficos, noções de combinatória e probabilidade.
- Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática – Os vários tipos e estratégias para a resolução de problemas e o papel do jogo e da brincadeira para estímulo a resolução.
- Avaliação da aprendizagem em Matemática – Refletir sobre a avaliação em matemática, dentro de uma perspectiva de construção de conhecimentos por parte daquele que aprende, vendo a avaliação como um processo facilitador da aprendizagem.

DIAS, HORÁRIOS, LOCAL DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS E NÚMERO DE VAGAS PARA A INSCRIÇÃO:

DIAS	HORÁRIO	LOCAL	VAGAS
5ª feira	08 horas – 12 horas	1º Distrito	40 vagas
5ª feira	13 horas – 17 horas	1º Distrito	40 vagas
5ª feira	08 horas – 12 horas	2º Distrito	40 vagas
5ª feira	13 horas – 17 horas	2º Distrito	40 vagas



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
COORDENADORIA DE ENSINO
EQUIPE DE EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL
NÚCLEO DE ATENDIMENTO A FORMAÇÃO DO 1º AO 5º ANO

PARCERIA COM A SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

PROPOSTA DE ASSESSORIA

I- JUSTIFICATIVA

Levando-se em consideração que algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias apresentaram um alto índice de retenção no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, a Secretaria Municipal de Educação, através da EEIJ (Núcleo de Atendimento à Formação do 1º ao 5º Ano de Escolaridade), propõe-se a trabalhar de forma integrada com as Unidades Escolares, propiciando a reflexão, a pesquisa, o estudo e a (re)orientação do trabalho pedagógico desenvolvido, tendo como eixo norteador a questão da Alfabetização na Perspectiva do Letramento e a urgência de uma qualidade social na educação onde todos aprendam e estejam incluídos.

II- A QUE SE PROPÕE?

Trabalhar de forma integrada com os Professores Especialistas, orientando-os quanto à organização do trabalho pedagógico junto à escola, tendo como eixo norteador a Alfabetização na Perspectiva do Letramento.

III- OBJETIVOS:

- Conhecer e refletir sobre a realidade da unidade escolar;
- Discutir, estudar e elaborar propostas de intervenção, com vistas ao enfrentamento e superação das dificuldades;
- (Re)orientar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar;
- Acompanhar e avaliar (re)significando práticas frente ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da Unidade Escolar;
- Constituir-se como espaço de busca, troca, reflexão e investigação de vivências e práticas fundamentadas em princípios sociointeracionistas como já aponta a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias.

IV- PÚBLICO ALVO:

As Unidades Escolares que apresentaram alto índice de retenção no ano de 2008 e que desejem participar do Projeto.

V- PERIODICIDADE:

- 1- Encontros bimestrais em Pólos de Ação Pedagógica;
- 2- Visitas quinzenais às Unidades Escolares.

OBS: As visitas acontecerão a partir da última semana do mês de maio, após três encontros quinzenais nos Pólos de Ação.

VI- ESTRATÉGIAS:

Os Pólos de Ação Pedagógica constituir-se-ão em espaços de reflexão, discussão, pesquisa e estudo acerca da orientação da prática pedagógica, tendo em vista o fortalecimento da autonomia do Professor Especialista.

As visitas serão momentos de observação, interação e intervenção sobre a prática, privilegiando as particularidades de cada unidade escolar.

VII- TEMÁTICAS A SEREM TRABALHADAS NOS PÓLOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA:

- Refletindo sobre a Prática Pedagógica numa Perspectiva de Alfabetização e Letramento.
- Organizando o trabalho pedagógico, tendo como pano de fundo as concepções de Alfabetização e Letramento.
- Avaliando a Prática Pedagógica: A Aprendizagem na Escola.

Anexo C - Primeiro questionário aplicado aos docentes

1- Informações pessoais:

NOME: _____ IDADE: _____

GRADUAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____

TEMPO DE SERVIÇO EM DUQUE DE CAXIAS: _____

POSSUI: UMA MATRÍCULA () DUAS MATRÍCULAS ()

2- O que você entende por relação dialógica?

3- Que implicações essa relação pode trazer à prática docente?

4- Há momentos para o diálogo nesta escola? De que forma ele ocorre?

