

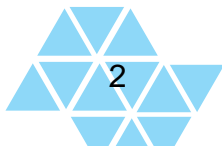
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



SUMÁRIO

COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

- 06** A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CURRÍCULO E FORMAÇÃO. Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas (USP-RP); Profa. Ms. Cristina Cinto Araújo Pedroso, Profa. Ms. Maria Alejandra I. Leal e Profa. Dra Helena Maria de Andrade Capelini (UNAERP).
- 14** A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA. Maria Elizabete Souza Couto (UESC/BA).
- 24** A APRENDIZAGEM DOCENTE E DE CRIANÇAS NA VISÃO DE PROFESSORAS INICIANTE PARTICIPANTES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA *ON-LINE*. Hilda M. Monteiro; Leila Leane Lopes Leal; Fernanda Migliorança; Maria H. Fátima Luchesi Martins; Aline Maria de M. R. Reali; Regina Maria. S. P. Tancredi (UFSCar).
- 34** A AUTONOMIA DO ALUNO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR COLOCADOS EM QUESTÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA. Neyde Ciampone de Souza (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo – SP).
- 38** A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. Neusa Banhara Ambrosetti; Maria Teresa de Moura Ribeiro (Universidade de Taubaté).
- 49** A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS DIFERENÇAS. Fabiana de Oliveira; Anete Abramowicz (UFSCar).
- 60** A INTERAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS – SP. Adriana Neves Silva (FF-SMA/PPGE/UFSCAR); Denise Correa (PUC/SP); Aline Maria M. R. Reali; Regina Maria S. P. Tancredi (UFSCar).
- 70** A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES DO/A PROFESSOR/A-PESQUISADOR/A. Renata Barrichelo Cunha; Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (GEPEC/UNICAMP).
- 80** ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ARARAQUARA. Camila Jose Galindo; Edson do Carmo Inforsato (FCL/UNESP/Araraquara). Agência Financiadora: CNPq
- 88** AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS “ABC NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA – A MÃO NA MASSA” PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA. Carolina Rodrigues de Souza; Alice Helena Campos Pierson (UFSCar).
- 100** CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES INFANTIS. Jáima Pinheiro de Oliveira; Maria da Piedade Rezende da Costa; Susi Lippi Marques – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCar/SP).
- 110** DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS. Tânia Sueli Antonelli Marcelino – Departamento de Administração e Supervisão Escolar (FFC/UNESP/Marília).
- 118** DO PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO AO PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO DE CIÊNCIAS. Mario Susumo Haga – Departamento de Física e Química;



Kuniko Iwamoto Haga – Departamento de Biologia (FE/UNESP/Ilha Solteira).

128 FILMAGEM: ANÁLISE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE LECIONAM PARA ALUNOS SURDOS EM CLASSE COMUM. Eliana Marques Zanata (FAAG – Agudos); Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

140 FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: O ESPAÇO ESCOLAR EM FOCO. Angela Maria Martins (Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas/Unisantos).

149 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS-MENTORAS E USO DAS TIC'S. Renata Portela Rinaldi; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar). Apoio: FAPESP.

157 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA DEMANDA PARA A UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA NAS ESCOLAS. Marilena Aparecida de Souza Rosalen; Tamara Fernanda Lopes da Silva Barbosa; Mirian Copoli Camussi (UNIMEP); Sueli Mazzilli (Universidade Católica de Santos); Thaís Helena Jordão Bartiromo Ferri; Thiago Rozineli (UNIMEP). Financiamento: Fundo de Apoio à Pesquisa – FAP/UNIMEP.

168 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UTILIZANDO NOVAS TECNOLOGIAS NO PROGRAMA DE MENTORIA. Maria H. Fátima Luchesi Martins, Hilda Maria Monteiro, Leila Leane Lopes Leal, Fernanda Migliorança (UFSCar); Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Regina Maria. S. P. Tancredi (DeMe/UFScar).

177 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO, NO CAMPO PSICOMOTOR, PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Viviam Hatisuka Imai; Célia Maria Guimarães (FCT/ UNESP/Presidente Prudente).

188 FORMAÇÃO CONTINUADA: NEOLIBERALISMO X FORMAÇÃO HUMANA. Joice Ribeiro Machado da Silva – Programa de Pós-Graduação em Educação (FFC/UNESP/ Marília).

195 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE. Kelly Kátia Damasceno; Filomena M. de Arruda Monteiro (PPGE/UFMT).

202 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA – DESAFIOS E REFLEXÕES. Renata Portela Rinaldi; Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (UFSCar).

209 INVESTIGAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: A BUSCA DE ESTRATÉGIAS ADEQUADAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta; Jaqueline Emanuela Christensen; Elaine Cristina Rinaldi (FCL/UNESP/Araraquara).

216 MICROCOMPUTADORES NA ESCOLA? Alexandre José Cruz; Marilena Souza Rosalen (UNIMEP). Pesquisa subvencionada pela CAPES.

221 MÚSICA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DA REDE PÚBLICA. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (Doutoranda da Faculdade de Educação da USP).

230 NECESSIDADES DOCENTES DE FORMAÇÃO. Beatriz Soares Nogueira (FCT/ UNESP/Presidente Prudente).

240 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE ENSINO NA A BORDAGEM METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Rita de Cássia Bastos Zuquieri – Mestranda; Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem – Professora Voluntária (FC/UNESP BAURU)

269 O OLHAR DO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CENÁRIOS DE PROJETOS. Christiane Akemi Ishirara, Maria Ignez de Souza Vieira Diniz (orient.) Faculdade de Educação da USP.

- 249** O PAPEL DA DIRETORIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES. Valéria Cordeiro Fernandes Belletati (FE/USP).
- 258** O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (FCL/UNESP/Araraquara). Agência Financiadora: CNPq.
- 279** PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE – ESCOLA PÚBLICA: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. Márcia R. G. de Oliveira; Denise Freitas (UFSCar) Auxílio Financeiro Parcial: CAPES, CNPq .
- 290** PESQUISA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. José Augusto Victoria Palma, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, Rosângela Marques Busto (UEL/LaPEF). Apoio Financeiro: Fundação Araucária – PR
- 300** PROFESSORES EM FORMAÇÃO E PROPOSTAS EM DISCUSSÃO NO CICLO I: A HISTÓRIA DA PESQUISA CONSTRUÍDA PELOS DIFERENTES SUJEITOS. Francisco Antônio Moreira Rocha (FE/USP); Profa. Dra. Cecília Hanna Mate (FE/USP) Orientadora Programa Bolsa Mestrado – SEE/SP.
- 310** RE-SIGNIFICANDO A DIREÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS/ PELAS RELAÇÕES DE TRABALHO. Izilda Aurichio Brusselmans (UNIMEP) – Bolsa Mestrado – CAPES.
- 319** SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES. Roberta Stangherlim; Marli André – orientadora (PUC/SP).

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 330** A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO. Paschoal Quaglio (FFC/UNESP/Marília)
- 360** ARTE EDUCAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA ESTADUAL PAULISTA. Simone Alves Costa; Carlos Eduardo Fernandes Jr. (IA/UNESP/São Paulo).
- 342** CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DA CIÊNCIA DO SISTEMA TERRA. Pedro W. Gonçalves (Instituto de Geociências –Universidade Estadual de Campinas); Natalina A. L. Sicca (Mestrado em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda); Maurílio A. R. Alves (USP/Ribeirão Preto, aposentado do Departamento de Biologia); Maria A. Garófalo (Assistente Técnico, Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto); Jesus A. Ribeiro (Professor, Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto). Apoio: FAPESP-Ensino Público, CNPq.
- 368** ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DO LUGAR: UMA EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA. Álvaro Tenca (Professor aposentado IB/UNESP/Rio Claro); Adriano Picarelli (Unicamp); Rosângela Doin de Almeida (IB/UNESP/Rio Claro); Hélia Maria de Fátima Gimenez Machado (Faculdades Dom Bosco – Piracicaba).
- 353** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Lídia Maria de Almeida Plicas (IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto).
- 395** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CIÊNCIAS: OS RESULTADOS DE UM CURSO. Mari Inez Tavares (PG); Leonardo Maciel Moreira (PG); Daisy de Brito Rezende (PQ); Programa Interunidades de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Departamento de Química Fundamental, Instituto de Química, Universidade de São Paulo



411 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ESTUDO DE CASO EM COMUNIDADES RURAIS E QUILOMBOLAS. Marlene Francisca Tabanez (1); Adriana Neves da Silva (2); Maria de Jesus Robim, José Luiz Timoni (1); Maria da Graça Nicoletti Mizukami (3); Roberto Starzynski (1); Paulo Valladares Soares (2); Kátia Regina Pisciotta (1); Sandra Maria Guanaes Soares, Solange Almeida Lima, Wagner Gomes Portilho (2); Eunice Facio Salles Reale (1); Blanche Sousa Pinto, Andréa Soares Pires, Mariana Guanaes Soares (4); Kelly Aparecida dos Santos (5). 1. Instituto Florestal; 2. Fundação Florestal; 3. Universidade Federal de São Carlos; 4. Bolsista FAPESP; 5. Estagiária.

424 FORMAÇÃO CONTINUADA EM CIÊNCIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Marcos Daniel Longhini (UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas – MG); Iara Maria Mora (FASERT – Faculdade de Sertãozinho – SP).

401 HISTORIA ORAL EM SALA DE AULA. Helia Maria de Fátima Gimenez Machado (UNESP/Rio Claro).

377 PARCERIA COLABORATIVA: UM ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO. Ivanete Menegon Waldmann, Roseli P. Schnetzler – Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIMEP).

337 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA. Maria Antonia Granville (IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto).

388 SÃO PAULO: EDUCANDO PELA DIFERENÇA PARA A IGUALDADE. Anete Abramowicz; Ana Paula Pereira Gomes (UFSCar). Apoio Financeiro: UFSCar, CPDCNSP (Conselho da Comunidade Negra), SEESP, MEC. Governo do Estado de São Paulo

A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO ESCOLAR: CURRÍCULO E FORMAÇÃO

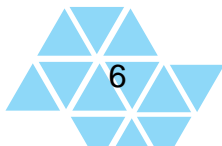
RIVAS, Noeli Prestes Padilha; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo Pedroso.; LEAL, Maria Alejandra Iturrieta; CAPELINI, Helena de Andrade (Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP e Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - USP - RP)

A crescente internacionalização de pesquisas sobre a formação de professores constitui-se um dos grandes avanços nas últimas décadas. Considerado como uma área de pesquisa relativamente nova, tem atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores norte-americanos, europeus e latino-americanos. A problemática em si nunca tinha sido tão explorada como nos últimos tempos. Estudiosos da área têm denotado a fertilidade de questionamentos, resultantes de vários estudos e alguns resultados de pesquisas, que demonstram cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar.

As preocupações mais gerais centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente, professor crítico-reflexivo, desenvolvimento profissional do professor, entre outros, atendendo especificidades diferenciadas, mas que convergem suas contribuições na busca de novos referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantar os velhos paradigmas de formação, entre eles, a racionalidade técnica. Ainda desvelando novas concepções formativas, estudiosos como NÓVOA (1992), ZEICHNER (2000), ALARCÃO (1996, 1998, 2001) CANÁRIO (1994, 1999), CONTRERAS (1997), IMBERNÓN (2000), GARCIA (1992, 1999), FORMOSINHO (2002), THURLER (2002), GARRIDO & PIMENTA & MOURA (2000), têm apontado, em especial, a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Da mesma forma que as pesquisas na formação dos professores tem redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da escola uma mudança/ inovação quanto ao seu papel, qual seja, a de uma instituição organizacional aprendente, entendida como um terreno fértil à qualificação não somente daqueles que nela estudam, mas também dos que nela ensinam.

Como resposta a essa nova perspectiva da escola reflexiva, da formação inicial e contínua, do desenvolvimento profissional do professor, parece haver um certo consenso que o desenvolvimento profissional ocorre durante a vida do professor, na sua interação com a sua prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos.

No contexto dessas novas idéias, urge como necessário e imprescindível, a mudança e a inovação das práticas escolares, não mais como no princípio da racionalidade técnica, que estabelece como alguns princípios, via de regra, a tarefa a alguns que pensam e outros que executam a prática docente. A prática do professor deve levar em conta o estudo da sua própria prática, como um dos meios constitutivos da construção de novos saberes profissionais. Sob esse prisma, evidencia a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre escola e universidade, as políticas públicas descontextualizadas das necessidades inerentes ao ensino e da escola.



Imerso numa sociedade marcada por crises políticas e excesso de discursos sobre as práticas escolares, muito mais sob a tônica da teoria do que da prática onde, por um lado, a elaboração das políticas/programas de formação contínua/permanente pouco tem se valido das vozes dos professores, por outro, denota-se uma fragilidade preocupante na prática associativa dos professores, desprovidas do trabalho coletivo, consideradas obsoletas para os dias de hoje, no que tange aos caminhos que a idéia de coletividade profissional poderia contribuir para novos rumos, não só da profissão docente, como da escola.

Para além de se compreender os processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, é considerá-lo detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu próprio ofício. O desafio atual, segundo NÓVOA (1992) está na

valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (pág. 27).

As práticas coletivas, construtivas e colaborativas apontam caminhos contornáveis acerca da polêmica instaurada e viáveis na articulação e (re) construção dos saberes docentes, a partir do resgate da prática em si, modelando e remodelando-se juntamente com contextos organizacionais, estabelecendo um diálogo com protagonistas parceiros. Esta referência orienta o nosso trabalho investigativo e para isto, nos propusemos na primeira fase da pesquisa a construir um referencial teórico que desse suporte para as nossas indagações e intervenções. Assim, nesta etapa utilizamos a estratégia “reuniões de estudos”, com alunos e professores

Nessas reuniões foram discutidos textos de autores na área das Ciências Humanas, necessários para a fundamentação teórica. Os principais autores analisados e discutidos referem-se à Morin, E. (1999, 2001, 2002); Santos, B. (1997, 2004); Zeichner, K. (1998, 2002), NÓVOA (1992) e CONTRERAS (1997). Ao assumirmos no nosso grupo de pesquisa os referenciais sobre “*professor crítico reflexivo*” optamos como eixo de reflexão alguns pressupostos sobre a formação de professores na perspectiva de Zeichner.

Dessas discussões resultaram um projeto de pesquisa sobre a formação continuada de professores.

O projeto de pesquisa tem como objetivo implementar uma parceria entre o Grupo de Estudos Pedagógicos da Universidade de Ribeirão Preto (GEPE) e professores de escolas públicas de Ribeirão Preto. A parceria visa a formação de professores através da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994), identificada como pesquisa-ação colaborativa por Zeichner (1998) que é, de acordo com esse autor, empreendedora de amplos estudos e rica metodologicamente.

A partir das reuniões semanais, analisamos e ampliamos o debate a respeito da metodologia de pesquisa e da concepção de currículo que assumiríamos na execução do projeto de pesquisa e na formação dos professores. Esses objetos assumem, na atualidade, destaque nas discussões sobre educação, ou seja, a importância da formação do professor pesquisador e reflexivo e a urgência de um currículo interdisciplinar na escola.

A partir dessa parceria o projeto visa pesquisar sobre a Formação Continuada de Professores, com base nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa. Nesse sentido, o projeto prevê ações em duas frentes: formando professores pesquisadores e reflexivos e supervisionando a implementação de um currículo interdisciplinar na escola de ensino fundamental. Especificamente, o projeto visa:

- a) Formar professores pesquisadores e reflexivos;
- b) Refletir com os professores da escola fundamental a sua função na construção do conhecimento sobre o processo ensino e aprendizagem;
- c) Conscientizar os professores sobre o seu potencial como agentes transformadores e críticos da realidade educacional;
- d) Formar professores para a construção e implementação de um currículo interdisciplinar a partir dos eixos: identidade e direitos humanos.

A escolha pela pesquisa ação colaborativa baseia-se no ensino como prática reflexiva. Os movimentos da prática reflexiva têm como pano de fundo a autonomia do professor. A reflexão é entendida neste estudo de acordo com as idéias de Zeichner (1993). Para este autor a reflexão envolve o aluno/professor, a sua prática, o seu aluno e as condições sociais nas quais o processo educacional em questão se situa. Complementarmente, a reflexão assume um papel democrático e emancipador e é entendida muito mais como prática social do que como ação independente. De acordo com essas idéias o GEPE é concebido, por sua equipe de pesquisadores, como um espaço de construção política e de desenvolvimento profissional.

A escolha pela pesquisa-ação colaborativa baseia-se na adequação dessa abordagem ao objetivo do presente projeto, pois ela representa uma estratégia de formação, de pesquisa e de transformação social (PEREIRA, 1998). Além disso, representa uma possibilidade de contínua intervenção na escola/grupo pesquisado, de envolvimento dos sujeitos da pesquisa com a mesma e de realização de mudanças propiciadas pelo acompanhamento e supervisão sistemática dos trabalhos. De acordo com Elliott (2003), na pesquisa-ação o lugar de trabalho dos professores configura-se em contexto de aprendizagem para especialistas (pesquisadores) e práticos (professores).

Esta pesquisa pode ser definida, de acordo com Pereira (1998), como o estudo de uma situação social para tratar de melhorar a qualidade da ação que nela intervém. No campo da educação, pesquisar nessa abordagem significa buscar estratégias de mudanças e transformação para melhorar a realidade. Para essa autora a pesquisa- ação se preocupa em modificar uma realidade e não simplesmente em descrevê-la. O objetivo fundamental é melhorar a prática e, concomitantemente, produzir conhecimento no decorrer do processo. Esta metodologia permite uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e os profissionais a serem investigados e, em todo o processo, possibilita o aumento de conhecimento entre os envolvidos.

Um outro argumento a favor da pesquisa-ação colaborativa refere-se ao fato dela ser concebida como um instrumento democrático, com menor probabilidade de reproduzir o sistema autoritário de relações que têm dominado a pesquisa acadêmica educacional, tomando como exemplo aquelas pesquisas que entram na escola apenas para explicitarem os horrores do sistema



educacional (Zeichner, 1998).

Tendo em vista os objetivos, as características e o tempo previsto para o presente projeto, a pesquisa-ação colaborativa pode representar um atalho. Kincheloe (1997) aponta como um dos seus potenciais o fato de que *“ela proporciona melhoria à prática, na medida que os pensadores críticos minam seus esforços para conquistar espaços emancipatórios”* (pág. 179). Nesse sentido, este aporte metodológico contribui para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor, permitindo ao GEPE focar o papel colaborativo daquele que faz pesquisa com a escola e não sobre a escola.

Envolvendo os professores na realização da pesquisa estaremos oportunizando o aprendizado de procedimentos investigativos e análise qualitativa dos dados e, também, possibilitando a eles se perceberem como autores de sua prática e o seu papel na produção de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem.

Envolvendo os discentes do curso de Pedagogia estamos possibilitando-lhes a aquisição de conhecimentos sobre pesquisa e sobre formação de professores. Enfim, o Programa de formação pautado na pesquisa-ação colaborativa permite superar as dicotomias: teoria-prática e educador-investigador.

Ao final desse processo, espera-se que ambos os grupos valorizem a pesquisa na prática e passem a sentir o desejo de formação contínua e a vontade de qualificação permanente.

1. MÉTODO

1.1) Local:

A pesquisa envolve dois universos: a instituição proponente (Universidade de Ribeirão Preto) e a instituição parceira (escola pública). O grupo de professores da instituição parceira se reunirá mensalmente, na escola pública parceira. O grupo de estudo (GEPE) da instituição proponente (docentes e discentes) deverá se reunir, na Universidade, nas demais semanas para estudo, planejamento e avaliação das intervenções. Assim organizado, o GEPE (Grupo de Estudos e Pedagógicos) estará envolvido com atividades de pesquisa semanalmente.

1.2) Materiais e instrumentos:

Os materiais e instrumentos necessários para esta investigação são:

- Roteiro de entrevista contendo questões semi-estruturadas;
- Questionário;
- Diário de campo;
- TV e vídeo;
- Máquina Fotográfica;
- Projetor multimídia;
- Laboratório de informática;
- Combustível para visitas mensais à escola;
- Passeios na comunidade com o grupo da instituição parceira para

reconhecimento dos recursos disponíveis e planejamento das intervenções pedagógicas interdisciplinares.

1.3) Procedimentos de coleta de dados:

Visando contribuir com a formação de um profissional reflexivo, o presente projeto objetiva desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa que visa implementar um Programa de Formação de Professores a partir da parceria entre a Universidade de Ribeirão Preto (Curso de Pedagogia) e a escola pública.

Este Programa conta com a multiplicação de um modelo desenvolvido pelo grupo de pesquisa da Universidade (GEPE) que tem buscado refletir sobre o Currículo na perspectiva interdisciplinar. Esse grupo elaborou um modelo de formação, a partir de estudos realizados durante o período de agosto a dezembro de 2004, de acordo com o **Grupo de Pesquisa: “Estudos e pesquisas em educação: conhecimento, ensino e aprendizagem permanentes”**, cadastrado no CNPq em 29/09/2004, sob o protocolo nº 26951993358814554.

Nesse sentido, todas as reuniões do GEPE na Universidade e na instituição parceira, deverão ser registradas sistematicamente em diário de campo. Além disso, serão realizadas entrevistas e/ou questionários com os participantes visando conhecer as suas concepções em relação às questões educacionais, especificamente, sobre currículo e formação continuada de professores, obtidas antes e depois da implementação do Programa de Formação. Adicionalmente, se pretende registrar o processo de implementação na escola pública do currículo interdisciplinar proposto, conhecendo todos os conflitos vivenciados pelos professores durante esse processo.

Por último, interessa a essa pesquisa obter dados sobre os próprios procedimentos de coleta, referentes à pesquisa colaborativa, uma vez que eles devem levar o professor a refletir sobre a sua prática e, conseqüentemente, a reconstruí-la.

1.4) Procedimento de análise de dados:

Os dados receberão análise qualitativa, de acordo com as definições de Ludke & André (1986) e Fazenda (1989) e, sempre que pertinente, quantitativa. Os resultados deverão gerar textos para publicação de autoria conjunta entre os docentes/pesquisadores, os professores e os discentes.

1.5) Participantes

O GEPE conta com a participação de cinco docentes da Universidade, todos do cursos de Pedagogia e com seis discentes do mesmo curso.

Além desse grupo pertencente à Universidade (instituição proponente) o projeto tem também como participantes os professores da escola pública que serão indicados pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como critério a inserção desses profissionais no Ensino Fundamental ou pela Diretoria Estadual da Educação. Serão escolhidos trinta docentes, efetivos em uma das duas redes, e que tenham um compromisso com a formação continuada.

No segundo semestre de 2005 estabeleceremos a parceria com a Secretaria Mu-

municipal da Educação ou com a Diretoria Estadual de Ensino. Em seguida faremos o primeiro contato com os 30 professores indicados

1.6) Organização e cronograma de execução

O programa de Formação de professores está previsto para ser desenvolvido durante o ano de 2005 e 2006. As reuniões na Universidade deverão ocorrer com duração de 2 horas e na instituição parceira se pretende utilizar o tempo destinado para atividades pedagógicas previstas na carga horária do professor, ou seja, o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) na rede estadual ou o TR (Trabalho Remunerado) na rede municipal.

2) A PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR

Pretendemos nesse Projeto trabalhar com os docentes a concepção de currículo das séries iniciais do ensino fundamental na perspectiva interdisciplinar, a partir de dois grandes eixos: **identidade** e **direitos humanos**.

2.1) Currículo: Identidade e Direitos Humanos

A teoria cultural tem problematizado as formas de transmissão, apropriação e legitimação dos conhecimentos escolares, que se naturalizam em estruturas disciplinares e, numa perspectiva crítica, entende-os como vinculados a uma visão particular de mundo, fortemente impregnada de crenças, afetos, valores, ideais, expectativas e relações de poder.

A discussão sobre o que deve ser ensinado nas escolas envolveu diferentes abordagens da teoria curricular e encaminhou o entendimento do currículo como uma construção social permeada pela lógica da organização e estratificação social e das relações de poder. A tradição que instituiu os quadros curriculares e o forte valor simbólico conferido aos conhecimentos escolares exigiu a criação de rígidos mecanismos de controle daquilo que envolve sua transmissão e assimilação, e estes se constituíram em múltiplas formas, tradicionais ou atualizadas de normatização dos currículos. Assim, ao se estudar a relação entre conhecimento e poder na instituição pedagógica estão em questão os processos de dominação da cultura escolar que se desdobram em seus ritos de instituição e nos inúmeros mitos que sustentam diversas formas de controle e regulação.

No desenvolvimento do currículo escolar, se incorporam novos conhecimentos e reelaboram saberes em redes de significados que têm seus sentidos, lógicas e técnica sendo construídas em lugares, por vezes, diferentes daqueles da cultura escolar. Ou seja, em torno das diferentes disciplinas ensinadas e aprendidas na escola novas regras são estabelecidas, comportamentos determinados, normas organizadas, valores aferidos e elementos de diferentes culturas postos em contato.

Corazza (2001), ao analisar as subjetividades produzidas pelo currículo, retoma essa discussão na perspectiva das teorias pós-críticas, que distinguem o currículo como uma

linguagem dotada de significados, imagens, falas, posições discursivas e, nesse contexto, destaca que nas margens do discurso curricular se comunicam códigos distintos, histórias esquecidas, vozes silenciadas que, por vezes, se imiscuem com o estabelecido, regulamentado e autorizado. Por isso, é nas suas formas lingüísticas que o currículo se faz e, ao fazer-se, produz idéias, práticas coletivas, subjetividades e particularidades atinentes ao tempo e lugar onde se fala.

É nesse sentido que se pode dizer que os conhecimentos escolares corporificam o mais importante veículo propulsor da circularidade entre as culturas que convivem no ambiente escolar. A dinâmica cristalizada na cultura escolar apresenta uma enorme dificuldade de incorporar os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes de modo especial nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais. Candau (2000) nos chama atenção para o cotidiano das escolas, no qual há uma homogeneização dos rituais, dos símbolos, da organização do espaço e dos tempos e das festas escolares. Porém, é no confronto e na acomodação entre modelos e lógicas culturais diversas que se realiza a circularidade entre culturas no interior da ação educativa e, neste processo, identidades e subjetividades – fragmentadas, plurais e multirreferenciadas – se constroem na convivência com o outro do ambiente escolar.

Gimeno Sacristan (2002) insiste que devemos entender a cultura escolar como um jogo de interesses e interações estabelecidos no diálogo transmissão/assimilação de conteúdos disciplinares. Crenças, aptidões, valores, atitudes e disposições adquiridas em outros ambientes culturais se articulam aos novos saberes aprendidos na escola, pois são sujeitos educacionais, entendidos como sujeitos culturais, que irão conferir significado e sentido aos conhecimentos escolares, e isso se realiza em um processo de interação entre culturas que produz outro discurso, por vezes estranho aos professores.

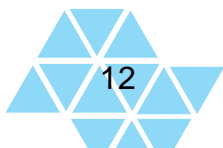
É com esta perspectiva que planejamos trabalhar interdisciplinarmente o currículo com as escolas municipais.

A integração entre áreas do conhecimento tem por objetivo romper com a concepção estreita da disciplina, que fragmenta e neutraliza a força transformadora. A operacionalização dessa integração se daria a partir de projetos elaborados em equipes, com a participação direta e efetiva dos professores.

Na operacionalização devem estar previstas: atividades e ações, avaliação, redefinição, sistematização dos resultados. Essa sistematização poderá ser apoio para textos, produzidos coletiva e individualmente. Tais textos serão agrupados/organizados em “bancos temáticos” que servirão de apoio para novas experiências e projetos. Imagens (fotos, desenhos, pinturas, etc.) e textos produzidos serão expostos periodicamente, tentando uma ampliação do grupo, por meio da incorporação de novos integrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, cabe informar que o referido Projeto foi iniciado em 2004. Nesse semestre iniciamos as reuniões de capacitação com os professores da escola pública municipal.



As reuniões foram planejadas a partir de temas sugeridos pelos educadores e visamos com elas capacitá-los para a implementação de um currículo interdisciplinar na escola e formá-los como professores/pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTRERAS, J. La autonomia del profesorado. Madrid: Morata, 1997.

COSTA, M. V. (Org.) et al. Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ESTEBAN, M. T. et al. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A.(orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 137-152.

IMBERNÓN, F. et al La investigacionjeducativa com herramienta de formación del profesorado. Madrid: Grao, 2000.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORIN, E. Introdução do pensamento complexo. 3ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs). Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios). São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZEICHNER, K. M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: Zeinecher, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA¹

COUTO, Maria Elizabete Souza (UESC-Ba/UFSCar)

Muitos são os estudos e pesquisas realizados sobre a formação continuada de professores, no âmbito acadêmico e no das políticas públicas, sendo um dos focos de atenção dos programas e políticas públicas coordenadas pela Secretaria de Educação a Distância - SEED-MEC, sob a orientação e financiamento do Banco Mundial.

A partir das décadas de 1980 e 1990 aumentaram a importância e a presença da Ciência e da Tecnologia nos currículos escolares, tendo como justificativa a eficácia social na criação de oportunidades de emprego e na retomada do crescimento econômico. Assim, o fator econômico interfere nas prioridades do conhecimento científico e tecnológico, principalmente o veiculado nas escolas, o que contribui para que a Ciência e a Tecnologia passem a ser encaradas como um bem econômico, isto é, um instrumento importante ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais.

No campo educacional vivemos o momento das reformas com ênfase nas competências, nos resultados do ensino e nas recomendações dos organismos financeiros que determinam as regras para a educação nos países em desenvolvimento. O professor é o elemento chave para dar corpo as reformas na escola, as quais têm como principal meta a formação de professores para preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano.

O momento na sociedade implica mudanças que se caracterizam pela alteração nos papéis dos professores e das escolas, bem como nas condições e oportunidades de ensino; ampliação das possibilidades de aprendizagem em espaços formais e não-formais, com tempos e lugares diferenciados (modalidade presencial e a distância); envolvimento de todos para a construção da produção individual e coletiva dos conhecimentos (Kenski, 2003). E ainda é importante saber usar ferramentas para criar ambientes de aprendizagem que estimulem a interatividade, desenvolvam a capacidade de formular e resolver questões, buscando informações contextualizadas e associadas às novas dinâmicas sociais de aprendizagem. Há necessidade de encontrar novas formas de superar o modelo pedagógico vigente, no qual ainda prevalece o pensamento linear e reducionista, predominando o instrucionismo e a subserviência de professores e alunos a propostas vindas de fora para dentro da escola.

A formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial. É um *continuum*.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Para elucidar a temática, lançamos mão, na literatura internacional, das contribuições e estudos realizados por Shulman (1986, 1987), sobre a base de conhecimento para o ensino. Na formação continuada, a articulação de saberes dos professores, dos alunos, da comunidade e as informações veiculadas pelos meios de comunicação fortalece a docência nas situações simples e complexas que ocorrem a complexidade da sala de aula, *“caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. (...) Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional”* (MIZUKAMI, 1996, p.64).

Vivendo e convivendo com muitas situações semelhantes em sala de aula o professor pode prever esquemas de relações entre uma ação educativa e os objetivos pretendidos. Na maioria das vezes, exige uma atuação docente em relação à prática educativa e as crenças, habilidades, idéias e aos valores que os professores professam de forma diferenciada. Tudo isso depende da base de conhecimento para o ensino que está apoiado em diversos saberes. A base de conhecimento surge em busca do “paradigma perdido”, fazendo referência ao saber do professor, o que constitui o conteúdo de ensino e da aprendizagem (Shulman, 1986, 1987), e como uma *“excelente maneira de melhorar a formação dos professores, o que, na opinião de muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento do ensino”* (GAUTHIER et al, 1998, p.77).

Dentre as categorias da base de conhecimento para o ensino indicadas vamos destacar o conhecimento do conteúdo da matéria, o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987) e a sabedoria da prática - conhecimento estratégico (Shulman, 1986).

O conhecimento do conteúdo da matéria está relacionado aos conteúdos específicos que o professor leciona. São vários os caminhos para representar o conhecimento do conteúdo da matéria, os quais se apóiam na literatura acumulada e em estudos nas diferentes áreas de conteúdo e nas pesquisas filosófica e histórica sobre a natureza e a representação do conhecimento das referidas matérias. Os conteúdos da matéria resultam da experiência acumulada no mundo social, cultural e natural.

O professor deve compreender porque o conteúdo é definido e sistematizado dessa maneira. À medida que o domina tem mais habilidades para organizar e planejar seus conceitos. Cria condições que facilitam a compreensão pelos alunos, de forma que percebam a importância do estudo e a sua validade para o contexto. O professor tem responsabilidade em relação ao conhecimento do conteúdo da matéria, servindo como uma ponte para que os estudantes aprendam o conteúdo, além de compreender porque um dado tema é central para uma disciplina, enquanto outro pode ser periférico. O conteúdo deve ser compreendido em suas origens, com conexões com outros conteúdos e o mundo além da escola.

O conhecimento pedagógico do conteúdo vai além do conhecimento do conteúdo da matéria, representando uma combinação entre o conhecimento da matéria e a maneira de ensiná-la. Esse tipo de conhecimento é construído constantemente, não é adquirido de

“forma mecânica e linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo” (MARCELO GARCIA, 1992, p.57).

O conhecimento personaliza os aspectos do conteúdo mais relevantes para suas capacidades de ensinar, com uma forma de representar idéias, analogias, ilustrações, exemplos, explanações, simulações e demonstrações, numa maneira de ensinar o conteúdo e torná-lo compreensível aos alunos. O professor deve ter em mãos uma variedade de estratégias. Algumas surgem da pesquisa e outras da sabedoria da prática de cada professor, o que inclui também a compreensão da aprendizagem de tópicos específicos como fáceis ou difíceis. É um tipo de conhecimento de propriedade dos professores, e não se refere apenas ao uso de técnicas de ensino, mas a construções de conceitos que para serem ensinados necessitam de um domínio no campo disciplinar numa perspectiva epistemológica.

É o mais importante conhecimento para o desenvolvimento do trabalho docente para distinguir a compreensão do conteúdo específico do pedagogo, além do conhecimento que o professor deverá ter do conteúdo da disciplina, dos materiais utilizados, do contexto, dos alunos, da organização escolar e da sabedoria da prática, os quais envolvem habilidades, conhecimentos, disposições, crenças e compreensões. Ali

“se identificam os corpos característicos de conhecimento para o ensino. Representa a mistura de conteúdo e pedagogia dentro de uma compreensão de tópicos, problemas ou assuntos particulares que são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos aprendizes, e apresentados para instrução” (SHULMAN, 1987, p.8).

Cada professor lida de maneira diferenciada com o conhecimento pedagógico do conteúdo, estando presentes as suas concepções, valores, conceitos, habilidades e competências que traz da sua trajetória escolar, pessoal e profissional. É um conhecimento construído ao longo de sua trajetória profissional.

A **sabedoria da prática - conhecimento estratégico** é a fonte que guia a prática dos professores, o conjunto de normas, consideradas juntamente com as preocupações e manejo da classe. Um conhecimento que se manifesta em situações práticas de aula, fazendo surgir princípios contraditórios que exigem do professor tomada de decisão durante a ação docente, à medida que se confronta com situações, dilemas ou problemas particulares, da teoria, da prática e da moral, em que princípios, muitas vezes, se chocam e nenhuma solução parece ser viável. O conhecimento estratégico é sempre inovado, e o professor tem o conhecimento não apenas de ‘como’, mas também do conteúdo, sendo capaz de explicar por que algo é feito dessa maneira, sendo capaz de aprender refletindo sobre o seu próprio conhecimento.

Ensinar é uma profissão que se aprende, e a base de conhecimento para o ensino não é fixa e final (Shulman, 1987). Os processos de aprender e ensinar não são uma via de mão única. As formas de compreender os conteúdos da matéria e a estrutura do sistema escolar requerem demonstrações e práticas diferenciadas. Os professores aprendem a lidar com sua

base de conhecimento para escolher ações e técnicas de ensino que desenvolverão com os alunos, considerando sua trajetória pessoal, escolar e profissional, o contexto, a organização escolar, os pares e a individualidade. A base de conhecimento não está dissociada do trabalho docente.

Por mais que façamos um esforço para classificar e definir os processos de aprendizagens da docência, sabemos que os limites da docência *“aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”* (TARDIF et al, 1991, p.228). O conhecimento da prática aparece como um processo de aprendizagem da docência quando os professores

“retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feedback*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (id, p.231).

A aprendizagem da docência caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas, curriculares, da formação e da experiência. Estão presentes em qualquer modalidade de ensino – presencial ou a distância - no momento em que os professores conseguem partilhá-los com seus colegas a partir das informações, dos modos de fazer, organizar as aulas e selecionar o material – livros, jogos, histórias, filmes etc. Os professores são sujeitos do trabalho que desenvolvem e percebem que também estão aprendendo novas formas de ensinar em situações formais e não-formais da aprendizagem. Os professores possuem um conhecimento prático, acessível e aplicável às situações de sala de aula e derivado da experiência.

O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa de caráter qualitativo que analisou as aprendizagens da docência possibilitadas por experiências de formação continuada por meio da Educação a Distância – o curso de formação de aperfeiçoamento ‘TV na Escola e os Desafios de Hoje’. Sua organização é modular e como material de estudo, a SEED-MEC distribuiu com os cursistas 3 módulos impressos e o vídeos eram transmitidos pelo Programa TV Escola, em dias e horários previamente definidos. Trabalhamos com 10 professores da Educação Básica que concluíram a 1ª. turma do curso nos municípios de Ilhéus e Itabuna-Ba e trabalhavam na rede pública de ensino. Os professores tinham formação diferente (ensino médio, graduação, especialização e mestrado), e lecionavam no Ensino Fundamental – 1ª. a 4ª. séries, as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Educação Física e com atividades no Núcleo de Tecnologia Educacional –NTE.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevista semi-estruturada e

notas de campo da pesquisadora. A entrevista tinha o objetivo de captar as aprendizagens proporcionadas pelo curso aos professores. A partir desse momento chamaremos de professor-cursista os professores que fizeram parte do estudo.

AS APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELO CURSO AOS PROFESSORES

Os professores-cursistas falaram da importância da presença das tecnologias para dinamizar o trabalho docente. Cada um ressaltou, de modo diferenciado, suas aprendizagens, segundo o conteúdo da disciplina de ensino, a formação inicial e conhecimentos anteriores, expressando uma visão singular quanto às condições de trabalho nas escolas e os recursos disponíveis. Estudaremos as aprendizagens a partir dos materiais de estudo do curso – módulos impressos e os vídeos.

Ao serem abordados sobre as aprendizagens proporcionadas pelo curso, fizeram uma reflexão sobre o que aprenderam tendo como base os conteúdos estudados, evidenciando nuances sobre a natureza das aprendizagens, as quais apresentam as diversas categorias da base de conhecimento.

As aprendizagens indicam uma diversidade de saberes, os quais envolvem os conhecimentos da matéria de ensino, as competências, as habilidades, o saber-fazer, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento da formação docente no contexto mais amplo.

Aprendizagem com o material impresso - Para alguns a relação com a programação da TV modificou e ampliou os seus conceitos e possibilidades de desenvolver um trabalho mais crítico com os alunos, à proporção que foram percebendo a *grande importância, e como é vasto o poder dessa tecnologia que está no lar das pessoas*, passando a assistir à programação *como um filtro, o que está me ensinando, o que posso tirar* (P.4) e aprender com aquele programa. Foram múltiplas as aprendizagens. O conteúdo do curso apareceu no momento em que exemplificavam as práticas realizadas em sala de aula com alunos. A experiência ocupa uma boa parte do discurso dos professores.

No que se refere às aprendizagens, retomaram os conteúdos presentes nos módulos – *as linguagens: a visual e a impressa; analisar os programas da TV* – e os aspectos metodológicos – *como usar os vídeos em sala de aula*. Foram considerados os saberes acadêmicos e as possibilidades de criar estratégias para torná-los ensinados e aprendidos. Eis alguns depoimentos:

-[Aprendi] *a diferenciar o que é um vídeo, o que é o educativo, o que não é. A organização das fitas. A fundamentação de como trabalhar a TV e o vídeo* (P.3).

- *Para eu poder trabalhar com os meninos eu tive que realmente aprender a mexer com o vídeo, trabalhar com as fitas, fazer aquele processo todo de ir para frente, voltar, ter que ensinar isso para eles [os alunos]. Não adianta você só aprender, você tem que passar para eles, porque mais tarde eles vão querer fazer também* (P.6).

- *A parte de Educação Especial, passei a conhecer essa grade, os programas todos e foi útil. Na época sempre passava documentário falando sobre as deficiências visuais, programas também sobre a*

deficiência auditiva e a pluralidade cultural (P.7).

- A questão da linguagem da TV e vídeo quando você vai produzir, você vê que muda, tem que ser a mínima possível, de uma maneira resumida e que as pessoas entendam (P.8).

- Eu acho que foram as técnicas, as várias maneiras que apontam, diretrizes, objetivos, que a gente, às vezes, faz alguma coisa dentro da tecnologia, usando meios tecnológicos e a gente não visualiza esses objetivos. Então isso ajuda a concretizar mais a prática da gente, seja em que disciplina for. Eu aprendi e comecei a arrumar e organizar o acervo de fitas (P.9).

A aprendizagem dos aspectos técnicos – ligar, desligar, voltar, gravar, organizar as fitas – fez-se presente na compreensão dos professores-cursistas. Falaram da preocupação em relação à fundamentação teórica, aos objetivos e às diretrizes para realizar um trabalho com as tecnologias em sala de aula e a necessidade de *objetivos e diretrizes* para direcionar e *concretizar mais a prática seja em que disciplina for*, revelando também ser importante a compreensão do conteúdo da matéria que leciona e dos conteúdos pedagógicos, bem como a iniciativa de começar a organizar o acervo de fitas na escola, favorecendo o trabalho de todos os professores. Foi preocupação aprender e ensinar aos alunos a parte técnica - operar os aparelhos tecnológicos.

As aprendizagens foram fundamentais para ajudá-los a compreender e melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Porém, não basta a aprendizagem adquirida no curso, mas a inter-relação com o conhecimento do conteúdo da disciplina que leciona, as estratégias de ensino, os estilos de aprendizagem dos seus alunos, o contexto das escolas (Shulman, 1986, 1987).

Em uma reflexão distanciada sobre o conteúdo do curso os professores-cursistas falaram que aprenderam:

- Como utilizar o vídeo na sala de aula, porque muitas vezes o professor usa simplesmente e deixa os alunos lá assistindo ao vídeo sem ter uma proposta de trabalho. Ele não tem um objetivo, não se fundamenta em nada para desenvolver aquele trabalho. E a TV Escola abre essa idéia, nos ajuda muito (P.3).

- Eu tenho que ter um pouco da técnica e também o conhecimento, porque só a técnica não resolve, porque aí vai ficar uma coisa que não vai ter significado, uma coisa assim fria. Você fez em que contexto? Para quê? (P.4).

- Incentiva a questão da leitura, a necessidade da gente saber o que está acontecendo fora da escola, porque faz parte do dia-a-dia. Desde as novelas, ela mostra os dois lados e nós, professores, devemos aproveitar de tudo que o aluno tem acesso, mesmo que a gente não tenha condições de realizar na escola, mas que o aluno tem acesso em tecnologia e que a gente aproveite isso para discussão, para direcionar o trabalho (P.9).

- Na escola pública só o trabalho com a filmadora a gente não faz, mas os outros são possíveis de fazer. Com a fórmula que a gente cria: se não dá para filmar, então uso o retroprojeter, não dá para usar transparência boa, usa o plástico. Fazendo as adaptações o trabalho se consegue fazer. Não pode comparar a qualidade, mas o conteúdo em si é o mesmo (P.10).

Nos depoimentos estão presentes à aprendizagem de procedimentos de utilização do vídeo em sala de aula. Falaram das várias possibilidades de transformar o conteúdo da disciplina

em conteúdo pedagogizado, compreensível para os alunos, buscando nos aparatos tecnológicos uma referência para representar, ilustrar, simular, demonstrar e expor o conteúdo das disciplinas que lecionam, mesmo trabalhando com o contexto das fragilidades da escola pública. É necessário aliar o conhecimento da disciplina e o conhecimento pedagógico ao conhecimento da técnica para trabalhar com os vídeos em sala de aula. Separar essas três categorias é manter a fragmentação do conhecimento além de separar a teoria e a prática no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. É imprescindível uma proposta de trabalho no qual os professores utilizem estratégias que transformem o conteúdo dos vídeos em conteúdos pedagogizados.