Anexo D – Segundo questionário aplicado aos docentes

Nome:_____ idade:_____ cor:_____ religião:_____

Renda familiar:_____ Tipo de moradia (própria, alugada/cedida):_____

Local de moradia: ()no próprio bairro ()outro bairro ()outro município Qual? _____

Algum familiar é professor? () S () N Parentesco:_____

Formação inicial:_____ Foi sua 1ª opção? () S () N Qual foi? _____

Razões da escolha da profissão? _____

Tempo de formado/o:_____ anos. Em que o curso de formação de professores contribuiu para sua prática? _____

Conhece o projeto de formação continuada da SME? () S () N. Opinião a respeito _____

Que cursos a SME tem oferecido na sua área? _____

Você frequentou/a? () S () N. Por que? _____

O que achou? _____

Frequentou/a PROFA/FAP? () S () N. Quando? _____ Opinião sobre a formação recebida/contribuições para sua prática: _____

Participa de algum grupo de estudo? () S () N. Qual? _____

Este contribui para sua formação/ atuação docente? () S () N. Por que? _____

Considera seu trabalho na escola como espaço de formação? () S () N. Por que? _____

Considera o professor um profissional reflexivo? () S () N. Por que? _____

Em sua opinião o que seria mais interessante para ajudar no seu desempenho profissional no dia-a-dia da sala de aula? _____

Anexo F – Questionário aplicado à Equipe Diretiva

Nome:_____ idade:_____ cor:_____ religião:_____

Renda familiar:_____ Tipo de moradia (própria, alugada/cedida)_____

Local de moradia: ()no próprio ()outro bairro ()outro município. Qual?_____

O magistério foi sua primeira opção profissional? ()S ()N. Qual foi?_____

Razões da escolha da profissão docente_____

Participa de cursos de formação continuada da SME? ()S ()N. Em que essa formação contribui para o seu trabalho?_____

Quais as maiores dificuldades/entraves encontradas/os no seu trabalho?_____

Como elas poderiam ser removidas ou diminuídas? _____

Em que sua experiência anterior como professor/a contribui para o seu trabalho atual?

Como você analisa a atuação da equipe em relação à formação continuada dos professores?

Em sua opinião o que falta para um melhor aproveitamento desse tipo de formação?

Qual a sua opinião sobre a participação dos pais e da comunidade no Conselho Escolar e na gestão da escola? _____

Que tipo de contribuição eles poderiam dar para a melhoria do trabalho escolar?

Anexo G – Narrativas docentes

1. VAMOS COMEÇAR NOSSA CONVERSA ASSIM...

Guerreiros são pessoas são fortes são frágeis

Guerreiros são meninos no fundo do peito

Precisam de um descanso

Precisam de um remanso

Precisam de um sono que os tornem refeitos

Gonzaguinha

Com licença ao grande poeta Gonzaguinha, mas guerreiros também são mulheres, são fortes... Ah, como são fortes... E são frágeis. Guerreiras são educadoras, professoras, mães, amigas e profissionais. Somos guerreiras porque lutamos dia a dia pelo nosso trabalho. Porque sem o nosso trabalho não temos honra... é em busca dessa honra que sempre tentamos melhorar cada vez mais, buscamos nos informar e estudar.

Trilhando na busca de novas descobertas que aperfeiçoem a minha prática busquei novas informações estudando e escrevendo... E assim inicio. Era uma vez uma professora... era uma vez uma escola... era uma vez seus alunos.

TODA HISTÓRIA TEM UM INÍCIO. ESTE É O MEU INÍCIO, ESSA É MINHA HISTÓRIA. FOI ASSIM...

Tudo começou, no ano de 2008 em uma escola do município de Duque de Caxias. Vinha de uma remoção do terceiro distrito deste município (Imbariê) e meu destino, sorte ou, simplesmente, a vida desembocou na escola que é base do meu relato, das observações expostas neste trabalho, da minha pesquisa.

Quando cheguei, escolhi uma das turmas que estavam sem professor das três classes que existiam vagas: um terceiro ano de escolaridade que é o ano final do ciclo de alfabetização. É neste ano de escolaridade que se retém os alunos que não atingiram os objetivos durante o ciclo de alfabetização. E foi no primeiro dia de aula que comecei a observar a necessidade de estudar e de pesquisar mais sobre alfabetização para dar o melhor de mim para esses meninos e meninas. Na verdade, eles não eram nem tão meninos assim... A maioria já era pré-adolescente ou adolescente, a faixa etária variava entre 08 a 14 anos. Neste

momento percebi que o trabalho iria ser árduo, complicado e dependeria muito de mim... Notei isso porque ao olhar o rosto dos meus alunos no primeiro dia de aula, percebi o que havia acontecido com aquela turma, na verdade, o que acontece, ainda hoje, com várias turmas de várias escolas espalhadas pelo Brasil. Vamos começar assim...

Era uma vez uma escola que ficava situada em um dos bairros mais pobres do município de Duque de Caxias, sendo regida por uma diretora indicada por um político e com vários problemas estruturais. Havia um grande problema hidráulico impossibilitando o abastecimento de água nos banheiros, também existia uma obra para a construção de um refeitório que se arrastava por 3 anos (a escola começou a funcionar em 2005, havia sido comprada pelo município, pois era uma instituição privada)e os alunos só faziam lanche. A quadra estava interditada, pois um muro ameaçava cair devido a problemas estruturais e as telhas do pátio estavam quebradas e voavam nas ventanias das chuvas de verão. Havia computadores... Todos empilhados, dentro de suas caixas, pois não “existia” lugar para instalá-los. Quando chovia, o andar de cima da escola ficava inundado, já que as telhas de amianto estavam todas rachadas. Essa escola existe... Está localizada próximo ao aterro sanitário de Duque de Caxias e atende uma população muito carente de direitos básicos e essenciais para uma vida saudável.

Falando em população... Era uma vez os alunos dessa escola e dessa professora que percebeu no rosto deles, no primeiro dia de aula, o descaso e a injustiça social que todo o sistema político os submeteu. Pode parecer duro descrevendo dessa forma, mas os alunos eram carentes, não o tipo de carência que eu já havia presenciado tantas e tantas vezes em outras escolas, mas uma carência diferente: a carência do crédito. Naquele momento percebi que nem eles mesmos acreditavam neles, eles não acreditavam que seriam capazes que são capazes e já estavam cansados de serem massacrados por um sistema educacional que exclui e não inclui. De um sistema educacional que consegue excluir crianças já excluídas socialmente devido a problemática social que estavam inseridas. Para ficar mais clara, percebi essa exclusão ao notar a realidade das outras turmas de mesmo ano de escolaridade que os meus alunos. Havia quatro turmas de terceiro ano no turno da manhã em 2008 na escola. Uma era composta pelos alunos que já estavam alfabetizados, todos eram leitores e escritores fluentes, outra era formada por alunos também leitores, mas com algumas questões ortográficas para resolver, a terceira turma era composta por alunos que ainda estavam aprendendo a ler, mas que não tinham sido reprovados nenhuma vez, e a última turma, a minha turma, era composta

por alunos que ainda estavam se alfabetizando e já tinham sido reprovados ao menos uma vez... Quer pior forma de exclusão do que catalogar crianças como: “ Opa você é bom, turma boa...” ou “Não, você não aprendeu, turma ruim...”

Em um primeiro ponto de vista essa divisão pode parecer favorável ao professor, não é? Pois é, mas como professora eu vos digo, não é. Não é favorável pelo seguinte motivo: é muito difícil trabalhar com uma turma onde não há motivação para que aprendam. E não adianta dizer que o homogêneo é melhor, porque dentro de qualquer turma haverá a heterogeneidade e nós, professores, temos que aprender a trabalhar fazendo dela nossa aliada. Também é muito difícil pessoalmente falando, é uma sobrecarga de responsabilidade muito grande. Na maioria das vezes, o professor que trabalha com essa turma está chegando na escola e não são professores antigos destas unidades de ensino. Ou seja, o profissional não chega totalmente preparado para assumir essa responsabilidade e leva um susto só podendo buscar respostas nos amigos e nos estudos para tentar realizar um bom trabalho.

E assim iniciou-se o ano de 2008 para mais uma professora, para seus alunos e para uma escola...