Aprender ensinar é um processo dinâmico e aconteceu à medida que tiveram acesso a novos conhecimentos; refletiram sobre aspectos da própria formação; desenvolveram práticas com o uso das tecnologias em sala de aula e centraram atenções em assuntos importantes à formação e a docência, na familiarização com o uso das tecnologias e da Programação da TV Escola em sala de aula.

Na prática emergem o processo de aprendizagem da docência e as oportunidades de desenvolvimento profissional a partir da base de conhecimento da formação inicial e continuada. A prática refere-se ao exercício da docência propriamente dito, que pode ser posterior à formação inicial ou até mesmo anterior a ela (Borges, 2002).

Os professores-cursistas realizaram as atividades do curso, como alunos e professores em sala de aula com seus alunos, experimentando novas maneiras de ensinar e aprender que envolvessem a *discussão sobre a tecnologia nos dias de hoje, a programação da TV: desenho animado, novelas etc, a produção da filmagem e da dramatização, a partir de histórias e textos construídos pelos alunos*. Falaram que o curso os ajudou a desenvolver atividades de natureza prática com os alunos, utilizando programas do computador.

Das reflexões emergiram saberes diversos: a utilização do vídeo em sala de aula; a relação teoria, prática e técnica; valorização dos conhecimentos dos alunos; relação dos conhecimentos dos alunos X conhecimentos curriculares; novas possibilidades de trabalhar com as tecnologias em sala de aula a partir das condições da escola.

Aprendizagens proporcionadas pelos vídeos - Com os vídeos é possível ampliar as possibilidades de desenvolver as competências do saber, saber-fazer e saber-ver. É um “aprendizado ‘para’ e ‘via’ a observação, além de uma sensibilização para o impacto de certas condutas pedagógicas” (PAQUAY & WAGNER, 2001, p.151). Meios favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de algumas competências, mas é preciso não perder de vista os momentos de *feedback*. No curso, esses momentos não foram valorizados. Os vídeos faziam parte do curso de forma fragmentada, pois as discussões, reflexões e atividades poucas vezes buscavam referências entre seus conteúdos e temáticas.

Um dos objetivos do curso era explorar o potencial de recursos da TV Escola nos diferentes âmbitos do trabalho docente. Os vídeos indicados não apresentavam uma interlocução com o conteúdo e os textos nos módulos impressos. Versavam sobre os mesmos conteúdos, mas um não buscava o outro para a complementaridade. Os vídeos de apoio faziam relação entre as várias disciplinas do currículo escolar.

Nas entrevistas foram reveladas, como aprendizagens, situações referentes aos seguintes conteúdos presentes nos vídeos – *as plantas: flores; a tecnologia nos dias de hoje; a informática e educação especial* – e nos aspectos subjetivos - *a força de vontade de um deficiente físico para alcançar alguma coisa na vida*. Eis alguns depoimentos:

- *Aquele vídeo que passou sobre o menino que mora em São Paulo ficou marcado – Aqui e Lá. Ele morava no estado do Ceará, vem para Diadema. Eu trabalhei Matemática. Aí passei toda a estrutura de Matemática, usamos mapas que fazem aquela comparação, escala, gráficos, você vê população e também eu tirei aquele contexto da sensibilidade, aquela sensibilidade de reação, como aquele menino se adaptou, aquela sensibilidade que ele teve de sentir falta da natureza que não tinha, da Ecologia que não tinha naquela cidade e também levando a questão da violência, entendeu? (P.4).*

- *Eu aprendi mesmo na Educação Física foi a questão dos jogos. Muita coisa que a gente já aprende dentro da área e também aprendi que você tem um ponto e vai criar mais. Como se fossem ramificações, gera muita coisa (P.8).*

- *Assisti a alguns e outros eu gravei da TV Escola, de Matemática, que fala de formas geométricas, que a menina fala assim: - Eu sou Norma e eu me ligo nas formas. Então a gente usa o teorema de Pitágoras, consulta e depois eles dividem e agora constroem tanto manualmente como no computador aquela seqüência do teorema de Pitágoras (...) Aprendi a questão do fazer diferente. (...) Foi essa mensagem, a Matemática está lá, parada, estática, como você pode movimentá-la, como você pode mexer nesse conteúdo para que todo mundo absorva isso? Então os filmes me deram essa visão (P.10).*

Apreenderam várias possibilidades de trabalhar com o vídeo. Como exemplo o vídeo 'Aqui e Lá' na disciplina Matemática, elegendo as temáticas: população, distância, e o uso de gráficos. Foi além, discutindo com os alunos o contexto, a cidade e a vida do personagem central do filme. Para utilizar vídeos em sala de aula, muitas vezes é preciso ter essa sensibilidade para que o vídeo não seja mais um recurso, mais um texto escrito que está em sala de aula, sendo trabalhado com os alunos sem contextualização em relação aos conteúdos programáticos definidos. Não devemos substituir o texto e a linguagem escrita pela linguagem audiovisual em sala de aula; mas fazer a mediação e estabelecer a relação entre as duas linguagens é o grande desafio, no momento em que nos deparamos com alunos que são audiovisuais e captam rapidamente a mensagem das imagens, ritmos, sons e cores.

Falaram que os vídeos ajudaram a pensar a disciplina que leciona (Matemática, Educação Física etc) como movimento e não estática e distanciada da realidade. Referiram-se as estratégias que as tecnologias oferecem para dinamizar o conteúdo para que os alunos os compreendam. Muito mais que conhecimentos das disciplinas, os vídeos lhes proporcionaram um saber-ver, saber-buscar, saber-ler, saber-ensinar, saber-aprender e saber-fazer referentes ao seu processo formativo - conhecimentos da matéria de ensino, conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento estratégico – (Shulman, 1986, 1987).

No âmbito do saber da experiência - conhecimento estratégico, o saber transformar, adaptar textos e imagens, reorganizar o conteúdo da matéria de ensino etc, tornaram mais acessível

aos alunos a aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse repertório perpassa o conhecimento do conteúdo pedagógico, contribuindo na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional do professor. Para compreender o movimento da disciplina é indispensável a interseção dos seus conteúdos com os conteúdos pedagógicos e as estratégias e procedimentos didáticos para tornar facilitadoras as compreensões dos conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos (Shulman, 1986, 1987; Mizukami, 2000).

As aprendizagens explicitadas e discutidas à luz dos vídeos indicam, por parte dos professores-cursistas, que os vídeos são fontes de ensino e aprendizagem ainda não muito usuais na escola. Segundo Belloni (1998, 2002), a falta de um tempo específico na carga horária do professor para a formação continuada é provavelmente a causa principal da baixa efetividade do Programa TV Escola e de outros programas dessa natureza, destinados à formação continuada de professores.

Em relação aos conteúdos dos vídeos as aprendizagens marcaram aspectos subjetivos como *a auto-estima dos alunos*, além das *possibilidades de trabalhar com a TV, vídeo e a informática em sala de aula*. Seguem alguns depoimentos:

- *Com os vídeos eu aprendi muitas coisas, porque eu assisti ao "Lutador" e vi a força de vontade que um deficiente físico tinha para alcançar alguma coisa na vida. Eu pude ver como a gente deve confiar e não desistir pelas mínimas coisas, tem que ser persistente. No caso, eu não sabia lidar com os aparelhos, com a tecnologia, então se eu fosse dizer assim 'eu não sei' como muitas colegas que não sabem lidar, às vezes não passam filmes porque não sabem ligar o aparelho, mas a gente tem que ir em frente, como no caso foi o que Mônica passou para mim e eu aprendi (P.1).*

- *Eu passei a acreditar mais nos recursos audiovisuais que antes. Eu simplesmente assistia, usava simplesmente como mais um recurso, como internet, algo que tem informações. E com os vídeos eu vim a aprender finalmente que poderia gravá-los e reproduzi-los e ter um feedback, ter um retorno da própria criança com que trabalhava, da própria clientela (P.7).*

- *Você programa uma aula com a TV e vídeo que fica tão interessante que vai surgindo do próprio aluno, ele já puxa um outro fio que você vai aproveitando ali e vai esticando mais, dá mais conteúdo. Não fica aquele conteúdo enxuto, aquela coisa resumida. Você pode até ampliar mais e trabalhar com práticas, teorias, debates, dramatizações (P.8).*

- *Acho que até pela concepção de educação tradicional que nós somos oriundos né, a gente não valoriza muito quando tem aqueles desenhos, a gente diz: - é uma bobagem. A gente não dá muita importância, mas com certeza se a gente assistisse a gente teria condições [de fazer outras leituras] (P.9).*

A aprendizagem da prática não é simplesmente a prática pela prática, há a marca da trajetória pessoal, profissional, cognitiva e afetiva do professor, para lidar com o conteúdo e transformá-lo em conteúdo ensinado, além de refletir a sua aprendizagem.

Pensaram sobre o conteúdo, situação da escola e dos alunos presentes nos vídeos e à realidade dos alunos e da sua escola. Buscaram situações que se parecia com o real, entretanto os vídeos apresentavam situações diferentes das nossas, como verdadeiras ficções. Falaram da

prática educativa de uma maneira geral, o que para Gauthier et al (1998) são reflexões normativas e nos levam a um modelo e representação da escola e da prática pedagógica.

Revelaram a crença nas possibilidades dos recursos tecnológicos para trabalhar com os alunos e ter *feedback* de suas práticas, e disseram que com os vídeos os alunos indicam outras maneiras de direcionar a aula e criar condições para novas propostas de trabalhos e atividades de forma mais dinâmica, atrativa e significativa.

Refletiram sobre a concepção tradicional presente na formação inicial, que não forneceu condições e oportunidades para pensar, ensinar e aprender com outros materiais, além do livro didático, o caderno, o lápis e quadro de giz. A quebra de paradigmas, resistências e barreiras não acontece em um passe de mágica. São imprescindíveis o amadurecimento, estudo e análise da trajetória pessoal, profissional, cultural, social, política e educacional.

Nas reflexões muitos saberes emergiram. Envolvem concepções de mundo, de vida e do ser humano; habilidades técnicas; a Programação da TV Escola e demais vídeos educativos; as possibilidades do audiovisual na aprendizagem etc.

Por fim, com os relatos observamos que o conteúdo dos módulos do curso muitas vezes não ficou claro. Shulman (1986), em suas pesquisas com professores em cursos de formação, também encontrou poucas referências sobre o conteúdo da matéria e como transformá-lo em conteúdos de ensino. O mesmo aconteceu nesse estudo. Os professores-cursistas fizeram uma reflexão, lembraram alguns conteúdos, mas não conseguiam falar com mais propriedade das suas aprendizagens, e até mesmo dos conteúdos oferecidos pelo curso. Bem como não tinham consciência de quais conhecimentos de sua formação foram mobilizados. Algumas vezes, tentavam se justificar, ressaltando que o curso havia terminado quase dois anos antes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje', a relevância foi dada ao caráter prático. Ponto importante foi a interlocução dos conhecimentos da matéria de ensino e o saber da prática, ficando subentendida a presença do conhecimento pedagógico do conteúdo nos vários momentos em que os professores-cursistas falaram das aprendizagens (Shulman, 1986, 1987). E ainda, por mais que estejamos vivendo no mundo do audiovisual, da imagem e do ritmo, centraram suas atenções e interesses no material impresso.

Os dados indicaram que a formação de professores precisa ser mais objetiva, preconizando a valorização profissional e os conteúdos face aos diversos saberes acadêmicos, as metodologias e suportes tecnológicos. A sala de aula foi enfatizada como local de aprendizagem da docência a partir do conhecimento estratégico, do conhecimento do conteúdo da matéria e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os professores-cursistas tinham disposição para aprender e buscaram oportunidades para aprimorar as aprendizagens da docência. Mas isso não quer dizer que conseguiram apreender os objetivos de uma política de formação de professores, na modalidade

a distância e que agora fazem parte dos incluídos no mundo dos que sabem trabalhar com as tecnologias em sala de aula. Não é o caso de desvalorizar as estratégias e aprendizagens, mas é preciso avançar na compreensão do professor em lidar com os conceitos, técnicas de ensino, contextualização e a combinação das técnicas ao conteúdo em estudo (Shulman, 1987).

BIBLIOGRAFIA

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? In: Educação e Sociedade. v. 19 nº. 65, dez. Campinas: CEDES, 1998. Disponível em: < <http://www.probe.br>> Acesso em: 09.jul.02.

BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: BELLONI, M.L. A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.

COUTO, M. E. S. Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje': um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna-Ba. 249p. (Tese de doutoramento), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2005.

GAUTHIER, C. (org.). Por uma Teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. in: BARBOSA, R. L. L. (org). Formação de Educadores. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

MARCELO GARCIA, C. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A . Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline M. de M. R. e MIZUKAMI, Ma. da Graça Nicoletti (orgs.). Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

PAQUAY, L. & WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M. & CHARLIER, E. (orgs). Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª. ed, Ver, Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. in: Educational Researcher, v. 17, nº 1, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. Harvard Educational Review, v. 57, nº.1, February, 1987.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, nº. 4, 1991.

NOTA

¹ Este artigo é parte da tese de doutorado "Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje': um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna-Ba.", orientada pela profa. dra. Emília Freitas de Lima – UFSCar.

A APRENDIZAGEM DOCENTE E DE CRIANÇAS NA VISÃO DE PROFESSORAS INICIANTES PARTICIPANTES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA ON-LINE

MONTEIRO, Hilda Maria; LEAL, Leila Leane Lopes; MIGLIORANÇA, Fernanda ; MARTINS, Maria H. Fátima Luchesi; REALI Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria. S. P. (UFSCar)

Este trabalho faz parte de um projeto que visa o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes por meio de um ambiente virtual – Programa de Mentoria – que vem sendo realizado por um grupo de pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos. Neste texto pretende-se apresentar análises referentes às respostas dadas pelas professoras participantes ao preencherem um questionário no momento de inscreverem-se no Programa de Mentoria, tendo como eixos a aprendizagem docente e a aprendizagem de crianças.

INTRODUÇÃO

Aprender a ser professor são processos complexos e contínuos, pautados em diversas experiências e fontes de conhecimentos que envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros, que se iniciam antes da formação básica e prosseguem ao longo da carreira e da vida (Knowles, Cole & Presswood, 1994).

Portanto, aprender é um processo ativo, que envolve interpretação e compreensão da realidade, reconfigurando constantemente nossos conhecimentos e são provenientes de experiências diversas na construção de novos significados

Os estudos sobre formação de professor têm mostrado que a forma de atuar em sala de aula, além de ter como base o conhecimento do conteúdo da disciplina e o conhecimento pedagógico do conteúdo, incorpora também as vivências pessoais, que são recuperadas em situações de ensino – recuperação nem sempre feita tendo-se clareza de suas origens.

No desenrolar do desempenho profissional, novas necessidades são colocadas para os professores, em virtude tanto da complexidade da atividade profissional quanto do fato de a realidade escolar sofrer transformações que remetem a novas questões (Amaral, 2002).

É importante, portanto, que os professores contem com estruturas e programas que os apoiem e assessorem contínua e permanentemente em suas atividades profissionais, especialmente no início da carreira. Este período, de primeiros contatos com as situações de sala de aula, é considerado por Huberman (1995) como fase de “sobrevivência” em que os professores iniciantes se deparam com

(...) o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas

da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (p.39)

Nesses primeiros anos de docência os professores lutam para estabelecer uma identidade pessoal e profissional. Trata-se de um período em que deixam de ser estudantes para converterem-se em profissionais, tentando alcançar um certo nível de segurança no modo de lidar com os dilemas do dia-a-dia. (Marcelo Garcia, 1999)

Um dos problemas com os quais os professores iniciantes comumente se defrontam está relacionado à imitação acrítica de condutas observadas em outros professores e à dificuldade em transformar o conhecimento adquirido ao longo da formação em uma concepção técnica de ensino (Valli, apud Marcelo Garcia, 1999).

Este é um dos momentos em que a escola tem – ou deveria ter - um papel importante no apoio ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, propiciando-lhes um ambiente acolhedor, tanto em termos pessoais como profissionais. Contudo, como usualmente isso não ocorre (Lapo e Bueno, 2003), outros sistemas podem estar implicados no desenvolvimento de programas de iniciação profissional dos professores, tais como a Universidade, centros de professores etc.

Neste sentido, com a intenção de investigar e fomentar o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, um grupo de professoras da Universidade Federal de São Carlos vem desenvolvendo um Programa de Mentoria, via Internet, vinculado ao Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br). O Programa visa o acompanhamento dos professores iniciantes, de primeira a quarta série do Ensino Fundamental com até cinco anos de docência, que é feito por profissionais experientes em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino – as mentoras. Trata-se de uma pesquisa-intervenção pautada num modelo construtivo-colaborativo que envolve a parceria dos diversos participantes (Cole e Knowles, 1993).

O presente trabalho refere-se ao estudo da visão de professoras iniciantes, participantes do Programa de Mentoria, sobre como o adulto-professor e a criança aprendem. A análise desses aspectos pode dar pistas às mentoras de como interagir com as professoras iniciantes ao terem referências sobre as suas concepções de aprendizagem.

Este texto refere-se a análises das respostas das professoras iniciantes a um questionário aplicado antes do início do Programa. O questionário aborda inúmeros temas com a intenção de caracterizar algumas concepções dos professores iniciantes, aspectos referentes à sua formação, experiências anteriores e dificuldades enfrentadas no início das atividades docentes.

Os dados foram analisados levando-se em conta todas as respostas das professoras que iniciaram o Programa de Mentoria. Entretanto, muitas respostas foram coincidentes ou semelhantes e as citações aqui usadas procuram ilustrar a variedade delas e não a frequência com que ocorrem.

Dentre os inscritos, o Programa de Mentoria atende, no momento, 23 professoras iniciantes, sendo uma do estado de Santa Catarina e 22 do estado de São Paulo. A faixa etária das

participantes varia entre 22 e 52 anos. Todas atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e apenas uma trabalha como professora de Inglês nestas séries. Antes de iniciar o Programa já haviam tido experiência em docência como professoras substitutas ou de outra modalidade de ensino como de 5ª a 8ª série, Língua Estrangeira ou Educação Especial.

As professoras apontam como dificuldades enfrentadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental a indisciplina dos alunos, a mudança de série a cada ano, a não aprendizagem dos alunos, o relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola, a falta de material e a ausência da direção.

A indicação dessas dificuldades e as concepções de aprendizagem reveladas pelas professoras iniciantes ao responderem o questionário de inscrição são importantes para o conduzir o encaminhamento das interações entre elas e as mentoras.

COMO OS ADULTOS-PROFESSORES E AS CRIANÇAS APRENDEM

A maioria das professoras iniciantes (17) indica a prática de sala de aula, com os alunos, como o componente mais forte na aprendizagem docente. Para algumas delas, essa prática pode ser configurada como um processo de ensaio e erro, em que tanto um quanto outro efeito podem ocorrer, conforme indicação a seguir:

Aprender a ser professor é com a prática na sala de aula, sempre a primeira turma é a “cobaia” (...).(P1)
Eu estou aprendendo a ser professora com a minha prática diária da profissão, neste exercício de descobertas cheio de incertezas, acertos e erros. (P2)

Há indícios, em algumas respostas, de que esse seria um processo de mão única, como se a ação docente não fosse responsiva às ações dos alunos:

[Aprendo] na prática, dentro da sala de aula com os alunos sentados em suas carteiras olhando para mim. (P21)

Ainda que considerem a prática como o eixo da aprendizagem docente, algumas professoras apontam os cursos de formação inicial (de Magistério e de Pedagogia) como também relacionados à promoção de sua aprendizagem profissional:

(...) Magistério e Pedagogia deram bases teóricas, mas é na prática que se percebe o que é ser professor.(P1)
Aprendi a ser professor dando aulas, minha formação contribuiu para que eu entendesse os fenômenos educacionais e fosse um professor melhor. (P20)

O gosto pelo ensinar, o esforço pessoal, o apoio de familiares, bem como a imagem de antigos professores são citados como fatores complementares à formação inicial e à prática:

Cursei o Magistério e posteriormente Pedagogia mas acredito que a prática diária em sala de aula e o fato de gostar de ensinar é que me formaram uma professora...(P23)

Desde pequena dava aulas para outras crianças e quando cresci fiz magistério e descobri o que realmente queria para mim. (P14)

O curso de formação de professores foi muito importante para a aprendizagem de teorias pedagógicas, mas a aprendizagem se efetiva na prática docente estimulada, motivada pela admiração/aversão de atitudes pedagógicas de professores do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidade. (P3)

Sempre tive o desejo de ser professora, em momento algum pensei em outra profissão. Admirava muito minhas professoras. (P4)

Esses dados revelam que na profissão docente as experiências envolvendo relações humanas, como membro de família ou como aluno, são poderosas influências para formar os fundamentos da prática.

Uma professora responde que foi por necessidade pessoal, por ocasião do nascimento do filho, que buscou uma formação pedagógica.

Algumas respostas trazem a visão de formação como um processo contínuo e enfatizam as relações na escola com colegas e alunos também como fonte de aprendizagem:

Prefiro dizer que ainda estou aprendendo. Iniciei esta aprendizagem quando entrei no curso de Pedagogia Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, através das leituras, discussões e estágio. Dei continuidade à aprendizagem quando comecei dar aulas na APAE, (...) em 2001 quando voltei a estudar para ter habilitação para dar aulas para o Ensino Fundamental.(...) Cada ano posso dizer que são novas aprendizagens adquiridas assim como um amontoado de dúvidas e incertezas. Acredito que esta aprendizagem nunca terá fim.(P17)

Interagindo com os meus alunos em sala de aula, buscando a cada dia e a cada instante aprender cada vez mais. (P16)

Os estudos sobre o pensamento do professor feitos por Nóvoa (1992,1995); Perrenoud (1993); Schön (1992), entre outros, têm mostrado que a forma de atuar em sala de aula, além de ter como base o conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino, incorpora também as vivências pessoais, que são recuperadas em situações de ensino.

Freqüentemente, nas respostas analisadas, os pensamentos e as idéias sobre educação, escola, sala de aula e ensino derivam de experiências passadas e imprimem uma marca na atuação profissional. É isso que revelam as respostas à pergunta *com quem aprendeu a ser professor?*

Além de conhecimentos pedagógicos reconhecidamente aprendidos com antigos professores, outras fontes de conhecimentos que envolvem fatores como o entusiasmo pela busca do saber, do ensinar e do aprender são indicadas como tendo influência na aprendizagem profissional:

[Aprendi] com os meus professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Universidade, observando atitudes e práticas pedagógicas, seu entusiasmo pelo saber, pelo ensinar e pelo

aprender e, por fim, com o meu grande interesse nas teorias educacionais. (P3)

Ao indicarem a influência de seus professores, as professoras iniciantes parecem não assumir acriticamente as condutas observadas ao longo do processo de escolarização e procuram construir outros conhecimentos a partir das referências que consideram apropriadas para enfrentar os desafios trazidos pela prática:

Durante a nossa vida escolar vivemos cercados de muitos professores e com estes construímos várias imagens (boas e ruins) do que é ser professor, poderia dizer que aprendemos com essas referências, porém, nada substitui a construção da própria prática. Acredito que aprendemos à medida que a vivenciamos e com desafios que deparamos durante a docência. (P11)

A atitude de avaliar a conduta de professores que participaram da vida escolar para incorporá-la ou não à forma de trabalho é considerada positiva por Valli (apud Garcia, 1999), que considera a imitação acrítica de antigos mestres como um dos problemas enfrentados por professores iniciantes. Será no decorrer do processo de colaboração entre mentoras e professoras iniciantes que poder-se-á perceber se o modelo utilizado pelas professoras foi tomado a partir de uma análise crítica ou se fazem uma imitação acrítica pois as respostas dadas não asseguram uma ou outra postura:

Observando os mestres que tive na infância e brincando de escolinha e, com muito esforço. (P12)

Espelhava-me nos professores e aproveitava o que achava bom para incorporar na minha forma de trabalho. (P14)

A escola e as relações intra-escolares são também apontadas como fontes de aprendizagem.

A cada dia aprendo um pouco e os principais professores são os próprios alunos que nos ensinam coisas maravilhosas e inusitadas a cada dia. (P22)

[Aprendo] com colegas mais experientes e com a prática... mas ainda tenho muito para aprender. (P18)

[Aprendo] com colegas de trabalho, com a coordenadora, com os pais de alunos durante as reuniões. (P9)

No que diz respeito ao como as crianças aprendem todas as professoras iniciantes apontam que “todas são capazes de aprender” mesmo que em ritmos diferentes de aprendizagem.

Cada um aprende de uma forma e tem seu próprio ritmo, mas todos aprendem. (P13)

Todo ser humano é passível a aprendizagem, mesmo que tenha um certo limite. O que não podemos fazer é subestimar uma criança por ela ser de classe social X, de etnia Y, de família Z, de problemas N e sim, ensiná-la porque de uma forma ou de outra ela pode aprender, mesmo que tenha algum problema, distúrbio de maior gravidade. (P3)

Uma outra justificativa para tal resposta mostra que a aprendizagem da criança ocorre mediante apoio de profissionais, bem como, da sua vontade de aprender.

Desde que haja compromisso profissional por parte do professor e por parte da criança. Só podemos ensinar se ela quiser aprender.” (P1 e P18)

Para reforçar essa compreensão algumas relatam experiências bem sucedidas com crianças com necessidades especiais.

Sou formada em deficiência mental e ao longo da formação e dos estágios realizados, pude perceber que mesmo as crianças com sérias limitações são capazes de aprender se lhes forem dadas as corretas oportunidades. (P 14)

No entanto, uma das professoras acredita que toda criança é capaz de aprender, exceto em caso de distúrbio neurológico.

Desde que ela não tenha nenhum problema neurológico. (P 18)

Esta resposta indica que um dos temas que poderá ser abordado nas interações entre professoras iniciantes e mentoras é o da inclusão de crianças com necessidades especiais em salas regulares.

O comprometimento do professor e a sua formação são apontados também como importantes fatores para a aprendizagem do aluno:

(...) a criança precisa encontrar um professor comprometido, principalmente que esteja certo do dever de desenvolver propostas de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem. (P11 e P23)

Ao analisar como as crianças aprendem, as professoras iniciantes indicam que o aprender fazendo, participando e manipulando o ambiente, bem como a prática e a vivência seriam os processos fundamentais.

[Pela] observação, experimentação e desafio; (P2 e P19)
Acho que as crianças aprendem pela observação e pela prática. Observando, agindo, formulando hipóteses, experimentando e utilizando o próprio conhecimento a criança constrói o seu saber. (P13)

Acreditam ser importantes facilitadores de aprendizagem a valorização e o estímulo dos adultos e, mais especificamente, dos professores que têm apreço pela profissão.

Aprendem quando são valorizadas, [quando aprendem] o que é real para elas e, o principal, quando encontram professores que gostam do que fazem. (P4)

As respostas revelam que as professoras iniciantes acreditam que o professor tem um importante papel na mediação da aprendizagem e sugerem que as crianças devem ser instigadas a construir hipóteses, por ser esta uma forma de aprender.

Acredito que cada criança tem seu mundo e que ela o pensa, tece

várias hipóteses sobre o que vê e vive, isso não dispensa a mediação dos processos de aprendizagens por parte do professor. (P11)
Acredito que as crianças aprendem a partir de instrumentos que o professor dá a elas. Elas devem ser instigadas a pensar e a construir hipóteses que são ou não comprovadas a partir de atividades onde o aluno possa raciocinar criticamente. (P23)

As condições desfavoráveis de vida são indicadas como fator que pode interferir negativamente na aprendizagem das crianças e isso exigiria um esforço maior do professor para ensinar.

[Aprende] quando estimulada a acreditar que é capaz de aprender, recebe amor, compreensão e o professor também acredita nisso. Embora, temos que ser muito persistentes quando sabemos que algumas vivem em condições precárias e que isso interfere em sua aprendizagem. (P16)

Quanto à questão “como nós, adultos-professores, aprendemos”, oito responderam que os processos envolvidos são os mesmos que os das crianças, com algumas diferenças.

Igual às crianças... (P1, P2, P3, P4, P8, P14, P20, P23)

(...) só que [nós adultos] sabemos as conseqüências de não aprender. (P1)
(...) a diferença são as dificuldades e os objetivos. (P2)
(...)mas em níveis de complexidade diferentes. (P8)

A importância da relevância que o objeto de conhecimento deve ter para quem aprende é também apontada como fator positivo na aprendizagem do adulto.

(...)[aprendemos] o que julgamos importante, [o que pode] nos trazer benefícios, o que nos interessa e nos dá prazer. (P10)
Alguns professores aprendem porque gostam do prazer da descoberta, aprendemos diante de desafios, e, que temos que vencê-los. (P11)

Assim como as crianças, as professoras afirmam que, sentir-se valorizadas pelos conhecimentos que possuem, facilita a aprendizagem.

A nossa auto-estima também tem que estar elevada como a dele [aluno]. (P4)
Temos uma capacidade maior de concentração, de abstração e de autonomia. Quando temos alguém junto que valoriza os nossos conhecimentos é mais fácil aprender. (P16)

A auto-avaliação, as interações com o meio e com as pessoas, a manipulação e a observação são considerados fatores que podem viabilizar a aprendizagem do adulto-professor.

[Aprende] se auto avaliando, observando, analisando, manipulando, dialogando, experimentando e trocando idéias. (P3)
[Aprende] com o meio, a cultura, com as pessoas e a vida. (P7)

Há especificidades relacionadas a uma maior experiência de vida e o acesso a

outras fontes de conhecimento que exigiriam uma autonomia que a criança não tem e que favorecem a aprendizagem do adulto.

(...) [aprende] através de suas vivências, através dos erros e acertos, através da troca com o outro e também de sua maturidade é claro.

(P21)

[Aprende] utilizando conhecimentos anteriores para estabelecer relações e chegar a conclusões. (P13)

Aprendemos com a leitura de textos, com discussões nas escolas.

(P12)

Aprendemos inicialmente a partir de teorias e pesquisas empíricas.

(P23)

As respostas indicam que as professoras iniciantes, como seus alunos, constroem ativamente seus modos de conhecimentos. Tais respostas estão de acordo com o que preconiza Darling-Hammond (1997), para quem parece ser necessário que as professoras aprendam como seus alunos: estudando, fazendo e refletindo, em colaboração com outros professores e compartilhando o que vivenciam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O fato de terem se inscrito em um Programa de Mentoria que visa o acompanhamento de professores iniciantes já revela que as participantes concebem a aprendizagem profissional como um processo contínuo que vai além da formação inicial.

Os dados indicam que essas professoras iniciantes esperam apoio das mentoras naquilo que possivelmente a escola não tem conseguido proporcionar, que é o reconhecimento dos conhecimentos que já possuem e a passagem menos dramática da condição de futuro professor para professor atuante por meio da colaboração de profissionais que já experienciaram essa fase da carreira e superaram seus impasses tornando-se professores competentes.

A concepção de aprendizagem revelada pelas respostas sustenta tanto o caráter ativo e construtivo da aprendizagem dos alunos como também o caráter construtivo do acompanhamento *on-line*, pelas mentoras, às professoras iniciantes.

O Programa de Mentoria pode colaborar para desenvolver um repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ensinar, ao aprender e ao ser professor possibilitando às professoras iniciantes oportunidade de se sentirem seguras e de se aprimorarem profissionalmente, ampliando o seu repertório para responder às necessidades dos alunos. Entretanto, a responsabilidade por essa formação não pode ser uma escolha pessoal. Ela deve ser apresentada como uma política pública de capacitação de professores visando oferecer uma educação de qualidade para toda a população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ivan A. de. Oficinas de produção em ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COLE, Ardra L. , KNOWLES, J. Gary. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. American Educational Research Journal, v.30, n3.p. 473-495,1993.

DARLING-HAMMOND, L. The right to learn – A blueprint for creating schools that work. Jossey-Bass: San Francisco, 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995, P. 31-78.

KNOWLES J. Gary; COLE, Ardra L., PRESSWOOD, Colleen. Through Preservice Teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. NewYork.: Macmillan College Publishing Company, 1994.

LAPO, F.L. e BUENO, O.B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, n.118, março/2003 p.65-88.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (org.) Vidas de professores. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

A AUTONOMIA DO ALUNO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR COLOCADOS EM QUESTÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

SOUZA, Neyde Ciampone de
(Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza São Paulo)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos algumas das premissas adotadas para o curso “Avaliação: aspectos técnicos e conceituais”, nos anos de 2003, 2004 e 2005.

O curso, com oitenta horas de duração - incluindo as atividades presenciais e mediadas por computadores - é oferecido para professores das cento e sete escolas Técnicas pertencentes à autarquia e faz parte de uma capacitação mais ampla.

Sintetizamos aqui os resultados de questionários, respondidos por trinta professores (ensino médio e ensino técnico) e por quinhentos e noventa e dois de seus alunos, com base nos estudos de Grígolli (1990) sobre algumas das características, comportamentos e atitudes consideradas como mais importantes e desejáveis, no professor universitário. Além da comparação dos resultados, destacamos suas possíveis implicações para a organização das práticas pedagógicas em sala de aula.

Tomando o referencial teórico de Vigotski,(2001), a psicologia histórico-cultural de Foucambert (1994), além dos trabalhos do psicolingüista Frank Smith (1999 e 2003), o curso procurou discutir propostas de avaliação inseridas nas diferentes dimensões da prática educativa (contrato didático, relação pedagógica, profissão do aluno, organização das aulas, dentre outros).

A problematização do projeto pedagógico e da avaliação na escola, assim como a análise dos motivos geradores de tensão foram realizadas a partir das propostas de Vale (2004) e Arena (2004).

AS PREMISSAS

Embora os professores conheçam os princípios das novas modalidades propostas para a avaliação de desempenho de seus alunos, em muitos casos, a prática continua convencional. Para muitos a avaliação é tida como momento de aplicação de provas e como sinônimo de controle. Os problemas apontados por J. Hoffmann (98) tais como (i) ênfase excessiva na palavra e no ponto de vista do professor, em detrimento do agir e pensar do estudante; (ii) concentração dos esforços na testagem de resultados finais ao contrário da análise de processos de aprendizagem, ainda estão presentes em muitas escolas.



Por outro lado são crescentes as inquietações e apreensões dos professores em relação às exigências de mudar sua prática avaliativa devido tanto às exigências legais quanto, principalmente, ao descontentamento dos estudantes com relação a essas práticas.

Nessa medida, a discussão do problema no âmbito das escolas é uma das alternativas factíveis para o início da solução do problema. Não se trata de apontar modelos para a avaliação, pois, *“Mudar a avaliação no sentido radical, [...] não é uma questão de saber qual é o modelo da moda. Não se trata de divulgar as novas tendências [...]”* (Saul, 1998, p.105). É importante que as novas propostas de avaliação possam emergir das diferentes dimensões da prática educativa (contrato didático, relação pedagógica, profissão do aluno, organização das aulas dentre outros).

A PROBLEMATIZAÇÃO

Em palestra dirigida aos professores do curso, Vale (2004) destaca quatro aspectos que concentram as necessidades do projeto pedagógico e a avaliação na escola: as concepções de estudantes; as concepções de currículos; as concepções de professores; e, implicações entre as concepções dos professores, sua *práxis* em sala de aula e as concepções dos estudantes.

Em outro momento, Arena (2004) chama a atenção para o fato de que, ainda que resultado de construção coletiva o projeto pedagógico pode ser revelador das contradições, dos embates entre concepções de educação e nessa medida *“projeto pedagógico e avaliação – indissociáveis, não hierarquizadas, mas tecidas uma à outra, revelam, em seu movimento de tecer as tensões geradas pelos atores da escola em conflito não explícitos, especialmente entre os professores, ocupantes, em todos os dias, do cenário central, a sala de aula, e os coordenadores, diretores e dirigentes hierárquicos ocupantes dos cenários não centrais – as salas que estão em seu entorno físico ou no seu entorno administrativo, político e educacional.”*

AS CARACTERÍSTICAS APONTADAS POR PROFESSORES E POR ALUNOS

A partir das categorias apresentadas pela pesquisa de Grivolli (1990), trinta e quatro professores escolheram as características que mais valorizam em sua profissão e 519 de seus alunos apontaram as características e as habilidades mais desejáveis de seus professores (foram escolhidas seis características, em ordem de preferência)

RESULTADOS

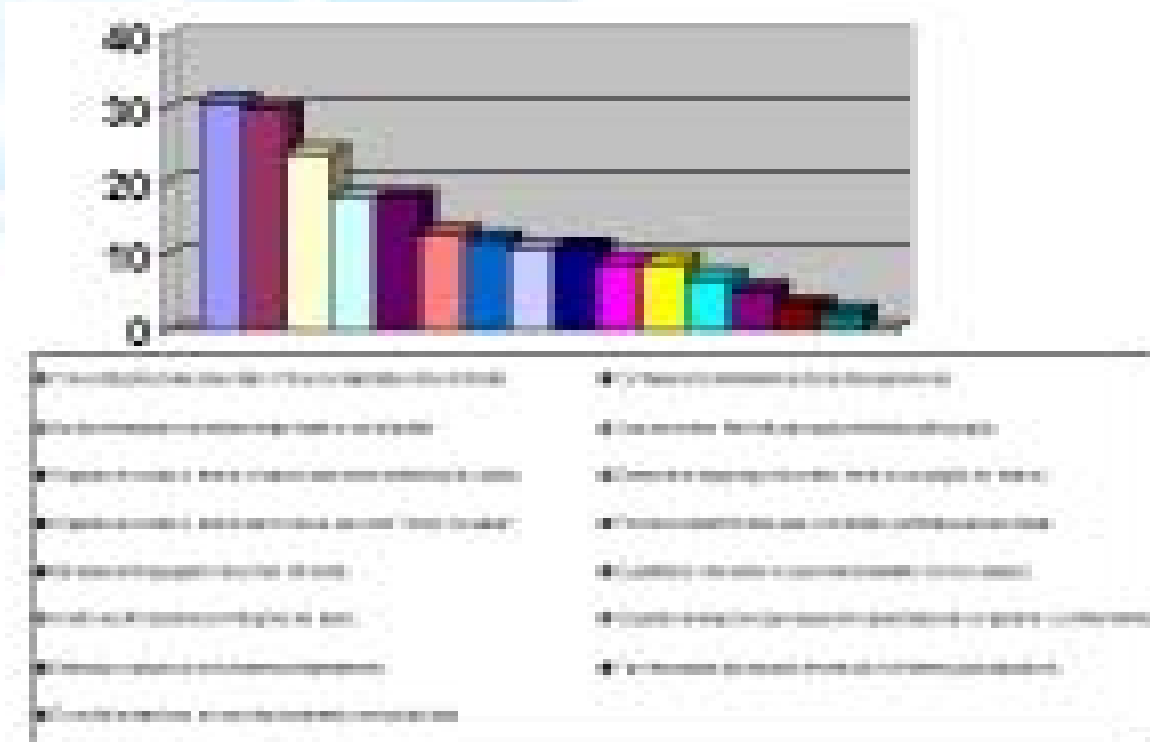


Ilustração 1. Características mais apreciadas por professores

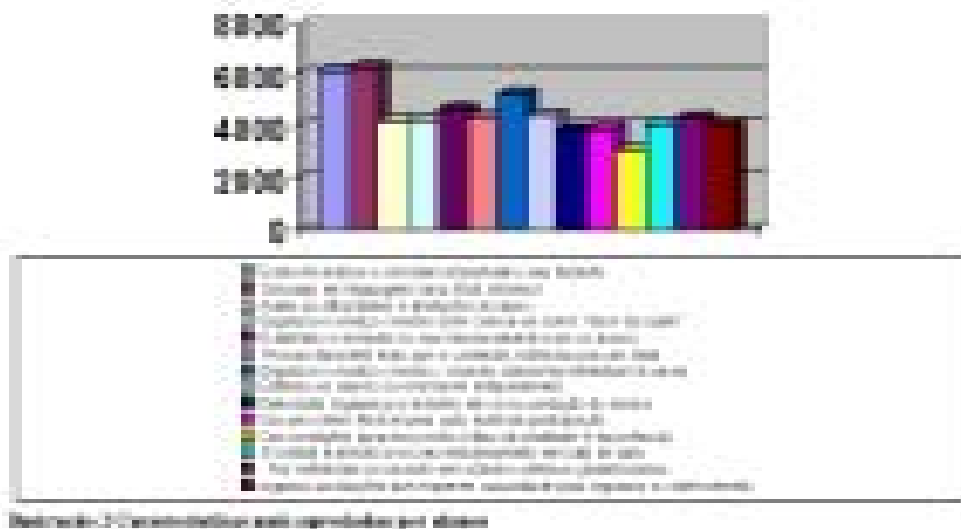


Ilustração 2 Características mais apreciadas por alunos

Cada alternativas foi multiplicadas por pesos de 15 a 1, para garantir a escala de importância

AS ANÁLISES, DISCUSSÕES E CONCLUSÕES, DOS PROFESSORES, SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Nas discussões realizadas para a análise dos resultados, os professores participantes do curso constataram que para uma mesma característica como, por exemplo, a mais escolhida por eles - *cria condições para uma visão crítica da realidade e da profissão* – as significações eram diferentes às vezes até contraditórias. Tomando por empréstimo as reflexões de Coracini (2003), para procurar entender essas divergências, o sujeito-professor em suas práticas, evidencia saberes em oposição.

Às vezes afirma que em geral procura tratar as turmas com igualdade, possivelmente porque ouviu nos cursos de formação que não pode fazer diferença. Em seguida, entra em contradição afirmando “mas você não tem que fazer essa classificação”. É a voz do saber fazer-construída ao longo de uma prática- que ecoa nesse dizer. É um saber fazer que fala mais alto e lhe confere o poder de resistir ao poder teórico- possivelmente discutido em teorias mais recentes.(p.278)

Por outro lado, os alunos consideram desejável que seus professores (1) gostem de ensinar,(2) que dêem aula com linguagem clara e informa e (3) que aceitem as dificuldades e limitações de seus alunos. Essas escolhas acenam para um imaginário socialmente construído, no qual o professor deve ter vocação, deve ser, responsável e paciente, como diz Coracini (2003)

Tais representações , se constituem de memória do passado – em que o professor era valorizado enquanto “missionário”, enquanto fonte de saber e transformador da sociedade - e das experiências presentes em que o profissional da educação, mal preparado e mal remunerado , é a todo momento desvalorizado, colocado em xeque pelas novas tecnologia, ridicularizado (p.253)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos a necessidade de favorecer a construção de uma ação educativa segundo a qual, professores e estudantes envolvam-se em problemas relevantes para o seu contexto social, já que, conforme García (1998), o desenvolvimento de uma sociedade menos pragmática e autoritária e mais inclusiva da diversidade depende da superação das visões tradicionais sobre o conhecimento escolar.

De nossa parte, estamos tentando implementar estratégias formativas na capacitação de professores com foco na leitura. Com Frank Smith e Foucambert procuramos a teorização das práticas de leitura em seus aspectos conceituais, sócio – políticos e pedagógicos. A partir das idéias de Vigotski, buscamos a orientação epistemológica sobre o pensamento, sobre a aquisição da linguagem e do conhecimento

No momento atual quando a reelaboração do fazer e do conhecimento pedagógicos estão sendo socialmente solicitados, o foco de nossas reflexões talvez deva ser acastado para a discussão das tensões, dos conflitos abertos ou velados e para o entendimento da (des) construção da identidade do aluno e do professor, colocados em questão na pós-modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENA, D.B. Projeto pedagógico e avaliação: as tensões. In VIGGIANI, M. A . B. e SILVA JUNIOR, C. A. (org do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas, v 1. São Paulo : Ed) Formação itora UNESP, 1999

CORACINI, M. José(org) Identidade & Discurso: (des) des)construindo subjetividades: Campinas:Editora Unicamp;Chapecó:Argos Editora Universitária, 2003

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas,1994

GRIGOLI Josefa A G. – a sala de aula, na Universidade na visão de seus alunos – u, estudo sobre a prática pedagógica na Universidade. Tese de Doutorado, PUC, S.P, São Paulo, 1990.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 2001

HOFFMANN, Jussara Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998

SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

_____. Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003

SAUL,Ana Maria in BICUDO, M. Aparecida; SILVA.Jr. Celestino. Formação do Educador e Avaliação Educacional.São Paulo: Editora UNESP, 1999

VIGOTSKY, Lev Semenovich . A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura
(Universidade de Taubaté)

O presente trabalho propõe-se a discutir uma questão que vem se mostrando fundamental na formação de professores em serviço: o papel da escola enquanto contexto do exercício profissional e da construção dos saberes dos professores. Tal questão vem sendo apontada em inúmeros trabalhos (NÓVOA, 1992; BARROSO, 1997; TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2000) que abordam a formação dos professores no âmbito da profissionalização do magistério, enfatizando a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência e destacando a socialização e identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho. Tardif, Lessard e Gauthier (s/d, p. 26), sintetizam essa discussão ao afirmar que “[...] é o exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e contínua como da pesquisa em educação.”