Então, sabendo disso, como poderia garantir o pleno desenvolvimento desses educandos. O que seria o pleno desenvolvimento do educando? Sem dúvida nenhuma, não é fácil... Mas como jogar sobre as costas do pobre “guerreiro(a)” professor(a) tal responsabilidade, prevista na lei, se quem deveria cumprir o que está escrito, o direito do cidadão, não se importa e não o faz. Como preparar para o exercício da cidadania crianças que não tem o direito básico de dentro de sua escola lavar suas mãos após ir ao banheiro, de brincar em um pátio sem comprometimentos estruturais ou de fazer suas refeições na escola como é garantido por lei? Isso porque estou falando dos direitos negados a essas crianças dentro da escola e não estou englobando as questões sociais e familiares que são tão evidentes no dia a dia de sala de aula.

Eu não sei como responder essas perguntas, mas sei que eu tinha uma turma, eu tinha alunos e deveria alfabetizá-los em um ano... Alguns alunos já estavam na escola há cinco anos e ainda não tinham alcançado este objetivo. Será que eu conseguiria? Em que lugar conseguiria força para seguir adiante? Nestes momentos de angústia, ninguém melhor do que Paulo Freire para me iluminar... Só um homem, um guerreiro, um professor teria esse poder naquele momento. E seu poder estava em suas palavras quando, em seu livro Pedagogia da

Autonomia, conta suas experiências como professor na periferia de Recife, lecionando para pessoas com condições de vida bem próximas das que eu trabalharia. Conta que “tropeçava na dor humana” e se questionava assim como eu me questionava naquele momento: “Que fazer, enquanto educador, trabalhando num contexto assim?”

Deparar-se com a realidade é duro e há, segundo Paulo Freire, um discurso neoliberal, habitual e fatalista de que a realidade é essa mesmo, porém me incentivou quando li tais linhas:

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética.(FREIRE,1996,p.83)

A realidade não deveria ser esta... só me faltava, agora, forças para lutar. Eu sei que não mudaria toda uma realidade com pequenos passos, mas poderia tentar mudar aquela realidade. Então, recebi o apoio de toda a equipe da escola, dos professores anteriores daquela turma e pude notar que todos ali, em meio às dificuldades tentavam fazer a sua parte.

Quando nos deparamos com uma turma com essa realidade, buscamos responsabilizar alguém. Não posso responsabilizar os professores anteriores desses alunos, muito menos os alunos. Eles são vítimas. Vítimas de uma política doente, de um país enorme e de diferenças sociais estrondosas. Somos vítimas de um panorama educacional caótico e só quando aceitamos esse caos, percebendo que ele existe é que podemos ver que a vida espera mais de nós, muito mais além dos muros da escola. E, como diria o poeta Jorge Vercillo: *“Quando chega o fim da linha e já não há aonde ir; Num passe de mágica a vida nos traz planos para seguir... E quando vejo, a vida espera mais de mim...”* E o meu plano a seguir foi estudar sobre alfabetização e buscar desenvolver o melhor trabalho possível.

Já havia cursado o FAP no ano de 2005 ou 2006 que me deu embasamento teórico sobre as práticas de alfabetização sócio interacionista e as teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky , porém esse curso tinha sido voltado para a educação infantil, pois atuava em creche neste período. Como carregamos nossas bagagens para onde vamos, esse conhecimento me acompanhou e foi fundamental para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com essa turma. Estudar, aprender e empregar na prática é quase um parto.

Porque não é fácil desconstruir conceitos paradigmáticos e incorporar novas práticas em sala de aula. Sabe quando ficamos prontos para “parir” esse conhecimento: quando vemos que a prática embasa a teoria e dá certo. Foi assim com o FAP... Porém, com a minha turma, em 2008, o FAP era muito pouco e precisava buscar mais e mais conhecimento e não sabia aonde encontrá-lo. Acabei encontrando na SOPPA (Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização) o que precisava. A história da SOPPA é longa, mas vou fazer um pequeno resumo: somos todas professoras, queremos aprender mais para ensinar melhor, nos reunimos um sábado por mês e debatemos sobre alfabetização. O que eu encontrei lá: AMIZADE, companheirismo e conhecimento. A SOPPA faz parte da minha vida e na hora das dúvidas, até hoje, é ao grupo que recorro é nele que encontro fé para continuar a desenvolver um trabalho que respeite o aluno e proporcione a ele momentos de prazer e conhecimento.