Ao destacar a escola como o lócus privilegiado da formação continuada dos professores, Candau (1996, p.144) ressalva que esse processo precisa apoiar-se numa prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções mas, especialmente, “[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”.

A importância da constituição desse espaço coletivo de trabalho e formação, tem sido observada também nos inúmeros programas de formação continuada que vimos desenvolvendo, principalmente com professores de sistemas públicos de ensino. A análise de depoimentos feitos por esses professores aponta claramente a importância do exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, entendida como ambiente formador, bem como as dificuldades sentidas pelas equipes escolares na construção dessas condições em suas escolas. Esse problema, também apontado em alguns estudos (PENIN, 1994; FRANCHI, 1995), revela que a escola pública não tem sido, via de regra, um espaço favorável à docência e à formação de seus professores. Daí a importância de se considerar, em processos de formação continuada, essa dimensão do espaço escolar enquanto contexto do trabalho coletivo da escola.

O estudo aqui apresentado objetiva compreender o impacto que um processo de formação continuada centrado na escola pode trazer para a constituição desse espaço coletivo de formação e construção de saberes. A partir da análise de relatos de professores que vivenciaram essa experiência, buscaremos identificar alguns elementos importantes nessa trajetória, bem como

aspectos que podem dificultar esse processo. Entendemos que a reflexão sobre essas questões pode trazer contribuições para a organização de propostas de formação em que as decisões sejam realmente compartilhadas e o controle das ações não esteja nas mãos de universidades e secretarias de educação, mas nas quais as escolas e professores possam reconhecer-se como protagonistas de sua própria formação.

Os procedimentos metodológicos apoiaram-se na análise de depoimentos de professores que participaram de um projeto de formação continuada centrado na escola, com duração de 18 meses, realizado entre 1997 e 1998. Este programa, que ficou conhecido como PEC (Programa de Educação Continuada), envolveu 40 escolas da rede pública estadual de São Paulo. A sistemática do trabalho, que foi realizado nas próprias escolas, em encontros mensais com o conjunto dos professores, privilegiou a investigação do cotidiano escolar como base para a reflexão e discussão das questões levantadas pelos participantes e o planejamento de ações de intervenção, desenvolvidas por eles no período entre um encontro e outro e relatadas nos encontros seguintes, num processo de ação-reflexão-ação.

Decorrido um ano do encerramento dos trabalhos, em 1999, a equipe de formadores retornou a oito das escolas envolvidas procurando avaliar o impacto dessas ações no decorrer do tempo. O critério para escolha dessas escolas foi o avanço na construção do projeto político-pedagógico e a organização do trabalho coletivo da equipe escolar durante a realização do programa de formação. Interessava ao grupo de formadores verificar até que ponto essa situação se mantinha, após o término do trabalho. Os depoimentos então obtidos, através de entrevistas gravadas e transcritas, oferecem uma rica visão de como o processo foi vivenciado pelos professores e dos impactos dessa experiência no cotidiano das escolas.

O que fizemos nesse estudo, foi uma releitura desses dados, orientada pela questão agora colocada, que se mostrou como um dos aspectos fundamentais a ser considerado num processo de formação: a constituição do espaço escolar como um ambiente favorecedor do processo de formação docente, de produção de saberes e de afirmação da identidade profissional dos educadores.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA

Ao discutir a formação de professores, é preciso considerar a natureza da atividade docente. A docência é uma prática social institucionalizada que se origina na necessidade de preparar as crianças e jovens das novas gerações para a vida adulta, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem.

Ao ensinar, portanto, o professor o faz com suas convicções, suas formas de pensar e se relacionar com o conhecimento, suas crenças e expectativas em relação aos alunos e ao seu papel como docente. Tal aspecto é destacado por Gatti (1992, p. 73) quando afirma que

[...] no ato de ensinar interferem todos os processos de comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado.

Pensar a formação de professores implica então em reconhecer, como também destaca Gatti (1996, p.88), que o professor

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Entender o caráter ao mesmo tempo individual e social da prática docente evidencia a importância de considerar o professor em sua totalidade, isto é, reconhecer que a competência docente envolve também as condições existenciais, as relações sociais e familiares, as características pessoais, a elaboração da afetividade. Aponta também para a necessidade de compreender e valorizar o contexto onde os professores exercem o magistério, no qual os fins e motivos de sua atividade profissional ganham sentido e onde aprendem as atitudes e formas de agir na profissão.

Baptista (1995, p. 113) destaca a importância do processo constitutivo que se dá na relação entre profissional/instituição/usuário.

[...] se, por um lado, *a instituição tem o monopólio do objeto e dos recursos insitucionais*, se é ela que define o significado objetivo do papel do profissional e a expectativa que existe com relação a ele, por outro lado, *é o modo particular, subjetivo, como o profissional elabora a sua situação na instituição, estabelecendo sua própria ordem de relevância, que vai dar o sentido do seu trabalho.*

É na escola, esse espaço relacional, onde vivem e trabalham, que os professores se apropriam das normas e determinações dos sistemas educativos e do contexto sócio-cultural mais amplo, interpretam e dão sentido a essas informações, traduzindo-as na sua prática cotidiana.

O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO COLETIVA

Na análise da docência, é necessário considerar ainda que essa atividade é exercida no cotidiano, no dia-a-dia escolar, no qual se dão as relações e emergem as necessidades imediatas para as quais o professor precisa encontrar soluções. Nesse sentido, o referencial de Agnes Heller traz contribuições importantes para a compreensão da docência. Pensar a escola e a prática docente como realidades da vida cotidiana, nos permite compreender que a rotina, a repetição, a imitação, que marcam a ação humana no cotidiano, são inerentes à atividade docente, mas não

estão presentes, da mesma forma e no mesmo grau, no trabalho dos professores.

Para Heller (1992), a vida cotidiana é um campo propício à alienação, na medida em que o sujeito humano percebe o seu ambiente como uma situação dada, na qual já estão estabelecidos seus limites e possibilidades de ação. No entanto, quanto maiores as oportunidades de pensamento reflexivo articulado às atividades da vida cotidiana, maiores as possibilidades de superar essa apreensão simplificadora e fragmentária da realidade. Segundo Heller (1994), a instância privilegiada para a construção de relações humanas não alienadas é a comunidade. É através da atividade social dos homens e das relações face a face que se estabelecem nos grupos humanos comunitários, como a família ou a escola, que o indivíduo adquire os comportamentos e os hábitos do cotidiano, mas também os valores e normas da sociedade, que lhe permitem orientar-se e agir como parte do gênero humano.

Assim, podemos entender a escola como uma comunidade na qual os professores vivem e trabalham e na qual as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno das questões que emergem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores. Sem desconsiderar o contexto sócio-político e institucional mais amplo, que estabelece o cenário onde se movem esses atores e impõe limites à sua autonomia, entendemos que é nas relações diretas entre professores, alunos, pais e funcionários, no cotidiano escolar, que se dá esse movimento por meio do qual cada escola se torna um espaço coletivo, favorável ou não à formação de seus agentes. Entendemos também que propostas de formação que favoreçam a investigação da realidade escolar, a partilha de saberes, a reflexão coletiva alimentada pela teoria e articulada a essa realidade, o conhecimento de si e do outro, trazem possibilidades de transformação do cotidiano escolar. Nesse caso, como afirma Heller (1992, p.41), “[...] a ordenação da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, provocador, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política.”

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

As considerações anteriores mostram a necessidade de considerar o espaço escolar como o lócus privilegiado para a formação permanente do professor. Essa idéia implica a noção de que a formação precisa estar vinculada ao desenvolvimento organizacional da escola, aquilo que Barroso (1997, p.74), identifica como “formação centrada na escola”, ou seja “[...] uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”.

Se consideramos, tal como é posto por Tardif (2000), que a profissão docente têm essa especificidade de constituir-se de saberes que são típicos desse ofício e que advém de sua prática que se efetiva num lugar concreto – a escola – acreditamos que compreender a influência que o ambiente escolar, com sua rotina e clima próprios, tem na constituição desse saber prático do professor pode ser muito esclarecedor para a compreensão da profissão e da formação docente.

Tardif e Raymond (2000, p.213) evidenciam a importância da escola como contexto de construção de saberes e a da identidade profissional dos professores. É na vida cotidiana das escolas que se constituem “[...] conhecimentos e maneiras de ser coletivas, assim como diversos

conhecimentos do trabalho partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.”

Os autores destacam que esse é um processo que se dá ao longo do tempo, na trajetória profissional dos professores. Nesse sentido, a carreira é também um processo de socialização. Ainda que a carreira docente envolva o exercício de papéis profissionais institucionalizados, as normas e papéis são aprendidos no âmbito da socialização profissional.

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.217),

A escola é, então, o espaço de socialização onde o professor aprende os modos de ser e agir na profissão. Esses saberes se desenvolvem durante a vida profissional, num processo de longa duração, que passa por fases e mudanças e compreende dimensões identitárias e de socialização profissional (TARDIF, 2000). Nesse sentido, propostas de formação que ignorem esses aspectos, tendem a não ser apropriadas e incorporadas à prática dos professores. Isto sugere que propostas de formação continuada que ocorram por meio de cursos isolados e ações pontuais são inadequadas a esse propósito.

UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA

Os dados analisados apontam claramente a importância da constituição desse espaço coletivo de formação, articulado ao exercício profissional. Emergem na fala dos professores alguns aspectos que merecem ser aqui discutidos: a importância do exercício da reflexão coletiva com base na investigação de questões concretas da escola e a garantia de tempo e espaço para que essa reflexão ocorra; a valorização do espaço escolar e o reconhecimento dos professores como portadores de saberes e protagonistas no processo de educação continuada.

Um aspecto comum a todas as escolas investigadas é o reconhecimento da importância da reflexão coletiva e do conhecimento mútuo entre os participantes como condição para que esta construção ocorra.

Aqui os professores eram muito separados. Depois do PEC é que começou a ter essa unidade, que um professor pode ajudar o outro, fazendo esses projetos com a escola toda ou com algumas disciplinas. Antes não havia isso. Depois do PEC isso amadureceu muito na cabeça de todos. (...). (Escola A)
... obrigou os professores a sentar juntos, conversar e produzir alguma coisa (...) e aí percebemos que faltava conhecimento maior entre os professores e que as pessoas precisavam de tempo para conhecerem-se e trabalharem juntas (...). (Escola C)

As falas destacadas acima, referem-se à superação de uma situação que é freqüente no dia-a-dia de nossas escolas: o isolamento do trabalho docente. As condições de trabalho dos professores das escolas públicas não tem sido, via de regra, favoráveis a docência e a formação dos professores, não só pelas condições salariais, pela jornada excessiva, pelas formas de organização do trabalho, mas também pela falta de oportunidades de diálogo e de reflexão entre seus agentes. Tais condições dificultam o trabalho coletivo e o desenvolvimento de um projeto pedagógico, como é observado por Franchi (1995, p.30).

O estabelecimento escolar representa então para o docente uma restrição importante ao seu trabalho e dificilmente manobrável porque, num universo onde a cooperação não é uma necessidade, onde as interações e os intercâmbios não são freqüentes (para não dizer nulos), a proclamada e necessária formulação conjunta de um projeto pedagógico específico, através de sistemas concretos de ação que permitam a realização de objetivos educacionais, é impossível de se colocar em prática.

Daí a importância dos momentos criados durante o processo de formação, que possibilitaram a interlocução e a expressão dos saberes por parte dos professores. As oportunidades de discussão e troca com os pares foram particularmente valorizada pelos professores:

O diálogo passou a existir. Eu pessoalmente, não tive mais receio de falar... eu gostei muito quando o projeto foi feito... deixando a gente falar... todo mundo queria falar... falavam muitas coisas que não tinham nada a ver, era um desabafo... o PEC tirou a escola daquele grande isolamento, um aprendeu a conhecer o outro, coisa que não acontecia... eu trabalhava lá há 10 anos e não sabia o que o outro estava fazendo. (Escola G)

Quando esta professora nos diz que perdeu o receio de falar, expressa um sentimento que perpassa muitos depoimentos: a dificuldade que os professores tinham para exporem suas idéias e opiniões e, ao mesmo tempo, a necessidade de fazê-lo. Para que isso acontecesse, alguns fatores foram fundamentais durante o trabalho: a duração dos encontros, de oito horas diárias, que possibilitava a existência de longos momentos nos quais a palavra era franqueada e estimulada; a realização dos encontros no próprio espaço escolar, o que representou para os participantes a valorização do seu local de trabalho e a percepção da articulação entre trabalho e formação; a atitude dos formadores, colocando-se como ouvintes interessados, estimulando as manifestações dos professores e reconhecendo-os como possuidores de saber.

Nóvoa (1992), analisando as condições históricas de desenvolvimento da profissão docente, observa que os saberes dos professores não têm sido considerados saberes legítimos e aponta esse fator como uma das causas das dificuldades que os professores têm para falar sobre a sua prática. Candau (1996) questiona se os processos de formação de professores, ainda hoje desenvolvidos, não estariam orientados por uma visão que coloca a universidade e outros espaços com ela articulados como produtores de saber, atribuindo aos professores somente sua aplicação, socialização e transposição didática. Nessa perspectiva, o conhecimento prático dos professores

acaba não sendo percebido por eles – na medida em que também não é reconhecido pelo sistema escolar ou pelas instâncias acadêmicas – como um conhecimento válido que possa ser discutido e transmitido.

Para os participantes foi importante a percepção da valorização de seus saberes e a possibilidade de observação e reflexão a partir das questões da realidade vivida na escola. O relato feito por um grupo de professores a partir de uma pesquisa realizada por eles sobre os alunos da escola, a qual envolveu inclusive visitas às casas dos alunos e entrevistas com seus familiares, indica a construção de um novo olhar sobre essa realidade.

Participar de um trabalho como esse significou bastante porque percebemos que, muitas vezes, os professores olham os alunos de acordo com seu senso-comum. Ele faz uma idéia, uma imagem do perfil dos alunos que é, muitas vezes, enganosa. (...). Acredito, então, como professora, que esse trabalho [a investigação rigorosa e reflexiva da realidade] deveria ser feito regularmente por nós. (Escola C)

Mudou no sentido em que procuramos trabalhar mais dentro da realidade do aluno. Porque quando eu me propunha a fazer um trabalho, eu procurava trabalhar dentro daquela realidade deles, sem exigir algo demasiado fora das possibilidades de cada um. (Escola C)

Retomando as contribuições de Heller (1992), podemos considerar que, no trabalho docente, os professores freqüentemente recorrem ao pensamento ultrageneralizador em seus julgamentos sobre os alunos ou nas decisões relativas às situações comuns em sala de aula. O recurso às generalizações e à rotina, característicos da atividade cotidiana, representam uma economia de energia face à urgência e a diversidade das tarefas docentes. A questão é que essas formas de pensamento podem se tornar predominantes no trabalho do professor, cristalizando-se numa prática rotineira que o dispensa de refletir sobre suas ações e de modificá-las. Ao analisar os efeitos benéficos da prática de investigação não formação de professores, Perrenoud (1993, p.123) afirma que

A investigação obriga a escutar e olhar com mais atenção. Em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver ou ouvir; ou porque temos preconceitos e imaginamos a realidade tal como nós a pensamos.

Ao que parece, os encontros coletivos, interrompendo a rotina escolar e criando espaços de investigação e reflexão sobre a realidade cotidiana, tornaram possível um novo olhar sobre essa realidade, favorecendo a transformação das práticas.

Os depoimentos apontam também a importância da dimensão temporal nos processos de formação continuada. As falas indicam que o processo de formação é percebido como um percurso que apenas se iniciou e que deveria ter continuidade, fazendo parte da atividade docente. Referindo-se aos projetos que continuavam desenvolvendo, mesmo após o término do programa de formação, os professores destacam as dificuldades encontradas:

A possibilidade de buscarmos a solução aqui, errando, acertando, reformulando, uns gostando, outros não. Mas conscientes de que, cambaleando, demos o 1º passo. (Escola B)

Ainda é preciso muito esforço coletivo para vencer as dificuldades, mas estamos tentando e caminhando. (Escola B)

Tardif e Raymond (2000), tal como apontamos anteriormente, observam que a construção dos saberes se dá ao longo da carreira no magistério, trazendo a idéia de um domínio progressivo das situações de trabalho e da construção da identidade profissional.

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *eu pessoal*, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um *eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 239)

Esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os colegas e demais agentes da escola. Os depoimentos evidenciam também que a construção desse espaço coletivo de produção de saberes é um processo lento e nem sempre fácil. Nesse processo, emergem as contradições e os conflitos são explicitados.

A limitação deste encontro foi o bate boca e ofensas entre os professores. (Escola G)

Teve uma coisa assim... meio tumultuada... as pessoas extravasavam e aconteciam aqueles desentendimentos, mas eu acho que tudo isso fazia parte do processo de desenvolvimento... entendeu? (Escola G)

Outro aspecto interessante que se insinua nos depoimentos, ainda que no âmbito dessa pesquisa, não tenhamos elementos para uma análise aprofundada da questão, é a instabilidade das equipes de professores nas escolas públicas estaduais, que se torna um fator dificultador para a constituição do trabalho coletivo. As falas abaixo referem-se a duas situações bem diferentes, uma (escola D), na qual houve grande mudança no grupo de professores e outra (escola G), onde o grupo se manteve:

No final do ano já saímos e depois não sei como ficou aqui, mas eu acho que todo esse trabalho que foi feito, que foi muito bom o nosso trabalho no PEC, tudo o que foi discutido..., se tivesse tido continuidade, essa escola teria outro perfil hoje. (Escola D)

Pude ver nitidamente o progresso que nossa equipe teve, principalmente em relação ao trabalho em equipe – conhecemos melhor uns aos outros. (Escola G)

Os depoimentos dos professores e a análise do conjunto das escolas mostraram que a permanência das equipes, ou pelo menos um grupo de professores que desse sustentação à dimensão coletiva, promovendo a integração dos “novos” aos valores e objetivos da escola, foi fundamental para a manutenção da memória do grupo e a continuidade dos projetos.

Isso sugere que a existência de grupos mais estáveis nas escolas, a convivência e interação entre eles por meio de relações que se dão ao longo do tempo, é um fator fundamental na constituição do trabalho coletivo nas escolas. Porém, como afirmam Tardif e Raymond (2000), o tempo cronológico não é suficiente para que se construa o compromisso com a instituição; a existência de condições profissionais favoráveis é também fundamental nesse processo.

Em linhas gerais, a leitura das diferentes experiências vivenciadas e relatadas pelos professores das escolas estudadas, evidenciam uma trajetória de apropriação do espaço escolar pelos seus atores. São freqüentes nos depoimentos expressões que remetem à autoria e sugerem o coletivo: “nós”, “trabalhamos juntos”, “consequimos”, “começamos a pensar”, “chegamos à conclusão”. Os professores passaram a dar significado e valorizar a escola e seu trabalho, manifestando um sentimento de pertença que parece ter sido um dos fatores que contribuíram para a constituição de um espaço coletivo de trabalho e formação.

Quando o professor está no coletivo ele tem uma força que não tem quando está sozinho. E o PEC ajudou a ver isso com os materiais que foram utilizados, permitiu a troca de experiências, saber o que estava acontecendo em outras escolas. Ainda estamos colhendo coisas que o PEC deixou. (Escola F)

Essas considerações nos levam a refletir sobre o papel da universidade na formação continuada de professores. Como observam Tardif, Lessard e Gauthier (s/d, p.29) a formação contínua exige um entrosamento muito mais estreito com a profissão “[...] fundamentando-se nas necessidades e situações vividas pelos participantes”. Nesse sentido, de acordo com os autores, o formador da universidade deixa de desempenhar um papel de transmissor de conhecimentos, tornando-se um parceiro, alguém que ajuda e apóia os professores no seu processo de formação e autoformação. Ao que parece, a atuação dos formadores da universidade num trabalho que privilegiou o espaço escolar, valorizando os professores e articulando a reflexão teórica às questões da sua experiência cotidiana, permitiu um caminhar em direção à conquista da autonomia das unidades escolares. Não temos dados atuais que nos permitam avaliar até que ponto esse processo, iniciado com uma intervenção da universidade na escola, pode se manter, considerando as condições concretas de funcionamento da rede pública de ensino. O que pudemos verificar, no entanto, após um ano de término das ações de formação, nos permite acreditar que a organização coletiva das escolas pode favorecer um processo de autonomia capaz de dar sustentação à organização do trabalho e à formação de seus profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, M.V. A ação profissional no cotidiano. In: MARTINELLI, M. L. et al (orgs.). O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. São Paulo: Cortez, 1995.

BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de professores: tendências atuais.in REALI, AM. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.(org). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUSFSCar,1996.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI. E. P. (org.). A causa dos professores. Campinas: Papirus, 1995.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (81): 70-74, maio, 1992.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PENIN, S. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. São Paulo: Papirus,1994.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, no. 13, jan/abr. 2000.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C.. Formação dos professores e contextos sociais. Porto, Portugal: Rés-Editora, s/d.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. Educação & Sociedade. ano XXI, no. 73, dezembro, 2000.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS DIFERENÇAS

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete (UFSCar)

INTRODUÇÃO

Os dados apresentados neste trabalho referem-se ao levantamento bibliográfico sobre a produção científica existente a respeito da criança negra. Encontramos o tema em artigos nos periódicos e em livros, mas também incluímos dissertações. Essa temática não está presente em teses. Durante o levantamento bibliográfico a maior parte dos artigos foi encontrada nos periódicos.

Periódicos/Revistas/Livros/Dissertações	Número de artigos	%
Cadernos de Pesquisa	18	40%
Dissertações	3	4,5%
Livros	15	35%
Revista Brasileira de Educação	1	2,5%
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1	2,5%
Revista Negro e Educação	6	13%
Revista Raça	1	2,5%
Total	45	100

Os artigos foram classificados em oito categorias¹, mas para o presente trabalho enfocaremos apenas três: A escola e a pesquisa racial; A cultura negra na escola; Estatísticas e rendimento escolar sobre o desenvolvimento educacional da criança negra.

A partir da análise dos dados chegamos a temas como fracasso escolar de crianças negras, baixa-estima, currículo embranquecido e transmissão da cultura hegemônica e estes nos levaram a pensar na construção da identidade das crianças brancas e negras a partir da diversidade. Neste sentido a discussão envolvendo a formação de educadores/professores se faz urgente, pois lidam mais diretamente com os alunos lhes transmitem conceitos, valores, normas de comportamento e que dentro de uma certa autonomia podem contribuir para a formação mais positiva da diferença na escola.

O racismo ainda faz parte do nosso cotidiano e nas escolas as crianças chegam com pensamentos estereotipados a respeito de determinados segmentos da sociedade como, por exemplo, pobres, negros, índios, japoneses etc. O professor precisa estar atento a essas manifestações, mas da mesma forma que o aluno, ele também é produzido a partir de práticas racistas, já que vivemos em uma cultura racista, muitas vezes negada, mas presente, no entanto, o professor pode produzir outras coisas diferentes dessas práticas com seus alunos buscando desfazer ordens cristalizadas de homogeneização e padronização.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS:

‘A escola e a pesquisa racial’²

A escola é apresentada nas pesquisas como tendo uma base conservadora e excludente ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar “embranquecido”³ diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e também o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.

De acordo com Gusmão (1999), a escola como um espaço de transformação deve questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros. Oliveira (1992) também apresenta em seu trabalho a necessidade de que a escola contemple a diversidade racial e cultural de seus alunos ao mostrar as tensões existentes nas relações raciais na escola, da mesma forma que ocorre em outros âmbitos da sociedade.

Somando-se a tudo isso, a criança negra também não encontra na escola modelos de estética que afirme a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente a maior parte do corpo docente é branca e com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial. No entanto, essa é uma característica não só dos professores brancos, mas também de muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar.

Segundo Silva P.B.G. e Monteiro (2000:80), “os professores desconhecem a história e a cultura do povo negro e silenciam diante das situações de discriminação que as crianças vivem. Na sala de aula não se discute a questão do racismo nem como é difícil ser negro no Brasil, e não é raro as crianças negras ficarem apontando o dedo na expectativa de dar uma resposta à pergunta do professor, sem serem chamadas; poucas vezes lhes é dado assumir papéis que as crianças consideram importantes, percebendo o pouco apreço, o descrédito na sua capacidade, por parte dos professores”.

Silva e Barros (1997), em sua pesquisa sobre as representações que os professores constroem a respeito de seus alunos, mostraram que 15 professores (17%), dentre os 84 entrevistados, responderam que há maior freqüência de reprovação entre as crianças negras, sendo que deste total havia três professores negros. Sobre o motivo dessa maior reprovação entre as crianças negras, estes apresentaram o baixo nível socioeconômico como uma das razões. E entre os professores que já tinham informações de que o aluno havia alguma vez sido reprovado, as respostas, considerando-se a variável cor em relação a futuras reprovações dessas crianças foram as seguintes: para as crianças brancas, sim 35%; não sabe 50%; e para as crianças negras, sim 77%. Esses percentuais revelam “a forte associação que o professor faz entre a cor da criança e o rendimento escolar, ou seja, a criança negra, no imaginário do professor, tem muito maior probabilidade de ser fadada ao fracasso”. E estes, quando indagados sobre a existência ou não de discriminação em relação às crianças negras, metade respondeu não existir nenhuma forma de discriminação. (ibid, p.38).

Assim, as autoras Silva e Barros (1997:39) concluíram que o preconceito e a

discriminação, ainda que de forma escamoteada, são presentes na escola e, esta instituição apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras para obter sucesso na escola precisam “branquear-se”. Ao encontro desses dados cito novamente Silva P.B.G e Monteiro (2000:81), pois elas também apresentam dados semelhantes sobre o que a escola tem ensinado às crianças: “a escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a história de seu povo, a não querer ser negra. A cor negra, para vencer na escola, tem de fazer-se à imagem do branco, adaptar-se aos valores brancos”.

No presente texto a ideologia do branqueamento está sendo entendida da mesma forma que Silva (2000:16) a concebe: “a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos”. O branqueamento é a idéia de apagar os vestígios e as diferenças, no sentido da homogeneidade que constrói e adere a um modelo hegemônico de corpo, saúde, inteligência, etc.

Dando prosseguimento, Silva C. (1995) apresenta em sua pesquisa que, as crianças brancas reproduzem os estereótipos transmitidos de uma geração a outra sobre os descendentes dos escravos. Desta forma, “as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído. No caso das crianças negras, as suas características raciais (tom de pele, nariz achatado, cabelos encarapinhados) são consideradas feias e elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro, é ser feio”. (ibid, p.68). Torna-se desejável, então, querer ser branco, já que o ideal é branco.

Assim, a constituição da identidade⁴ do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais, está de acordo com Pereira (1987) indissolúvelmente ligada ao processo de socialização que abrange desde o adestramento técnico dos alunos para atender demandas da estrutura social, como também, o inculcamento de valores que dão os referenciais de sua visão de mundo e da sua própria imagem ou auto-representação. Isso ocorre com todos os membros da população, inclusive com o negro que está submetido a esse mecanismo “construtor, definidor e manipulador de identidades” (ibid, p.42). E isso, acaba favorecendo segundo Pereira (1987) que a identidade negra seja algo deteriorado e fragmentado criando a imagem que o autor denominou “negro dividido” e que tem como significado um indivíduo ambivalente em termos de sua origem, de sua classe, de sua tonalidade de cor, e, acima de tudo, em termos de dois pólos a atraí-lo por diferentes razões: o mundo dos negros e o mundo dos brancos” (ibid, p.43). No entanto, a fabricação dessa identidade dividida tem como fundamento de acordo com Pereira (1987), o processo histórico que usa como matéria-prima toda a estereotipia que circula na nossa sociedade desde que o negro aqui chegou a através da qual se constrói a imagem estigmatizada do negro até os dias atuais e se constitui como um dos componentes da socialização do negro desde tenra idade.

Diante desse quadro, Silva P.B.G. e Monteiro (2000:85) sugerem que as questões raciais devem receber um tratamento explícito utilizando o diálogo como o principal método didático,

questionando o cotidiano escolar e combatendo as discriminações como sendo parte integrante do currículo. Nesse mesmo sentido, Oliveira (1988) apresenta como proposta de desenvolvimento do trabalho pedagógico, o tratamento igualitário, a chamada à participação e à expressão, pelo professor, de credibilidade no desempenho desta criança, é o melhor estímulo pedagógico. E também a postura do professor não admitindo brincadeiras pejorativas com relação à origem racial dos alunos, a desmistificação da África, o fato de dar ao aluno negro pequenas tarefas que são destinadas aos melhores da sala, contribui para que o aluno negro passe a ser respeitado, já que a professora o respeita.

Assim, o que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que é tão presente no ambiente escolar, pois a formação para a diferença é difícil na medida em que o professor é prisioneiro da idéia da igualdade, por um lado, e por outro, não se percebe racista. Precisamos produzir ferramentas pedagógicas no interior da formação de professores, do currículo, do material didático, nos espaço físico e em toda a maquinaria educativa no sentido de tomar a diferença como mote e sentido da ação pedagógica.

‘A cultura negra na escola’⁵

O Brasil não é um país de maioria branca, isso já é sabido, no entanto, este fato não faz com que a instituição escolar em seu planejamento pedagógico e currículo inclua as contribuições dos negros no desenvolvimento da nação e sua cultura que tanto se faz presente no nosso cotidiano, pois sua influência é muito expressiva na língua, na alimentação, na religião, na música, na dança. No entanto, a instituição escolar fica alheia a estas questões como pode ser verificado nas pesquisas apresentadas a seguir.

Campos Jr (1999), em sua investigação sobre “o que a menina negra aprende na escola sobre a tradição da sua cultura, sobre a valorização de sua etnia”, concluiu que a menina negra tende a passar pela escola de ensino fundamental sem conhecer heróis negros ou qualquer aspecto positivo da religião e da cultura de seus ancestrais, além de acumular experiências diretas de desvalorização pessoal.

Em sua pesquisa sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras, Gonçalves (1987) utilizou o conceito de discriminação racial como um problema para o seu trabalho de pesquisa, pelo fato segundo o pesquisador de comportar mais de uma interpretação, quando utilizado pelos agentes pedagógicos. O termo discriminação representava para os professores entrevistados, algo indesejável porque penalizava pessoas e grupos sociais, por outro lado, estes defendiam um discurso sobre o tratamento igualitário dado a todos os alunos. Mas, de acordo com Gonçalves (1987:28), “esse discurso tentava construir a igualdade entre os alunos a partir do ideal de democracia racial, não considerando, entre outras coisas, o direito de os alunos negros se reconhecerem a partir de sua diferença, de sua particularidade cultural”. A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabavam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cul-

tural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.

Teodoro (1987) também trata em seu trabalho sobre a questão da cultura, identidade e educação. De acordo com Teodoro (1987:46), “a soma das identidades individuais, dentro de um contexto determinado forma a identidade cultural de um grupo étnico ou de uma sociedade, que se transmite pela cultura, pelo ensino, pela educação. Daí a necessidade do sistema educacional levar em conta as diversidades que compõem uma mesma cultura a fim de não criar problemas de ordem psíquica nos educandos”.

Entre os fatores que Teodoro (1987) enumera como elementos de identificação cultural são os seguintes: concepção de beleza, aspecto mítico-religioso, conceitos históricos de origem e a língua. Já que por um processo negador de certos valores culturais brasileiros, o sistema educacional pode contribuir de forma totalmente negativa para a cultura brasileira, formando conseqüentemente, identidades individuais “desequilibradas” (Teodoro, 1987).

Mas, para que se possa reverter esse quadro, de acordo com Teodoro (1987:48), “não é necessário que tenhamos quatro livros de história do Brasil: o dos indígenas, o dos brancos, o dos negros e o dos amarelos. Mas uma História do Brasil onde todos tenham seu peso na formação da nacionalidade, em que os heróis negros precisam ser reconhecidos como heróis brasileiros e terem suas imagens e seus feitos nos livros didáticos”.

Theodoro (2000), apresenta em “Buscando caminhos nas tradições”, as etnias trazidas para o Brasil, provenientes de diferentes regiões da África, com diversas línguas e culturas, mostra também que o Português falado no Brasil conta com a contribuição das culturas Bantas e já os termos de origem Nagô estão mais restritos às práticas e utensílios ligados à tradição dos orixás, como a música, a descrição dos trajes e a culinária afro-baiana.

Todas essas contribuições vindas do povo africano são ocultadas pela instituição escolar ou quando tratados em datas comemorativas acabam ganhando uma conotação pejorativa e/ou folclórica, considerando apenas um modelo hegemônico de conhecimento que legitima somente um determinado tipo de indivíduo e de cultura. Assim, a cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola.

O professor necessita ser instigado e se instigar, há que se remeter no universo das forças da diferença para questionar-se sobre os conteúdos que veicula junto aos alunos, mas também precisa refletir sobre os conteúdos que não são trabalhados e quando são, às vezes, é feito de forma estereotipada não contribuindo para uma formação positiva de todos os alunos. Assim, para a formação do educador estas questões são importantes para que este possa desenvolver seu trabalho de modo a favorecer a construção de uma escola mais plural e democrática, tal questão é suscitada pela discussão acerca do currículo, repensá-lo significa entendê-lo a partir da urgência na constituição de subjetividades outras, livres da clausura causada pelo modelo dito ‘ideal’ que, segundo Pelbart (1993:11) “é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do Tempo”, buscando assim, outras formas de vida, já que opções que nos são dadas encontram-se por vezes pobre e sem possibilidades.

Para os pensadores de uma prática educativa na perspectiva da diferença seria necessário repensar a própria idéia de cultura na medida em que as teias de significação que a compõem são linhas basicamente racistas e homogêneas.

‘Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional das crianças negras’⁶

Este tema abordado trata das dificuldades que os alunos negros enfrentam para permanecer na escola, apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos alunos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os alunos negros.

Rosemberg (1987) em sua pesquisa utilizou alguns dados coletados pelo Censo de 1980 e pela PNAD 82 sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro. Uma de suas primeiras constatações é que, para todas as séries do 1º grau, o alunado negro apresenta índices de exclusão e de repetência superiores ao alunado branco; os dados coletados pela PNAD 82 também sugerem as mesmas constatações; e mesmo ao se comparar segmentos que apresentam rendimentos familiares equivalentes, a porcentagem de estudantes negros sem atraso escolar é inferior à dos brancos.

A partir disso, Rosemberg (1987) conclui que os mecanismos que estariam levando o alunado negro a vivenciar uma trajetória escolar com freqüentes interrupções se deve a fatores intraescolares e não por participação no mercado de trabalho, pois comparando-se alunos brancos e negros que não trabalham, mesmo assim, os negros apresentam atraso escolar mais significativo que os brancos.

Já Hasenbalg (1987:26), em sua investigação a partir dos resultados da pesquisa concluída pela Fundação Carlos Chagas, destaca dois fatores que explicariam a diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros: “um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente da do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis”.

Em outro artigo, Hasenbalg e Silva (1990), com base nos dados da pesquisa da PNAD 82, caracterizou a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não-brancos. Apontando a partir dos dados os efeitos da discriminação racial na instituição escolar.

As informações da PNAD 82 indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola; a proporção de pretos e pardos que não têm acesso à escola é três vezes maior que a dos brancos; os não-brancos apresentam uma trajetória escolar mais acidentada e conseqüentemente, um nível de repetência mais elevado (Hasenbalg e Silva, 1990).

Os pesquisadores concluem que “estas desigualdades não podem ser explicadas por fatores regionais ou sócio-econômicos das famílias, apesar de que uma melhor situação sócio-econômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença nos níveis de acesso entre crianças brancas e não-brancas,

mesmo quando as famílias apresentam níveis mais elevados de renda per capita” (Hasenbalg e Silva, 1990:12).

Rosemberg (1991), em outro artigo utilizando as PNADs 82, 85 e 87 sobre creche, pré-escola e séries iniciais do 1º grau, apresenta que há diferenças entre as trajetórias de crianças brancas e negras (0 a 9 anos), mesmo quando foi possível controlar o rendimento familiar; a carreira de educação inicial de crianças negras, “é por vezes frustrada, por não ter acesso; acidentada, porque interrompida; retomada ou abandonada e sofrida, porque tende a ser de pior qualidade” (Rosemberg, 1991:30).

Os dados também sugerem que as alternativas de creches e pré-escolas onde encontramos o maior número de crianças pobres são aquelas onde estão o maior número de crianças negras; Rosemberg (1991), destaca duas informações observadas no Estado de São Paulo: um número considerável de crianças que repetem a 1ª série do 1º grau são negras (39%); e que crianças negras tendem a freqüentar, mais que as brancas, escolas que oferecem cursos com curtas jornadas diárias.

Kappel, Carvalho e Kramer (2001), em sua pesquisa sobre o perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentavam creches, pré-escolas e escolas a partir dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida do IBGE, também concluíram que no que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas/pardas, o que segundo as pesquisadoras “configura um contexto onde a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas realizadas” (Kappel, Carvalho e Kramer, 2001:46).

Desta forma, esses estudos têm mostrado que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível sócio-econômico das famílias são equivalentes, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada no sentido de frustrante e excludente.

Os dados são demonstrativos de uma mecânica racial no interior da escola que só poderão ser visibilizados a partir do recorte racial, pois o recorte sócio-econômico é totalmente insuficiente para mostrar que é o próprio componente racial que exclui e fracassa com as crianças, assim, esses dados mostram claramente que a escola exclui quem é negro e a utilização da pobreza como fator explicativo encobriria tal fato.

CONCLUSÃO

Como podemos perceber a partir dos dados apresentados, há na escola um mecanismo interno juntamente com as práticas pedagógicas produzidas que segrega as crianças negras seja em relação às suas aprendizagens enquanto fracassadas, seja por meio da construção de uma baixa-estima e da exclusão dessa criança. No entanto, a escola tem um papel fundamental na formação e na produção de crianças para além de ordens identitárias e homogêneas.

Se você procurar em um dicionário⁷ pode encontrar a seguinte definição para ‘identidade’: conjunto de características de um indivíduo (nome, idade, peso, altura, etc.), ou seja, é aquilo que me identifica enquanto ‘eu’, uma pessoa singular, mas ao mesmo tempo, cheia de

diversidade, pois tudo em 'mim' varia de tudo que 'você' possui. Precisamos entender que na idéia de identidade não é só algo que me identifica, ou que se aproxima do que seja "eu mesma", mas sim, é uma construção, uma produção de "mim mesma", diferindo-se, aquilo que eu sou é construído diferindo-me daquilo que sou; portanto, a identidade não é uma clausura de essência e de homogeneidade, mas um processo intenso de forças a se diferirem.

Desta forma, os pais, a escola, a cultura, os professores estão impregnados de uma forma de socializar enquanto 'agentes socializadores' por meio da transmissão de valores e crenças arraigados na tessitura da produção das significações e sentidos da cultura em geral que influenciam e produzem a maneira de pensar e agir das crianças no futuro, pois a partir da forma como ela é tratada e produzida, vai obtendo subsídios para o desenvolvimento de si própria e uma auto-representação que em relação aos negros esta construção tem sido "positiva", no sentido de que sem a repressão explícita, as crianças se vêem como "negativas". É neste sentido que Foucault explicita a produção dos corpos, dos saberes, ou seja, a positividade do poder.

Esta positividade do poder, na escola, aparece em sua forma mais cruel, onde o que é visto e colocado como o 'outro' pode ser encontrado em uma criança que seja gorda, negra, alta, deficiente, baixa, nariguda, orelhuda, magra demais, que tem os pés grandes, pobre, homossexual (que é sempre aquela que a gente diz: 'ele tem um jeito delicado' ou 'nem parece menina/menino'). E todas vivem processos singulares de exclusão e discriminação. É possível ficar citando uma infinidade de caracteres pessoais que são considerados um desvio, pois qualquer detalhe é motivo para ouvir uma piada, uma brincadeirinha que sempre pensamos ser inocente, 'coisa de criança', mas que está carregada de estereótipos depreciativos e que produzem e subjetivam crianças. Estereótipos estes que podem se tornar uma matéria-prima para o preconceito e racismo.

Não só a escola, mas toda a nossa sociedade precisa passar por uma ruptura dos sentidos que são hegemônicos como, por exemplo, o padrão considerado 'ideal': homem, branco, adulto, belo, heterossexual, cristão, física e mentalmente perfeito. Este é um modelo não somente repressivo de produção de indivíduos, passado de forma bem suavizada, para melhor ser absorvida.

Segundo Guattari (1985:53) atualmente procura-se controlar as pessoas com laços quase invisíveis que nos prendem mais eficientemente e a televisão é dos meios principais segundo o autor, pois tomou para si uma série de tarefas até então destinadas a serem desenvolvidas pelos pais e a escola, ela se tornou a 'babá', no entanto, "a educação televisiva modela o imaginário, injeta personagens, cenários, atitudes, ideais; ela impõe toda uma micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, entre as raças, etc." Mas além da televisão, a escola ainda ocupa um papel preponderante na formação dessa criança, então, novamente com Guattari (1985:54) este faz a seguinte colocação: "o que conta não é técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças". Esse efeito diz respeito a todas as nossas crenças e valores que diariamente incutimos nos nossos alunos.

Será que nós professores questionamos sobre as nossas preferências? Por que gostaríamos de levar um certo tipo de criança para casa e outro não? Por que só considero certo tipo biofísico como bonito e não outro? Por que uma criança serve para ser princesa ou anjo e

outra não? Por que aquela criança reprova mais que as outras? Eu vejo as diferenças dos meus alunos? Eu considero as diferenças no desenvolvimento do meu trabalho pedagógico? Por que desejo pegar no colo determinadas crianças, por que elas me atraem? Mas a questão mais importante para ser respondida é porque para a aprendizagem estas questões são postas? Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação principalmente de caráter racial, estético e de gênero.

No entanto, esse discurso da igualdade traz consigo algumas conseqüências: de acordo com Gonçalves (1987:29), “à medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito da diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um segmento importante da população brasileira”; e a afirmação de que “todos são iguais” encaminha-se na tentativa de homogeneização das crianças. Esse discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos a partir de uma quimérica democracia racial a partir da idéia de que vivemos em uma sociedade harmoniosa racialmente e que o possível preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça, fato que dificulta a discussão do assunto que ainda se encontra como um ‘tabu’ na nossa sociedade, não devendo ser falado, não devendo ser discutido.

Desta forma, geralmente ‘negamos o múltiplo’ e utilizamos aquele padrão citado anteriormente para avaliar e validar todos os demais, no entanto, os que não fazem parte dele são ‘excluídos’, ‘deixados de fora’, por isso, precisamos romper com ele, pois este abre precedentes para o racismo, já que as diferenças em relação ao padrão são vistas como algo negativo.

Isso também passa pelas nossas concepções do que seja o melhor aluno, o pior aluno, o mais quieto, o mais bagunceiro, o que vai passar de ano, o que vai ser alguma coisa na vida e o que não vai virar nada, quem é o menino e quem é a menina. A isso atribuímos certas características que acabam se transformando em estereótipos. Estes podem ser comparados a uma clausura, uma marca que será atribuída a qualquer outro aluno que apresentar as mínimas características encontradas, por exemplo, no mau aluno. Muitas vezes, estes estereótipos nos levam a desconsiderar a singularidade dos alunos, simplesmente por que ele já está marcado, então, o deixamos de lado, deixamos para depois; sempre depois.

A diversidade precisa ser produzida, mas de acordo com Pelbart (1993:23) “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzilá-las (...) recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAMPOS JR, Pe. João., (1999). A criança negra na escola. São Paulo: Salesianas.

GONÇALVES, L. A., (1987). Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In: Cadernos de Pesquisa, n.63. p.27-29.

GUATTARI, F., (1985). Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. Tradução Suely Belinha

Rolnik, Editora Brasiliense, 2ª edição.

GUSMÃO, N. M. M. (1999). Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. In: Cadernos de Pesquisa, n.107. p.41-75.

HASENBALG, C. A. (1987). Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. In: Cadernos de Pesquisa, n.63. p.24-26.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, n.73. p.05-12.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C. & KRAMER, S., (2001). Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. In: Revista Brasileira de Educação, n. 16. p.35-47.

LOPES, H. T. (1987). Educação e Identidade. In: Cadernos de Pesquisa, n.63. p.38-40.

OLIVEIRA, R. de. (1988). Identidade do negro brasileiro: implicação para educação de mulheres e homens negros e brancos. Conferência realizada no Seminário em Educação: O negro brasileiro: educação e cultura, realizado na PUC/RS.