Depois dessa busca, para ser uma professora melhor, posso dizer que ainda preciso melhorar muito. A turma de 2008 marcou a minha história profissional e a minha vida. O resultado no fim do ano não foi cem por cento satisfatório, porém acredito que toda essa busca foi fundamental para fazer a diferença na vida de todos que passaram por aquela sala naquele ano. Continuo na mesma UE e ainda enfrento as dificuldades e o fracasso cara a cara todos os dias, brigo com eles e não me entrego, sigo em frente tentando carregar meus alunos juntos comigo. Às vezes bate aquele desespero, a sensação de impotência, de fraqueza, de cansaço. Porém “ a vida espera mais de mim... e o eterno aprendizado é o próprio fim... Já nem sei se tem fim...” (Jorge Vercillo), então vamos em frente... Alfabetizando, letrando, dialogando, interpretando, debatendo e educando cada um que passar por minhas mãos ao longo da caminhada da educação. Ao menos eu tento...

Beijos minha querida, espero que o texto corresponda a suas expectativas. aguardo respostas... Professora: PK7

2. Ingressei na rede municipal de Duque de Caxias em 2002 e o curso que fiz foi o FAP. Os encontros da Educação Infantil na SME também foram de grande valia na minha formação.

Em 2007 estava com o 3º ACA e cursei o FAP. È um curso enriquecedor para entendermos como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita. Onde não achava que havia inteligência aprendi que há.

Os encontros eram às quartas pela manhã e durante o horário de trabalho.

Fiz uma complementação pedagógica a nível médio e não estudei muito sobre o construtivismo e é claro, só foi um pouco da teoria. Já o FAP é uma mistura de teoria e prática e o mais interessante é que é muita prática pois o que foi estudado e visto em sala, tínhamos que aplicá-los em sala de aula e retornar com os resultados.

Eu estava com um 3ºACA alfabético então precisava adaptar as atividades para minha clientela. Acredito que se eu estivesse com uma turma não alfabética teria sido mais interessante pois os resultados seriam diferentes pois minha turma já sabia ler e escrever.

Não consigo aplicar somente o construtivismo porque para mim falta algo mais sistemático. Então eu faço uma junção de práticas de alfabetização, o que me traz resultados.

Acho que minha realidade de crianças agressivas, agitadas, desassistidas pelas famílias e sem nenhum incentivo/contato com a leitura não favorecem para que eu trabalhe somente com o construtivismo. Enquanto estivesse com um grupo, o outro estaria se ofendendo ou batendo ou mesmo pegando as “respostas” com outro grupo. Fora que o barulho do corredor me atrapalha muito pois a parede não vai até o teto.

Mas eu aplico atividades construtivistas sim, faço diagnósticos, porém não deixo de misturar com o tradicional e o fonético.

Deveria haver uma continuação do FAP, um ano é pouco. A alfabetização é um assunto inesgotável!Gostaria que tivesse mais cursos, mais formação continuada.

Na escola há um momento que se chama grupo de estudos que deveria ser para formação continuada, não vejo isso acontecer. São alguns GE'S que isso acontece e sempre resolve-se questões administrativas. Não acho enriquecedores.

Não vejo unidade de ensino na minha escola e a troca é feita em conversas no recreio, corredores e horário de almoço com os professores.

Professora: PA3

3. Entrei na prefeitura em maio de 2006. Assim que cheguei na escola, a orientadora pedagógica me matriculou no curso de formação para alfabetização plena (acho que era esse o nome), o FAP, que era o curso de formação continuada oferecido pelo município na época.

Quando iniciei o curso este já havia iniciado há pelo menos 1 mês, e confesso que me senti meio perdida, pois não exercia a profissão desde a minha formação, em 1997.

O curso foi muito importante e válido para mim, pois não conhecia muito do construtivismo¹⁵, que é a metodologia usada pelo município. Foi importante também porque peguei uma turma de 1º ano do ciclo, e eu não fazia idéia de como alfabetizar.

A FAP foi fundamental para que eu aprendesse a alfabetizar segundo o construtivismo, já que tínhamos que aplicar em sala de aula as lições aprendidas, e retornar com os resultados obtidos.

O FAP foi muito válido e me ensinou bastante, pois já não lembrava como alfabetizar da forma tradicional, e não tinha aprendido a alfabetizar pelo construtivismo, em meu curso normal.

Basicamente alfabetizo meus alunos com o que aprendi no FAP, e com as experiências trocadas com outras professoras, além de pesquisas na internet e etc.