_____. (1992). Dissertação de mestrado que utilizou informações de documentos de inventário "Salve 13 de maio?". Dissertação de Mestrado. PUC.

PELBART, P. P., (1993). A Nau do Tempo-Rei. Rio de Janeiro: Imago Ed.

_____. (2000). A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras.

ROSEMBERG, F., (1987). Relações raciais e rendimento escolar. In: Cadernos de Pesquisa, n.63. p.19-23.

_____. (1991). Raça e educação inicial. In: Cadernos de Pesquisa, n.77. p.25-34.

SILVA, C. A. da; BARROS, F; HALPERN, S; SILVA, L. A. D. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J., (1997). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papyrus. p.27-46.

SILVA, C. D., (1995). Negro, qual é o seu nome? Belo Horizonte: Mazza Edições.

SILVA, P. B. G. & MONTEIRO, H. M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs.), (2000). Educação: Pesquisas e Práticas. Campinas: Papyrus. p.75-99.

TEODORO, M. de L., (1987). Identidade, cultura e educação. In: Cadernos de Pesquisa, n.63. p.46-50.

NOTA

¹ As oito categorias são as seguintes: A escola e a pesquisa racial; A criança negra e o livro didático; A auto-imagem da criança negra a partir das pesquisas raciais; A cultura negra na escola; A pesquisa racial no contexto da educação infantil; As famílias negras diante da discriminação de seus filhos; Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional da criança negra; A criança negra e a História; e As crianças negras nas comunidades remanescentes de Quilombos.

² Os autores citados como referência para a composição da síntese referente à categoria "A escola e a pesquisa racial" são os seguintes: GUSMÃO, N. M. M. (1999). Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 107. p. 41-75. OLIVEIRA, R., (1992). *Dissertação de mestrado que utilizou informações do inventário "Salve 13 de maio?"*. Dissertação de Mestrado. PUC.

- SILVA, P. B. G. & MONTEIRO, H. M., (2000). Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOVICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs). *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas: Papirus. p.75-99.
- SILVA, C. A; BARROS, F; HALPERN, S; SILVA, L. A. D. (1997). De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOVICZ, A. & MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus. p.27-46.
- SILVA, A. C. (2000). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. p.13-30.
- SILVA, C. D. (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições.
- PEREIRA, J. B. B. (1987). A criança negra: identidade étnica e socialização. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p.41-45.
- OLIVEIRA, R. (1988). *Identidade do negro brasileiro: implicação para educação de mulheres e homens negros e brancos*. Conferência realizada no Seminário de Educação: O negro brasileiro – educação e cultura, realizado na PUC/RS.
- ³ Felizmente, atualmente tivemos um grande avanço nesse aspecto ocasionado pela alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação Básica. Algo ainda a se concretizar, no entanto, é um passo extremamente positivo na constituição de um ensino mais democrático.
- ⁴ O termo 'identidade' está sendo utilizado na perspectiva dos autores que trabalham com a questão racial citados no texto, mas diverge com os autores utilizados na discussão referente às diferenças.
- ⁵ Os autores citados como referência para a composição da síntese referente à categoria "A cultura negra na escola" são os seguintes: CAMPOS, JR. Pe. (1999). *A criança negra na escola*. São Paulo: Salesianas.
- GOÑÇALVES, L. A. (1987). Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p.27-29.
- TEODORO, M. de L. (1987). Identidade, cultura e educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p.46-50.
- THEODORO, H. (2000). Buscando caminhos nas Tradições. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. p.77-93.
- ⁶ Os autores citados como referência para a composição da síntese referente à categoria "Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional das crianças negras" são os seguintes: ROSEMBERG, F. (1987). Relações raciais e rendimento escolar. : *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p.19-23.
- HASELBALG, C. A. (1987). Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. : *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p.24-26.
- HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: : *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p.05-12.
- ROSEMBERG, F. (1991). Raça e educação inicial. In: : *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p.25-34.
- KAPPEL, M. D. B; CARVALHO, M. C. & KRAMER, S. (2001). Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 16. Rio de JANEIRO: Editores Associados. P.35-47.
- ⁷ Bueno, F. da S., (1996). *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD: LISA. p.351.

A INTERAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS – SP

SILVA, Adriana Neves (FF-SMA/PP/UFSCAR); CORREA, Denise (PUC/SP); REALI, Aline Maria M. R.; TANCREDI, Regina Maria S. P. (UFSCAR)

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um estudo exploratório realizado no âmbito da disciplina “*Políticas Públicas e Sala de Aula*” do Programa de Pós Graduação em Educação, área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Realizado no primeiro semestre de 2004, teve como objetivo identificar e analisar as contribuições das famílias para o processo de escolarização dos alunos sob a perspectiva dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

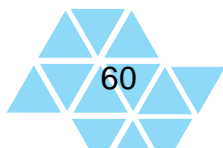
A relevância do envolvimento da comunidade na vida da escola é apontada em vários documentos que tratam das políticas educacionais; destaca-se aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento referencial de política nacional curricular (Brasil, 1997), concebida como uma oportunidade para a participação dos pais na busca de melhoria da qualidade de vida dos seus filhos.

Nogueira (1999), ao salientar a preocupação de promover a integração com a comunidade contemplada nos PCN, menciona que o tema escola-comunidade vem sendo preocupação dos educadores com vista à *“formação para a cidadania, da possibilidade de promover uma educação mais significativa na escola, da solução de problemas de violência e vandalismo das unidades escolares [...]”* (p.14).

Segundo a autora, os PCN (1997) propõem que:

“(...) essa integração e esse pertencimento na relação da escola com a comunidade sejam traduzidos em diferentes dimensões: na concepção da escola como comunidade escolar, no reconhecimento e na valorização de saberes extra-escolares, nos diferentes elementos da proposta curricular e no incentivo ao estabelecimento de parcerias para o trabalho educativo. Assim, a relação da escola com a comunidade realiza-se sem descaracterizar o papel da escola como instituição que cumpre entre outras, a tarefa de socializar conhecimentos” (p.14).

Vários têm se dedicado ao estudo da interação escola-famílias, reconhecendo o papel fundamental que os pais têm no processo de escolarização de seus filhos, e apontando como problemáticas a desresponsabilidade do Estado, a ambigüidade das políticas educacionais e o deslocamento de seu foco educacional da classe para a casa.



Reali e Tancredi (2002), ao estudarem as concepções e práticas pedagógicas de professores sobre a interação escola-famílias em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo apontam as necessidades impostas à formação inicial e continuada dos docentes, para que possam compreender e favorecer essa interação e as influências que a escolarização e as crenças dos professores têm sobre sua prática pedagógica, destacando a complexidade do processo de aprendizagem docente. Nesse texto apontam vários outros autores envolvidos na temática interação escola-famílias. Entre eles destacamos: Davies (1997), que aborda a inclusão de o professor saber trabalhar com crianças e famílias minoritárias e da necessidade de ele ter informações, conhecimentos e competências; Perrenoud (2000), que afirma a necessidade de os professores conhecerem sua clientela e disporem de repertório sobre ela.

Com relação à formação de professores, as referidas autoras citam, entre outros, Cole e Knowles (1993), sobre o desafiante exercício da docência, que compreende aspectos afetivos, cognitivos e éticos e cujo processo se prolonga por toda a vida profissional.

Considerando a problemática rapidamente esboçada, na pesquisa desenvolvida buscou-se caracterizar e compreender como o corpo docente de uma escola descreve e analisa: a importância da interação escola-famílias e as dinâmicas existentes nesse sentido; os aspectos percebidos como facilitadores e dificultadores dessa interação; o que pode ser feito para que sejam melhoradas e como idealmente deveria se caracterizar.

Espera-se que os dados aqui apresentados e analisados contribuam para ampliar as discussões que envolvem os processos de interação da família com a escola (e vice-versa); que possam subsidiar as comunidades escolares a estabelecerem um programa sistematizado para otimização da relação entre estes segmentos e que contribuam, também, para a formação dos professores no sentido de que estes venham a adquirir mais informações e conhecimentos para se aproximarem das famílias, entenderem suas necessidades e se fazerem entender.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Participaram dessa investigação 8 professores de uma escola pública de 1^a. a 4^a. série do ensino fundamental da cidade de São Carlos (SP). Utilizou-se como estratégia de coleta de dados a entrevista “semi-estruturada”. Os dados foram analisados a partir de categorias relacionadas aos objetivos do estudo e a partir das respostas oferecidas pelos professores participantes.

Durante as entrevistas os professores responderam as seguintes questões gerais: como é a participação das famílias na escola; o que dificulta e facilita a participação das famílias; qual o momento, os espaços e o tempo que a escola estabelece para a interação com a família; se a família pode influenciar no processo de escolarização da criança; como a escola informa à família o papel dela na escolarização dos filhos; como caracterizaria uma família que participa deste processo e outra que não participa; qual seria a interação escola família ideal; o que a escola pode fazer para melhorar essa interação.

A entrevista semi-estruturada é considerada como uma das técnicas de trabalho de

campo que, segundo Minayo (1996), ajudam a obter dados para identificar atitudes, crenças, opiniões e valores. A autora aponta a relevância das entrevistas na pesquisa qualitativa:

“O que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas” (p. 109-110).

As entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, em uma sala não utilizada constantemente pela equipe escolar, o que facilitou o clima de tranquilidade e isolamento para a sua realização. Tiveram a duração média de quarenta minutos. Foram transcritas na íntegra pelas próprias pesquisadoras e os dados agrupados em categorias. Os professores entrevistados, bem como a unidade escolar, tiveram seus nomes preservados e os primeiros identificados na transcrição com a letra “P” seguido do número correspondente à ordem em que foram entrevistados.

As categorias de análise foram elaboradas tendo como eixo norteador os objetivos traçados e as respostas dos professores durante as entrevistas.

OS PARTICIPANTES

O corpo docente da escola onde foi realizada a pesquisa é constituído por trinta e um professores, dentre os quais, vinte e um são efetivos e dez são “ocupantes de função atividade” (OFA). Há um professor exercendo a função de coordenador pedagógico (PCP).

Na Tabela 1 apresenta uma breve caracterização dos professores que participaram da pesquisa e que foram selecionados por sorteio, uma vez que não seria possível no âmbito da disciplina, trabalhar com todos eles.

Tabela 1 - Caracterização dos professores envolvidos

Professores Participantes	Sexo	Formação	Tempo no Magistério/ Escola (anos)	Cursos especialização	Carga Horária semanal	Série de atuação
1	M	Filosofia	20/10	não	50	4ª T
2	F	História	17/3	PROFA	30	2ª T
3	F	Magistério	17/5	não	30	3ª T
4	F	Normal Superior	15/6	PROFA	30	1ª T
5	F	Geografia	17/8	não	30	2ª M
6	F	Sup. Inc.	30/5 meses	não	30	3ª M
7	F	Pedagogia/Mest	19/2	não	30	Vice-diretora
8	F	Pedagogia	17/6	não	40	1ªM

Observa-se que apenas dois sujeitos não possuem curso superior, uma inclusive, possui curso de pós-graduação no nível de mestrado. Vale salientar que todos têm mais de 10 anos de experiência docente e jornada de trabalho semanal de 30 horas, com exceção de um professor cuja carga horária semanal chega a 50 horas.

A receptividade dos professores foi muito boa, não houve impedimento para a gravação das entrevistas e todos se colocaram à disposição para eventuais esclarecimentos. Foi aplicado aos sujeitos entrevistados um questionário para coleta de dados pessoais e profissionais, respondido antes de iniciar a gravação da entrevista.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados são apresentados a partir das categorias de análise estabelecidas e serão expostos a seguir.

Os professores descrevem e analisam as dinâmicas de interação escola-famílias

Quanto à visão dos professores em relação *ao tipo e qualidade da interação existente entre família e escola*, exatamente a metade dos professores apontou como sendo boas as relações mantidas pela escola com as famílias dos alunos e a outra metade a qualificaram como uma relação ruim.

Os depoimentos de P4 e P7 representam o aspectos positivos das relações:

“A gente vê hoje os pais mais interessados, preocupados também em saber como a criança (está na escola), o que eles podem estar fazendo. Eu tenho percebido isto nas reuniões” (P4).

“Olha, as famílias... eu não sei como era anteriormente, mas assim que nós chegamos nós fomos bem recebidas e sempre procuraram trabalhar junto conosco. Sempre que solicitamos que elas estejam presentes na escola, reunião, elas se fazem presentes e uma vez sendo chamadas, ou convidadas ou convocadas (elas vêm)” (P7).

Uma professora, mesmo apontando para a existência de famílias que não participam, ressaltou o aspecto positivo desta interação e seu contentamento em uma determinada situação:

“Bom, aqui na escola, eu vou falar referente a minha classe. Eu tenho os dois tipos de pais. Aqueles que participam mesmo, eu até tive uma surpresa, uma aluna minha que faltou outro dia, e aí no outro dia eu fui pedir a lição de casa dos alunos e ela ergueu a mão e falou que fez e aí eu disse “mas como?” e ela disse – a minha mãe me levou na casa da minha amiguinha eu peguei o caderno e vi tudo que a senhora passou, eu copieei tudo. Eu fiquei muito contente com isso, é coisa rara, realmente uma mãe dedicada, essa minha classe tem bastante mãe dedicada, tá? Tem mães também que não aparecem e se aparecem é porque você convoca, você faz a convocação” (P8).

Os professores (P1, P2, P5 e P6), que consideraram inadequada a interação mantida com as famílias, ressaltaram a sua ocorrência esporádica ou apenas quando a escola convoca:

“Esse ano é um ano atípico pra mim, que esse ano eu percebi assim que as famílias não participam... Esse ano tá sendo um desastre, porque os pais não vêm mesmo” (P1).

“Eu acho aqui até meio danado, só em reunião...” (P6).

Somente uma professora considerou que o envolvimento dos pais era até constrangedor em seu trabalho:

“ tem hora que eu acho que as mães atrapalham, na pré escola as mães ficam olhando pra gente, fica querendo saber, querendo se integrar nas atividades da gente... porque tem pai que é analfabeto, se eles não sabem, como é que vão ensinar?(P6)

ASPECTOS PERCEBIDOS COMO FACILITADORES E DIFICULTADORES

Todos os professores apontaram as reuniões pedagógicas e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), como os momentos principais em que a interação família e escola acontece. Os pais são informados sobre a possibilidade de comparecerem nesses dias:

“... cada final de bimestre nós temos as reuniões com os pais, né? É... nós temos aqui reunião de HTPC...” (P2).

“Deixamos muito claro que, desde o primeiro dia, que a mãe que precisar conversar com a gente, ou a criança tiver algum problema, pode entrar em contato com a gente toda segunda feira, às 17 horas, ou nas reuniões” (P8).

Um dado interessante a ser ressaltando é que, embora todos tenham mencionado as reuniões bimestrais e os HTPC's como momentos em que ocorre a participação dos pais, somente o professor P3 apontou a reunião como um espaço que favorece a interação família e escola.

Os professores P1, P3, P4, P5 e P7 indicaram outras situações como espaços em que esta interação acontece:

“A participação na escola, em outros eventos, que nem... teve a festa das mães, a gente convidou as mães para o filho tá cantando pra ela. Quer dizer já é uma forma da mãe tá vindo na escola, e ela tá percebendo que ela é importante aqui dentro e a criança se sente importante vendo sua mãe ali” (P4).

Os professores P2, P3, P4, P5, P6 e P8 considerou a oferta de horários alternativos como um dos principais momentos para a interação da família com a escola: *“a escola permite que fica um na sala e a gente conversa com essa mãe” (P8).* Para esses professores, o fato de a escola permitir a conversa dos professores com os pais em outro horário favorece a interação:

“É a abertura deles procurarem a gente em outro horário. A gente até pede pra eles pra vir no horário da HTPC, mas se não pode. Até a direção ajuda, que nem hoje, a vice-diretora disse: Pode ir lá conversando com a mãe que eu fico aqui pra você, a escola dá essa abertura” (P4).

Entretanto, um destes professores aponta que, mesmo diante das várias possibilidades de interação que a escola oferece, os pais não comparecem a escola:

“Eles poderiam vir mais vezes, eles teriam outro horário fora do dia da reunião pra tá se achegando e eu não vejo isso acontecê...”
(P2).

Um outro momento indicado pelos professores (P1, P5, P6 e P7) foi o Programa Escola da Família, implantando pelo Governo do Estado São Paulo, no qual são oferecidas várias atividades durante o final de semana. Esse espaço é também considerado por estes professores como um facilitador para uma maior participação das famílias na escola, como identificados nos seguintes depoimentos.

“Ah! nós temos Escola da Família também que... é um passo, né? pra mostrar pro pai ‘olha, aqui é o espaço do seu filho, né? Valorize mais’” (P1).

“Agora está tendo a família na escola aos sábados e domingos, tem bastante cursos e eles estão participando, está ajudando bastante”
(P5).

Todos os professores consideram que a *convocação* feita pela direção da escola é o principal *mecanismo para a participação das famílias* na escola, ou seja, elas só vêm a escola quando convocadas.

Quanto aos pontos que dificultam a interação família e escola, todos os professores colocaram que a falta de tempo dos pais é o principal problema enfrentado por eles:

“Eu acho que a dificuldade é particular deles. A escola dá oportunidade, mas por exemplo eu tenho aluno que eu não conheço os pais, não vieram à reunião e perguntando pra eles, eles falam que não deu ‘meu pai e minha mãe não podem faltar ao serviço’ ...”
(P4).

“Eu acho bastante difícil, porque hoje os dois trabalham, manda a vizinha, o irmão mais velho, a avó” (P6).

Os professores P2, P6 e P8 apresentaram que o fato das famílias, atualmente, não terem uma estrutura tradicional e terem problemas financeiros, dificulta sua participação na escola:

“As mães que ficam fora geralmente são mães que são sozinhas, ou seja, geralmente não tem o pai que ajuda, né?” (P8).

“Hoje em dia é um lance assim: eu sou filha de um pai, meu irmão

de outro pai, meu irmãozinho de outro pai..., é o lance do dinheiro, do emprego, o pessoal vai confundindo tudo quando vê, tão essas crianças aí largadas...” (P2).

Os professores P2, P5, e P6 apontaram que as famílias negligentes não estabelecem uma relação com a escola, dificultando a participação:

“Parece que tem algum bloqueio, eles colocam a criança e não querem ter dor de cabeça” (P5).

“(…) não sei, parece que as mães nem ligam pros filhos...; tem que dar carinho, a criança tem que se sentir amada” (P6.).

“Porque tem pessoas que “eu não quero nem sabê, que se danem!” Sabe? Não dá atenção pro próprio filho, com a cabeça cheia de pepino, sei lá e... tem gente que não consegue ouvi o filho em casa, né? não dá nenhuma atenção, não quer sabê o que você tem pra falá” (P2).

Dois professores (P1 e P2) comentaram que a desvalorização do professor e da escola dificulta a interação das famílias, como destacado no depoimento de um deles:

“Eu acho que os pais pensam assim: escola não dá futuro pra ninguém (...) Eles acabam falando assim: “Pra quê ir na escola aprendê alguma coisa?” (...) Você percebe que... o descaso do pai para com o professor é muito grande, sabe?” (P1).

Os dados apresentados acima, especificamente os relacionados ao tipo da relação família e escola, ao momento em que elas ocorrem e aos fatores que facilitam e dificultam esta interação, estão muito próximos dos encontrados por Reali e Tancredi (2002) que, ao desenvolverem um estudo sobre as concepções de professores e práticas pedagógicas relacionadas à interação escola-família, identificaram que um pouco mais da metade dos professores entrevistados consideravam que as famílias eram desinteressadas e não atribuíam importância à escola. Na presente pesquisa, encontraram-se dados semelhantes para o desinteresse das famílias, mas apenas dois professores apresentaram a desvalorização da escola e do professor como sendo um fator problemático para a relação família/escola.

As famílias desestruturadas, os problemas financeiros e o aspecto socioeconômico foram apontados por mais da metade dos professores como indicadores de falta de participação das famílias. Carvalho (2001) também indicou o status socioeconômico das famílias como influenciando na performance dos alunos na escola e no envolvimento de suas famílias, salientando que as políticas públicas estabelecem um modelo e desconsideram as diferenças culturais e sociais.

De uma maneira geral, os professores participantes da pesquisas consideraram que as famílias só interagem com a escola quando há um problema, quando os filhos faltam ou não estão aprendendo e quando a escola os convoca.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS

Quanto à percepção dos professores sobre a importância da família no processo de escolarização dos filhos, todos consideraram que o acompanhamento da vida escolar é fundamental, como ilustrado no depoimento do P3:

“Ah! Eu acho que é muito importante. A criança que vê que o pai ou a mãe tá lá na escola, olha caderno, pergunta da aula, pergunta o que aconteceu. Nossa! Esse aluno, com certeza ele vai dar mais importância à escola e ao estudo dele”.

Os professores P7 e P8 consideraram que a construção de valores e o estabelecimento de limites são fundamentais para o processo de escolarização de seus alunos:

“Sabe, alguns valores a família tem que evidenciar, que são assim imprescindíveis, como: respeito, autenticidade, enfim, valores...” (P7).

“A família pode ajudar assim, pela programação da TV, através de passeios (...) brincar com as crianças, livros, leituras...” (P8).

O QUE A PARA ESCOLA E O PROFESSOR PODEM FAZER MELHORAR ESTA RELAÇÃO

Em relação ao que a escola e os professores poderiam fazer para melhorar a interação com as famílias os professores, de maneira geral, foram evasivos, considerando que a escola já faz o que pode, mas apontando pontos como a limpeza e a realização de palestras, como exemplificado nas falas a seguir:

“E deixar assim sempre organizadinho, a escola gostosa para que ela se sinta bem (...) Acho que a escola tem que estar bonita (...)” (P8).

“Eu acho que já tem bastante coisa, mas podia propor mais atividades com os pais, que nem palestras de interesse dos pais (...) e preparando um pouco os pais pra aquela palestra.”(P4).

“Olha, não sei como te responder isso, porque a escola faz o que ela pode fazer...” (P3).

P4 sugeriu dinâmicas, leituras de textos e o incentivo ao voluntariado como mecanismos para a melhoria da interação das famílias com a escola:

“(...) a gente começou a fazer umas dinâmicas com os pais (...) um texto, você tá lendo antes da reunião, um texto voltado pra importância deles dentro da escola, nas reuniões e fora das reuniões, as mães

que não trabalham, aqui tem voluntárias, sei lá estar doando meia hora do seu tempo....

Três professores apontaram ir à casa do aluno como um mecanismo para otimizar esta relação, sendo que dois deles, o P1 e o P2 já utilizavam deste procedimento e P3 não. As falas ilustram estas afirmações:

“As vezes faço uma força na família, faço mesmo as vezes aluno começa faltá, o dia que ele vem eu pego falo assim: “hoje vô na sua casa, cê vai embora comigo” aí eu vô pra casa dele, converso com o pai tá “(P1).

“... tem um bom tempo de reunião, eu não faço reunião correndo (...).Só se for lá na casa deles, porque é difícil... não pensei em nada diferente...” (P3).

UMA INTERAÇÃO IDEAL ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

A proposição de uma relação ideal também não foi feita pelos professores; as respostas foram evasivas. Percebeu-se que eles não têm claro o que desejariam desta interação, como demonstrados nos seguintes depoimentos:

“Só o fato de estar acompanhando o dia da escola já seria ideal” (P4).

“Sabe, esse contato família-família eu acho super importante (...) Se as famílias se unissem com esse mesmo propósito, ou seja, o sucesso dessas crianças...” (P7).

“Ainda não pensei nisso, a escola já faz tudo o que pode” (P3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dados apresentados pôde-se identificar que os professores reconhecem e consideram importante a relação família/escola, mas não apontam para experiências interativas diferentes das que já ocorrem e que pudessem contribuir para a melhoria desta relação. Para eles, os pais devem ir às reuniões, participar de eventos festivos e de atividades nos finais de semana, transmitir valores, estabelecer limites. Nenhum professor apontou a importância da participação das famílias nos aspectos pedagógicos da escola, um deles até considerando os pais ignorantes e incapazes de tal envolvimento.

Percebe-se, também, que os professores tendem a adotar concepções genéricas, generalizadas acerca das famílias, estabelecendo uma relação direta entre famílias que participam e filhos que têm menos problemas na escola e entre famílias negligentes e alunos que encontram mais dificuldades.

As políticas educacionais apontam para a relevância da relação da escola com a família e a comunidade, mas não são específicas sobre a questão, preconizando, muitas vezes, um envolvimento informal e limitado, com pouco espaço para a diversidade cultural das famílias e

pouca participação efetiva na gestão da escola, inclusive no que tange aos aspectos mais acadêmicos.

Encerrada a investigação, algumas questões continuam em aberto e podem ser respondidas em outras pesquisas: a necessidade de uma melhor caracterização das famílias por parte da escola; como o imaginário de família influencia na caracterização das famílias feita pelos professores; que políticas seriam necessárias para efetivamente aproximar escola e famílias; esclarecer melhor o tipo de interação que os professores acham necessário estabelecer com as famílias; determinar as competências que os professores precisam adquirir e desenvolver, tanto na formação inicial como na continuada, para compreender a importância e promover interações mais próximas com as famílias dos alunos.

As autoras agradecem aos professores, à diretora e à vice diretora da escola pela colaboração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais (1ª a 4ª séries). Brasília : MEC/SEF, 1997. p. 167-242

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais (5ª a 8ª séries). Brasília : MEC/SEF, 1998

CARVALHO, MEP. The articulation of Family and School in Educational Policy. In: _____. Rethinking Family-School relations. A critique of parental involvement in schooling. London, IEA, 2001.p.9-27

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo : Hucitec/Abrasco, 1996. 269 p

NOGUEIRA, N. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Pátio, Porto Alegre, v. 03 n. 10, ago/out 1999, p. 13-17

REALI, A.M.R.M, Tancredi, R.M.S.P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: Reali, A.M.R.M e Mizukami, M.G.N (org.). Formação de professores: práticas pedagógicas e escola. São Carlos, EDUFSCar, 2002. p.73-98

SILVA, P.; ROCHA, C.; VIEIRA, R. A relação escola-família. In: Educação, Sociedade e Culturas, n 6, 1996. P. 141-198.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES DO/A PROFESSOR/A-PESQUISADOR/A

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo (GEPEC/UNICAMP)

INTRODUÇÃO

O **GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada** integra o Programa de Pós-Graduação da UNICAMP e tem como perspectiva de formação docente a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação continuada do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente.

Além da orientação dos pós-graduandos e de eventos internos, o GEPEC organiza cursos, palestras, seminários e encontros, que eventualmente contam com a participação de convidados internacionais. Nesse sentido, há que se destacar o Seminário “Fala (outra) escola”, que ocorre a cada dois anos, com o propósito de socializar trabalhos realizados nas escolas e destinado fundamentalmente aos educadores das redes públicas e o Seminário “Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente” que acontece juntamente com o COLE – Congresso de Leitura.

O Seminário “Fala (outra) escola”, em três edições (2000, 2002 e 2004), objetiva criar um espaço de diálogo de experiências e de socialização das produções dos profissionais da educação que vivem a escola como espaço-tempo de humanização das relações, de produção e trocas culturais e de produção de conhecimentos. É voltado para a comunidade escolar – pais, estudantes, professores, diretores, coordenadores e funcionários – que acredita nas possibilidades de construção de uma “escola outra”: uma escola mais humana, mais viva, imersa nos conflitos cotidianos decorrentes das políticas impostas à comunidade escolar e a emergência dos fazeres e saberes de todas as pessoas da escola.

O Seminário “Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente” (2003 e 2005), que acontece no COLE, representa outro espaço importante de veiculação de produções dos diferentes sujeitos do processo educativo, que podem compartilhar suas experiências, sinalizando a singularidade e complexidade do trabalho pedagógico. O seminário aposta nas possibilidades de produzir múltiplas formas de organização do trabalho pedagógico e na fusão dos que pensam com os que fazem a educação, na expectativa de viabilizar uma “outra educação possível” para um “outro mundo possível”.

A DISCUSSÃO SOBRE A PESQUISA DO/A PROFESSOR/A-PESQUISADOR/A

A discussão sobre a pesquisa do/a professor/a-pesquisador/a e da pesquisa-ação orientam algumas discussões do GEPEC, nomeadamente o conjunto de textos que compõem a obra organizada por Geraldi, Fiorentini e Pereira (2000) e Cunha e Prado (2005).

No primeiro trabalho, a pesquisa-ação do/a professor/a é valorizada por representar uma oportunidade para planejar, agir, observar e refletir sobre a prática, seu contexto e condições de trabalho, potencializando a produção de saberes que, dialogados e teorizados em grupo, dão legitimidade à autoria dos professores.

A discussão sobre a epistemologia da prática e a formação do profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional impõe e que não estão prescritas nas teorias e técnicas é amplamente discutida.

Em suas reflexões, Pereira (2000) aproxima os pensamentos de Stenhouse e Elliot, que lutaram por reconhecer no/a professor/a uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente, identificando uma compreensão comum a ambos de que a mudança curricular satisfatória depende do desenvolvimento das capacidades de auto-análise e reflexão dos professores. A pesquisa-ação é entendida, portanto, como um meio de apoio à aprendizagem profissional docente e formação do professor como pesquisador.

Segundo a autora, a pesquisa-ação aperfeiçoa a prática mediante o desenvolvimento das capacidades de discriminação e de juízo do profissional em situações concretas, complexas e humanas. O papel dos pesquisadores externos à instituição é o de facilitadores, estimulando a participação dos agentes internos nos processos de reflexão e possibilitando elaborações críticas às estruturas ideológicas que deformam suas próprias autocompreensões.

Zeichner é outro teórico que também reconhece que os professores produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser assumida e considerada no processo de aperfeiçoamento do trabalho e da escola e que justamente a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões sociais e políticas da educação (DICKEL, 2000).

Geraldi, Messias e Guerra (2000), a partir de Zeichner e Liston, definem os professores-reflexivos como aqueles que

examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula; são alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para o seu ensino; estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam; tomam parte no desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança; assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional; procuram trabalhar em grupos, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos (p.252-253).

Nessa perspectiva estudada pelos autores, o professor-reflexivo faz pesquisa-ação, experiência que repercute em três dimensões: a do desenvolvimento profissional, a da prática social e política e, por conseqüência, dá visibilidade ao conhecimento produzido pelos professores. Na pesquisa-ação, os professores pesquisam sobre a sua prática e sobre o contexto de seu trabalho

e, refletindo sobre suas atividades, sobre o seu ensino e as condições sociais que o produzem, criam saberes denominados “teorias práticas do professor”. Os critérios de legitimidade de uma pesquisa-ação desenvolvidos pelos professores, na concepção de Zeichner, estão relacionados à clareza das idéias, subjetividade e reflexão através do diálogo. Essa proposta da prática reflexiva é entendida como uma forma de reação ao tecnicismo e à concepção de professores como meros executores de ordens, além de romper com a tradição de que o conhecimento só é produzido na Academia. Seu argumento principal é que os professores elaboram teorias que sustentam a sua prática e constroem práticas que embasam teorias.

Discutindo as afinidades entre as idéias desses autores – as divergências existem, mas não constituem propósito de discussão desse texto – uma questão merece destaque. Elliot, Stenhouse e Zeichner concordam que o professor produz conhecimentos enquanto reflete sobre o seu trabalho, mas depende, necessariamente de um pesquisador acadêmico que orienta, estimula, nutre e coopera com ele neste processo.

Tomemos o texto de Zeichner (2000) - “Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico” - como referência para essa discussão. Zeichner, quando se refere ao professor-pesquisador da sala de aula, situa-o na vida acadêmica, pois está na universidade, nos programas de mestrado e doutorado ou atuando em pesquisa colaborativa junto a outros professores acadêmicos que estão na escola fazendo suas investigações. Embora afirme a necessidade de eliminar a separação que atualmente se faz entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos, define a contribuição dos acadêmicos como provedores de conhecimentos sobre métodos de pesquisa e fonte de assistência na análise e interpretação dos dados aos professores. Defende a relevância de se tratar os produtos das investigações de iniciativa e interesse dos professores, mas os insere na academia, dependentes, portanto, de professores acadêmicos melhor preparados. A hierarquia entre os professores continua sendo sustentada.

A crítica que faz aos acadêmicos nas universidades, que rejeitam a pesquisa dos professores por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos, não a considerando como forma de produção de conhecimento e sim como forma de desenvolvimento profissional, não se sustenta quando ele mesmo subordina o conhecimento do professor à apreciação do acadêmico, na pesquisa colaborativa.

A partir desses trabalhos, os textos de Cunha e Prado (2005a, 2005b) ampliam algumas discussões, problematizando se o/a professor/a-pesquisador/a é tão somente aquele/a que produz conhecimento sobre o seu trabalho, orientado por programas de pós-graduação, mas o/a professor/a da escola básica que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade. A pergunta que se colocam é: o professor que não está na universidade e que está na escola pode desenvolver pesquisa considerada “legítima”?

O próprio conceito de pesquisa passa a ser questionado. Na concepção de Severino (2002) e Luna (2002), a pesquisa é produção de conhecimento novo, sendo que o pesquisador tem que ter um preparo teórico-metodológico que o qualifique. Nessa visão, a pesquisa demanda

a superação da constatação de informações coletadas e condições estudadas, implica conferir generalidade aos resultados, o domínio de um referencial teórico-epistemológico da área. O professor da escola básica não é compreendido como sujeito preparado para esse tipo de pesquisa.

O trabalho de investigação de Lüdke (2001) é representativo para a compreensão das possibilidades e limitações do trabalho de pesquisa do/a professor/a na escola. Sua investigação apontou que para o/a professor/a desenvolver um trabalho de pesquisa em sua escola, as condições, a estrutura e os recursos que o cercam (ou não) - contrato e regime de trabalho, remuneração, plano de carreira, infra-estrutura física, apoio financeiro (bolsas), aquisição de materiais de consumo/material permanente, remuneração de pessoal de apoio, financiamento para encontros científicos, etc. - além da cultura da instituição escolar, são decisivos na consecução desse tipo de trabalho e determinam a qualidade e a produtividade das pesquisas. Interroga: o/a professor/a da escola básica tem essas condições?

Em produção mais recente, Lüdke (2004) relata uma pesquisa complementar centrada nas opiniões dos formadores de professores/as sobre o papel da pesquisa e que tipo de pesquisa o/a professor/a da educação básica pode desenvolver. Entre os achados da pesquisa destaca uma contradição importante para ser dimensionada. Os professores-formadores afirmavam reconhecer diferenças entre tipos de pesquisa, para diferentes níveis de ensino e finalidades, mas não aceitavam discriminação hierárquica entre elas, atribuindo o mesmo valor do ponto de vista da construção do conhecimento e da busca de soluções para os problemas enfrentados. Justificavam que a função da pesquisa era exatamente buscar conhecimentos que encaminhassem essas soluções, independentemente dos recursos metodológicos e teóricos empregados. Em contrapartida, distinguiam a pesquisa acadêmica da pesquisa do professor, entendendo que a pesquisa universitária, designada como acadêmica, estaria pautada pelo modelo científico e a do professor estaria voltada mais para os aspectos de cunho prático e de caráter urgente, ligado ao dia-a-dia das escolas.

Entendemos que a concepção de pesquisa dos professores formadores, bem como de Severino (2002), Luna (2002) e Lüdke (2001), está comprometida com a racionalidade moderna e com uma forma de entender a ciência como conhecimento verdadeiro e distinto sobre o real.

Buscando construir outras possibilidades de se pensar a produção de pesquisa do/a professor/a na escola, outros diálogos fizeram-se necessários a partir de novas questões.

A primeira questão é: o/a professor/a pesquisa ou reflete sobre o seu trabalho na escola? Quando reflete sobre o seu trabalho está fazendo pesquisa?

Fiorentini (2004) nos auxilia a compreender que pesquisar e refletir são realmente práticas distintas, porém complementares. A reflexão não é necessariamente pesquisa e ocupa-se da totalidade, procurando levar em conta várias dimensões e perspectivas. A investigação exige um processo reflexivo “especial”, que demanda a delimitação de um problema, um foco determinado que possa ser estudado com mais profundidade. Segundo o autor, a reflexão é condição necessária para a pesquisa, que solicita ainda leitura, descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico.

A segunda questão é: o professor produz conhecimentos ou saberes na sua pesquisa?

Damasceno (2005) é nossa interlocutora para estabelecer algumas distinções e nos fazer avançar. Em sua dissertação, a autora empreende uma extensiva consulta a filósofos e epistemólogos que a habilitam a diferenciar conhecimento e saber.

Para Damasceno, o conhecimento é uma apropriação cognitiva de um determinado objeto externo: o sujeito obtém uma imagem cognitiva interna de uma realidade externa. O saber implica numa relação entre o sujeito, o conhecimento e seu contexto, ou seja, uma interação sujeito-mundo. Construir conhecimentos seria objetivar informações, dados, conceitos. Construir saberes seria movimentar esses conhecimentos no contexto de ação, reinventando-os, recriando-os e traduzindo-os, de acordo com as circunstâncias da situação. A leitura de seu material nos convence que entendemos/expericiamos nossos trabalhos como professores/as dessas duas formas: conhecendo e sabendo. *Saber* e *conhecimento* são vistos como formas de nos relacionarmos, pensarmos e expressarmos a realidade.

Acreditamos que há professores/as que produzem conhecimentos e saberes pedagógicos na sua sala de aula e com seus pares na escola e não são professores/as-pesquisadores/as, a despeito de poderem produzir mais do que professores que escolhem intencionalmente ser pesquisadores/as. A diferença entre um/a professor/a que produz conhecimentos e saberes e mantém uma postura interessada e um/a professor/a-pesquisador/a é que o primeiro muitas vezes não sabe ou não quer manejar os instrumentos e sistematizar sua produção de forma que seu conhecimento possa ser reconhecido como pesquisa.

A pesquisa supõe uma intencionalidade, um sentido de direção, um objetivo que mobiliza a reflexão. A pesquisa, sendo intencional, partindo de uma intenção, é uma opção do/a professor/a. O/a professor/a reflete porque é característica da própria natureza humana; pesquisa se reconhece que isso é importante para seu desenvolvimento profissional e componente de sua docência ética.

Contextualizando melhor: conhecer (e mobilizar nosso saber!) a pesquisa dos/as professores/as envolvidos em cursos de pós-graduação, especialização e graduação ou pesquisar - sem vínculos acadêmicos que implicam em investigação - a sua prática no cotidiano da escola pode revelar olhares e modos de aproximação e organização de experiências e idéias que podem completar-se, valorizando a multiplicidade de percursos e autorias. Reconhecer a pesquisa do professor, orientada por projetos de mestrado e doutorado, e a pesquisa do professor da escola básica, orientada pelas inquietações e complexidade do trabalho na sala de aula, como complementares pode indicar que a produção de conhecimentos e saberes é legítima tanto na academia como na escola, sem a preocupação com o qualificativo de mais ou menos “científica”. Conhecer/saber e reconhecer a pesquisa do/a professor/a como ação constitutiva da própria atividade docente, como processo de construção de conhecimentos e saberes – percurso de autoria – e condição de desenvolvimento profissional com vistas à inovação e mudança da sua prática pedagógica significa investi-lo de potencial reflexivo, transformador e emancipador.

A pesquisa do/a professor/a como exercício de formação, compartilhada no cotidiano

da escola, no contexto de um trabalho coletivo docente, passa a ser nosso objeto de reflexão e de pesquisa, apresentada a seguir.

A PESQUISA SOBRE A PESQUISA DO/A PROFESSOR/A-PESQUISADOR/A

No decorrer dos diálogos com autores convidados para a interlocução e a partir de nossa experiência de leitura e análise dos trabalhos enviados aos seminários organizados pelo GEPEC – Seminário “Fala (outra) escola” e Seminário “Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente” – fortalecemos nossa convicção de que o/a professor/a-pesquisador/a não precisa estar necessariamente vinculado/a a programas de pós-graduação para produzir pesquisa. O/a professor/a, no cotidiano da escola, comprometido com a sistematização de seus conhecimentos e acionando saberes, produzindo novas relações e mobilizando mudanças pode ser reconhecido como professor/a-pesquisador/a.

Crerios precisam ser definidos, como fez Zeichner (apud GERALDI, MESSIAS E GUERRA, 2000), que elegeu a clareza das idéias, a subjetividade e a reflexão através do diálogo.

A partir de nossas análises e consulta aos textos, entendemos que na medida em que o/a professor/a toma o seu trabalho como espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes; orienta-se uma questão relevante para o seu trabalho na escola; organiza informações, interroga e busca respostas; sistematiza e registra suas análises e reflexões; reorienta o seu trabalho e encaminha outras (e novas) questões e socializa sua produção com outros parceiros, ele faz pesquisa.

Outra condição fundamental se faz necessária para que se constitua professor/a-pesquisador/a empenhado/a na construção de conhecimentos e saberes a respeito da sala de aula, do cotidiano da escola, dos seus alunos, de si mesmo: dialogar. Dialogar com autores e colegas, estabelecendo uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e uma compreensão crítica de seu modo de produção. Diálogo constitutivo de si mesmo e do outro – seus colegas, alunos, professores acadêmicos, teóricos – e que possibilita a emergência de nossas contra-palavras às suas palavras (Bakhtin, 1999).

Diante do conjunto de textos de professores/as que circularam nos seminários destacados, procedemos à leitura e análise das produções tomando por base esses critérios. Não tivemos nenhuma preocupação de análise quantitativa, contabilizando o número de textos, temas, representatividade, organizando um percentual final. Nosso objetivo foi tão-somente analisar nossa hipótese de que é possível ao professor de qualquer nível de ensino produzir pesquisa sobre a sala de aula, sobre a escola, sobre o seu trabalho.

Do material de pesquisa que estamos encaminhando para publicação (CUNHA e PRADO, 2005), extraímos uma amostra extremamente significativa que confirma nossa convicção de que é possível associar pesquisa e docência. Essas pesquisas constroem e reconstróem conhecimentos e saberes, atribuindo sentido e ressignificando a prática, num movimento que proporciona realização pessoal e desenvolvimento profissional.

Elas estão apresentadas de forma resumida, na expectativa de que inspire outros/as professores/as a empreender essa experiência de pesquisa.

Cunha (2005), em *Lembranças de escola na formação inicial de professores*, narra a investigação de uma professora iniciante no ensino superior, inquieta com a postura de desinteresse pelo conhecimento por parte de suas alunas, futuras professoras. Instigada pela dúvida de que tipo de experiência com o conhecimento e estudo suas alunas experimentaram na escola básica, pesquisa as lembranças significativas dos tempos de escola e as repercussões no curso de formação de professoras, tentando compreender a relação conhecimento-aluna e sua responsabilidade como formadora em promover o desejo de aprender e ensinar.

Em *Encaminhar: mostrar o caminho. Qual caminho? Há tantos jeitos diferentes de caminhar...*, Guadagnim (2005) reflete sobre sua experiência como professora e diretora de uma escola pública municipal de Educação Infantil e a prática comum de encaminhamento de crianças para a sala especial. Com a responsabilidade de produzir um artigo que finalizasse seu curso de especialização em Educação Especial, propõe-se a rever suas crenças e seus conceitos, elaborando uma pesquisa que atualiza seus conhecimentos e investiga a instituição que recebe os encaminhamentos dos/as professores/as, avaliando e definindo o tipo de educação adequada para cada criança. Sua discussão informa as entrevistas feitas na instituição, problematiza os critérios de “classificação” das crianças portadoras de necessidades especiais, dialoga com autores que se ocupam das questões da formação de professores/as, apontando os caminhos e des-caminhos dessa prática de exclusão da diferença. Faz um exercício de metacognição do próprio texto, revendo os critérios de pesquisa implicados na sua produção que a definem – com satisfação – como professora-pesquisadora.

Autora de *Projeto de trabalho que foi virando um projeto de pesquisa*, Theodoro (2005) apresenta-se como uma professora empenhada em provocar o interesse de seus alunos pela leitura e as questões que demandaram investigações que alimentaram uma pesquisa com alunos de 6ª série no que se refere às leituras sugeridas e livres que os alunos apreciavam e as aprendizagens nas rodas de leitura. A pesquisa alimenta a construção de um projeto de atividades, sendo que as próprias atividades e dinâmicas informam sobre sua pesquisa. Um exercício que demonstra como o fazer docente é fonte de produção de conhecimento e como a pesquisa mobiliza saberes que alimentam o ensino.

Almeida (2005), em *Construção da ponte entre as intenções da professora e a aprendizagem dos alunos: relato de uma experiência de pesquisa que buscava a aproximação entre esses dois territórios*, aborda o trabalho de pesquisa desenvolvido junto a grupos de alunos do Ensino Médio na disciplina de Filosofia, investigando os conceitos, representações e expectativas a respeito da disciplina. A pesquisa buscou encontrar respostas que possibilitassem a construção de seu programa de trabalho, mas investiu, sobretudo, na formação de um ambiente de trabalho que valorizasse o respeito e a diversidade. A professora personalizou devolutivas aos alunos, analisou seus dados em contextos amplos e destacou a importância da relação entre professor e alunos, comprometidos efetivamente em lidar com a diferença na sala de aula.

Por fim, *Aprender a ensinar: uma lição de todo dia*, de Barros (2005), lembra-nos do encanto de aprender e ensinar e *aprender a ensinar*, revelando a trajetória de uma professora alfabetizadora que busca construir uma prática consistente que considere os conhecimentos e saberes das crianças e as características dos conteúdos trabalhados com elas. Nessa busca pela construção de um conhecimento didático que lhe permitisse mediar o uso significativo da leitura e da escrita na escola, a professora encontrou seu modo particular de pesquisa – registros, análises, sistematização de princípios e “lições” – e definiu seus interlocutores/parceiros: alunos, pais, estagiários, professores, colegas e teóricos. Sua hipótese de pesquisa - *como ajustar a proposta pedagógica às necessidades e potencialidades de aprendizagem das crianças* – e sua questão orientadora é recorrente diante de todas as crianças que chegam à escola em todos os começos de anos letivos. Embora sua “pergunta” seja sempre a mesma, ela é nova a cada vez, jamais se esgota. Tomando como ponto de partida os sujeitos reais aos quais a sua prática pedagógica está destinada, a autora é obrigada a (re)construir continuamente novas configurações de pesquisa, transformando sua velha e conhecida pergunta numa nova pergunta – pelo menos parcialmente – sem resposta e, portanto, sempre nova.

NA TENTATIVA DE FINALIZAR

Defender a idéia de que o/a professor/a pode reconhecer-se autor/a de uma pesquisa não é difícil se o/a reconhecemos como profissional portador de conhecimentos e saberes construídos em múltiplas instâncias de formação e em várias experiências profissionais.

Na medida em que mantém um olhar investigativo para o seu trabalho no cotidiano da escola, sistematiza suas reflexões e dialoga com autores e pares, o/a professor/a assume a pesquisa como formação continuada e permanente e também possibilidade de desenvolvimento profissional.

As professoras identificadas neste trabalho como professoras-pesquisadoras atuam da Educação Infantil ao Ensino Superior e tomam o próprio trabalho na escola como fonte de conhecimento que se traduz em saber, na medida em que partem e retornam ao seu contexto: o próprio trabalho docente.

Esses trabalhos nos possibilitam reconhecer que: a experiência docente é riquíssima para a produção de conhecimentos e saberes sobre a organização do trabalho pedagógico; as narrativas escritas das vivências dos/as professores/as são documentos imprescindíveis para se conhecer a escola “por dentro” e constituem oportunidade de reflexão do/a professor/a, quiçá de investigação; as transgressões metodológicas das pesquisas dos/as professores/as-pesquisades exigem o reconhecimento de que a pesquisa se dá por diversos caminhos.

Apesar das limitações impostas pelas condições de trabalho vividas pelos/as professores/as, as pesquisas revelam ainda que a pesquisa do/a professor/a representa uma possibilidade concreta de construção de novas práticas e que seu olhar investigativo, além de

iluminar essas mesmas práticas, também questiona teorias e produz conhecimentos e saberes caros ao universo da escola e da academia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. C. F. Construção da ponte entre as intenções da professora e a aprendizagem dos alunos: relato de uma experiência de pesquisa que buscava a aproximação entre esses dois territórios. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: GEPEC/FE/UNICAMP, 2005. Aguardando publicação.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, R. M. Aprender a ensinar: uma lição de todo dia. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: GEPEC/FE/UNICAMP, 2005. Aguardando publicação.

CAMPOS, S.; PESSOA, V.I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

CUNHA, R. B. Lembranças de escola na formação de professores. CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: GEPEC/FE/UNICAMP, 2005. Aguardando publicação.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: GEPEC/FE/UNICAMP, 2005. Aguardando publicação.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (orgs.) Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1

GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

GERALDI, C. M.G.; MESSIAIS, M.G. M.; GUERRA, M. D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

GUADAGNIM, V. C. Encaminhar: mostrar o caminho. Qual caminho? Há tantos jeitos diferentes de caminhar.... In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: GEPEC/FE/UNICAMP, 2005. Aguardando publicação.

LÜDKE, M. O professor e a pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S.R. (orgs.) Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SCHÖN, John. Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, A .J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M.N.(orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

THEODORO, E. C. Projeto de trabalho que foi virando um projeto de pesquisa. In: In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: GEPEC/FE/ UNICAMP, 2005. Aguardando publicação.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ARARAQUARA

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo (UNESP - FCLAr)

INTRODUÇÃO

Há uma crença na educação enquanto propulsora fundamental de mudanças sociais, crença essa que pode ser evidenciada a partir da (re)leitura de estudos no campo educacional, bem como de documentos nacionais e internacionais que versam sobre o mesmo campo. Esse valor atribuído à educação exige um profissional cada vez mais qualificado, preparado e apto às mudanças prementes da sociedade atual, o que faz cada vez mais necessário destacar a relevância da formação continuada.

A literatura bastante plural sobre formação de professores parece apontar uma tendência de enfoque ora na teoria ora na prática, bem como no aproveitamento de experiências profissionais na área como quesitos essenciais para a docência. Alguns autores apontam que a formação de professores deve privilegiar uma abordagem voltada à função social da escola e de seus agentes educativos (PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2003; ARROYO, 2000; REALI e MIZUKAMI, 1996).

A problemática que nos parece posta na sociedade atual se materializa na pluralidade de concepções e funções da instituição escolar no que se refere à formação do indivíduo. Essa discussão, entretanto, ultrapassa os limites do presente trabalho, mas, vale a ressalva de que, em decorrência dessa pluralidade é que destacamos a validade, a importância e a necessidade cada vez mais da consolidação do campo da formação continuada, visto que esse campo ainda requer maiores discussões acerca das problemáticas e das especificidades das ações decorrentes desse campo de pesquisa e ação.

Nesse sentido, buscamos no presente trabalho, levantar algumas reflexões sobre as necessidades formativas dos docentes atuantes na rede municipal de Araraquara a partir de um programa especial de formação (inicial) de professores, objetivando especificamente: identificar algumas necessidades de formação dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental, bem como, apontar sugestões para o desenvolvimento de políticas públicas no que se refere o aperfeiçoamento profissional dos docentes.

Isso porque, a partir do estudo realizado, queremos trazer contribuições sobre a temática, pois o campo historicamente tem sido alvo de poucas pesquisas e iniciativas de ação, o que colabora para a necessidade de evidenciar novos dados e campos de atuação teórico-prática

em favor da qualidade educacional.

Como já demonstrado em estudo realizado por ANDRÉ (2004), que buscou o levantamento de temas de pesquisa no campo da formação docente, há uma evidente precariedade nos estudos em formação continuada, pois: “(...) o tema (da formação continuada) é *relativamente pouco estudado* representando apenas 17% do total dos trabalhos sobre formação docente (...)” (idem, p. 84).

Assim, pontuamos ainda que a problemática que se coloca nos remete a um (re)pensar e a defender a busca das *necessidades* como um precioso instrumento indicador de formação docente, uma possibilidade viável de intervenção junto à realidade de alguns problemas escolares. Nesse sentido, as reflexões que decorrem dessa nossa breve exposição busca olhar a totalidade dos dados da realidade (limitados à coleta realizada) e apresentar alguns resultados, ainda que preliminares sobre as necessidades formativas dos docentes atuantes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Araraquara.

QUADRO TEÓRICO

As intensas mudanças ocorridas principalmente na década de 90 têm imposto à educação continuada um papel definitivo na resolução de problemas de ordem formativa dos professores, muitas vezes, de forma bastante esperançosa. É delegada à formação continuada uma crença que ultrapassa os limites de sua atuação, tendo em vista o contexto das atuais mudanças.

Estudos sobre a produção da pesquisa na área da formação continuada na década de 90 têm apontado uma diversidade no que se refere a modalidades de formação para os diferentes níveis de ensino. Esse mesmo estudo destaca que a produção discente em nível de pós graduação tem focado com mais intensidade as propostas oficiais (como de Secretarias de Educação) seguido dos temas: formação em serviço, prática pedagógica e cursos e programas institucionais (ANDRÉ, 2004).

Parece-nos haver uma ausência de pesquisas que busquem a avaliação de ações de programas, cursos ou propostas institucionais em formação continuada, bem como as de iniciativa civil (como as ações de ONGs e associações) cada vez mais freqüentes. O apontamento desse setor ainda inexplorado pode contribuir para o desvelamento de muitas questões ainda desconhecidas.

Em estudo realizado por SINISCALCO (2003) que mostra os indicadores de formação docente nos países da OECD¹, é posto que, apesar da formação inicial ser o meio pelo qual a maioria dos professores aderem à profissão docente, há a necessidade de formação continuada que propicie atualização, renovação de conhecimento, habilidades e capacidades aos professores em exercício da função e essa deve ser pauta de prioridade nas políticas educacionais, especialmente nos países em desenvolvimento.

Sob esse enfoque nos parece pertinente afirmar que as propostas de formação

continuada e mesmo as de formação em serviço têm se caracterizado por um viés tecnicista, reforçado por políticas de formação pragmatistas e conteudísticas (FREITAS, 2002). Notamos, que na prática da agenda política, ainda permanece o discurso da retenção de recursos públicos para o campo.

Para SINISCALCO (2003) a qualidade da educação mantida pelo poder público (mesmo em nível municipal) pode ser medida a partir das prioridades orçamentárias com despesas em 'capacitação' docente, o que no Brasil tem permanecido pouco alterado, enquanto prioridade na agenda pública.

Em pesquisa realizada por ONOFRE (2000) ficou demonstrado que o desenvolvimento de programas de formação destinados a professores atuantes, em regime de parceria entre universidade e poder público municipal (secretaria de educação municipal), pode apresentar um avanço para o campo da formação continuada, uma vez que, privilegiando a troca de experiências e a reflexão sobre a prática tende a tornar a proposta atualizada e pertinente às dificuldades dos docentes.

Entretanto, sabemos os riscos de se tornarem verdadeiros vazios propostas de formação cujos programas se encontram em constante construção, decorrente do próprio princípio articulador entre teoria e prática. Nesse sentido, é que propostas focalizadas no ambiente de trabalho, ou seja, na instituição escolar, em casos específicos (de estudo, como pesquisa-ação, ou mesmo de resolução de problemas emergenciais) se fazem pertinentes sob essa perspectiva apontada pela autora.

De acordo com MARIN (1996) e GIOVANNI (2003) a formação continuada no contexto da instituição escolar tem se concretizado como tendência enriquecedora, especialmente ao desenvolvimento profissional docente. Para as autoras o exercício da reflexão sobre a ação e sobre o próprio contexto de formação encontram-se no lócus central dessa tendência.

Outros estudos como o de RODRIGUES e ESTEVES (1993), o qual tomamos como base para a realização da discussão e das proposições postas, respaldam - se na busca da análise de necessidades para a realização de propostas de ações de estudo e/ou formação acerca da docência, destacando que a busca das necessidades enquanto técnica pode estar a serviço do planejamento. No que se refere aos objetivos de nosso estudo, entendemos que a busca de necessidades se volta ao planejamento de ações políticas municipais para o campo da formação docente.

Para as autoras acima, o termo '*necessidade*' se vincula necessariamente a um juízo de valor sobre o objeto analisado, pois: "*(...) o termo necessidade implica sempre, mais ou menos, diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade*" (idem, p. 13). A busca das necessidades para a formação continuada encontra-se vinculado ao próprio conceito de 'formação continuada', tal qual entendido por RODRIGUES e ESTEVES (1993, p. 44-45) que a define como:

- * atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial;
 - * atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos (...)
- (...) aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (...) privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz sua profissionalização (...).

As colocações das autoras ensejam a nossa hipótese de que o levantamento de necessidades em favor da formação continuada constitui instrumento preciso de mudanças qualitativamente efetivas voltadas ao combate às insuficiências da formação inicial, aos problemas do sistema e das diretrizes educacionais, bem como, ao estreitamento entre os pólos: realidade versus situação ideal.

QUADRO LEGISLATIVO

A formação continuada se faz direito previsto em Lei (BRASIL, LBD 9394/96) que tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual), como regem os artigos:

Artigo 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação a distância.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. [grifos nosso]

Essa garantia fortalece nossa idéia de que as políticas educacionais municipais devem priorizar qualitativamente o aperfeiçoamento dos docentes, definindo linhas de ações específicas voltadas às carências apresentadas pelo coletivo dos professores.

A atuação de políticas educacionais direcionadas ao suprimento de carências formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 70) que versa:

(...) A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Partindo desses pressupostos legais, defendemos que para a realização de trabalhos profícuos na busca, delineamento e apuração das necessidades formativas, torna-se inviável tomar as necessidades como algo abrangente e universal, posto que ela é claramente definida em alguns contextos, mas não definida em outros. De todo modo, em grupos sociais e comunidades, não raro, as necessidades são evidentes e o não suprimento delas acarreta em impasses sociais graves que desarticulam totalmente a coesão social necessária para um convívio minimamente harmonioso no contexto em que se manifestam. Tal é o caso dos professores no exercício das funções docentes. Nesse sentido focalizamos nossa investigação para levantarmos necessidades de docentes.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS

A presente pesquisa de ordem qualitativa efetivou-se por meio da técnica de aplicação de questionário em 3 das 4 salas do programa existentes no município de Araraquara. O instrumento foi composto por 14 perguntas, sendo que 03 eram abertas e 11 fechadas. Os sujeitos foram selecionados de acordo com o critério da atuação profissional e, foi aberto para aqueles que se disponibilizassem a responder ao material.

Os dados da amostra compuseram um quadro plural no que se refere às necessidades dos 27 professores que se dispuseram em responder ao questionário, visto que, a) 11 são professores da educação infantil e b) 16 atuam no Ensino Fundamental. Essa divisão foi necessária, visto que as capacitações no município ocorrem, na sua maioria, por nível de atuação profissional.

A SEGUIR EXIBIREMOS OS PRINCIPAIS RESULTADOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS²:

Das professoras atuantes na educação infantil:

A maioria do corpo docente encontra-se no exercício da função há mais de 10 anos; e consideraram a estrutura do curso de formação inicial 'boa'; consideraram, também, as contribuições do curso para atuação docente como 'ótima'; avaliaram as contribuições teóricas e práticas com o conceito 'bom'; apontaram como principal problema enfrentado na atuação docente: a efetivação da proposta política pedagógica; registraram os conhecimentos teóricos do curso como promissores na reflexão sobre a prática; pretendem prosseguir estudos em nível de pós graduação; mencionaram como 'boa' a satisfação na docência; pretendem continuar atuando

na docência; destacaram como sugestão para melhoria da formação: formação continuada voltada aos temas: inclusão, indisciplina, dificuldades de aprendizagem interdisciplinaridade; e, apontaram as trocas de experiências e o aumento de salário como quesitos fundamentais para a profissionalização.

Das professoras atuantes no ensino fundamental:

A maioria encontra-se no exercício da função entre 5 e 10 anos; consideraram a estrutura do curso de formação inicial 'boa'; avaliaram as contribuições do curso para atuação docente com o conceito 'bom'; mencionaram as contribuições teóricas e práticas com o conceito 'bom'; apontaram como problema enfrentado na atuação docente: acompanhamento das reformas educacionais; apontaram, ainda, os conhecimentos teóricos e a formação crítica do curso como forma de auxílio na resolução de necessidades oriundas da atuação profissional; registraram a carência de atividades práticas como falha do curso; pretendem prosseguir estudos em nível de pós graduação; indicaram 'boa' a satisfação na docência; e, pretendem continuar na docência; destacaram como sugestão para melhoria da formação: formação continuada que aborde temáticas como: inclusão, deficiência mental e temas transversais; requisitam mais autonomia docente em sala de aula, melhores salários e condições de apoio pedagógico (humano e materiais) adequado às realidades escolares.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Os professores da amostra encontravam-se em exercício da função concomitante ao período de formação (de nível universitário, caráter de formação inicial) e, portanto, estavam em período de constante reflexão sobre a função e as práticas docente, uma vez que possuíam no ambiente de trabalho, a escola, o lócus de suas ações, aplicações teórico-práticas e, reflexões.

Nesse sentido, o envolvimento dos professores nas suas ações educativas lhes proporcionara condições propícias à identificação das necessidades formativas. Contudo, a estrutura do curso de formação e o período em que se encontravam no momento da coleta de dados impossibilitavam a contemplação das necessidades apontadas pelos docentes no período formativo que se encontravam.

Notamos que as necessidades apontadas demonstram, ora o envolvimento dos sujeitos no ambiente de trabalho e/ou nas atividades de formação - indicando um aspecto positivo decorrente da participação efetiva desses sujeitos no contexto de sua formação - e ora as incertezas implícitas quanto ao(s) processo(s) de formação continuada oriundos de políticas educacionais municipais- aspecto negativo se considerado, não apenas a importância das necessidades para o aprimoramento das ações docentes e da qualidade da educação, como também a responsabilidade política do poder público para com o setor educacional.

Tais apontamentos nos levam a pontuar e defender nossa posição frente à necessidade de se priorizar no âmbito da gestão pública municipal em educação, a efetivação de

um planejamento de formação continuada baseado na busca das necessidades docentes, como uma via possível de resolução de problemas, de (re)construção de conhecimentos que retratem a problemática das escolas e da docência, bem como, à elaboração de estratégias formativas que resultem numa escolaridade mais afeita às exigências da sociedade contemporânea, sob um aprendizado contínuo.

Para nós há uma necessidade de se elaborar propostas condizentes com os apontamentos manifestados, visto que “(...) o processo de expressão de uma necessidade é uma prática que conduz a um produto específico (...) que se volta igualmente a (...) necessidades em situação (...)” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.56).

Ainda que o campo da formação continuada seja permeado por críticas referentes ora às modalidades existentes, ora às resistências dos programas ou modelos tradicionais, torna-se evidente que a formação dos educadores, enquanto locus das ações em formação continuada, realça uma preocupação que se volta à qualidade da educação. Nesse sentido, pontuamos que, os “(...) os sentidos da formação requer observar a sintonia desses planos em relação às necessidades da escola hoje” (O PERFIL..., 2004, p. 35).

As necessidades emergentes apontadas pela escola hoje são inúmeras. Entretanto, de acordo com as respostas dos professores, a dificuldade de aprendizagem, o trabalho com temas transversais e interdisciplinares e a inclusão, constituem os principais pontos para se focalizar planos e metas de ações, bem como estudos e pesquisas que centralizem tais temáticas no bojo das averiguações, visto que, se há indicadores que remetem à capacitação, seria pertinente o conhecimento acerca desta(s) realidades. Isso posto, indagamo-nos: haveria possibilidades de estabelecimento de parcerias entre a universidade e a secretaria municipal de educação para o suprimento dessas necessidades? Os campos: dificuldades de aprendizagem, bem como da inclusão constituem foco de pesquisas no campus. Quais as carências efetivas de toda a rede? Quais as contribuições da nova gestão municipal para o suprimento dos problemas pontuados pelos docentes? Afinal, os docentes têm vozes diante das políticas municipais?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. IN: MACIEL, L. S. B.; NETO SHIGUNOV, A. (Org). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

ARROYO, M. Ofício de mestre. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília, 1999.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. IN: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-102.

GIOVANNI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. IN: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.) Concepções e práticas em formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A., 2003. p. 207-224.

O PERFIL dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

ONOFRE, Márcia Regina. O programa de educação continuada da SEE/SP: 1997-1998 na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação. 2000. 165f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

PERRENOUD, P. Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

REALI, A. M. MIZUKAMI, M da G. M. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1994.

RODRIGUES, A. ESTEVE, M. Análise de necessidades de formação como campo de investigação científica. Portugal: Porto, 1993.

SINISCALCO, M. T. Perfil estatístico da profissão docente. São Paulo: Moderna, 1993.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOTA

1- Organisation for Economic Co-operation and Development

2- Da composição de perguntas fechadas, a maioria seguiam as seguintes categorias como opções de resposta: ótimo, bom, regular, ruim.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS “ABC NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA - A MÃO NA MASSA” PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA

PIERSON, Alice Helena Campos; SOUZA, Carolina Rodrigues de
(Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas)

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Muito se tem discutido sobre a importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis de ensino, tendo em vista as inúmeras inter-relações que o ser humano mantém com o ambiente e vice-versa.

Crianças, jovens e adultos constroem em sua prática social cotidiana conhecimentos a respeito do mundo que os cercam. Esse conhecimento cotidiano ou do senso comum possibilita a interação com a realidade natural e social. Porém essa interação pode ocorrer de diversas maneiras. Um dos elementos que vem sendo analisados como influenciadores na sua qualidade é a presença do conhecimento científico, e segundo FOUREZ (1994) este conhecimento pode possibilitar uma participação ativa e com senso crítico numa sociedade como a atual, no qual o fato científico está na base de parte importante das opções pessoais que a prática social exige.

Desta maneira, conforme aponta DELIZOICOVE & ANGOTTI (1990):

Para o exercício pleno da cidadania, um mínimo de formação básica em ciências deve ser desenvolvido, de modo a fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos.(p. 56)

Nessa perspectiva surgiu a reflexão sobre como incorporar, desde as séries iniciais, as Ciências Naturais nesse espaço, entendendo que o olhar para o mundo à nossa volta e a conseqüente construção de modelos explicativos pelo sujeito, inicia-se já na tenra idade, seja com a participação consciente da escola, seja sem ela.

Porém, o ensino de ciências, desde o início da escolarização, não deve ser entendido como uma forma de ensinar conteúdos específicos desenvolvidos pela Ciência, na sua maior parte de difícil compreensão nesta faixa etária, mas sim desenvolver a observação, diferentes formas possíveis de registro e organização do que se observou, construir modelos explicativos, socializá-los e discutí-los com colegas, enfim, incentivar uma postura investigativa e crítica frente aos fenômenos que observa e participa. No início da escolarização a criança está particularmente curiosa sobre o mundo a sua volta e possui importantes potencialidades que a ajudam a construir

novos conhecimentos a respeito desse mundo. Como permitir que ela explore, da melhor forma possível, suas possibilidades?

O que temos verificado é que quando começa o ensino científico nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, parte importante dos adolescentes perdeu o interesse, ou mesmo desenvolveu uma certa repulsa pela ciência.

Preocupações semelhantes às apresentadas aqui vêm mobilizando esforços em diferentes países e o ensino de Ciências para as séries iniciais vem sendo discutido e repensado a partir de novos elementos. Tais preocupações não são novas e podem ser encontradas em propostas desenvolvidas em diferentes tempos e espaços.

Focalizaremos nossa atenção no Projeto “*La main à la pâte*” (projeto Mão na Massa) que vem sendo desenvolvido em escolas francesas desde 1997. O seu objetivo é dar novo impulso às ciências no ensino primário, tendo como princípio estimular nas crianças uma atitude de experimentação, de observação, de interrogação e de raciocínio.

O contato estreito entre educadores brasileiros e membros da equipe francesa culminou em uma proposta de cooperação entre as Academias de Ciências da França e do Brasil para a implantação deste projeto em nosso país, que teria o nome de “**ABC na Educação Científica – A Mão na Massa**”. O sentido duplo de ABC, refere-se a **A**cademia **B**rasileira de **C**iências e à alfabetização.

Visando a implantação do projeto, algumas ações seriam necessárias: a sensibilização dos profissionais brasileiros sobre a importância e viabilidade do desenvolvimento do projeto no Brasil, assim como a capacitação dos professores para estarem desenvolvendo tal trabalho com seus alunos.

Partindo do fato de que o projeto em questão possui uma metodologia diferenciada da tradicionalmente utilizada pelos professores, baseada nas atividades experimentais investigativas, em que o professor deve suscitar o interesse dos alunos a partir de uma questão-problema, levantar suas hipóteses (seus modelos explicativos) acerca do mesmo, convida-los a realizar experimentos e analisar os resultados obtidos, não se pode deixar de considerar a grande responsabilidade do professor nesse processo.

Entretanto, devido a uma formação, normalmente precária na área de Ciências, muitas vezes os professores sentem-se inseguros com as temáticas científicas, assumindo uma atitude passiva frente ao seu ensino, o que acaba implicando em aprendizagens pouco relevantes, sem critérios claros de sequenciação ou mesmo relação entre os assuntos a serem desenvolvidos.

A resistência às mudanças tem se constituído em um outro fator que dificulta a implantação de novas alternativas no ensino de Ciências, tendo em vista que toda mudança gera desconforto, necessita de maior tempo de estudo, coloca o professor em conflito. Por outro lado, a postura tradicional torna-se mais cômoda para o professor, que verbaliza seus conhecimentos, muitos deles adquiridos em sua formação inicial, carecendo de atualização. Assim, os professores acabam freqüentemente utilizando didáticas reprodutivistas e desatualizadas, que pouco contribuem para a melhoria do ensino.

Desta maneira, deve-se garantir que a justificada “insegurança” desses profissionais não venha a tolher a construção do conhecimento pelo aluno, impossibilitando o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Diante desta problemática, acreditamos na necessidade de se criar uma proposta de formação continuada para esses professores, a qual deve, no mínimo garantir:

- I. O reconhecimento pelo professor da importância e/ou possibilidade de se ensinar Ciências de forma adequada para essa faixa etária.
- II. As possibilidades (condições) dos professores vivenciarem a proposta em questão, percebendo seus princípios fundamentais e objetivos.
- III. Dar elementos que possibilitem que o professor incorpore a proposta na sua prática cotidiana de sala de aula, adquirindo autonomia para transformá-la, adequando-a a sua realidade.

O que tem acontecido é que propostas, às vezes bem fundamentadas teoricamente, são transformadas em receituários ou métodos e a teoria fragmenta-se num discurso inconseqüente, não havendo a possibilidade de o professor, nos cursos que lhe são oferecidos, estabelecer relações entre a fundamentação teórica tratada e as situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, de maneira que suas dúvidas e incertezas continuam ou mesmo aumentam.

Nessa perspectiva, surgiram as seguintes questões: Como os professores podem desenvolver uma proposta de ensino já pronta – projeto *La Main à la Pâte* %, baseada em temáticas científicas com seus alunos? Que elementos aparecerão, ou deverão ser desenvolvidos, ao longo desse processo, para evitar a simples reprodução de algo já pronto, colaborando para a construção da autonomia do professor frente a uma proposta de ensino? Entendemos que respostas a essas questões poderão se tornar importantes subsídios para pensar num modo de como trabalhar e preparar esses profissionais, não-especialistas na área, com relação ao ensino de Ciências.

QUADRO TEÓRICO

Procurando entender melhor como os professores significam os conteúdos e metodologias que lhes são apresentados em cursos de capacitação e até que ponto estes cursos são valorizados e incorporados pelos docentes, nos debruçamos na literatura sobre aprendizagem docente, desenvolvimento profissional e os saberes relacionados neste processo.

As propostas mais recentes de formação continuada de professor indicam a necessidade de um trabalho mais direto e intensivo com o professor na escola. Os cursos de curta duração ou de extensão cultural e as reuniões pedagógicas, estratégias utilizadas para a formação continuada de professores, esvaziam-se na prática escolar do dia-a-dia. Os professores, inseguros para trabalharem com as propostas teóricas sugeridas, talvez nem sempre bem assimiladas ou ainda por não partirem de suas reais necessidades, experimentam a sensação de medo, pois as hipóteses de seu modelo de trabalho são postas em questão.

Nesse sentido NÓVOA (1991) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como, lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (p. 144).

Esta concepção de formação de professores destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Coincide com uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos reais problemas dos professores, juntamente com os outros docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e investigadora (GARCIA, 1997).

Neste sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO, 1991).

Para SCHON (1995) a reflexão na e sobre a prática auxilia o professor a ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar. A viabilidade dessa atitude reflexiva pode se dar a partir de uma formação contínua centrada na sala de aula, tendo a figura do pesquisador como colaborador atuando numa dimensão participativa e investigadora juntamente com o professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (2001) apresentam perspectiva de formação continuada similar a dos autores já referidos apontando que:

A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (p. 37).

SCHON (1987) descreve diferentes modos (estratégias) de estimular os professores a utilizarem a seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas. Nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas.

Quando decidimos apontar a nova tendência de formação do professor reflexivo como um caminho promissor – *uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores* (GARCIA 1999), objetivamos destacar a importância de através deste tipo de formação, dar oportunidade para que os professores examinem a natureza política de seu trabalho, reflitam sobre as teorias que empregam e questionem os métodos que usam. Não se trata de abandonar uma prática pedagógica, mas de refletir *na e sobre* a prática atual, buscando compreender seus significados em função das suas experiências, suas atividades, seus valores e personalidades. Como diz NÓVOA (1992):

A transformação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (p. 25)

Outro aspecto importante a ser considerado, quando referimo-nos à formação docente, é a preocupação com a valorização e a natureza dos saberes dos professores, na perspectiva apontada por TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991) para quem *a formação nos saberes e produção dos saberes* constituem dois pólos complementares e inseparáveis assim como a prática e a teoria, o ensino e a pesquisa.

Estes autores defendem que a prática pedagógica dos professores integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. São produzidos em interação coletiva ao longo da vida e poderão ser exteriores ao curso de formação e à carreira profissional: estão ligados à história de vida do professor. Portanto, os saberes docentes possuem uma dimensão temporal, ou seja, são inscritos no tempo, e passam a fazer parte da construção da vida profissional.

Segundo TARDIF (2000) os professores estabelecem uma relação com os saberes de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente, ou seja, os saberes profissionais dos professores são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e não em função de seu potencial de transferência e de generalização. Eles estão relacionados a uma necessidade profissional.

Podemos então dizer que a prática docente representa importante fonte de aprendizagem e é nela que os outros tipos de saberes são validados, inclusive os da formação inicial e continuada.

Quando professores já em serviço realizam cursos de formação continuada, GARCIA (1997) coloca que o conhecimento dos professores está associado a situações da prática. Demonstrou-se que podem ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente à mudança em sua prática.

Considerando as proposições discutidas acima se pode afirmar que além de estar em constante formação, ser professor implica construir conhecimento sobre o seu trabalho. Porém, seguindo a literatura, ainda há muito que se investigar a respeito dos saberes docentes e o seu local de construção.

METODOLOGIA

A coerência teórico-metodológica, imposta pela questão a ser respondida e pelo tema a ser desenvolvido, implicou a escolha da abordagem de investigação qualitativa de pesquisa e, dentre ela, o estudo de caso.

Conforme já apresentado anteriormente, o interesse desta investigação consiste na tentativa de estudar o processo de implementação do Projeto “ABC na Educação Científica – A Mão na Massa”, verificando quais elementos aparecem, ou devem ser desenvolvidos, ao longo

desse processo, como importantes para evitar a simples reprodução de algo já pronto, colaborando para a construção da autonomia do professor frente a uma proposta de ensino. Este estudo foi realizado a partir da descrição e análise do fazer do professor, sujeito da pesquisa, e pelos significados dados por ele à sua vivência experimental enquanto tal.

Assim sendo, foi necessária, para o conhecimento do fenômeno em questão, a aproximação dos contextos em que as relações de ensino e aprendizagem se estabeleceram. Dessa maneira a pesquisa ocorreu em dois contextos:

No primeiro, a pesquisadora direcionou seu olhar para o espaço definido pela implementação e desenvolvimento do projeto “ABC na Educação Científica em São Carlos”: que ocorreu no Centro de Divulgação Científica e Cultural e na Secretaria Municipal de São Carlos. Nessa etapa, a pesquisadora passou a participar das reuniões da equipe responsável pela implementação do projeto, e a freqüentar os cursos de formação continuada oferecidos. No segundo contexto, a pesquisadora foi para a sala de aula juntamente com o sujeito da pesquisa, uma professora da pré-escola, com o objetivo de analisar se os princípios do projeto apareceriam ou não na sua prática pedagógica.

Como instrumentos de pesquisa, durante o primeiro contexto, utilizamos a observação realizada durante as reuniões semanais com a equipe do CDCC e da Secretaria de Educação. Nessas reuniões discutia-se sobre todo o processo de implementação e desenvolvimento do projeto em São Carlos e, conseqüentemente, a preparação dos professores que iriam participar desse trabalho (formação continuada). Já durante a segunda etapa (segundo contexto), três procedimentos foram selecionados: a observação participante, a elaboração de relatórios, em que a professora relatava todo o seu trabalho em sala de aula e uma entrevista com a professora. Nessa etapa, foi possível conhecer melhor sua trajetória escolar, seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como sua concepção sobre o projeto que estava desenvolvendo.

PERFIL DO ESPAÇO E DO SUJEITO DA PESQUISA

Por meio da Secretaria de Educação, consultei a coordenadora das professoras da rede municipal, que me indicou para participar do trabalho, a professora Silvia (nome fictício). Essa escolha teve como critério a disponibilidade e abertura da professora para o acompanhamento mais próximo do trabalho que estaríamos desenvolvendo, assim como o engajamento de outros professores da mesma escola com a proposta, o que possibilitaria momentos de troca entre os pares durante o processo.

Com habilitação em Magistério, a professora Silvia trabalhava como professora de pré-escola em escolas da rede municipal de São Carlos há dez anos. Chegou a iniciar a graduação em Física no Instituto de Física de São Carlos – USP, porém, no início do segundo ano, desistiu devido às suas notas e reprovações. Disse que sempre gostou de estudar Ciências, porém a faculdade a havia amedrontado, tornando-a insegura diante dessa área do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da observação do processo de implementação, assim como o processo vivenciado pela professora, seja nos momentos de formação continuada, seja nos momentos de preparação e/ou desenvolvimento das atividades junto com seus alunos, foi possível levantarmos alguns aspectos que julgamos importantes de serem analisados na perspectiva de discutirmos sua prática docente frente à proposta apresentada.

Para organização desta análise, nos utilizamos daqueles elementos apontados no início deste trabalho como relevantes num processo de formação continuada, buscando, paralelamente a análise da prática da professora, incorporar alguns aspectos complementares, na perspectiva de também colaborarmos com uma avaliação do próprio processo de implementação do Projeto desencadeado na cidade de São Carlos. São eles:

1. O reconhecimento pelo professor da importância e/ou possibilidade de se ensinar Ciências, de forma adequada, para crianças de séries iniciais.

Antes de iniciar um curso, é importante que o profissional disponha de um momento para conhecer o planejamento do mesmo, seus objetivos, princípios e atividades. De posse de tais informações, os professores interessados, devem se inscrever. Dessa maneira, o risco de rejeição e falta de comprometimento com a proposta por parte dos profissionais diminui.

Nesse sentido, verificamos, por parte da equipe coordenadora, a preocupação em apresentar a proposta do projeto a todos os interessados. Nessa apresentação, o público conheceu o projeto, seus princípios, o trabalho que é desenvolvido na França, vídeos e apostilas da experiência desse país. Porém não foram informados acerca da estrutura, planejamento, e mesmo objetivos, do curso de formação continuada que deveriam realizar afim de desenvolverem o trabalho em sala de aula. Aparentemente, o desconhecimento sobre como se daria a preparação para o desenvolvimento do projeto e, conseqüentemente, o pouco espaço de interferência em seus rumos, levou a uma redução no envolvimento inicial dos professores com a proposta.

No caso específico do sujeito desta pesquisa, seu comprometimento inicial foi diminuindo ao longo do processo sem que o processo de capacitação em curso conseguisse recupera-lo. Começam a surgir diferenças de expectativas quando ao andamento do processo formativo e dificuldades em desenvolvimento das atividades em sala de aula.

2 – A possibilidade (condições) de os professores vivenciarem a proposta em questão, percebendo seus princípios fundamentais e objetivos.

Analisar esta questão é bastante complexo, já que incorporar objetivos e princípios de uma proposta requer um certo tempo e, preparação adequada. Desse modo, procuramos analisar indícios, na prática da professora, que revelassem seu envolvimento com tais objetivos e princípios.

A professora iniciou o trabalho em sua sala de aula seguindo o modelo que havia vivenciado durante o curso. Seguiu a apostila e as respectivas seqüências do módulo de flutuação. Procurava respeitar os princípios e a metodologia do projeto, principalmente nas primeiras aulas. Ela sempre lançava uma questão-problema. Depois os alunos levantavam suas hipóteses e as registravam. Em seguida, vinha a hora da experimentação, para a qual era utilizado o material do

kit fornecido pelo CDCC. Posteriormente, as discussões e os registros.

Ela demonstrava-se bastante segura e determinada com relação às etapas a seguir. No entanto, no decorrer do trabalho, começou a sentir a necessidade de mudar, e mesmo adaptar, algumas atitudes e procedimentos. Começou a perceber que, somente com os modelos que havia vivenciado no curso, dificilmente conseguiria sucesso com a proposta. Tentou adaptar algumas seqüências, concluindo que algumas não eram adequadas à faixa etária de seus alunos.

Os professores em geral demonstravam acreditar na metodologia mais investigativa e questionadora do projeto, que constitui um dos principais objetivos deste. No entanto, percebemos que estes profissionais desenvolviam a proposta somente nas aulas de Ciências, mais particularmente nas aulas em que trabalharam com o módulo proposto.

Com a professora Silvia não foi diferente. Em nossas conversas, percebemos, em sua fala, que o trabalho investigativo ainda estava restrito às aulas de flutuação.

Reconhecemos que essa mudança de postura na prática pedagógica consiste em um processo lento e crítico, ou seja, deve-se analisar se a mudança vale a pena. Porém em momento algum se percebeu esse tipo de preocupação e reflexão por parte da equipe de formação.

É importante, pois, organizar programas de desenvolvimento profissional que atribuam valor formativo à experiência, investigar como as experiências docentes podem ser encorajadas e significadas, no dia-a-dia da escola. Atividades com esse perfil podem possibilitar ao professor momentos de reflexão e, conseqüentemente, de aquisição de autonomia frente à proposta em questão.

3 - Elementos que possibilitem ao professor incorporar a proposta na sua prática cotidiana de sala de aula, permitindo-lhe adquirir autonomia para transformá-la, adequando-a à sua realidade.

Com relação à questão - a aquisição de autonomia pelo professor – Chakur (1994) identificou algumas fases pelas quais os professores participantes de uma proposta de formação podem passar ao longo do desenvolvimento.

A primeira é denominada de “prática reiterativa automatizada”, que corresponde ao primeiro momento do professor no curso. Nessa fase, observa-se muitas reclamações sobre as dificuldades da profissão: situação da escola, dos alunos, uma certa resistência a mudanças, conformismo, ausência de identidade profissional e reprodução da pedagogia tradicional.

Já a segunda fase é a “modalidade espontânea pontual”. Nessa etapa, diz a autora, é possível verificar um princípio de autocrítica quanto à identidade profissional, um início de questionamento e uma espécie de desejo de mudança “às cegas”, em que não se sabe muito bem sob que fundamentos estão calcadas as alternativas que se deseja buscar.

A terceira etapa: “exercício profissional refletido” ou “prática refletida”, em que é possível observar uma postura, por parte do professor, de tomada de decisão, análise e autocrítica do seu próprio trabalho, de conquista de autonomia profissional e de busca por projetos pedagógicos.

Esses são os “níveis de construção da profissionalidade docente” - como Chakur (1994) os denomina. Eles fazem parte de um processo de desenvolvimento pelo qual os docentes costumam passar.

Conhecendo a trajetória de vida da Professora Silvia, e principalmente sua trajetória no desenvolvimento do projeto Mão na Massa, podemos tentar localizá-la dentro destes níveis.

Com relação à primeira fase, é possível localizar alguns elementos que nos permitem intuir que tanto a professora Silvia como a maioria dos outros professores passaram por ela. Observava-se muitas reclamações sobre a dificuldade e insegurança por parte destes profissionais com relação a temáticas científicas e à dificuldade de se trabalhar com os registros. A questão do silêncio também foi bastante mencionada, “manter crianças em ordem, como é exigido nas escolas é muito difícil, principalmente quando o professor inventa uma aula diferente”. A falta de materiais, espaço nas escolas e tempo para preparar as aulas do projeto, também foram fatores de reclamação.

Silvia não manifestou inicialmente suas dificuldades, porém, em nossas conversas e na entrevista, é possível perceber certa resistência à mudança, conformismo e insegurança com relação à proposta, durante o processo inicial:

Quando conheci o projeto, fiquei assustada, achei muito grande, complexo, e meio fora da nossa realidade. Porém a equipe que estava apresentando (que foi para a França) estava super entusiasmada e como já disse nunca critico um projeto sem antes analisá-lo mais profundamente. *(trecho da entrevista).*

Embora possamos encaixar esta fala da professora na fase inicial - “prática reiterativa automatizada” - podemos também visualizá-la dentro da segunda fase – “mobilidade espontânea pontual” -, já que, logo que inicia o trabalho, a professora demonstra um desejo de mudança, de desenvolver o novo. (embora ainda não conheça muito bem este novo). É o que a autora chama de mudança “às cegas”.

Durante o primeiro semestre de apresentação e desenvolvimento do projeto, podemos dizer que a professora se encontra na segunda fase dos níveis de construção da profissionalidade docentes, que é a “modalidade espontânea pontual”.

Após este semestre a professora foi trabalhar na Secretaria de Educação. Ela passou a ministrar cursos de formação para os professores das escolas envolvidos no projeto.

Após ter verificado que o módulo de flutuação não era adequado para crianças de 6 anos (reflexão da professora) ela resolve estudar e desenvolver um módulo sobre Plantas e posteriormente sobre Animais e trabalhar com os professores interessados.

No decorrer desse período, pudemos perceber um grande amadurecimento da professora frente à proposta. Ela se demonstrava mais crítica e ciente de seus objetivos frente ao projeto.

“Mudaria muita coisa... desde a apresentação das experiências, (objetivos, levantamento das hipóteses) com exceção das 2 primeiras aulas, deixaria as crianças construírem as experiências conforme o desenrolar da aula, mesmo que fosse diferente da proposta do projeto (das seqüências prontas”).

É possível perceber uma postura mais crítica da professora. Ela assume uma identidade profissional frente à proposta. Suas idéias e sugestões passam a ter espaço e força. Dessa maneira, é possível localizar autonomia profissional diante da proposta. Essa é a etapa designada como “exercício profissional refletido” ou “prática refletida”, que possibilita ao docente a conquista de sua autonomia profissional.

A que podemos atribuir o processo da professora frente ao projeto?

Tentaremos identificar alguns elementos que se mostraram determinantes no caminho percorrido pela professora.

Inicialmente vamos analisar, alguns aspectos de sua prática logo no início do desenvolvimento do projeto. De onde ela partiu?

Ao iniciar o trabalho em sala de aula, seguindo a metodologia investigativa que o projeto propõe, a professora pediu desculpas a seus alunos com relação à maneira com que tinha trabalhado as aulas de experimentação com eles em momentos anteriores.

Ela faz uma autocrítica com relação a forma como realizava suas aulas, nas quais conduzia e realizava as experiências que considerava interessantes sem a participação dos alunos. Percebe-se que a professora refletiu sobre suas aulas anteriores, sobre sua postura frente à questão do ensino de Ciências e mesmo sobre a experimentação.

Outra característica importante da professora, no que diz respeito ao desenvolvimento do projeto, é a sua segurança. Ela não vê dificuldades no controle da sala de aula. Não teme dar liberdade de ação aos alunos. Não carrega, ao contrário da maioria dos professores, o pavor por eventual tumulto ou indisciplina por parte dos alunos.

Encontramos em sua prática pedagógica diária, várias dinâmicas de organização de sala de aula, e mesmo de trabalho, que lhe fornecem segurança. Como exemplo, podemos citar a atribuição de funções aos alunos nas aulas.

Nota-se também sua segurança com relação à sua profissão e a seus alunos, em seus depoimentos e em sua entrevista, relativa a sua trajetória de vida como professora:

Hoje tenho 15 anos de magistério e 10 anos que trabalho na prefeitura, na mesma EMEI e adoro o que faço. Sinto-me super segura, aberta a críticas, novidades e jamais critico uma coisa, seja um projeto pedagógico ou mesmo um livro ou um filme sem ter estudado, analisado e experimentado. Só assim dou minha opinião.

A segurança da professora está associada ao domínio e conhecimento da situação, ou seja, quando ela domina o assunto, tem a oportunidade de adquirir conhecimentos e de estudar antecipadamente, ela age com segurança e vontade.