Aplico em sala de aula a maioria das coisas que aprendi no FAP, mas confesso que mesclo com outros métodos em que obtive resultados positivos; o que geralmente tem dado certo.

Dentro da minha escola, a maioria das professoras de turmas de alfabetização fizeram alguma formação continuada dentro do município o que favorece nossas trocas de experiências, e também o nosso planejamento, que costuma ser feito em conjunto, com as professoras que estão no mesmo ano de escolaridade.

Percebo que a formação continuada foi muito importante para mim, e sinto falta de uma reciclagem. Algo que eu acho que deveria ocorrer com uma certa freqüência, pois acho que se fizesse o FAP hoje, aproveitaria muito mais que em 2006, pois hoje já possuo mais experiência em alfabetizar.

No cotidiano da escola, percebo que é cada professora por si, atuando sozinha em sua sala de aula, contando apenas com as trocas de experiências com outras professoras. Não há momentos de planejamento em conjunto, não há palestras, enfim, me sinto sozinha na batalha da alfabetização.

Professora: PV9

4. Desde que ouvi pela primeira vez falar de formação continuada, entendo que é uma formação que ocorre ao longo da realização do trabalho que fazemos através de orientações que recebemos de profissionais especializados.

Particpei de vários seminários oferecidos pela rede municipal de Duque de Caxias. Foram palestras realizadas uma vez ao ano, geralmente em dois ou três dias.

¹⁵ Caracteriza-se por ser uma prática de ensino, uma mudança de postura do professor e não uma metodologia.

As palestras eram divididas por temas, e apresentados por profissionais vindos de outras cidades com experiências muito interessantes.

Um curso que me ajudou muito foi o FAP, também oferecido pela rede de Duque de Caxias.

Eu fazia o curso uma vez por semana, num período 4 horas.

Tive duas dinamizadoras do curso.

Nas primeiras aulas, não concordava com nada que elas nos passava. Estava muito ligada ao método tradicional. Achava que desde as primeiras séries, o que contava era dar conteúdo, mesmo que o aluno não fosse alfabetizado. Não só eu como outras colegas do curso.

Aos poucos foram surgindo várias experiências positivas, relatadas pelas colegas do curso. Comecei a perceber o quanto havia errado, ao julgar antes de experimentar.

Fazia atividades em sala e tarefas para serem realizadas em casa e também com a turma que trabalhava.

As atividades que eram passadas, tinham cobranças bem rigorosas, às vezes deixava de realizá-las devido a falta de tempo, pois trabalho na rede do Estado também. Acumulava tarefas de uma semana para outra.

Com o passar das semanas comecei a me interessar pelas atividades diferenciadas que eram apresentadas através da prática construtivista.

Passei a experimentar em sala de aula as práticas que eram citadas no curso.

Encontrei dificuldades como: falta de material didático e o meu tempo disponível para preparação das atividades. Faço tudo na medida do possível.

O curso me deu clareza em relação a levar o aluno a construir seu próprio conhecimento de acordo com a sua realidade, pois ele traz para a escola inúmeros conhecimentos que somo aos meus. Havendo uma troca de aprendizado.

Não consegui terminar o curso por razões particulares. Mas consulto sempre que preciso o material que foi oferecido.

Depois do curso, apesar de ainda recorrer ao método tradicional, procuro realizar as práticas construtivistas, pois acho que faço um bom trabalho, unindo as experiências dos dois métodos que fazem parte da minha formação profissional.

O meu trabalho atual na Unidade Escolar tem sido bem positivo, pois troco experiências com várias colegas, mesmo não havendo um tempo estipulado no decorrer do ano letivo. No ano passado tínhamos de 15 em 15 dias um momento para planejamento de atividades e troca de experiências além do grupo de estudo com orientações com a equipe

pedagógica. Estamos na 2ª quinzena do mês de agosto e ainda não houve o grupo de estudo, após o recesso escolar.,

Em tempo: Vale dizer que ainda recorro à prática tradicional porque sempre que a utilizo tem tido algo de positivo; pois acho que ainda há muita coisa boa, ainda sou muito ligada a essa prática.

O que está faltando é mais orientações para que eu possa me sentir mais segura com as novas atividades sem achar que não sou capaz de chegar ao resultado dos objetivos que são necessários.

Professora: PS5