No entanto, ao se deparar com a falta de domínio da situação, com a falta de oportunidade de desvendar o desconhecido, com a dificuldade em aprender o novo, surge a insegurança e a insatisfação com a situação, o que gera, conseqüentemente, a renúncia ou rejeição da professora. Como no caso abaixo:

Tinha sonho de ser uma grande pesquisadora, seguir a vida

acadêmica, terminar meus estudos na Alemanha em física nuclear, assim como trabalhar em um observatório. Porém quando comecei a faculdade foi uma decepção. Comecei a tirar notas baixas (coisa que nunca havia me acontecido), os professores eram arrogantes, nem sabiam meu nome, quem eu era, não tinham didática nenhuma. Foi uma fase super difícil. Agüentei um ano, pois me falavam que nos outros anos melhorava. Mas não notei diferença e abandonei no segundo ano.

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento do projeto é o fato de a professora gostar de estar sempre aprendendo coisas novas. Ela, como já mencionamos, sempre gostou de estudar. Em sua entrevista, revelou sua paixão pelos estudos e pelos desafios:

Minha trajetória escolar sempre foi um sucesso. Sempre fui boa aluna, tirava as melhores notas, me destacava na turma, recitava os poemas nas datas comemorativas e entregava presentes aos professores homenageados. Aprendi a ler e escrever sozinha, com 5/6 anos.

Percebe-se que a professora demonstra maior interesse por aquilo que é mais complexo. E foi assim que justificou sua preferência, desde o 2º. grau até a escolha do curso superior, pela área de exatas:

Gostava de estudar todas as disciplinas, principalmente nos primeiros anos. Já no 2º. grau, era necessário optar por área: exatas, humanas ou magistério. Mesmo gostando de tudo, sentia que os professores de exatas eram melhores, mais exigentes, e aprenderia mais coisas importantes, então optei pela área de exatas.

Nota-se um interesse da professora pelo novo, pelo complexo e, principalmente, pelas Ciências. Diante dessas características pessoais e profissionais, podemos dizer que não foi novidade ela ter se identificado com a proposta do projeto “Mão na Massa”, logo no primeiro contato. Realmente a sua adesão foi espontânea.

A professora identificou, na realização do projeto, a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em Ciências (inclusive em Física) para além daqueles obtidos no ensino Médio e na Faculdade. Além disso, o projeto lhe possibilitou trabalhar Ciências de outra forma.

Partindo do que foi exposto acima, podemos relacionar e justificar as características pessoais e profissionais, da professora com sua atuação frente ao projeto “Mão na Massa”.

Portanto, de acordo com Garcia (1999), podemos afirmar que a relação dos professores com os saberes se realiza a partir da utilização integrada destes no trabalho, de acordo com a necessidade profissional. Dessa maneira, os limites dos cursos de formação para a aprendizagem docente também são determinados pelas condições e disposições dos professores. E mudanças de conhecimentos ocorridos podem não significar necessariamente mudanças em suas práticas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A Contribuição do Estudo de Caso Etnográfico para a reconstrução da Didática. Tese (Livre Docência na Faculdade de Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1992.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria a aos métodos. (Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Morin Batista). Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3.ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. v.1.

CHAKUR, C. R. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. In: Reunião Anual da Anped, 17, 1994, Caxambu. Anais Caxambu, 1994.

CHARPAK, G. LA MAIN À LA PÂTE - As ciências na escola primária. Trad. Ana Maria Moreira Cezar Fernandes – Documento preliminar que vem sendo utilizado do trabalho com os professores. DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J.A. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1990 – (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

FOUREZ, G. Alphabétisation scientifique et technique. Bruxelles, Belgium, 1994

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SACRISTAN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

SCHON, D. A. Formar professores como Profissionais Reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e sua Formação. 2ª. ed. - Portugal: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. IN: CANDAU, V. M. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD e LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES INFANTIS

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de (UNICENTRO - Irati/PR); COSTA, Maria da Piedade Rezende da ; MARQUES, Susi Lippi (UFSCar/SP)

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil hoje deve ser entendida como orientações e práticas pedagógicas, apoiadas fundamentalmente em aspectos de promoção do desenvolvimento infantil, pois serão essas ações que darão suporte para o processo de alfabetização das crianças, posteriormente. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na pré-escola deverão estar voltadas para a linguagem, em suas modalidades oral e escrita (GARCIA, 2003), e também para aspectos motores e cognitivos, de modo geral.

Especificamente no que se à linguagem, O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (2002, p. 117) preconiza que:

“A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências básicas: falar, escutar, ler e escrever”.

Levando-se em consideração tais aspectos, verifica-se ainda hoje que a formação de educadores infantis, tema que ainda gera bastante discussão, em muitos casos não fornece o conhecimento necessário sobre o desenvolvimento infantil, o que dificulta o efetivo planejamento de atividades que promovam verdadeiramente tal processo. Sabe-se que esse planejamento e a execução dessas atividades são de fundamental importância para a alfabetização das crianças, posteriormente. De modo geral, conteúdos como, desenvolvimento neuropsicomotor, lingüístico e cognitivo, são vistos superficialmente na formação desses profissionais. Alguns estudos, embora verifiquem que existem trabalhos voltados para esses aspectos na pré-escola, sugerem que esses temas, em especial a leitura e a escrita sejam mais enfatizados por meio de atividades de capacitação voltadas para os educadores (SOARES e GOUVEIA, 2004)

Em relação às habilidades cognitivas e lingüísticas, estas, sem dúvida, são as que fornecerão suporte para o processo de alfabetização. Nesse sentido, nas atividades voltadas para os pré-escolares, é necessário que estejam incluídas tarefas que visem à promoção de

aspectos, como: percepção auditiva, processos narrativos, consciência fonológica, dentre outros. Alguns estudos demonstram a relação direta entre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o processo de aquisição da linguagem escrita em pré-escolares (MALUF e BARRERA, 1997), sugerindo assim, a inclusão de atividades relacionadas a esse tema durante o período pré-escolar.

Ainda, referente ao conhecimento, por parte dos educadores, acerca de todos esses processos, é preciso ressaltar que isso poderia auxiliar também na identificação de alterações do desenvolvimento infantil para que pudessem ser minimizadas as conseqüências advindas de tais alterações. Especificamente sobre as dificuldades de comunicação, quanto mais precocemente forem detectadas, mais fácil pode ser o estabelecimento de condutas tanto dos profissionais, quanto dos pais a fim de facilitar o processo de aprendizado da criança (PEREIRA et al, 1995).

A Fonoaudiologia Educacional tem contribuído com importantes questões em relação à comunicação oral e escrita nas escolas, embora ainda encontre dificuldades nesse campo de atuação. Uma dessas dificuldades trata-se da visão desse profissional dentro da escola. Nesse sentido, ainda é possível verificar a existência de dois tipos de concepções, uma que coloca o fonoaudiólogo enquanto profissional da saúde, com uma atuação voltada para aspectos preventivos, detectando possíveis alterações fonoaudiológicas, e uma outra que o coloca em lugar educacional, com o objetivo de promover o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, trabalhando com o educador, por meio do planejamento de atividades que favoreçam a linguagem oral e escrita (BERBERIAN, 1995; WIPPEL e FADANELLI, 2003).

Essa segunda visão, além de possibilitar o trabalho conjunto, pode auxiliar tanto o educador, quanto o fonoaudiólogo em aspectos relevantes da formação destes profissionais, por meio da troca de conhecimentos, com o objetivo de facilitar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, o fonoaudiólogo poderia auxiliar o educador em relação aos elementos específicos do desenvolvimento que lhe compete, em especial, a linguagem oral e escrita. Essa visão também não impede que seja dada a devida atenção às alterações já existentes na população escolar, embora esse não seja o enfoque principal. Nesse sentido, ZORZI (2001) ressalta que o fonoaudiólogo poderia fazer parte de programas educacionais que oferecessem subsídios para o aproveitamento do potencial infantil, indo além de sua atuação tradicional no sentido de atuar, tratar e prevenir.

Levando em consideração essa possibilidade de atuação fonoaudiológica de modo mais amplo dentro da escola, este estudo teve como objetivo principal mostrar as contribuições da Fonoaudiologia Educacional em uma instituição educacional infantil, por meio de uma proposta que tem como base a promoção do desenvolvimento infantil e o auxílio em aspectos da formação continuada de educadores infantis. De modo específico, o estudo visou identificar o conhecimento dos educadores acerca de aspectos do desenvolvimento auditivo e de linguagem infantil, buscando implicações para posteriores intervenções com esse público.

MATERIALE MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo, 20 educadores infantis e 8 turmas (berçários, maternais, jardins e prés) de alunos de uma instituição municipal de educação infantil. Os educadores eram todos do sexo feminino e apenas 1 possuía nível superior completo. Dois estavam cursando nível superior, 12 tinham nível médio completo e 6, nível fundamental completo. Quanto ao tempo de atuação na educação infantil, 1 tinha 6 anos de experiência e o restante variou entre 2 e 3 anos.

O número de crianças das turmas era variável, em função de algumas permanecerem por tempo integral na instituição e outras permanecerem por apenas um período. A instituição possui um total de 160 crianças, com faixa etária variando entre 4 meses a 6 anos de idade.

Local e material

O trabalho foi desenvolvido numa instituição municipal de educação infantil, após devida autorização da coordenação. Essa instituição foi selecionada em função de possuir um grande número crianças (160) e por estas estarem devidamente separadas por faixa etária, de acordo com o período de desenvolvimento no qual se encontram. Além disso, é uma instituição que se encontra em período de transição de instituição assistencialista (creche) para pré-escola, o que justificaria ainda mais as contribuições fonoaudiológicas em relação ao planejamento de atividades pedagógicas.

Foram utilizados questionários, contendo questões acerca do desenvolvimento auditivo e de linguagem, protocolos de observação, figuras e cartazes, peças anatômicas de plástico, brinquedos selecionados de acordo com a faixa etária das turmas, dentre outros.

Procedimentos de coleta e análise de dados

a) Distribuição de questionários para os educadores: foram distribuídos questionários para os professores, contendo questões acerca do desenvolvimento auditivo e de linguagem. Após retorno destes, as respostas foram analisadas, a fim de que estas pudessem fornecer base para a preparação de um mini-curso sobre o tema.

b) Mini-curso: este foi desenvolvido com base nas respostas obtidas nos questionários. Foi confeccionada apostila didática, preparado material de apoio visual (figuras e cartazes), utilizando-se também peças anatômicas (orelha) de plástico. O mini-curso foi oferecido num módulo de aproximadamente 60 minutos, com agendamento prévio, no qual foram expostos conteúdos acerca do desenvolvimento da percepção auditiva, linguagem, bem como atitudes em relação às alterações apresentadas pelas crianças em sala de aula e em ambiente domiciliar.

Nesse encontro ainda foi exposta a proposta de desenvolvimento de atividades com os alunos, em sala de aula, com a presença do professor.

c) Observação e registro dos comportamentos das crianças em sala de aula: estas foram realizadas em módulos de aproximadamente 30 minutos, sendo registrados comportamentos gerais das crianças em sala de aula, bem como possíveis alterações fonoaudiológicas. Todas as observações foram feitas em relação à turma, sendo observados comportamentos isolados ou alterações somente que chamassem a atenção para a necessidade de um encaminhamento para avaliação específica.

d) Atividades pedagógicas em salas de aula: estas foram desenvolvidas com a presença do educador, a fim de que o mesmo pudesse ter modelos das possibilidades de intervenções com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de aspectos importantes do processo de aquisição de linguagem oral e escrita, dentre outros. As atividades incluíam jogos, brincadeiras envolvendo expressão oral, psicomotricidade, escrita, brincadeiras envolvendo habilidades com rimas, aliteração, manipulação silábica e fonêmica, dentre outras. As atividades foram previamente elaboradas, levando-se em consideração a idade das crianças e comportamentos observados na etapa anterior. Cada atividade durava em média 30 a 40 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados de acordo com as etapas de execução do estudo, isto é: inicialmente serão expostos os dados sobre o conhecimento dos educadores acerca do processo de desenvolvimento auditivo e de linguagem, em seguida, dados sobre as implicações do mini-curso para a prática pedagógica, segundo relatos dos professores, após o mini-curso. Após tais resultados, serão expostos dados sobre as observações realizadas em cada turma e por fim, o número de atividades realizadas com os alunos, bem como a descrição dessas práticas.

a) Conhecimento dos educadores acerca do processo de desenvolvimento auditivo e de linguagem

Tabela 1 – Conhecimento dos educadores acerca da audição e linguagem

CATEGORIAS	RESPOSTAS (%)	
	SIM	NÃO
Início e término do desenvolvimento da percepção auditiva	10%	90%
Como se dá o processo de aquisição da linguagem	20%	80%
Como pode ser estimulado o processo de aquisição da linguagem	60%	40%
Como identificar uma criança com alteração auditiva em sala de aula	60%	40%
Citar uma consequência no desenvolvimento infantil decorrente de uma perda auditiva	20%	80%
Citar exemplos de atividades que estimulem a percepção auditiva e o desenvolvimento da linguagem	80%	20%

Como pode ser observado na Tabela 1, a maioria (90%) dos educadores desconhecia o processo de desenvolvimento da percepção auditiva, o que poderia implicar numa maior dificuldade de identificar alterações nesse processo durante sua prática. Verifica-se também uma porcentagem elevada (80%) que desconhecia as etapas do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, embora grande parte (60%) tenha relatado saber como se proceder em relação à estimulação do mesmo.

Por outro lado, observa-se também na Tabela 1 que 60% dos educadores relataram saber como identificar uma criança com alteração auditiva dentro de sala de aula e a maior parte deles (80%) citou atividades que podem favorecer tanto o desenvolvimento da percepção auditiva como o desenvolvimento da linguagem.

Esse desconhecimento por parte dos educadores acerca de importantes etapas do processo de desenvolvimento infantil pode dificultar tanto a identificação de alterações em sala de aula, quanto o planejamento de atividades voltadas para essa população. No que se refere à identificação de alterações de comunicação, sabe-se que quanto mais precocemente forem detectadas, mais fácil pode ser o estabelecimento de condutas tanto dos profissionais, quanto dos pais a fim de facilitar o processo de aprendizado da criança (PEREIRA *et al*, 1995).

b) Principais implicações do mini-curso para a prática pedagógica de acordo com relatos dos participantes

- * Saber identificar uma criança com alteração auditiva em sala de aula
- * importância da audição em todo o desenvolvimento infantil e em especial no desenvolvimento da linguagem
- * fornecer dicas de atividades de estimulação da percepção auditiva e da linguagem
- * maneiras corretas de “corrigir” as crianças, quando estas emitirem fonemas de modo diferente do padrão
- * aquisição de novos conhecimentos sobre a estrutura da orelha e sobre o desenvolvimento geral de linguagem para saber diferenciar uma alteração do desenvolvimento normal

Box – Implicações do mini-curso para a prática pedagógica

Os relatos dos professores, observados no *Box*, indicaram a importância de se aprimorar os conhecimentos sobre o desenvolvimento auditivo e de linguagem, haja vista, a grande relevância de tais aspectos em todo o processo de aprendizagem da criança. Os relatos dos professores ainda indicaram a necessidade de serem promovidas práticas educativas que favoreçam o processo de formação continuada desses profissionais. Em trabalhos anteriores foi verificada não só essa necessidade, mas interesse por parte dos educadores sobre assuntos específicos que não são contemplados em sua formação (OLIVEIRA e FORMIGA, 2002).

c) Dados obtidos durante as observações das crianças

Tabela 2 – Observações das crianças em sala de aula

TURMAS	OBSERVAÇÕES RELEVANTES
Berçários	<p>tempo prolongado de permanência de bebês em berços ausência de materiais de estimulação de percepção auditiva, aspectos cognitivos, dentre outros ausência de momentos que favoreçam a interação entre as crianças</p>

TURMAS	OBSERVAÇÕES RELEVANTES
Maternais	<p>ausência de material de estimulação de aspectos de importantes do desenvolvimento (linguagem, cognição, psicomotricidade, dentre outros)</p> <p>ausência de planejamento de atividades específicas de estimulação do desenvolvimento voltadas pra a faixa etária</p> <p>presença de hábitos nocivos orais (uso de chupeta e sucção digital)</p> <p>presença de alterações de linguagem (retardo de linguagem)</p>
Jardins	<p>ausência de material de estimulação de aspectos de importantes do desenvolvimento (linguagem oral e escrita, cognição, psicomotricidade, dentre outros)</p> <p>ausência de planejamento de atividades específicas de estimulação do desenvolvimento voltadas pra a faixa etária</p> <p>presença de hábitos nocivos orais (uso de chupeta e sucção digital)</p> <p>presença de alterações de linguagem (disfluência)</p> <p>presença de alterações relacionadas à motricidade oral (respiração oral, alterações de oclusão)</p>
Prés	<p>ausência de material de estimulação de aspectos de importantes do desenvolvimento (linguagem oral e escrita, cognição, psicomotricidade, dentre outros)</p> <p>ausência de planejamento de atividades específicas de estimulação do desenvolvimento voltadas pra a faixa etária</p> <p>presença de alterações relacionadas à motricidade oral (respiração oral, alterações de oclusão)</p>

Alguns dados chamam a atenção em relação à dinâmica de dentro de sala de aula: praticamente em todas as turmas, há ausência de materiais e brinquedos que auxiliem na estimulação do processo de desenvolvimento das crianças. Além de demonstrar uma certa fragilidade em relação à estrutura da escola, isso pode influenciar de modo significativo na prática desses profissionais.

Quanto à ausência de um planejamento específico de atividades voltadas para as turmas, dado observado em praticamente todas as turmas, pode ser uma conseqüência da falta de preparação dos educadores em relação a esses aspectos, já que a maioria não possui formação voltada para a educação infantil, como também falta de estímulo pela própria ausência de material na instituição.

As implicações de tais dados vão desde a necessidade de serem fornecidas condições adequadas a esses profissionais em relação ao material em sala de aula, até à busca de informações sobre a preparação de atividades para os alunos. Nesse sentido a Fonoaudiologia Educacional pode contribuir de modo fundamental, propondo ações conjuntas que visem à promoção do desenvolvimento dessas crianças (ZORZI, 2001; BERBERIAN, 1995; WIPPEL e FADANELLI, 2003).

d) Atividades propostas para as crianças

TURMAS	ATIVIDADES REALIZADAS	ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO A SEREM CONTEMPLADOS
Berçários	Promoção de interação com uso de brinquedos variados	Interação social, aspectos cognitivos, de percepção auditiva e de linguagem
Maternais	Atividades com brinquedos e materiais confeccionados com papel cartolina, dentre outros	Aspectos cognitivos (cores, formas, quantidade, tamanhos, dentre outros), interação e linguagem, motricidade fina, dentre outros.
Jardins	Atividades de narração com uso de fantoches, músicas infantis, atividades expressão oral e escrita	Linguagem oral, narração, linguagem escrita, memória seqüencial verbal, consciência fonológica, dentre outros.
Pres	Atividade de narração, leitura de estórias, categorias semânticas, sílabas, rimas, aliteração.	Linguagem oral e escrita, consciência fonológica, dentre outros.

As atividades foram planejadas levando-se em consideração fundamentalmente a idade das crianças e as possibilidades de intervenção dentro de sala de aula. Dessa forma buscou-se enfatizar aspectos de interação social, aspectos cognitivos de linguagem oral e escrita, bem como aspectos específicos no caso de algumas turmas, como foi o caso de desenvolvimento de consciência fonológica nas turmas de jardim e pré. Alguns autores sugerem que as atividades envolvendo consciência fonológica sejam introduzidas desde a pré-escola, a fim de favorecer todo o processo de alfabetização da criança (MALUF e BARRERA, 1997).

As atividades envolvendo expressão oral e produção textual são referidas por vários autores também sendo necessária sua estimulação desde a pré-escola (CONDEMARIN, GALDAMES e MEDINA, 1999).

A partir do momento que for dada devida importância ao planejamento dessas atividades, bem como forem dadas oportunidades aos educadores de aperfeiçoarem seus conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, com o objetivo de favorecê-lo, sem dúvida, a Educação Infantil estará sendo priorizada nessas instituições que passam por transição.

Esse auxílio em relação à formação continuada faz-se necessário, pois, mesmo na formação de nível superior não são contemplados todos os conteúdos necessários para uma atuação completa e isso não é possível, levando-se em consideração a diversidade de situações que os educadores infantis pode se deparar em sala de aula. Nesse sentido, como ressalta FERREIRO (1990),

“O processo de formação dos professores é lento e difícil e o professor precisa ser acompanhado de diferentes maneiras, até que realmente entenda o porquê de suas intervenções, o porquê de suas propostas; até que...adote uma prática autônoma... que sabe porque toma as decisões e pode justificá-las e discuti-las.” (FERREIRO, 1990, p. 3).

Por isso deve-se priorizar trabalhos em conjunto, que tenham o objetivo de favorecer o processo de formação continuada de educadores e principalmente que favoreçam o processo de desenvolvimento infantil, bem como todo o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo indicou, de modo geral, que os participantes demonstraram pouco conhecimento sobre aspectos importantes do desenvolvimento, como é o caso do processo de aquisição da linguagem e da percepção auditiva, embora relatassem formas de estimular tais elementos. Nesse sentido, é necessário fornecer condições para que esses profissionais tenham acesso a essas importantes informações, pois são elas que irão nortear a maior parte de suas práticas pedagógicas.

É muito difícil na formação do educador serem contemplados todos os conteúdos necessários para sua prática diária, haja vista a diversidade de situações nas quais esses profissionais se deparam no seu dia-a-dia, mas é possível por meio de um trabalho conjunto, envolvendo profissionais de outras áreas, como é o caso da Fonoaudiologia Educacional, que essa formação seja complementada. Dessa forma, não só os alunos serão beneficiados, mas também todos os profissionais envolvidos, pois estes poderão adquirir novos conhecimentos por meio de uma troca constante.

REFERÊNCIAS

BERBERIAN, A. P. Fonoaudiologia e Educação – um encontro histórico, Plexus, São Paulo, 1995, 158p.

CONDEMARIN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. Oficina de linguagem – módulos pra desenvolver a linguagem oral e escrita, Editora Moderna, 1ª edição, São Paulo, 1999.

FERREIRO, E. (org). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares, Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 10 (1), Porto Alegre, p. 125-145, 1997.

OLIVEIRA, J. P; FORMIGA, C. K. M. Conhecimentos de pedagogos acerca do autismo infantil: subsídios para a formação continuada, Caderno de resumos do I Congresso Nacional de Educação – formação de professores: história, política e desafios, pp. 81-82, novembro de 2002, Uberlândia/MG

PEREIRA, L.D.; SANTOS, A.M.S.; OSBORN, E. Ação preventiva na escola: aspectos relacionados à integração professor e aluno e a comunicação humana. In: VIEIRA, R.M. et al. Fonoaudiologia e saúde pública. São Paulo: Pró-Fono, SP, p.195, 1995.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2002.

SOARES, J. G.; GOUVEIA, E. G. C. A contribuição dos educadores para o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação infantil, disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=616>>, acessado em abril de 2005.

ZORZI, J. L. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar – educacional e nas alterações da escrita, in: GIROTTO, C. M. (org.) Perspectivas atuais do fonoaudiólogo na Escola, São Paulo, Plexus, cap 3, p 42-55, 2001.

WIPPEL, M. L.; FADANELLI, A. M. Prática da fonoaudiologia na escola na visão dos fonoaudiólogos e professores atuantes na rede municipal de ensino de Curitiba, Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia, Curitiba, v. 4 (14), p. 21-31, jan/mar 2003.

DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

BRABO, T. S. A. M. - (Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília/SP)

Nas últimas décadas, principalmente no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e, nos anos de 1990, com as reformas educacionais, observamos esforços para mudanças na educação básica. Além de o direito à educação constar dos documentos de caráter internacional assinados por países da Organização das Nações Unidas, dos quais o Brasil é signatário, foi necessário que, sendo um direito, fosse garantido em lei de caráter nacional. Ocorre que a realização das expectativas expressas na lei entram em choque com as adversas condições sociais da sociedade e as escolas vivem contradições, em seu interior, no que tange à concretização da cultura democrática. Em síntese, conforme já afirmava Santos Filho (1988) na década de 1988, tais contradições, que ainda persistem, resultam da pretensão das sociedades democráticas capitalistas de criar um sistema de igualdade política, a democracia, num sistema de desigualdade econômica, o capitalismo, marcado pela desigualdade social, cultural e política.

Nesse contexto histórico, de reformas educacionais, torna-se importante analisar quais os fatores que dificultam, dentro da escola pública, a concretização dessas políticas voltadas para a democracia pois não se pode desconsiderar que todo o avanço da educação escolar foi conseguido pelas lutas que tinham como meta uma concepção democrática de sociedade, que pressupõe respeito aos direitos humanos e a promoção da igualdade de oportunidades para homens e mulheres.

Considerando tais questões, o propósito deste texto é refletir sobre constatações de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em escolas públicas da cidade de Marília (SP) com o objetivo de observar como a democracia e a questão de gênero são vivenciadas e trabalhadas na escola. Outro objetivo é constatar se a temática de gênero é conhecida pelos profissionais da educação a fim de observar se os cursos de formação inicial bem como os de formação continuada a abordaram.

Temos como pressuposto que a democracia, para se concretizar na escola, deve concebê-la como *locus* de participação democrática; no processo de ensino aprendizagem, contemplar os valores da democracia e a questão de gênero, tanto no currículo quanto nas relações interpessoais. Nessa perspectiva, consideramos que tanto a Supervisão quanto a Administração escolar têm um papel essencial para que esse projeto se desenvolva, portanto, também enfocamos como esses/as profissionais concebem e trabalham as questões objeto desse estudo. Entendemos

que cidadania é um processo para a democratização da escola pública e que para ser aprendida deve ser vivenciada. Se o currículo não contemplar princípios democráticos e a questão de gênero, não formará para a cidadania plena.

O estudo tem sido desenvolvido nos moldes de uma pesquisa qualitativa. Para tanto, temos observado as relações que se estabelecem entre os atores do processo educacional (professores, alunos, a coordenação pedagógica, a administração e a supervisão) nos órgãos colegiados (Conselho e Associação de Pais e Mestres-APM) e no Grêmio Estudantil. Temos, também, realizado entrevistas e análise do projeto político pedagógico das escolas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A DEMOCRACIA COMO IDEAL NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS E NO CURRÍCULO

A gestão democrática da educação constitui-se num princípio da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, [2000]), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CURY, 2000) e está contemplada nas Normas Regimentais Básicas (SÃO PAULO, Estado, 1998) para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Tais documentos são frutos de determinados momentos históricos e expressam valores e costumes de um segmento social e cultural dominante. Contudo, apesar de a democracia e a formação para a cidadania constarem das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado.

Considerando que a legislação educacional condiciona as práticas e as relações que se dão no interior das escolas e que uma das formas de se ter como meta garantir mecanismos e instâncias democráticos é consolidá-los legalmente; tendo como base essa perspectiva, podemos considerar que houve um avanço.

As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (SÃO PAULO, Estado, 1998) foram elaboradas à luz da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (CURY, 2000). Elas dispõem sobre todos os aspectos: organização e funcionamento das escolas, gestão democrática, processo de avaliação, organização e desenvolvimento do ensino, organização técnico-administrativa e organização da vida escolar.

No que se refere à Gestão Democrática, no artigo 7º, capítulo I, Dos Princípios, diz que “a gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado”. Mostra a responsabilidade dos órgãos centrais e locais pela Administração e pela Supervisão da rede estadual de ensino no processo de construção da gestão democrática e, no artigo 9º, aponta como conseguir tal objetivo: através da participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica; de todos (direção, professores, pais, alunos e funcionários) nos processos consultivos e decisórios, dos órgãos colegiados e das instituições escolares; da autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira. Para o atingimento da autonomia da escola reafirma a necessidade de um trabalho coletivo mostrando a importância da participação da comunidade escolar para o fortalecimento da gestão a serviço da comunidade.

No capítulo II, constatamos que a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil deixam de ser auxiliares e se tornam Instituições Escolares, propondo maior envolvimento na escola. Mostram as Normas (1998, p. 6-7), no artigo 11, que as instituições escolares “terão a função de aprimorar o processo de construção da autonomia da escola e as relações de convivência intra e extra-escolar”. No seu parágrafo único traz a incumbência, para a direção da escola, de “garantir a articulação da associação de pais e mestres com o conselho de escola e criar condições para organização dos alunos no grêmio estudantil”.

De acordo com Aredes (2002), a articulação pretendida, responsabilidade maior do/a diretor/a, se faz necessária, pois há um direito constitucional a cumprir, o da gestão democrática. Para que esse processo ocorra, há necessidade de que o/a diretor/a tenha uma concepção clara em relação à prática da democracia, o que exige uma formação continuada e constantes debates com relação a esta questão, pois a democracia só existe se vivenciada e experienciada, o que exige paciência, mais trabalho e a assimilação dos princípios que norteiam a gestão democrática de forma que a cultura democrática se torne um modo de vida.

No Capítulo II do Título V, artigo 62, observamos que o núcleo de Direção, integrado pelo diretor e vice-diretor, é o centro executivo de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas na Unidade Escolar. O artigo 63 estabelece que as funções do diretor de escola têm por objetivo:

Elaboração e execução da proposta pedagógica; a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros; o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos; a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos; os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem do aluno; a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade; as informações aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica; a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25 % das aulas previstas e dadas (SÃO PAULO, 1998, p. 17).

Vemos, nesse artigo, que, atendendo a um direito constitucional, crianças e jovens são reconhecidos como sujeitos de direitos, atribuindo também à instituição escolar a responsabilidade pela garantia e proteção aos seus direitos humanos. Não aborda claramente a questão de gênero, mas ela está subentendida.

No artigo 64, as NRB (SÃO PAULO, 1998) estabelecem a responsabilidade do/a diretor/a em fazer com que a equipe tome conhecimento da legislação e que ela seja cumprida. Constatamos que o que se espera do/a diretor/a é que em sua prática, exerça diferentes papéis: de autoridade escolar, de educador e de administrador. É o responsável por tudo que acontece na escola; deve orientar suas ações e a de todos os sujeitos envolvidos no processo para a concretização da proposta pedagógica e, além do mais, tem o compromisso de assegurar o cumprimento das normas que garantem o funcionamento da unidade. Ocorre que, na prática, há um desequilíbrio em seu desempenho pelo volume de atribuições sob sua responsabilidade. Em detrimento da função pedagógica, geralmente, ocupa-se mais com as atividades burocráticas..

Mesmo com as mudanças pelas quais as escolas paulistas passaram nas últimas décadas, persiste a visão de que o papel do/a diretor/a e do/a supervisor/a é uma questão técnica e não política. Vê-se, por exemplo, na forma de contratação através de concurso público. Segundo Aredes (2002), esse é um complicador para a consolidação da cultura democrática na escola pois o diretor, no Estado de São Paulo acaba por ser o dono do cargo.

As funções do corpo docente estão explicitadas no Capítulo VI, artigo 68. Todos os professores da escola incumbir-se-ão de:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (SÃO PAULO, Estado, 1998, p. 18).

Constatamos a referência à responsabilidade dos/as professores/as no que se refere ao envolvimento dos pais e comunidade na vida escolar, também no capítulo sobre os Direitos e Deveres no Estatuto do Magistério Paulista, Lei 444/85 (SÃO PAULO, Estado, 1985).

O Capítulo VII, artigo 69 das NRB, é dedicado ao corpo discente, ou seja, a todos os alunos da escola “a quem se garantirá o livre acesso às informações necessárias à sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o mundo do trabalho”(SÃO PAULO, Estado, 1998, p.18-19). Especifica como acontecerá essa formação deixando implícito que, além da aquisição do conhecimento historicamente acumulado, a escola deve proporcionar o conhecimento de direitos, promover no cotidiano relações interpessoais democráticas e atividades que, em conjunto com o estudo possibilitem o preparo para a cidadania, ou seja, deverão vivenciar situações de exercício de cidadania. Neste sentido, afirma que a participação nos órgãos colegiados e nas instituições escolares, como no Grêmios Estudantis, é importante para a formação dos/as jovens.

Como se vê, embora haja avanço em termos legais, o avanço, na prática, de participação democrática e autonomia da escola, foi pequeno. Conforme Aredes (2002), na escola, as pessoas não conseguem unir-se em torno de objetivos comuns, a própria legislação delimita as funções de cada segmento ou de cada pessoa, de modo que permanece o trabalho individual em detrimento do coletivo.

Outro problema diz respeito ao fato de que a Secretaria convoca o diretor não só para elaborar a proposta e cuidar para que ela seja executada, mas também para administrar os recursos, dentre outras atividades; aos professores cabe a participação na elaboração da proposta pedagógica e serão os principais responsáveis por sua execução devendo colaborar na articulação da escola com as famílias e a comunidade. Quanto aos pais, alunos e funcionários, são citados mas de forma isolada, embora o objetivo seja a participação desses segmentos também nos órgãos colegiados e no processo de elaboração, no acompanhamento da execução e na avaliação da proposta pedagógica da escola. Conforme salienta Aredes (2002, p.97), quando as Normas

Regimentais, referindo-se à responsabilidade do/a diretor/a “utilizam os verbos ‘elaborar e executar’, a idéia que materializam é a de que esse profissional é o poder executivo. Então, a ele é delegado todo o poder. Assim, o Conselho de Escola fica com sua ação limitada e, além disso, suas ações também vão depender da relação entre este órgão e a direção da escola.

No que se refere ao currículo, hoje, o ideário da democracia, de direitos humanos e a questão de gênero estão contemplados nos documentos anteriormente mencionados. Há poucos estudos sobre o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a redução da desigualdade de gênero. Em estudo anterior, ao qual estamos dando continuidade, pudemos constatar que a questão de gênero não fazia parte do currículo dos cursos de formação de professores tampouco do projeto pedagógico das escolas, sendo mal trabalhado nas escolas (BRABO, 1997). Recentemente, Vianna, Hunbeaum (2004, p. 89) empreenderam um estudo sobre como *gênero* é tratado nos documentos mencionados e, também, no Plano Nacional de Educação. Constataram que *gênero* aparece com três características distintas: quanto à linguagem, nos quais “nomeiam os indivíduos de ambos os sexos, com ênfase na forma masculina”; quanto à questão dos direitos, “na qual o gênero pode estar subentendido” e, “adquire uma certa ambigüidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos”, afirmam, então, que na CF/88, na LDB/1996 e no PNE/2001, gênero está velado.

Segundo as autoras, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que estão em consonância com a LDB (CURY, 2000), o *gênero* aparece “desvelado”, afirmam que esses documentos são referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. Podemos constatar, corroborando com as autoras, que evidenciam cuidado com aspectos relativos às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares, o que é um avanço. Consideramos, também, que os PCNs são coerentes com os fundamentos e princípios da CF/88, pois trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania para ambos os sexos. Conforme afirmam Vianna, Hunbeaum (2004, p. 96), além disso, incluem “temas que visam o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”.

Diante das breves considerações que a literatura e uma parte da legislação trazem a respeito do tema, vale considerar se os cursos de formação, inicial e de educação continuada, estão contemplando a temática aqui apresentada de forma que o/a profissional da educação tenha claro o que é democracia, cidadania e gênero para que possa orientar sua prática nessa perspectiva. A seguir, mostraremos o que a pesquisa revelou no cotidiano da escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NO COTIDIANO DA ESCOLA

O estudo revelou que as escolas públicas estão caminhando para a concretização da gestão democrática. Apesar de todas as dificuldades vivenciadas pela maioria das escolas da rede estadual de ensino (violência, drogas, gravidez precoce, indisciplina), há escolas que

conseguem realizar a construção coletiva do projeto pedagógico visando à melhoria da qualidade do ensino e que têm caminhado no sentido da cultura democrática.

Embora sejam várias as críticas à LDB, elaborada e aprovada à luz da CF/88, ela garante avanços em relação à questão de se ter uma escola mais democrática e de melhor qualidade. Há que se considerar que no Estado de São Paulo já havia um investimento em termos legais e de políticas educacionais voltadas à redemocratização desde os anos de 1980. Da mesma forma, nos anos de 1990, no bojo das mudanças implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as Normas Regimentais Básicas representam um avanço no sentido de concretização da escola democrática e autônoma.

Entretanto, ainda são muitas as dificuldades para o vivenciar definitivo de uma gestão democrática: inexistência de canais eficazes de comunicação; resistência de segmentos da escola; ausência histórica de uma cultura de participação na sociedade brasileira; a forma dos encaminhamentos das políticas públicas pelos órgãos intermediários de coordenação da educação Secretaria de Estado da Educação e Diretorias de Ensino; o acúmulo de atividades sob a responsabilidade do/a administrador/a e supervisor/a de ensino bem como as exigências burocráticas; a carência de capacitação de educadores na temática, o que os leva a ter dificuldades na sua prática. Embora já se possa observar mudanças com relação à atuação de muitos administradores/as e supervisores/as rumo à construção coletiva da cultura democrática, não é realidade em todas as escolas.

Uma das obrigações legais da Administração e da Supervisão diz respeito a facilitar a comunicação entre os diferentes segmentos dentro da escola, entre esses e a comunidade, e entre a comunidade e as instâncias administrativas. Contudo, corroborando com Aredes (2002), observamos que o Conselho de Escola, a APM e o Grêmio Estudantil agem como se não tivessem relação uns com os outros, como se fossem espaços de participação isolados dentro da unidade. Outra responsabilidade da Administração é levar o conhecimento da legislação que organiza esses órgãos, entretanto, a maioria dos pais não têm conhecimento dela nem da importância de sua participação nesses órgãos.

Quanto ao Grêmio Estudantil, sua atuação vai variar em cada escola. Numa das escolas estudadas, no momento da pesquisa, tinha uma atuação no sentido de atender à demanda dos/as alunos/as, de melhor aproveitar o tempo e o espaço escolar, de ajudar a escola como um todo. Não se observaram atividades conjuntas com o Conselho ou com a APM. Neste sentido, não houve o aprendizado político coletivo, entretanto, ao exercer interlocução junto à direção, à coordenação pedagógica e aos professores, de certa forma, ocorreu aprendizado de diálogo democrático para os jovens. Apesar de a escola não ter a preocupação com a questão de gênero, ao incentivar e apoiar a participação no Grêmio, contribuiu para relações interpessoais de gênero igualitárias, promovendo o protagonismo tanto dos meninos quanto das meninas, que chegaram a assumir a presidência desse órgão. Os depoimentos de seus integrantes mostraram que o Grêmio é uma instituição importante para os/as estudantes. O fato de participarem de um órgão colegiado fez com que realmente exercessem a cidadania no cotidiano, ao mesmo tempo, foram adquirindo o aprendizado político da participação, sentindo-se sujeitos de um processo.

No geral, podemos afirmar que a escola sempre procurou se organizar nos princípios da democracia. O grupo (formado na maioria por mulheres) procurava agir pautado nos princípios democráticos, questionando, dialogando e adotando uma postura crítica, inclusive junto à direção, o que levou ao crescimento de todos. O único período no qual essa interação não ocorreu foi durante a realização da pesquisa, quando o diretor mostrou claramente sua postura contra o diálogo, contra questionamentos e a divisão do poder, mostrando que não estava preparado para vivenciar a gestão democrática. Vale considerar que o trabalho baseado nos princípios democráticos exige mais responsabilidades da direção da escola para o bem comum. Além disso, exige transparência, honestidade, paciência e, sobretudo, o/a diretor/a não pode ter uma postura rígida e autoritária ou a de um dono do cargo.

A ausência de uma cultura de participação é uma característica tanto da comunidade escolar como da sociedade brasileira em geral. Apesar de nas políticas educacionais e na legislação haver a ênfase à participação da comunidade, dos professores e dos alunos na gestão democrática da escola pública, na realidade, os profissionais do ensino pouco decidem, a autonomia da escola não ocorre e a forma como os profissionais da educação são tratados pelo poder público são fatores que dificultam a participação democrática. Além do mais, a escola parece não confiar na capacidade da população de emitir opiniões e tomar decisões em relação aos seus problemas. Apesar de quase a totalidade dos professores afirmarem que os pais não se preocupavam com a educação dos filhos porque não compareciam às reuniões quando eram convidados, constatamos que alguns profissionais, com sua postura frente a eles, contribuíam para que isso ocorresse.

A dificuldade de participação democrática diz respeito a todos os profissionais da educação, mesmo a administrador/a e o/a supervisor/a não têm autonomia suficiente para pensar e buscar soluções em parceria com o coletivo da escola, na medida em que sua ação deve estar em consonância com a proposta de trabalho da SEE e da DE. O grande volume de atividades burocráticas ainda é um dos fatores que dificultam o desenvolvimento do trabalho desses dois profissionais, acabando por afastá-los do pedagógico.

Embora seja apregoado pela Secretaria da Educação que as mudanças que ocorreram no sistema educacional do Estado de São Paulo seriam em benefício também da autonomia da DE e da UE, esta não ocorre. Há, até mesmo, uma maior cobrança e controle, o que faz com que não se concretize a cultura democrática que pressupõe, também, a democratização das relações entre a SEE, as instâncias intermediárias do sistema educacional e as unidades educacionais.

No que se refere à temática dos direitos humanos, podemos afirmar que está presente no projeto político pedagógico da escola, não de forma aparente, mas, inspirando o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, ainda se constata uma visão distorcida sobre essa temática por parte de alguns dos atores do processo educacional. Alguns projetos com essa temática foram propostos pela Secretaria Estadual da Educação e desenvolvidos pelas escolas mas nem todos tiveram continuidade.

A questão de gênero ainda é uma temática pouco conhecida e, por vezes, mal trabalhada na escola. Esta é perpassada pela questão do poder e pela estrutura hierárquica do

sistema educacional que, no que tange às relações sociais, ainda no momento é verticalizada, de mando e submissão. Podemos constatar que há uma maior preocupação em refletir sobre a questão da mulher no Dia Internacional da Mulher por parte de algumas escolas. Houve avanço através da participação nos órgãos colegiados, que contribuiu para relações sociais de gênero mais igualitárias entre os jovens, contudo, ainda não aparece a preocupação com essa questão tanto na prática pedagógica quanto no projeto político pedagógico da escola; *gênero* não é trabalhado como um tema transversal. Nos cursos de formação continuada não observamos nenhum específico sobre a questão de gênero e, além disso, há poucos cursos de formação de professores que abordam esse tema.

Em síntese, podemos afirmar, que a democratização da escola pública ainda é um projeto em construção e a educação em direitos humanos também o é. No que se refere à questão de gênero, há um caminho maior a percorrer. Este projeto só se concretizará se for elaborado e desenvolvido por todos/as: supervisão, direção, coordenação pedagógica, funcionários/as, pais, alunos/as e comunidade. Para a construção de uma escola democrática que se constitua num espaço de exercício consciente da cidadania, a temática dos direitos humanos e a de gênero não podem ser esquecidas. Um projeto coletivo para o desenvolvimento da cultura democrática, com um currículo que promova a formação de identidades emancipadoras, ainda constitui-se num ideal a ser alcançado pela escola pública em todos os níveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREDES, A . P. J. As instâncias de participação e a democratização da escola pública. 2002. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

BRABO, T. S. A .M. Cidadania da mulher professora. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

BRASIL. Constituições da República Federativa do Brasil e do Estado de São Paulo. Declaração universal dos direitos humanos. São Paulo: Imprensa Oficial, [2000].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. In: CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.v.10, Brasília: MEC;SEF, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. São Paulo: SE, 1998.

VIANNA, C. P. , HUNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 121, jan./abr., p 77-104, 2004.

DO PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO AO PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

HAGA, Mario Susumo; Haga, Kuniko Iwamoto (UNESP - Ilha Solteira)

1. INTRODUÇÃO

Devemos reconhecer que existem publicações, recentes e antigas, de excelente qualidade na área de educação, assim como a pertinência das propostas pedagógicas dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – principalmente no que se refere à contextualização e interdisciplinaridade no ensino de Ciências Naturais e fundamentos da Aprendizagem Significativa. Entretanto, o que se pergunta é o quanto os professores recebem de preparação para estas e outras “idéias inovadoras” importantes que foram e estão sendo lançadas continuamente pela Academia? A resposta, cremos que é do conhecimento de todos e também não desejamos abordar estas questões neste trabalho.

No presente artigo, estamos apresentando resultados de pesquisa com aplicação de um exemplo de uma proposta pedagógica que pode ser útil em estágios de Formação Continuada de Professores de Ciências Naturais. A proposta insere necessariamente os docentes às práticas recorrentes de um professor pesquisador em sala de aula em contraste com as práticas tradicionais de um expositor de informações e de conhecimentos fragmentados.

Sabemos que muitos alunos trazem uma “bagagem” de informações e conhecimentos fragmentados do seu cotidiano e das fases anteriores de escolarização. E o professor tradicional conhece qual a bagagem de cada aluno? Mais ainda, este professor está qualificado pelas graduações que cursaram para fazer com que estas informações sejam transformadas em conhecimento? Isto é, como fazer com que o aluno consiga eleger e articular coerentemente conhecimentos específicos das ciências e tecnologia em um determinado contexto de tal forma que o todo tenha sentido e significado na vida do cidadão. Em poucas palavras, precisamos de trabalhar o conceito do NOVO PROFESSOR: “ O extraordinário avanço dos meios de comunicação e a popularização dos saberes, associado ao que hoje se sabe sobre como a mente humana aprende, reclama por um novo professor que oriente seus alunos sobre como colher informações, de que forma organizá-las mentalmente, como definir sua hierarquia e, sobretudo, de que maneira transformá-las em conhecimento e, dessa maneira, ampliar suas inteligências. Ao lado dessa missão, o professor precisa ir também se transformando em um analista de símbolos e linguagens, um descobridor de sentidos nas informações e, também, o profissional essencial do despertar das relações interpessoais.” (ANTUNES, 2001).

Por outro lado, é necessário considerar a complexidade das ações do professor pesquisador e também a dos conteúdos e conceitos específicos das ciências e tecnologia que

têm sido sistematicamente evitados principalmente no ensino de ciências ao longo da história.

No ensino de ciências, o desafio ao professor é maior quando a situação é mais dramática com notórias complicações de compreensão decorrentes das mutilações de conceitos em função das simplificações de modelos, além de certos dicionários que dão mais ênfase aos significados do cotidiano em detrimento de uma terminologia científica apropriada: "... Mas se se constatar que os modos simplificadores do conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos que relatam, se se tornar evidente que produzem mais confusão que esclarecimento, então surge o problema: como encarar a complexidade de maneira não simplificadora?..." (MORIN, 2003).

2. CONSTITUIÇÃO DE DADOS.

Com o título "Da Informação ao Conhecimento: Uma Prática na Sala de Aula com Abordagens Contextualizadas e Interdisciplinares", foram desenvolvidas atividades dirigidas para pesquisar o "background" de informações e conhecimentos de um grupo de 29 professores de Ciências a cerca das ciências e tecnologia da panela de pressão convencional de uso doméstico.

O tema gerador foi escolhida em função de

Estas atividades foram programadas para serem aplicadas em uma seqüência de três fases que estaremos apresentando a seguir:

2.1. Aplicação de um questionário dirigido.

Sem nenhuma intervenção ou explicações prévias, um questionário com treze perguntas foi aplicado para ser respondido individualmente com a seguinte formatação: O que você poderia dizer da panela de pressão quanto aos seguintes aspectos: 1. Utilidade; 2. Tempo de cozimento; 3. Economia; 4. Produção de calor; 5. Superfície de contato fogo/calor; 6. Pressão; 7. Espessura da panela; 8. Segurança; 9. Temperatura de cozimento; 10. Como o calor chega até o alimento; 11. Função da água; 12. Por que cozinhar alimentos; 13. Alimentos crus.

2.2. Construção de Mapas Conceituais por Grupos.

Após apresentação e discussão das ciências e tecnologia de uma panela de pressão com projeção de uma figura esquemática da mesma destacando até dispositivos de controle de pressão e de segurança e dos pensamentos extraídos principalmente da obra de ANTUNES (2002). Os textos selecionados foram:

- "Conteúdo ou Pedagogia? Isoladamente, nem conteúdo, nem pedagogia. No ensino de ciências, acreditamos na pedagogia do conteúdo, isto é, para cada matéria, devemos pesquisar uma estratégia pedagógica mais apropriada.";

- "Informação ou Formação? As informações articuladas são fundamentais para a formação de modelos consensuais que comportam fundamentos e conceitos articulados

e estruturados.”;

- “Modelos Consensuais em Ciências Conhecimentos científicos fragmentados dificilmente vêm a ser úteis na vida de um cidadão. A vida exige conhecimentos estruturados e articulados interdisciplinarmente de acordo com cada contexto.”;

- “O extraordinário avanço dos meios de comunicação e a popularização dos saberes, associado ao que hoje se sabe sobre como a mente humana aprende, reclamam por um novo professor”.

- “Um novo professor que oriente seus alunos sobre como colher informações, de que forma organizá-las mentalmente, como definir sua hierarquia e, sobretudo, de que maneira transformá-las em conhecimento e, dessa maneira, ampliar suas inteligências.”;

- “Quando queremos aprender algo, quase sempre dispomos de duas alternativas: Ou repetimos incessantemente essa informação até que nosso cérebro a registre - Aprendizagem Mecânica -, ou então a ou então a associamos a uma outra já existente em nosso conhecimento, construindo assim uma conexão - Aprendizagem Significativa.”;

- “Dessa forma, o professor necessita ser um atento pesquisador dos saberes que o aluno possui – saberes que obteve de sua vida, suas emoções, de suas brincadeiras, suas relações com o outro e o mundo – e fazer dos mesmos “ganchos” para os temas que ensina.”;

- “Afirmar a uma classe, por exemplo, que “clima é o conjunto de fenômenos meteorológicos que caracterizam o estado médio da atmosfera em um ponto da superfície terrestre” é convidá-lo à Aprendizagem Mecânica.”;

- “A Aprendizagem Significativa, nesse caso, começa com a coleta do que o aluno sabe, não só sobre o ar e o tempo, a chuva e o vento, o calor e o frio, mas também sobre a vida, o espaço e as emoções, e usando esses saberes, deles fazer um meio para se explicar os conceitos desejados.”;

- “O professor, ao invés de dar a matéria, expondo oralmente o saber como uma propriedade pessoal que se transfere, deve ao contrário organizar o trabalho dos alunos, como um facilitador, explicando, propondo habilidades diferentes e desse modo levando o aluno a se construir como agente de sua própria aprendizagem.”;

- “As necessidades, anseios, esperanças, emoções, mas sobretudo a realidade espaciais e temporal de um aluno de Manaus não é a mesma de outro de Porto Alegre; a bagagem de saberes que o aluno urbano precisa nem sempre é a mesma que precisa o aluno rural e ninguém, absolutamente ninguém, é melhor que o professor para, conhecendo esse aluno e sua circunstância, selecionar em sua vasta programação aquela que é imprescindível, separando-a da que é interessante; a que é útil e prática, da que é apenas curiosa e transitória.”;

- “Tornou-se, dessa maneira, prática habitual centralizar a transformação da “nota” em verdadeira “vedete” do ensino e levar os alunos a acreditar que devem aprender para tirar notas e que a mesma expressa seu valor em números e letras. Criou-se uma falsa e perniciosa cultura de que o saber se reconhece como o peso de um produto em uma balança ou o comprimento de outro, examinado por uma fita métrica, e que as inteligências, assim, possam ser medidas.”;

- “É importante que o professor conheça outras estratégias de ensino e saiba alterná-las com a aula expositiva, da mesma forma que um componente mecânico seleciona a ferramenta certa para consertos específicos.”;

- “Com esse exemplo se busca enfatizar a importância de explorar em todas as aulas as contextualizações, fazendo com que o aluno aprenda o distante com incontestável associação ao próximo; que perceba que sua realidade e a realidade de seu meio é o cenário onde se aplicam os fundamentos apreendidos em outros ambientes ou em outros tempos.”

Após as apresentações destes pensamentos, foram constituídos grupos de quatro a seis professores para elaboração de mapas conceituais a partir do produto tecnológico painel de pressão, cuja exploração vislumbramos ser suficientemente abrangente para abordar conteúdos de diferentes disciplinas das ciências naturais, da alimentação, da segurança e tópicos da educação ambiental.

2.3. Mapa Conceitual Consensual.

Para encerrar as atividades, um mapa conceitual consensual foi proposto a ser construído no quadro negro com a participação de todos os professores presentes à sessão. Julgamos ser importante para que cada um fizesse um “feedback” a partir das respectivas respostas às perguntas do questionário inicial, passando por construção de mapas conceituais em pequenos grupos, num exercício prático de fundamentos da avaliação formativa que poupa os regentes de ter de apontar erros e deficiências individuais dos professores.

3. RESULTADOS

3.1. Respostas Individuais às Perguntas do Questionário.

No presente artigo, apresentaremos somente respostas relativas a três perguntas, cuja análise já permite detectar as informações, as coletas de informações de última hora, algumas articulações de informações e conhecimentos que podem dar algum sentido ou significado de ciências e tecnologia, porém, apresentam problemas e dificuldades que serão analisadas mais adiante. A seguir, apresentamos alguns quadros com respostas à pergunta “o que você poderia dizer da painel de pressão quanto aos seguintes aspectos:”.

TABELA 1. QUADRO DE RESPOSTAS QUANTO ÀO TEMPO DE COZIMEWNTO DA PAINELA DE PRESSÃO.

Pergunta 2. Tempo de cozimento.	Número de respostas
Respostas	
Mais rápido do que em outras painelas (comum)	04
Mais rápido devido à pressão	01
(Mais) rápido (rapidez)	14
3 vezes mais rápido dependendo do alimento	01
2 vezes mais rápido dependendo do alimento	01
Temperatura constante	01
Depende do alimento	06
30 minutos, acelera o cozimento.	01
De 20 a 40 minutos dependendo do alimento	01
Menor, economia de gás, dinheiro e tempo.	01

Das respostas da TABELA 1, somente cinco respostas (as duas primeiras em negrito) estão articuladas de tal forma que expressa uma relatividade/causa entre painela de pressão e uma painela convencional. As demais respostas, como afirmar que é mais rápido ou tantas vezes mais rápido, dependendo disso ou daquilo, ou atribuir intervalos de tempo determinados como 20, 30 ou 40 minutos, podem não se referir necessariamente à painela de pressão. Por outro lado, associar a “temperatura constante” ao tempo de cozimento indica certa informação usada sem um mínimo de conhecimento da ciência apropriada ao contexto. Algumas respostas iguais para mais de uma pessoa significam transferência de informações em pequenos grupos que foram registradas.

TABELA 2. QUADRO DE RESPOSTAS QUANTO À ECONOMIA PROPORCIONADA POR UMA PANELA DE PRESSÃO.

Pergunta 3. Economia	Número de respostas
Respostas	
Economia de tempo, gás e dinheiro.	04
Menor emissão de CO ₂	01
Economia de tempo e gás.	12
Economia de tempo, gás, energia, etc.	01
Economia de tempo e gás devido à pressão que produz o fogo	01
Economia de gás.	04
Economia de tempo, gás e produtos.	01
Economia de tempo, gás e durabilidade.	01
O dobro de uma panela comum	05
Metade da convencional em tempo e gás.	01

Neste quadro, todas as respostas em negrito estão, de alguma forma, associadas ao contexto. No entanto, chama atenção a segunda resposta que faz uma referência importante e interessantíssima às ciências do ambiente, mostrando conhecimentos e estruturação de conceitos da educação em ciências no contexto do tema gerador.

TABELA 3. QUADRO DE RESPOSTAS QUANTO À PRODUÇÃO DE CALOR.

Pergunta 4. Produção de calor.	Número de respostas
Respostas	
A panela de pressão não produz calor	0
Fogo de gás	02
Combustão de gás	01
Fogo de madeira	01
Reação de combustão	01

Intensa, por isso mais rápido.	02
Muito grande/maior	02
O dobro da panela comum	07
Não ocorre perda de calor, por isso, mais rápido.	01
Perde menos calor devido à pressão	02
Perde menos calor devido à pressão, portanto, mais rápido	01
Ocorre menor perda	01
Temperatura alta devido à pressão; depende da construção e do material	01
O suficiente e depende da construção e do material	01
A pressão interna aumenta o calor	02
Produção maior e + rápida por estar fechada, mas com suspiro.	01
Aquecimento – temperatura, vapor	01
Aquecimento/vapor/chama	01
Aumenta com a pressão	01
Convecção	01
armazena	02
Pressão altíssima, convecção de calor, tipo do material.	01

A resposta correta é a primeira: A panela de pressão não produz calor. Entretanto, a forma com que a pergunta foi formulada, todos foram induzidos ao erro. Mesmo que a pergunta estivesse bem formulada como a origem do calor que é usada na panela de pressão, algumas respostas estão totalmente não condizentes com o conhecimento que, com certeza, todos eles trazem do seu cotidiano e que, muitas vezes, são suficientes para sustentar uma estrutura de conceitos científicos. Entretanto, as oito respostas do quadro da TABELA 3 provam que existe a falta de conhecimento embora eles tenham muitas informações. Como eleger e transformar estas informações de tal forma que eles consigam articulá-las e dar uma estrutura de conhecimentos científicos? A proposta para estas atividades foram as construções de mapas conceituais em pequenos grupos e finalmente com a participação de todos os presentes à sessão.

3.2. Mapas Conceituais Construídos por Pequenos Grupos.

Os Anexos I e II são dois dos seis mapas conceituais elaborados por grupos de quatro a seis participantes. Estas produções foram escolhidas entre o “mais pobre” e o “mais rico”. Entretanto, em ambos os casos fica evidente que apresentam grande dificuldade de estabelecer os “links”, causando ainda um prejuízo na compreensão do “fluxo de idéias” entre diferentes conceitos.

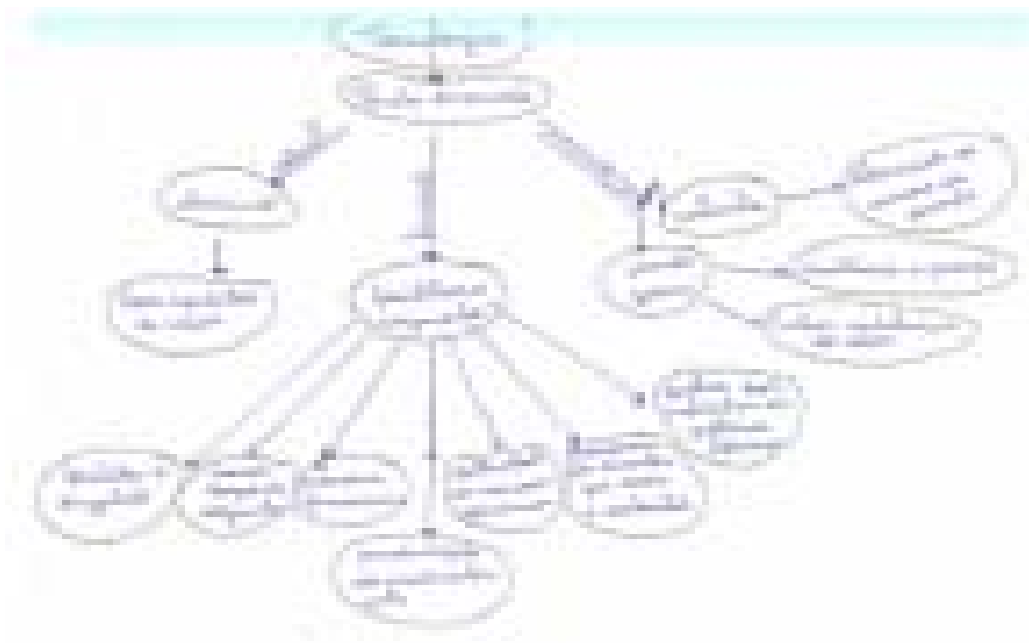


Figura 1. Mapa conceitual elaborado por um grupo de professores sem intervenção dos autores e da sua equipe.



Figura 2. Mapa conceitual elaborado por um segundo grupo de quatro professores sem intervenção dos autores e da sua equipe.

3.3. Mapas Conceituais Consensuais.

Após recolher os mapas conceituais elaborados em grupos e apresentação de vários pensamentos de autores para uma reflexão dirigida quanto à aprendizagem alternativa às convencionais aulas expositivas, um mapa conceitual foi elaborado e registrado no quadro negro com a participação de todos, incluindo os próprios autores e seus três auxiliares estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e de Biologia. O resultado, omitido neste artigo por motivos de espaço de memória eletrônica, foi de um impacto significativo para os participantes. Aprenderam a registrar por escrito os seus modelos mentais de tal forma que, através de estruturação de conceitos e conhecimentos outros com “links” apropriados, passaram a entender lógicas científicas contextualizadas mesmo envolvendo conteúdos de diferentes disciplinas inclusive dos conceitos além dos das ciências naturais.

4. CONCLUSÕES

Autores de publicações recentes têm sustentado que os alunos, diante de desafios e “feedback” apropriados, podem assumir um significativo grau de envolvimento no seu próprio processo de aprendizagem. E por conseqüência, sustentar a sua autonomia, capacitando-os para tomar decisões, a fazer escolhas e sentirem-se competentes para conduzir este processo, até mesmo melhorando seus relacionamentos interpessoais e definindo de forma mais clara o seu papel enquanto um ser social (DECI & RYAN, 1994). Além disso, a educação científica e as suas aplicações tecnológicas têm inegável importância no sentido de influenciar nas decisões que dizem respeito à melhoria da qualidade de vida, contribuindo para que os alunos sejam induzidos a assumirem responsabilidade pessoal diante do conhecimento científico e tecnológico (PACCA e VILLANI, 1997).

Entretanto, o grau de dificuldade de aprendizagem, se é considerável para professores, pior será para os alunos, principalmente no que se refere à formação de um modelo científico minimamente sustentável embora possa ser aceito enquanto estudantes: “As proposições que eles usam são definições e fórmulas que eles manipulam rotineiramente de forma conveniente para resolver problemas, mostrando uma organização pobre de conhecimentos. Apesar disso, eles são estudantes que proporcionam evidências de construção de modelo. Seus conceitos são mais significativos e organizados ...” (GRECA E MOREIRA, 1997), mas que não deveriam estar ocorrendo entre os professores. Por outro lado, há que se reconhecer entre os professores, uma velocidade maior para transpor obstáculos e assimilar novas propostas pedagógicas desde que eles estejam motivados e bem orientados, pois, o “background” de informações e conhecimentos são normalmente bem maior do que o que existe entre os alunos. Daí, para os professores assimilarem e aceitarem propostas alternativas para o ensino-aprendizagem de ciências será uma questão de insistência e continuidade abordando os mais diversos temas-contextos que permitam a interdisciplinaridade. Naturalmente, é um processo complexo que exige se evitar a complicação. Assim, ressaltamos que a complexidade de conceitos e modelos teóricos será

sempre considerada, e as simplificações, principalmente nas ciências, serão sempre tratadas com uma visão crítica mais aguçada: “... Mas se se constatar que os modos simplificadores do conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos que relatam, se se tornar evidente que produzem mais confusão que esclarecimento, então surge o problema: como encarar a complexidade de maneira não simplificadora?...” (MORIN, 2003).

AGRADECIMENTOS.

Agradecemos aos acadêmicos Juliana Caroline Lourenção, Cícero Rafael Cena da Silva e Aguinaldo Capeletti Moura pelas colaborações nos trabalhos de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Como transformar informações em conhecimento, 4ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1994) Promoting Self-determined Education. Scandinavian Journal of Education Research, v. 38, n. 1, pp. 3-15.

GRECA, I.M., MOREIRA, M.A. (1997), The kinds of mental representations-models, propositions and images-used by college physics students regarding the concept of field. Int. J. Sci. Educ., v. 19, n. 6, pp. 711-724.

MORIN, E., (2003), Introdução ao Pensamento Complexo. Instituto Piaget, 4ª ed., Porto Alegre - RS

PACCA, J.L.A. & VILLANI, A. (1997), – A Competência Dialógica do Professor de Ciências. ATAS da XX ANPED. Disquete do GT de Didática. Caxambú (M.G.).

FILMAGEM: ANÁLISE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES QUE LECIONAM PARA ALUNOS SURDOS EM CLASSE COMUM

ZANATA, Eliana Marques (FAAG-Agudos); MENDES, Enicéia Gonçalves (UFSCar)

A investigação aqui proposta apresenta as características da pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador e professores trabalham juntos em todas as fases da investigação, focalizando as questões práticas da escola quanto aos problemas teóricos numa estrutura que facilite, para os professores, reflexão e ação sobre as possibilidades do ensino do aluno surdo em classe comum. Na perspectiva colaborativa esta estrutura une os professores e os encoraja a novas interações legitimando seu conhecimento prático quanto ao desenvolvimento profissional da equipe. Esta abordagem permite também que os professores tornem-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza, para eles e com eles, a análise e a observação de seu próprio perfil e aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (Giovanni, 2000).

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública estadual do Estado de São Paulo, na cidade de Bauru, que atendia alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em 3 salas regulares de 1ª a 3ª séries e salas de recursos para surdos. Participaram três alunos surdos e três professoras das classes comuns e a pesquisadora como orientadora do trabalho desenvolvido pelas professoras. O delineamento do estudo envolveu seis etapas descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Etapas desenvolvidas para realização do trabalho

ETAPA	NOME	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS
1	Pré-teste da implementação do planejamento preliminar	Registrar a prática pedagógica prévia da professora com o aluno surdo	Filmagens de sessões semanais das aulas planejadas
2	Intervenção colaborativa	Oportunizar à professora um espaço de formação continuada para discussão do planejamento das aulas	Registro em diário de campo da análise crítica da aula, em HTPC e preenchimento do "Protocolo de Registro de Episódios" quando necessário (Anexo 5)
3	Implementação da aula replanejada	Reestruturar a aula visando atingir os objetivos para o aluno surdo. (etapa variável)	Filmagem
4	Avaliação da aula replanejada	Avaliar a aula replanejada	Assistir a filmagem, análise, crítica e documentação
5	Avaliação da validade social	Avaliar a validade social	Entrevista filmada com utilização de roteiro semi-estruturado

1ª Etapa - Pré-teste da Implementação do Planejamento Preliminar

A primeira etapa começou com o estabelecimento do contrato com as professoras de como seria o trabalho desenvolvido durante o semestre, bem como com a definição de quais estratégias poderiam vir a ser implementadas nas salas de aula.

A etapa teve como objetivo descrever e registrar como as professoras implementavam o planejamento personalizado para os alunos com necessidades educacionais especiais em situação de sala de aula.

Foi utilizada a técnica da filmagem de uma sessão de aula na classe. A atividade inicial filmada sempre foi preparada pela professora da sala sem nenhuma interferência da pesquisadora, de forma que o planejamento inicial da professora pudesse ser seguido de acordo com o cronograma dela. Não houve também nenhuma interferência em relação aos conteúdos e métodos adotados.

Todas as segundas e quartas-feiras pela manhã, por um período de cinco meses, as filmagens foram realizadas nas três salas de aula. Eventualmente, na falta da professora ou feriado, esta era transferida para outro dia da semana.

A duração de cada sessão de filmagem variou de dez minutos a duas horas, dependendo da atividade proposta. Houve casos em que a atividade iniciou-se numa aula e foi concluída em outra, aumentando assim o tempo de duração da filmagem. Vale ressaltar que, em nenhum momento, foi solicitado que as professoras fizessem alguma alteração nos seus planos quanto às áreas curriculares a serem trabalhadas nos dias da filmagem e, portanto, a prática pedagógica registrada foi aleatória.

Após as filmagens, as atividades foram editadas dando origem aos episódios, tendo-se como critérios de seqüência de edição: a) comanda inicial dada pela professora; b) exposição do tema pela professora; c) interação professor/aluno; d) interação aluno/aluno; e) produção do aluno; f) produção do grupo classe. A princípio, cada episódio refere-se ao conjunto de aulas completas, ou parte delas sob determinado conteúdo, compreendendo desde a primeira aula filmada até as demais replanejadas, quando necessário. Também entende-se por episódio os registros de cada reunião de HTPC.

Cada aula editada teve seu tempo de duração variando de cinco a quinze minutos. Após a edição foi preenchida a parte inicial do Protocolo de Registro de Episódios, denominada "Aula Inicial", constando de estratégias, materiais, recursos, tempo e espaço físico, conforme exemplo do Quadro 2.

Quadro 2: Exemplo parcial do protocolo de registro das filmagens “Aula Inicial”

Aula Inicial: Sinais de Pontuação	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstração na lousa de diferentes tipos de frase e dos pontos a serem utilizados com a apresentação de um ponto de cada vez - Solicitação para que os alunos viessem à lousa para comporem suas frases de acordo com a indicação da professora - Exercício de fixação no caderno. O aluno deveria colocar a pontuação correta nas frases dadas pela professora
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Lousa - Giz branco
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Gestos indicativos - Expressão facial
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - 20 minutos
Espaço Físico/Arranjo	<ul style="list-style-type: none"> - 6 fileiras com os alunos em carteiras individuais um atrás do outro - Aluno surdo na primeira carteira da terceira fileira

Concluída essa etapa com a edição da aula e preenchimento da parte inicial do protocolo, teria início a parte da intervenção.

2ª Etapa – Intervenção Colaborativa

A proposta de intervenção do presente estudo foi baseada no modelo que a literatura sobre inclusão escolar tem denominado como “ensino colaborativo”.

Jitendra, Edwards, Choutka & Treadway (2002) afirmam que, no ensino colaborativo, ocorre a aproximação dos professores do ensino especial e ensino comum para favorecer o acesso ao currículo de educação comum para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Para isto, os professores devem adotar conjuntamente procedimentos, selecionar, organizar conteúdo, atividades, identificar arranjos e as modificações necessárias para maximizar a aprendizagem, bem como para avaliar o desempenho apresentado pelos alunos.

A proposta desenvolvida neste estudo pela pesquisadora vai ao encontro dos estudos realizados por Magalhães (1994), na qual atuou como colaboradora e as professoras das salas de recursos participaram esporadicamente, conforme eram solicitadas.

Foi previamente acordado com as professoras que o esquema de trabalho seria pautado na tríade ação-reflexão-ação, e que utilizando o recurso da filmagem da prática pedagógica em sala de aula, para posterior reflexão, e nova ação sobre as estratégias propostas, sugeridas e realizadas.

Nesta etapa desenvolveram-se as análises das práticas pedagógicas das professoras, bem como a elaboração das estratégias, quando necessárias, a partir das aulas editadas com base nas filmagens. Semanalmente, no horário de trabalho pedagógico coletivo da escola, os episódios gravados no período da manhã eram analisados e discutidos coletivamente

com as três professoras, abordando a prática pedagógica com o intuito de elaborar junto a elas, quando necessário, um novo plano de ação por meio de novas estratégias visando a efetivação do processo ensino aprendizagem.

A análise das práticas pedagógicas iniciais das professoras foi realizada com apoio da literatura existente na área sobre adaptações e arranjos (IVERSON, 1999; MARTINEZ e PALOMINO, 1999; RUIZ e PEREJA, 1999).

Neste momento, foi preenchida a segunda parte do protocolo, denominada “Processo de Construção das Estratégias”, constando de avaliação da estratégia inicial, detecção das necessidades educacionais especiais, recursos, análise das possibilidades de implementar novas estratégias e proposição da estratégia.

O Quadro 3 apresenta um exemplo desta parte do protocolo, preenchida após o processo do ensino colaborativo.

Quadro 3: Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Processo de Construção das Estratégias”

Processo de Construção das Estratégias	
<i>Avaliação da estratégia inicial</i>	- A aluna surda participou da atividade proposta pela professora - Não conseguiu utilizar corretamente a pontuação solicitada
<i>Deteção das NEE</i>	- Atenção individualizada à aluna
<i>Análise das possibilidades de mudança de estratégia</i>	- Falar com mais entonação e expressão facial no momento da explicação referente à pontuação do texto
<i>Proposição da estratégia</i>	- Acompanhamento individual do aluno - Ênfase na entonação e expressão facial

3ª Etapa – Implementação da Aula Replanejada

Esta etapa envolveu a implementação em sala de aula da atividade analisada e replanejada no horário de trabalho pedagógico coletivo. A aula foi novamente filmada e o episódio editado seguindo os mesmos critérios descritos na etapa 1.

Houve nesta etapa, esporadicamente, a colaboração de uma professora da sala de recursos, atuando ora como intérprete ora como apoio em sala de aula, promovendo assim, algumas das adaptações necessárias. A participação da professora da sala de recursos foi compreendida aqui como a utilização de mais um recurso por parte da professora da classe comum.

Após a aula, durante o horário de trabalho pedagógico coletivo, as professoras, juntamente com a pesquisadora, assistiam ao episódio da atividade já modificada e faziam a análise da prática pedagógica implementada e da efetividade quanto aos objetivos propostos.

Após cada análise realizada pelo grupo, na qual os objetivos foram alcançados, retomava-se então a etapa 2, com uma nova aula preparada pela professora.

Após a análise, era preenchida a terceira parte do protocolo, denominada “Aula Replanejada”, constando das estratégias, materiais, recursos, tempo e espaço físico.

A partir daí, se necessário, eram repetidas pelas professoras da classe comum e pela pesquisadora, as etapas 2 e 3 até que se chegasse aos objetivos pretendidos para aquela determinada aula.

O quadro 4 apresenta um exemplo do registro dessa parte do protocolo já preenchida.

Quadro 4: Exemplo do protocolo dos registro dos episódios “Aula Replanejada”

Aula Replanejada	
Estratégias	- Acompanhamento individualizado na carteira do aluno para auxílio na compreensão e resolução das atividades propostas
Materiais	- Caderno do aluno - Lápis
Recursos	- Oralidade - Expressão facial - Gestos indicativos
Tempo	- 5 minutos
Espaço Físico	- 6 fileiras com os alunos em carteiras individuais um atrás do outro - Aluno surdo na primeira carteira da terceira fileira - Professora ao lado da aluna surda

O Quadro 5 representa a parte do protocolo destinada ao registro das filmagens referente à “Análise Final da Aula Replanejada”, constando os resultados obtidos e a avaliação da professora.

Quadro 5: Exemplo do protocolo de registro dos episódios “Análise Final da Aula Replanejada”

Análise Final da Aula Replanejada	
Resultado	- Todas as atividades foram realizadas com apoio da professora e a aluna demonstrou compreender a função da pontuação nas frases.
Avaliação	- Adaptação de estratégia metodológica positiva, entretanto o objetivo não foi atingido apenas com as atividades propostas sendo necessário acompanhamento em período contrário pela professora da sala de recursos.

O Quadro 6 apresenta o resultado quantitativo do número de episódios de sala de aula filmados e que foram posteriormente analisados, para cada uma das díades, considerando as áreas curriculares das aulas analisadas.

Quadro 6: Número de episódios de estratégias elaboradas por professora

Prof./Alun. \ Área	Português	Matemática	Ciências	História	Geografia	Total
Ana/Vera	9	0	2	0	0	11
Regina/Daniel	9	1	3	0	0	13
Rosa/Alan	8	4	2	2	3	19
Total	26	5	7	2	3	43

Não foi possível obter um número igualitário de episódios por área de conhecimento (português, matemática, ciências, história e geografia), pois no total foram analisados 43 episódios, tendo sido a maioria deles centrada nas áreas de português e ciências, tendo-se em vista que a carga horária destes componentes, definida por lei, é maior que as demais.

4ª Etapa – Avaliação da Aula Replanejada

O registro foi então realizado na quarta parte do protocolo, denominada “Análise Final da Aula Replanejada”, Quadro 6, constando dos resultados. Concluída a etapa do planejamento e implementação, na sessão final era assistido o filme da última aula e era preenchida a quarta parte do protocolo.

5ª Etapa – Avaliação da Validade Social

Após o término da intervenção, uma entrevista não estruturada foi realizada individualmente com cada uma das professoras, visando o registro da avaliação da percepção de cada uma delas. Desta entrevista constaram questões versando sobre:

- Conhecimento anterior sobre adaptações curriculares;
- Tempo de serviço com surdo em sala de aula comum;
- Efetividade ou não das adaptações curriculares no processo ensino aprendizagem;
- Beneficiários diretos e indiretos das adaptações curriculares em sala de aula;
- Validade em ter participado deste programa;
- Percepção da professora sobre o olhar e análise de sua prática pedagógica;
- Contribuições do programa para a vida profissional;
- Contexto de sala de aula mais fácil e mais difícil de trabalhar;
- Sugestões para próximos programas de formação continuada.

RESULTADOS DA AUTO AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS

Finalizando o programa de formação continuada, cada professora participou de uma entrevista aberta semi-estruturada, com roteiro prévio e uma gama de tópicos relevantes, para que fizesse uma auto-avaliação de sua prática pedagógica e de sua participação no programa.

A professora Ana, quando questionada sobre seus conhecimentos prévios, referentes às adaptações curriculares, revelou que não havia tido contato com o termo no campo teórico nem em cursos de capacitação e orientações técnicas promovidas pela Diretoria de Ensino. Este dado confirma o fato de que, da década de 90 em diante, os investimentos em formação continuada de professores para atuarem na Educação Especial ou em classes inclusivas, não têm sido prioritários no Estado de São Paulo. A professora fez o seguinte relato sobre um trabalho de apoio realizado em sua sala de aula no ano anterior com um aluno com deficiência mental:

Olha eu ano passado tive uma aluna DM.(...) Então assim, com muita conversa, carinho, atenção... sabe, com trabalho diversificado com esse aluno, tentei cativar ele primeiramente e aí fui desenvolvendo o trabalho.(...) Houve acompanhamento por parte da V. (...) Este ano, eu estou com a DA, e também foi uma novidade para mim, foi um outro susto. Eu falei assim: “Meu Deus, como é que eu ia fazer?” Porque eu não tinha noção de como me comunicar com ela. Então, de alguma forma a gente tem que ter uma comunicação. E aí eu fui fazendo do meu jeito, pedi para ter calma, e fui... E eu fui conseguindo muita coisa com ela. Assim do meu jeito ela conseguia entender umas coisas e outras coisas eu tinha hora que eu parava e pensava: “Meu Deus, e agora?” Mas eu tive o auxílio seu, da sala de recursos e o importante é ela estar caminhando bem.

A professora diz não conhecer o termo, embora tenha atuado no ano anterior com um aluno com deficiência mental e tenha participado de um trabalho com apoio especializado, porém não teve acesso nem ao documento oficial do MEC “Adaptações Curriculares” (BRASIL, 1999). Afirmou que ter um aluno com necessidade educacional especial na sala é algo novo, que foi “fazendo do seu jeito”, o que retrata uma prática pedagógica arraigada nos conceitos adquiridos na formação inicial.

Questionada sobre a validade das adaptações curriculares para o aluno surdo e para a classe como um todo, ela faz referência especificamente à classe que está trabalhando durante o período em que o programa foi desenvolvido:

(Esse trabalho) Pode ser aplicado sim. Minha classe por ser uma classe mais lenta, esse trabalho pode ser aplicado na sala de aula, como já foi e deu resultado positivo.

No que diz respeito à utilização e à otimização dos recursos disponíveis na escola, a professora Ana considera que a escola não dispõe dos recursos necessários. As pesquisas desenvolvidas, como a de Tartuci (2002), apontam que um dos principais problemas encontrados em salas de aula que têm alunos surdos centra-se no uso inadequado de procedimentos de ensino e não na ausência de material específico.

É assim, falta materiais didáticos, visuais, que é muito importante, que falta material para ser trabalhado na sala de aula. Acho que nesse caso não é só para ela, mas para o grupo

todo que também sente necessidade de um trabalho mais visual. São crianças que precisavam mesmo. A exploração do canal visual, do sentido, tocar, sair... Sabe, não ficar só na sala de aula. Na minha sala já senti, eles têm necessidade de não só ficar ali, de sair, conhecer, tocar, ver...

Outro aspecto do depoimento de Ana diz respeito à questão do aprendizado do aluno. Esse aprendizado é visto como fator motivacional para que possa investir na capacitação e otimização de sua prática pedagógica, impulsionada pela reflexão e análise da mesma:

É interessante, de repente a gente fica assim: “Ai meu Deus!” Na hora eu nem acredito, porque na medida em que ela faz uma expressão que entendeu, que tá conseguindo, que tá acompanhando, é muito bom e, ... a gente vendo depois, a gente pode ver no que você falhou, no que pode melhorar, então é interessante.

Em relação aos parâmetros de comunicação e compreensão, os alunos surdos que não têm uma língua, acabam por desenvolver uma forma de comunicação particular com a família, geralmente estendida para a escola, construída aleatoriamente segundo as necessidades comunicativas dos pais, irmãos e adultos que com ela convivam, o que está posto no depoimento da professora (SOARES, 2004).

Quando o questionamento feito à professora se refere aos pontos considerados mais fáceis e mais difíceis de serem desenvolvidos em sala de aula, ela expõe que:

O ponto mais tranquilo pra mim é a matemática e textos de língua portuguesa. O que teve assim mais dificuldade, apesar de usar muitos recursos visuais, foi a parte da história, por causa da fala. Faltou vocabulário, história e geografia exigem muito mais de você para entendimento. Assim, vocabulário mais difícil.

O levantamento desta professora poderia ser atribuído a uma questão maior. O ensino de história, tanto quanto de outras áreas do conhecimento que implicam a utilização de conceitos prévios e análises temporais, requer habilidades e competências dos alunos ouvintes e, por conseguinte, dos surdos também. Fator esse que poderia ser considerado causal por ser um ponto destacado como difícil.

Por fim, a professora foi questionada sobre sua participação no programa de formação continuada e a validade dele para sua vida profissional:

Bom, enquanto profissional foi uma experiência muito válida mesmo. Me senti muito bem, tinha bastante interesse em conseguir. Enquanto pessoa também, porque é uma experiência nova, um contato diferente, também foi muito bom.

A professora Rosa, quando questionada sobre seus conhecimentos prévios referentes às adaptações curriculares, revelou que já havia tido contato com o termo no campo teórico em cursos de capacitação e orientações técnicas. Entretanto, fica claro em sua fala que buscou por conta própria apoio com a professora da sala de recursos da escola para aprimorar sua prática:

Então eu fui buscar isso com a ajuda da professora aqui da escola da sala de recursos. Para atender ele, pra ir adaptando, porque senão, não tava ensinado nada pra ele praticamente. Eu sentia isso. Então busquei me adaptar para atender a ele.

A professora do ensino comum relata que buscou a parceria de trabalho com a professora da sala de recursos. O estudo descrito por Soares (2004) refere-se a uma atuação conjunta do professor especialista com o professor do ensino regular para construir práticas educativas que contemplem as desigualdades dos alunos. Aqui se pode observar que a inserção do aluno surdo na classe comum pode mobilizar a busca pelo conhecimento. Outra fala da professora Rosa que retrata a importância do desenvolvimento contínuo e apoio constante de um especialista, no caso a pesquisadora:

... o teu trabalho tá ajudando muito. Que você está corrigindo. Eu nunca tive assim uma pessoa que me orientasse como tá acontecendo agora.

Questionada sobre a validade das adaptações curriculares para o aluno surdo e para a classe como um todo:

Eu agora to vendo mais resultado. É devagarzinho, mas eu to vendo mais resultado no meu trabalho e com relação a ele no sentido dele estar aprendendo. (...) Eu acredito que beneficia a sala como um todo, ele tá ajudando.

A professora Rosa considera que a otimização dos recursos disponíveis na escola foi um grande passo para promover as adaptações. Assim, a preocupação com a melhoria da qualidade da educação está estreitamente ligada a um processo permanente de profissionalização pedagógica dos professores (PALOMINO & GONZÁLEZ, 2002. p.167).

Sobre isso, o que a professora considera mais relevante é a sua própria instrumentalização no sentido de promover a melhoria na qualidade do ensino:

foi importante é eu aprender sinais para ensinar só para ele. Atenderia mais ele, né, uma adaptação de comunicação que é restrita, eu passar para ele sinais.

Outro aspecto marcante do depoimento de Rosa diz respeito às mudanças que ocorreram em sua prática pedagógica, impulsionadas pela reflexão e análise da mesma:

Eu acho que deveria ser assim... ter continuidade.. e, para todos, porque a gente vai se corrigindo (...)... é difícil você assistir, você vê, e você mesmo se analisando ali. E se acontecer isso? Isso não deveria ser só para mim, para todos, porque depois você passaria essa atividade num coletivo para as pessoas discutirem a postura. Nossa!! Eu acho que ajudaria muito.

A postura assumida pela professora, em relação à possibilidade de discussão e reflexão sobre a própria prática, está presente na proposta de Iverson (1999), mediante a qual o professor segue uma linha de pensamento que o conduz à resolução dos problemas práticos de sala de aula. Outro aspecto a ser considerado, segundo Goffredo (1998), é a necessidade de que os cursos de formação de professores lhes proporcionem ambiente para a criação de uma consciência crítica sobre a realidade em que eles vão trabalhar.

Quando o questionamento feito à professora se refere a sua prática pedagógica futura, ela afirma que sim, o que construiu em termos de conhecimento a acompanhará:

Eu não vejo só para o aluno surdo essas adaptações. Para os outros que têm problema de aprendizagem... sendo outras as dificuldades dele eu acho que foi muito bom. Eu vou poder utilizar isso para todos. Em outros momentos também, né. Principalmente na hora da alfabetização.

Aqui fica clara a postura da professora em assumir que um aluno com necessidades educacionais especiais não terá necessariamente uma deficiência e ela aponta a possibilidade de utilizar as estratégias para outros alunos que, segundo ela, têm problemas de aprendizagem. A proposição e implementação de estratégias de ensino nem sempre estão voltadas especificamente para o aluno, ou melhor, a maioria das propostas pela literatura não o é (IVERSON, 1999).

A professora Regina, quando questionada sobre seus conhecimentos prévios, referentes às adaptações curriculares, revelou que conhecia muito pouco sobre o termo, pois poucas foram as possibilidades de participação em cursos de capacitação e orientações técnicas promovidas pela Diretoria de Ensino. Isso fica claro em sua fala:

Muito pouco... e curso na Diretoria de Ensino com a V., fiz um curso com ela. Quando eu tive uma aluna DA, a primeira vez inclusive foi a Tati. Não tinha ainda esses cursos de orientação no centrinho, não era chamada ainda pra ir. Depois fiquei um tempo sem aluno DA.. muito pouco..

Outra fala da professora retrata sua preocupação em relação ao aprimoramento e desenvolvimento contínuo em relação a sua prática pedagógica:

Sinto que muita coisa tenho que aprender ainda, estudar, fazer curso de Língua Brasileira de Sinais. A gente percebe através da filmagem discussão da aula que tem muito que melhorar..

Quando questionada sobre a validade das adaptações curriculares para o aluno surdo e para a classe como um todo:

a gente trabalha o conjunto. Quando a gente... depois da primeira filmagem.. a gente via tudo preparava uma nova aula...discutia... procurava fazer adaptação... e a adaptação servia para todos.

Neste sentido, Palomino & González (2002) e Miranda (2003) atribuem a melhora da qualidade da educação a um processo de profissionalização que instrumentaliza o professor com especial eficácia, ancorado em três pivôs básicos de aperfeiçoamento, a investigação e a análise da prática escolar pelos mesmos professores com quantas assistências e assessoramentos forem necessários.

A professora Regina considera que houve pontos mais fáceis e pontos mais difíceis de serem desenvolvidos durante o planejamento e implementação das adaptações:

Por exemplo, o trabalho em grupo eu aproveitei bastante: gravura, sinalização e eles trocam idéias... sei lá tem uma comunicação entre eles.. que eu mesma através da gravura fica mais fácil para mostrar... desde que tenha o visual torna-se mais fácil. Agora por exemplo um assunto meio abstrato que a gente não tem a linguagem apropriada pra transmitir através de sinais... essa parte que fica a mais complicada é isso.

As discussões durante esse trabalho apresentaram-se efetivas. E, os resultados apontados seguem na mesma direção dos estudos de Magalhães (1994). Em ambos os estudos, fica claro que no início da intervenção, os professores demonstravam dificuldades em analisar criticamente suas ações, em ligar objetivo à prática e em perceber como algumas de suas ações serviam para manter em lugar de transformar as situações problemáticas. Com o tempo, tornaram-

se mais críticos e mais reflexivos e as construções sociais se tornaram mais conscientes e informadas pela análise crítica sobre a ação e/ou na ação. (MAGALHÃES, 1994, p.77)

Quando o questionamento feito se refere à prática pedagógica futura, outro aspecto marcante do depoimento de Regina diz respeito à autopercepção em relação a sua prática pedagógica impulsionada pela reflexão e análise da mesma:

Eu vou acabar juntando a minha prática pedagógica. (em relação aos conteúdos desenvolvidos neste programa). Bom... senti assim que eu dei uma contribuição nesse trabalho. Infelizmente não pode ser melhor porque eu desconhecia.. me deixou bem claro que tenho muito que aprender... muito que melhorar... foi válido... no início eu tinha medo da câmera.. vergonha.. mas depois fui me acostumando.

A responsabilidade social do professor é uma cobrança constante para que ele esteja a serviço de promover mudanças de forma produtiva e vinculada à nova ordem social. Feldman (2001) é enfático em relação a essa postura, está convencido de que a única pessoa que pode modificar o ensino é o professor, e que o ato de melhorar o ensino depende, em primeiro lugar e, sobretudo, de que se compreenda isso.

Segundo os relatos, pode-se comprovar a validade da intervenção proposta baseada na disponibilidade de tempo para a realização do planejamento e avaliação das práticas fora da sala de aula e a colaboração de profissionais especializados.

Os relatos evidenciam ainda que haja uma demanda pela continuidade desse tipo de atividade no ambiente de sala de aula e a conscientização das professoras de que precisam se desenvolver ainda mais do ponto de vista profissional quando afirmam que ainda sentem que têm a aprender.

Finalmente, os relatos indicam que o âmbito da discussão sobre inclusão deve se centrar na questão de como melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos, e não sobre qual é a melhor colocação apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

FELDMAN, D. Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIOVANNI, M. L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: Anais 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (Publicação em CD-Rom)

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK & STAINBACK, Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

JITENDRA, A. K., EDWARDS, L., CHOUTKA, C. M., & TREADWAY, P. A collaborative approach to planning in the content areas for students with learning disabilities: access to the general curriculum. Learning Disabilities Research & Practice, n.º 17, vol. 4, p. 252-267, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professores. Trabalho Linguagem e Aplicação. Campinas. VoL. 23, p. 71-78, Jan./Jun. 1994.

MARTINEZ, J. J. C. & PALOMINO, A. S. Estratégias organizativas de aula para atender a la diversidad. In: Educación especial.. Espanha: Ediciones Pirâmides, 2002.

MIRANDA, T. G. A educação especial no marco do currículo escolar. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~nepec/noesis1/theres.htm>.> 2003. Acessado em 20 de julho de 2003.

PALOMINO, A. S. y GONZÁLEZ, J. A. T. (Coord) Educación Especial I. Madrid, Espanha: Pirâmide, 2002.

RUIZ, M. J. C. & PEREJA, E. D. Las Adaptaciones curriculares como estratégias de atención a la diversidad. In: Educacion Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad. Espanha: Ediciones Pirâmide, 2002.

SOARES, M. A. L. A atuação do especialista em educação de surdos junto ao ensino regular. In: Anais 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Conhecimento local e conhecimento universal: Curitiba: PUC-PR, 2004. (Publicação em CD-Rom)

TARTUCI, D. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimento. Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, ANPEd. 2002.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: O ESPAÇO ESCOLAR EM FOCO

MARTINS, Angela Maria (Fundação Carlos Chagas/Unisantos)

Este texto analisa as possibilidades e os limites que permeiam o espaço escolar para implementação de atividades de formação continuada para coordenadores pedagógicos, com base na análise de dados oriundos de pesquisa de intervenção implementada na Baixada Santista, realizada em conjunto com a Diretoria Regional de Ensino de Santos. O estudo considerou o contexto no qual ocorrem as interações entre os atores escolares como ponto de partida e de chegada, tendo em vista que estes atuam em situações institucionalizadas. Dentre outros objetivos, a pesquisa pretendeu fomentar o debate em torno de temas fundamentais na tentativa de articular a discussão teórica sobre as questões que afetam a gestão das escolas - particularmente a coordenação pedagógica -, e os problemas vivenciados no cotidiano pelos profissionais envolvidos, visando sugerir possíveis redirecionamentos de seu trabalho; analisar o campo de tensão constituído na dinâmica escolar frente as atividades sugeridas e implementadas pelo projeto; analisar os difíceis caminhos de construção da identidade dos professores-coordenadores. Neste texto serão explorados depoimentos e entrevistas obtidos quando da realização da avaliação dos módulos do curso de formação continuada, parte integrante da pesquisa.

Algumas notas metodológicas sobre o estudo

Se a necessidade de iluminar a investigação solicitasse uma hipótese de saída para nortear os rumos do caminho a ser percorrido, ela seria formulada como um campo imprevisível repleto de possibilidades, pois os problemas são modificados cotidianamente e as verdades científicas não são inexoráveis e nem estão dadas a priori. É preciso ressaltar que, assim como Paugam (2003:67), pensamos que o pesquisador pode estar “contido por seu objeto e às vezes está intimamente ligado a ele”. Neste caso, o conhecimento que reunimos sobre o campo de pesquisa, nos permitiu examinar com atenção e, ao mesmo tempo, o distanciamento necessário, os mecanismos de ação dos atores envolvidos para tentar compreender os sentidos das práticas escolares e dos difíceis caminhos de (re) construção da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos. Assim, as observações, as dinâmicas de grupo, as entrevistas de aprofundamento e as intervenções dos atores envolvidos nas atividades propostas, construíram formas diferenciadas e complementares para realização da pesquisa.

As características que permeiam uma pesquisa de intervenção merecem alguns apontamentos neste texto. Lapassade, Lourau (1972), já assinalavam, no final dos anos 1960, a importância desta metodologia no âmbito do estatuto teórico da sociologia e da prática dos sociólogos. Segundo os autores, “uma organização – universidade, fábrica, associação cultural – recorre a sociólogos. Estes empreendem um processo de intervenção que pode implicar, em

determinado momento de seu transcurso, o emprego do questionário, da sondagem, de recursos de todas as espécies, individuais ou coletivos” (p: 39).

Porém, Lapassade, Lourau (1972) apontam, ao mesmo tempo, uma das principais limitações que podem ocorrer neste tipo de pesquisa: os problemas a serem solucionados estão restritos à organização analisada, portanto, a experiência e seus resultados não podem ser generalizados a outras instituições sociais, ou à sociedade como um todo. Para ambos, a noção de intervenção foi colocada em primeiro lugar pelos psicossociólogos no contexto da *action research*, a pesquisa ativa, tal como pensada por Kurt Lewin.

A intervenção, transformadora no campo social, deve constituir uma situação de análise, com a utilização de diversas “técnicas”: entrevistas de aprofundamento, entrevistas não-diretivas, discussões de grupo, mas “o essencial não é isto (.....) consiste no fato de que em cada fase comunica-se à coletividade um diagnóstico que se estabelece progressivamente. Essa comunicação cria então uma situação nova, serve de reflexão e começa a modificar as comunicações entre os membros da coletividade (.....)” (Lapassade, Lourau (1972, p: 41).

O papel do pesquisador neste tipo de trabalho será tentar modificar a dinâmica de determinado grupo, com o total consentimento do mesmo, tendo em vista a modificação pretendida. Nesse caso, o pesquisador assume dois papéis: insere-se no grupo ao mesmo tempo como participante e como pesquisador. Posteriormente, o conceito foi ampliado para a área da Educação determinando a revisão e/ou modificação da ação dos docentes, que de atores passivos, assumem o papel de sujeitos determinantes na utilização da pesquisa-ação.

Ao analisar os princípios básicos formulados por Blackledge, Hunt, Lapassade (2005) assinala que para se saber o que ocorre, efetivamente, nas políticas de educação, as atividades cotidianas de uma escola devem ser levadas em conta, pois há uma certa liberdade naquilo que se faz diariamente. O autor não nega as coerções produzidas pelo contexto social, econômico e político, porém, nas atividades diárias é que as pessoas constroem suas subjetividades:

“a atividade cotidiana é raramente solitária: ela é feita, essencialmente, de interações de cada um com os outros, e quando dou sentido às minhas ações, atribuo, conseqüentemente, também um sentido às ações que me cercam. Em outras palavras: eu interpreto constantemente o comportamento daqueles com quem eu entro em interação” (p: 24).

Esta pesquisa de intervenção teve como ponto de partida, a solicitação inicial da própria Diretoria Regional de Ensino de Santos para o desenvolvimento de atividades que pudessem redirecionar o trabalho de coordenadores pedagógicos da rede pública da baixada santista¹. Realizou-se, inicialmente, um estudo exploratório em 25 escolas da rede pública estadual paulista. Com base nesses dados, buscou-se construir, em conjunto com os atores envolvidos, atividades que possibilitassem a reflexão sobre suas dificuldades, com vistas a propor e a efetivar mecanismos para superação das limitações impostas em seu trabalho por fatores endógenos e exógenos às unidades envolvidas. Dessa forma, as primeiras constatações oriundas desse estudo exploratório configuraram o início de um percurso diferenciado para realização da pesquisa de campo, pois os próprios atores explicitaram suas necessidades e problemas, para, a partir deles, repensar sua

prática de trabalho cotidiano.

Após essa etapa inicial, foram realizadas duas oficinas de trabalho por mês, implementadas no âmbito da Diretoria de Ensino da Região de Santos. Esses encontros – divididos em módulos de oito horas cada um, ao longo do ano de 2004-, possibilitaram a construção de etapas diferenciadas na pesquisa e com certo distanciamento entre si, proporcionando, assim, a possibilidade de reflexão dos atores sobre suas atividades. A escola, portanto, configurou-se como *locus* privilegiado para o desenvolvimento das atividades de intervenção e espaço permanente de investigação e reflexão da prática pedagógica.

O acompanhamento, a discussão e a análise realizados em conjunto com os professores-coordenadores, sistematizaram as dúvidas, incertezas e a insegurança que permeiam a prática desses profissionais, possibilitando que estes refletissem sobre suas dificuldades ao trabalharem conteúdos que, convencionalmente, não são trabalhados nas escolas.

IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ALGUNS PONTOS PARA DISCUSSÃO

Tanto a escola quanto o professor constituem categorias produzidas historicamente em contextos culturais e econômicos específicos. A escola, enquanto instituição social, se concretiza através de um grupo ocupacional “que exerce o controle e a autoridade no seu que fazer diário” (Costa, 1995, p: 85). A construção da identidade profissional desse grupo tem sido objeto de pesquisa e de polêmica, embora ainda apareça de forma incipiente no conjunto dos estudos sobre formação docente.

A própria terminologia profissão torna-se, no século XX, sinônimo de profissão liberal, com base em três exemplos clássicos: clero, medicina e direito, porém, ainda no final do século XVIII, as classes médias começam a contestar as formas de controle exercidas pelos grupos profissionais e defendem que a educação deve constituir o mecanismo de definição e de acesso às profissões (Costa, 1995).

Gradativamente, as chamadas profissões liberais dão lugar a profissionais que exercem atividades em grandes organizações burocráticas: engenheiros, economistas e arquitetos. No âmbito da sociologia das profissões desenvolvem-se pesquisas que tomam o grupo profissional como unidade de análise, focalizando o papel dos profissionais no estado capitalista e no conjunto das mudanças que ocorrem em seu interior. Algumas vertentes que estudam o trabalho docente tomam como referência essa discussão. Outras vertentes criticam essa concepção, enfatizando que a mesma contribui para “reforçar uma visão estática e positiva do profissionalismo”, ao encobrir as contradições que permeiam o exercício do trabalho docente. Entretanto, o conjunto de estudos que se desenvolveu no âmbito da sociologia das profissões, representa grande esforço no sentido de isolar as características que distinguem uma profissão face a outros tipos de ocupação nas sociedades capitalistas (Costa, 1995, p: 87).

Nas últimas décadas do século XX, consolidam-se críticas às visões que não

contextualizam, historicamente, as profissões, passando-se “da ideologia da neutralidade e da visão antiburocrática ao questionamento do seu papel social e político (...)” (Costa, 1995, p: 88). Essa discussão assinala que qualquer profissão não constitui uma ocupação mas “o meio de controlar uma ocupação”. Da mesma forma, a profissionalização é “uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social”, em determinado momento histórico de uma sociedade (Costa, 1995, p: 89).

Vários autores apontam que os professores pertencem aos quadros burocráticos, limitando as possibilidades de conquista de autocontrole e de autonomia, tendo em vista o papel do Estado como interventor e mediador nas relações entre o alunado e o profissional. Essa mediação “interfere no desenvolvimento completo de uma comunidade ocupacional, estimulando interesses divergentes (...), pois os professores são especialmente atingidos na condição de funcionários e assalariados que ocupam posições subalternas” (e submetidos) a “diversas formas de controle” (Costa, 1995, p: 90).

Existe também a discussão em torno do conceito de trabalhador, transposto para atividade docente. No bojo desse debate, alguns autores defendem a idéia do processo de proletarianização dos professores. Segundo essa noção, “a lógica racionalizadora do capital no processo de produção foi transportada para outros processos de trabalho, como o da escola, produzindo, nesses setores, efeitos similares nos trabalhadores” (Costa, 1995, p: 107). No trabalho escolar, essa racionalidade técnica se manifesta na introdução do planejamento por objetivos, módulos instrucionais, formas de diagnóstico e avaliação, divisão do trabalho (orientação, administração, supervisão, etc), e formas sofisticadas de controle e de promoção na carreira.

Essa dinâmica promoveu modificações fundamentais no trabalho docente, produzindo sua desqualificação, reduzindo sua capacidade de controle sobre o próprio trabalho, bem como sobre a concepção e o planejamento da educação e do ensino. Aumentou, ainda, sua dependência em relação às decisões de especialistas e administradores. Entretanto, para determinados autores, o grupo constituído pelos docentes não pode ser incluído numa categoria de trabalho, tal como está definido pelas correntes tradicionais de pensamento marxista, pois, no sentido clássico, não são trabalhadores fabris e tampouco proprietários que controlam os meios de produção.

Tanto quanto os demais prestadores de serviço e funcionários, os professores integram os quadros de trabalhadores assalariados burocráticos, que “têm sofrido, como categoria, importantes alterações em sua composição (crescimento quantitativo, vínculo empregatício com o estado, feminização, etc) e na execução de seu trabalho que se torna cada vez mais controlado e dependente. Para outros autores, os docentes se encontram em um lugar intermediário entre a profissionalização e a proletarianização, que pode ser denominado de semiprofissionalismo.

Segundo Enguita (2001), exercer uma profissão, para o mercado de trabalho, significa possuir um diploma de ensino superior; ter autonomia; ser detentor de uma grade de competências que o diferenciam de outros profissionais; ter um estatuto jurídico próprio; possuir uma autoridade derivada de um corpo de conhecimentos que também tem estatuto próprio;

submeter-se a exames de autorização para exercício da profissão realizados por conselhos federais; manter-se atualizado por iniciativa própria ou para atender às demandas de mercado, mesmo que isso não configure seu interesse particular.

Tomando como base essas características, os professores compartilham com os profissionais algumas delas, mas outras não. O mesmo autor estabelece, entretanto, outras semelhanças entre o trabalho docente e os trabalhadores proletarizados. Assinala que o indivíduo proletarizado vende sua força de trabalho, produz mais valia e perdeu o controle sobre o meios, os objetivos e o processo de trabalho, num contexto marcado por conflitos e que atinge a todos os trabalhadores de formas diferentes.

Efetivamente, o professor trabalha cumprindo prescrições: horários de aula; períodos letivos, incluindo as férias; diários de classe que devem ser preenchidos e entregues com prazos determinados; programas de currículo; normas de avaliações, etc. Todas essas características têm sido configuradas, desde o início do século XX, em contexto de intensa urbanização, com a expansão das redes de escolas públicas e privadas (estas, normatizadas pelo Estado), e intensificação do controle e da avaliação da atuação docente, o que provoca a desqualificação e a perda da autonomia de seu trabalho. No entanto, para o autor, a atividade docente se encontra no espaço entre a profissionalização e a proletarização, pois possui características próprias configuradas no cotidiano escolar, tendo em vista que não se presta à padronização e à fragmentação (Enguita, apud Costa, 1995, p: 112).

A exigência de formação superior (em nível internacional) e a crescente importância social da educação, provocam um alinhamento dos professores com os demais profissionais. No início da década de 1980, os professores queriam ser “considerados trabalhadores do ensino, reivindicando identificação com a classe trabalhadora, acentuando as semelhanças. Atualmente, está em curso a defesa da idéia do profissionalismo para “dignificar a profissão, acentuando-se as diferenças em relação aos demais trabalhadores” (Enguita, apud Costa, 1995, p: 113).

Em resumo, da mesma forma que teses têm sido defendidas em torno das concepções de profissionalismo, de proletarização (isto é, de alinhamento dos professores aos trabalhadores), ou de semiprofissionalismo da atividade docente, críticas contundentes também têm norteado essa mesma discussão. Algumas dessas críticas sublinham as especificidades dessa atividade, assinalando que, apesar de ser uma profissão que tem perdido, historicamente, status, salário e condições de trabalho dignas, ela se concretiza na sala de aula. Nesse espaço, o professor detém uma autonomia e desenvolve uma prática singular, de acordo com sua trajetória de vida e de profissão, enfim, permeada de características subjetivas. Nessa perspectiva, muitos teóricos vêm defendendo a realização de pesquisas no cotidiano das escolas, para que as especificidades do trabalho docente sejam evidenciadas.

Quando se discute, atualmente, a qualidade da escola pública, na literatura da área, duas perspectivas de análise se colocam. De um lado, são assinalados como fatores que pesam bastante: os baixos salários dos profissionais do ensino; as más condições de trabalho; a ausência de infra-estrutura física de qualidade, nas redes de escolas; a ausência de planos de carreira e

salário que transforme o magistério em profissão que possa ser exercida em condições dignas. De outro lado, há a perspectiva que analisa a excludência praticada pela escola em função dos profissionais que nela atuam. O conservadorismo e a precariedade existentes nos cursos de formação inicial dos educadores aparecem como os fatores que mais dificultam a realização de um trabalho pedagógico coerente com as práticas culturais da maioria pobre que frequenta os bancos escolares.

Enfim, vários fatores são apontados justificando a discutível qualidade do ensino público. Aparecem muitas vezes como perspectivas que se excluem e que apontam, às vezes, o desempenho do Estado na área e, outras vezes, a própria escola como unidade responsável por índices alarmantes de repetência e pela ausência de empenho para melhoria da qualidade das relações de ensino e aprendizagem.

O trabalho docente, entretanto, é construído por diferentes fatores interligados. Cada vez mais, os professores são solicitados para serem criativos, autônomos, mediadores da prática pedagógica, com capacidade de discernimento na escolha de métodos de ensino e de tendências conceituais na sua área de especialização. Em resumo, são solicitados a buscar e testar novas formas de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os alunos e seus pais, rompendo com as formas mais convencionais de trabalho. No entanto, permanece enorme distância entre o que o conjunto normativo-legal preconiza como desejável para definição desse novo perfil e a formação ofertada nas instituições de ensino superior, pois estas ainda não foram capazes de preparar até agora, esse novo profissional.

Nesse sentido, este estudo levou em consideração as especificidades da atividade docente, compartilhando a idéia defendida por muitos autores de que, apesar de ser uma profissão que tem perdido, historicamente, status, salário e condições de trabalho dignas, ela se materializa no espaço escolar e na sala de aula. Nesse âmbito, os atores detêm uma relativa autonomia e desenvolvem práticas singulares, de acordo com as características regionais e locais que permeiam o entorno da escola, bem como de acordo com as peculiaridades das trajetórias de vida dos profissionais que compõem o quadro docente.

Intervenção em escolas públicas: possibilidades e limites

Considerando-se que culturas organizacionais constituídas e constituintes do setor público operam mudanças mais lentamente do que no setor privado, o tempo para implementação das atividades relativas à formação continuada de educadores deve ter a flexibilidade necessária para que um novo ritmo seja estruturado. Além de discutir as possibilidades de uso pragmático das teorias propostas pela produção científica mais recente sobre gestão de escolas e políticas de formação continuada, alguns resultados discutidos a seguir poderão desvendar as imensas possibilidades, bem como os limites e as contradições postos pela implementação de ações dessa natureza, com uma categoria profissional heterogênea: formações iniciais diferenciadas e discutíveis do ponto de vista qualitativo; baixos salários; condições de trabalho impostas pela conjuntura política e administrativa; identificação (ou não) dos profissionais com os temas propostos, etc.

O que interessa é enfatizar a importância do próprio percurso como possibilidade de ampliar a visibilidade sobre os intervenientes constituídos pela tensão permanente entre formações profissionais diferenciadas, práticas escolares culturalmente sacralizadas e, talvez, indicar caminhos alternativos para aqueles que pretendam alguma intervenção nesse campo.

Os professores trabalharam instaurando, de um lado, um processo de reelaboração de suas atividades a partir de diversas fontes, e de outro, reconstituindo permanentemente o próprio projeto, na medida em que as interações entre eles, os professores e a equipe de pesquisadores mesclavam-se, formando um grupo com interesses que apesar de serem divergentes, possuíam complementaridade, sendo compartilhados coletivamente. As respostas, aparentemente mais objetivas, dadas nos questionários, ganhavam caminhos mais sinuosos nas discussões em grupo, permitindo vislumbrar a (re)invenção das atividades no cotidiano e as primeiras tensões provocadas entre atividades de intervenção no espaço escolar e práticas escolares (Certeau, 1994).

De modo geral, nos questionários, avaliaram satisfatoriamente os procedimentos adotados pelo projeto, pois responderam que houve a compreensão de novas possibilidades e metodologias de trabalho. Elogiaram, ainda, todos os professores que ministraram cursos, além de valorizarem a troca de experiência com outros colegas, enfatizando que o projeto diminuía a sensação de isolamento que sentem em suas escolas.

Observou-se, no entanto, certa reincidência de respostas, o que poderia indicar a tentativa dos atores envolvidos para cumprir a formalidade dos objetivos apresentados quando do início do processo. Nesse sentido, essa semelhança poderia dar indícios de que eles estariam apenas tentando atender às expectativas dos especialistas em relação ao que se esperava deles. Torna-se fundamental, portanto, discutir as dificuldades e contradições emergentes quando da realização das dinâmicas de grupo, por serem aquelas que permitiram analisar as reais possibilidades de trabalho com professores-coordenadores da rede pública estadual de ensino. Sem dúvida, as atividades de intervenção propostas mudaram o cotidiano de trabalho desses profissionais. Alguns professores-coordenadores não conseguiram realizar as atividades propostas para as HTPS, no entanto, ressaltaram que o próprio fato de estarem participando do projeto provocou alterações nas relações com a direção, vice-direção e grupos de professores.

Intervenientes impostos por diretores e vice-diretores de algumas dessas escolas e a ausência de articulação do trabalho dos professores nas HTPs foram as respostas apontadas por alguns dos coordenadores. No entanto, em alguns casos, a direção não teve uma postura abertamente proibitiva em relação às reuniões para discussão das atividades propostas, apenas não assumiram e/ou não facilitaram aos coordenadores a articulação do trabalho com os professores em HTP's. Sem a parceria da figura do diretor que – para o bem e para o mal -, ainda detém fundamental importância no âmbito da articulação dos trabalhos escolares, os coordenadores assinalaram o medo, a insegurança e os riscos de assumirem atividades sobre as quais não detinham domínio. A tática de sobrevivência, nestes casos, (Certeau, 1994) foi a de adotarem certa inércia e cumprimento estrito de parte das atividades, ao que tudo indica, na

tentativa de responder rigorosamente às expectativas postas nas discussões realizadas com os demais coordenadores e com a equipe de professores da universidade. Algumas escolas enfrentaram, ainda, problemas de relacionamento entre professores, equipes de direção e coordenação, ao se instaurar certa disputa em torno das atividades relacionadas ao projeto. Essa disputa representava, na realidade, o mascaramento de outras relações de poder dentro da escola.

Na maior parte das unidades, no entanto, as atividades foram realizadas a contento, pelo esforço coletivo das equipes envolvidas, cujos profissionais demonstraram certa autonomia intelectual para refletir e agir sobre as proposições de um projeto dessa envergadura, sentindo-se inclusive à vontade para desnudar seus limites e propor saídas alternativas para as dificuldades encontradas. Nessas escolas, o exercício da autoridade ponderada do diretor e do vice-diretor, firmada em amplitude de princípios que respeitava as diferentes formações e experiências de vida, foi o elemento preponderante para que as dificuldades fossem transpostas e as atividades realizadas coerentemente com as necessidades dos coordenadores e do corpo docente.

De modo geral, a despeito de algumas dissimulações e de certa persistência (em alguns casos) de práticas escolares consagradas pela cultura institucional (esperar que outros façam por mim; tomem iniciativas; permitam que eu faça etc), os coordenadores se defrontaram com a necessidade de discutirem suas divergências, seus limites, suas formações profissionais e questionar suas práticas como cidadãos. Ainda que subjetivamente, o projeto acabou por alterar as relações entre estes, os professores, os diretores e os vice-diretores, gerando uma trama específica que, sem dúvida nenhuma, mudou os objetivos inicialmente propostos. Por um breve período sentiram-se personagens de um tempo apenas deles, criação híbrida de uma rede de possibilidades para superar dificuldades e desesperanças do cotidiano.

Em resumo, esse processo possibilitou-lhes organizar e reorganizar as atividades e suas práticas no universo da escola, bem como (re) construir sua identidade, permitindo-lhes buscar caminhos próprios nas relações escolares, marcando de modo visível a existência do grupo.

BIBLIOGRAFIA

CERTEAU, M. de. A Invenção do cotidiano. Petrópolis, Vozes, 1994.

COSTA, M. C. V. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

ENGUITA, M. F. A la busca de un modelo profesional para la docencia: liberal, burocrático o democrático. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación, 2001, n. 25, enr./abr. p. 43-65.

LAPASSADE, G. As microssociologias. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LAPASSADE, G., LOURAU, R. Chaves da Sociologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MARTINS, A M. Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PAUGAM, S. Desqualificação Social: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Cortez Editora/ EDUC, 2003.

NOTA

¹ Em dezembro de 2003, houve um encontro realizado entre a equipe técnica da DRE, os coordenadores pedagógicos de vinte e cinco escolas e esta pesquisadora. Nesse encontro, realizou-se diagnóstico preliminar, cujos resultados deram origem ao estudo aqui analisado. Participaram da pesquisa as professoras do Programa de Mestrado em Educação da Unisantos, Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Maria Amélia S. Franco.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS-MENTORAS E USO DAS TIC'S

RINALDI, Renata Portela ; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues
(Universidade Federal de São Carlos -UFSCar)

Incorporar as TIC's à prática pedagógica é um desafio com que a educação se depara. É notório que a atual revolução tecnológica, liderada pela informática e pela telemática, trouxe inúmeras e radicais modificações para a sociedade contemporânea. Pode-se destacar a criação de novos produtos e novas tecnologias; a exigência de qualidade por parte dos setores produtivos o que tem implicado a redefinição de categorias ocupacionais e de competências que visam a participação responsável das pessoas na vida em sociedade; a produção de conhecimento em vários espaços e sua socialização em velocidade de tempo real; novos desafios para a educação estabelecendo uma aprendizagem ao longo da vida assentada em quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors 1998, p. 91), a aquisição de atitudes que permitam adaptação à mudança e as novas exigências de trabalho e da vida cotidiana, o colapso das certezas, a provisoriedade do conhecimento, a descrença nas chamadas “verdades científicas” etc.

Nesse contexto, a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando-se para a esfera da profissão docente, cujo ofício não é mais imutável. Atualmente, exige-se que o professor lide com um conhecimento em permanente construção e analise o processo educacional como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (Mizukami *et al*, 2002).

A educação é, então, um dos pontos cruciais no processo de mudança em uma sociedade e o professor é o elemento fundamental deste processo. Não basta um bom currículo, equipamentos da mais moderna tecnologia, escolas bem estruturadas etc, se o professor – que é o responsável por conduzir o processo de ensino e aprendizagem – não estiver preparado para atuar nesse novo contexto. As novas tecnologias não podem servir apenas para transmitir informações, disponibilizar conhecimentos, mas proporcionar um novo ambiente para se questionar e transformar a educação.

Na realidade brasileira, ainda é bastante comum, os professores terem pouca familiaridade com computadores e não reconhecerem suas potencialidades como instrumento para implementar as situações de aprendizagem. Alonso e Masetto (1997) salientam que

“a introdução da informática na escola necessita de uma nova forma de preparação do professor que supõe uma grande flexibilidade

intelectual, capacidade de enfrentar o desconhecido, de inovar, de criar o novo a partir de sua própria prática pedagógica, promovendo seu auto-desenvolvimento” (p.2).

Para a incorporação da informática na prática dos professores não basta que eles saibam operar os recursos computacionais, há que se aprender a integrá-los em sua prática. É necessário assessorar o professor em seu trabalho cotidiano, valorizar o seu saber advindo da experiência profissional, promover a articulação desse saber e de sua prática com a informática e com teorias que ajudem a refletir sobre essa experiência. Para tanto, ao formador dos professores cabe assessorá-los no uso desse recurso em sua prática, havendo a necessidade de acompanhá-los até que ele construa sua base de conhecimento para continuar por si mesmo administrando sua própria formação (Perrenoud, 1999) em colaboração com seus pares, construindo assim uma comunidade de aprendizagem.

Alguns autores (Moran, 2003; Behrens, 2003; Almeida, 2002; Perrenoud, 2000; Valente, 1999) ressaltam a importância de os professores terem uma formação que lhes permita analisar as vivências da formação, apropriar-se delas e reelaborá-las para sua própria prática. No que se refere ao uso da informática, ter clareza do que é, quais as possibilidades e limites de seu uso na educação para que possam decidir com conhecimento de causa o quê, como, quando e por quê utilizar os recursos desta ferramenta (pesquisas, textos, imagens, software, Internet, chat's, e-mail etc). Neste texto, apresentamos os resultados parciais obtidos na investigação na qual buscamos compreender os processos de aprendizagem de professoras-mentoras², sobre a incorporação da informática em sua formação profissional para o desenvolvimento de seu trabalho de acompanhamento a professores iniciantes por meio do Programa de Mentoria. Cabe ressaltar que o Programa de Mentoria constitui-se de uma das principais ferramentas do “Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional³”.

Por meio de revisão bibliográfica, verificou-se que o professor, ao assumir o papel de mentor, deve ter algumas qualidades, dentre as quais se destacam:

ter um conhecimento teórico amplo em sua área de atuação, ter experiência, oferecer orientações tanto didáticas como de gestão de classe, ser amigo, paciente, conselheiro, promover experiências positivas para os iniciantes, ser um bom ouvinte, ser sensível, fazer uso de uma comunicação positiva, estar aberto a mudanças, ser caloroso, altruísta, ser tolerante face às ambigüidades, ser flexível
Reali & Tancredi (2003, p. 4).

As autoras destacam, complementarmente, que um professor mentor eficaz precisa atender os requisitos de quatro áreas, a saber:

a) Conhecer sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento do adulto, com especial atenção para as funções e papéis dos professores.

b) Conhecer as culturas e as organizações nas quais os professores se implicam e como estas influenciam o trabalho individual e coletivo dos professores.

c) Ter um certo conhecimento relativo às influências pessoais e às mudanças de estratégias.

d) Ter o conhecimento necessário sobre o modo de favorecer o contínuo desenvolvimento dos seus colegas (p.4).

Considerando essas características e a natureza da atividade docente, pode-se dizer que o mentor é um profissional que também necessita de uma formação específica, principalmente, no que se refere ao uso da *web* enquanto espaço de formação profissional e da informática como recurso que mediará a efetivação de seu trabalho, via *on line*.

Vale ressaltar ainda, que ensinar e aprender utilizando o computador não se restringe à exploração de recursos computacionais e navegação a esmo na Internet. O uso desse recurso na educação deverá estar voltado à promoção da aprendizagem, procurando despertar o exercício da dúvida para que juntos os sujeitos envolvidos –mentoras e professores iniciantes – compreendam suas ações e representações, interagindo com o outro e com diferentes formas de conhecimento.

Nota-se ser necessário haver, por parte das mentoras, um triplo domínio de conhecimentos em termos tecnológicos, teórico-educacionais e pedagógicos que lhe permitam identificar qual o potencial dos recursos que tem disponíveis para o uso das TIC's, suas possibilidades e limites, para que favoreçam a construção de conhecimentos, competências, habilidades e, conseqüentemente, uma mudança processual e sólida na prática pedagógica do professor em início de carreira.

METODOLOGIA

A estratégia de trabalho utilizada na pesquisa pressupõe a adoção de um enfoque metodológico que permita a apreensão, interpretação e descrição dos processos de aprendizagem individual e coletivo, das decisões tomadas pelas mentoras e das ações que realizam nas atividades de mentoria e/ou outras situações tendo como foco o uso do computador. Pretende igualmente compreender as dificuldades apontadas por elas em seu processo de desenvolvimento profissional voltado para a construção de soluções viáveis para os problemas enfrentados com a informática. Por outro lado, esse enfoque deve possibilitar ainda, a apreensão dos processos educativos que ocorrem entre professoras-mentoras e pesquisadora. Assim, foi feita a opção por uma abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa por possibilitar todo esse conhecimento e o acompanhamento próximo do processo, onde pesquisadora e professoras assumem papéis de natureza colaborativa, em que cada uma tem o que aprender com a outra e em que a relação estabelecida entre as partes é multifacetada e não hierarquizada (Reali, Tancredi & Mizukami, 2003).

Esta abordagem pressupõe o envolvimento dos pares na reflexão e discussão de aspectos teóricos e na condução e implementação de atividades práticas, possibilitando a mediação da pesquisadora enquanto co-participante na ação das professoras com o uso da informática. A

opção pelo trabalho em colaboração implica ainda o desenvolvimento de inúmeros procedimentos que favoreçam um processo de parceria e de aprendizagem mútuas (Cole e Knowles, 1993). Essa perspectiva inclui a investigação sistemática das conseqüências dos trabalhos realizados inicialmente junto às mentoras e num segundo momento delas com as professoras iniciantes no sentido de possibilitar mudanças nas relações sociais no contexto da comunidade investigada (Aldenam, 1989).

De modo mais específico, as professoras-mentoradas passaram, desde o ano de 2003, por um processo de formação continuada voltada ao desenvolvimento de uma base de conhecimentos necessárias para a atuação como mentoradas e para a definição das bases teórico-metodológicas do Programa de Mentoria: seus objetivos, conteúdos, duração, estratégias de atuação. Finalizado esse processo, iniciamos a implementação na formação destas profissionais incorporando a informática, uma vez que as atividades do programa de mentoria se dariam, primordialmente, via *on line*.

Ao iniciar a formação das mentoradas em informática, muitos comentários como “(...) o computador é uma máquina de escrever sofisticada... (M6)”, “nunca mexi, não sei por onde começar...”(M8) etc, me fizeram perceber quão grande era o desafio e a expectativa desse grupo em relação ao novo aprendizado e a nova etapa de sua capacitação profissional, para enfim estarem aptas a exercerem o trabalho como mentoradas.

Desenvolvemos um conjunto de atividades de forma presencial e on-line, entre elas: leituras e discussões de textos, dinâmicas de grupo, relatos de experiências profissionais (escritos e orais), aulas práticas com uso do computador, interação à distância etc – voltadas para essas finalidades em encontros semanais, com duração de duas horas, durante um período inicial de sete meses. Este período caracteriza-se como sendo a primeira fase do processo formativo das mentoradas em relação ao uso da informática, tomada como foco neste artigo. Como fonte de dados temos os diários reflexivos (narrativas elaboradas pelas professoras-mentoradas e pesquisadora), observações dos encontros que além da percepção pessoal da pesquisadora foram armazenadas por meio de filmagens, gravação em áudio e fotos. Dentre outros aspectos aqui não abordados devido as limitações da publicação, objetivamos numa segunda etapa, acompanhar estreitamente o trabalho das mentoradas junto aos professores iniciantes, ampliar e implementar sua formação profissional sobre o uso da informática na educação.

Conforme já explicitado, o modelo de pesquisa e intervenção implica em conhecer o que pensam as futuras mentoradas, o que fazem e porque o faz para, colaborativamente, refletirmos sobre situações vivenciadas e, quando necessário, construirmos formas de enfrentamento que considerem as especificidades de cada uma. Neste sentido, há necessidade de se estabelecer um trabalho processual, que se defina pelo caráter de “via de mão dupla”, evitando encarar as mentoradas apenas como fornecedoras de dados para a atividade de pesquisa. As situações consideradas dilemáticas ou problemáticas implicarão na tomada de decisões e a construção de soluções num sentido de mão dupla (Cole e Knowles, 1993).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vislumbrar as possibilidades e limites do uso das TIC's na formação das professoras-mentoras implicou, inicialmente, verificar quais os saberes destas professoras sobre as TIC's, especificamente, sobre o uso do computador e da informática na educação. No levantamento e análise das necessidades indicadas pelo grupo de mentoras, para então delinear as características do processo formativo bem como definir coletiva e colaborativamente os pressupostos, atividades, estratégias e formas de funcionamento do curso, percebemos que quatro delas nunca haviam operado a ferramenta e desconheciam qualquer estratégia para utilizá-lo como recurso pedagógico, duas conheciam alguns recursos elementares de editor de textos e quatro dominavam recursos básicos.

Com estas indicações sobre as necessidades das professoras-mentoras e a crença na importância da formação do professor para uso das TIC's para que possam conhecer os recursos desta ferramenta e com isso descobrir o seu potencial para usá-lo na educação foram introduzidos conhecimentos sobre o computador, a função do estabilizador, da CPU, do monitor, da impressora, do *mouse*, ligar e desligar etc. Os ícones da área de trabalho e sua movimentação, o menu principal até chegar no *Windows Explorer* - onde criaram pastas e exercitaram os diferentes recursos disponíveis como localizar e re-nomear pastas e arquivos já salvos – e no *Word* no qual também realizaram diferentes atividades dentre elas os procedimentos de digitação e formatação de textos etc.

Dadas as diferentes experiências sobre o uso do computador e a necessidade para a atuação no programa de mentoria, todas as professoras-mentoras apontaram ainda, no levantamento inicial, o desejo em aprender a trabalhar com os recursos da Internet (pesquisas, *chats*, e-mail etc). Ressaltaram sobre a importância que o computador pode ter na educação para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, pois *é uma ferramenta com muitos recursos e versatilidade; e pode se transformar em muitos outros recursos e ajudar a construir mundos simbólicos* (M9). Apontaram ainda para a importância da formação do professor para o uso desta ferramenta como mais um recurso possível na implementação e mudança de sua prática cotidiana, porém *precisa ser dominado e antes de utilizar o computador como recurso pedagógico devemos aprender a fazê-lo...* (M6).

É pertinente a preocupação explicitada pelas mentoras, pois as tecnologias estão sendo descritas como ferramentas essenciais no ofício do magistério, no entanto, as pesquisas têm se centrado quase que exclusivamente no impacto desta ferramenta sobre os alunos, com poucas investigações das implicações para os professores (Sandholtz, 1997).

A este respeito, nota-se que embora várias iniciativas tenham sido desenvolvidas ao longo dos anos com o intuito “capacitar” os professores para uso das TIC's, a literatura nacional sobre informática na educação e formação de professores, embora crescente nos últimos anos, ainda é bastante limitada. Considerando ainda levantamentos e estudos realizados por André (2004) e André & Romanowski (2002) é possível observar que essa temática “formação de

professores e uso de novas tecnologias” também quase não tem sido investigada e tem recebido pouquíssimo destaque nos trabalhos realizados em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) no país. Para a primeira autora, a temática constitui-se como um dos conteúdos emergentes no cenário educacional, principalmente, no que tange ao aspecto da informática.

A partir das análises sobre os processos de aprendizagem pudemos iniciar um mapeamento das formas como as mentoras vão construindo sua aprendizagem e compreendendo esse processo. Como uma das características marcantes do processo de aprendizagem pôde-se observar um “encantamento” com as descobertas dos novos conhecimentos e habilidades propiciadas pelo uso da informática. O contato com o computador e seus diversos recursos, fez com que profissionais experientes e bem sucedidas em suas áreas de atuação se sentissem como iniciantes nesse novo processo de aquisição de conhecimentos e assimilação de conteúdos, técnicas e estratégias para a ampliação de seu desenvolvimento profissional.

Os caminhos percorridos pelas professoras-mentoras foram permeados por vários outros processos, dentre os quais: **a interação e troca entre os pares** “(...) ainda não tive a oportunidade de auxiliar alguma colega em atividades realizadas no computador, mas já troquei idéias com M5 de como fazer diário reflexivo; ela deu-me algumas dicas que foram úteis” M9; **o trabalho coletivo** “... pude perceber que o trabalho em grupo é muito rico e construtivo, desde que todos tenham sensibilidade, respeito e cooperação com os participantes do grupo...” M7; **o encantamento com as novas descobertas** o que segundo as mentoras aumentava a auto-estima “sempre tive vontade de acessar a Internet, mas não sabia. Achei muito interessante e não muito difícil. É só ir clicando nos lugares certos... isso eleva a auto-estima da gente nesta etapa da vida” M8, “o aprendizado com informática elevou minha auto-estima... quando descobrimos que somos capazes da descoberta do novo, o desejo, a curiosidade e a motivação são muito grandes... o que gera um maior e mais gratificante envolvimento com nosso desenvolvimento pessoal e profissional...”, “descobri que o e-mail é um recurso maravilhoso... e podemos trocar mensagens escritas e diversos tipos de arquivo... em qualquer lugar do mundo de forma otimizada e com baixo custo” (M9); **a reflexão sobre os processos de aprendizagem** “quanto a aprendizagem, acho que aprendemos MUITO em POUCO tempo. O mérito é tanto da formadora quanto nosso, pois todas queríamos aprender. A motivação sempre esteve a mil. Percebi que num espaço curto de tempo a gente passou a dominar relativamente bem todos os recursos básicos como Internet, e-mail, todos os recursos de editor de textos, power point... Todas estamos mais confiantes, sentimos que somos capazes de aprender algo, mesmo que seja visto por nós como um ‘bicho de sete cabeças’... todo adulto, até mesmo os cinquentões, são capaz de aprender” (M3), etc.

Considerando os percursos evidenciados por meio das narrativas, verifica-se o que alguns autores vêm apontando na literatura sobre a formação de professores, de que a formação destes profissionais pode ser considerada como um processo *continuum* que se prolonga por toda a sua trajetória profissional (Knowles & Cole, 1993; Mizukami, 1996, Garcia 1999 entre outros).

As narrativas têm demonstrado que o trabalho com informática tem contribuído

significativamente para a elevação da auto-estima do grupo, superação dos medos encorajando-as e motivando-as a buscar novos desafios e romper com as barreiras da insegurança rumo a aquisição de novas habilidades e, conseqüentemente, da autonomia. Para as mentoras a reflexão sobre os processos de aprendizagem bem como de interação e troca entre os pares contribuiu para fazer o grupo crescer, tornar-se mais confiante, sentir-se mais capaz e autônomo, além de estreitar os laços entre pesquisadora e mentoras.

Tendo o processo formativo uma característica construtivo-colaborativa, a inserção da informática legitimou a troca de informações e experiências entre as professoras aumentando a disposição em experimentar e se arriscar, promovendo, dessa forma a mudança nos processos de aprendizagem e na construção de seu desenvolvimento profissional.

Ao analisar os dados da pesquisa parece possível indicar – ainda que preliminarmente - as possibilidades e limites do uso das TIC's na formação das mentoras, de acordo com a proposta desenvolvida e o referencial adotado. Para tanto, esses aspectos são apresentados de forma sistematizada no quadro que segue:

Possibilidades	Limites
- Respeito as necessidades e ritmos individuais e coletivo.	- Tempo para o desenvolvimento do curso e das atividades em casa;
- Trabalho com grupo pequeno de professoras.	- Ansiedade sobre o uso das TIC's bem como sobre o início do Programa de Mentoria
- Acompanhamento contínuo por parte de um especialista durante todo o processo formativo.	- Adaptação ao processo formativo (as professoras eram co-responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho)
- Trabalho com diários.	- Uso da linguagem informal na interação <i>on-line</i>
- Encontros semanais para avaliação e implementação do processo formativo das mentoras.	- Falta de segurança para operar o computador sozinha para desenvolver as atividades de mentoria.
- Estabelecimento de uma base relacional entre as participantes de um processo formativo	- Fornecimento de um roteiro para elaboração dos diários reflexivos (num primeiro momento contribuiu para que algumas professoras iniciassem a elaboração deste recurso, contudo, limitou outras professoras e mesmo aquelas que precisavam deste instrumento inicialmente ficaram 'engessadas' a esse roteiro, limitando-se mais a responder as questões que ali estavam).
- Trabalho misto: presencial e a distancia por meio do Portal.	

REFERÊNCIAS

ALDENAM, C. (1989) "Action Research". In: Seamus Hegarty & Peter Evans (Ed). Research and Evaluation Method in Special Education: quantitative and qualitative techniques in case studies works, Great Britain, NFER-NELSON Publishing Company Ltda.

- ALMEIDA, M. E. B. (2002) Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM.
- COLE, L.; KNOWLES, J.G. (1993). "Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues". In: American Educational Research Journal, v.30, n3.p. 473-495.
- DELORS, J. et al (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco.
- GARCIA, C. M. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al (2002). Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EduUFScar.
- MIZUKAMI, M. G. N. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar. p.59-91
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (2003). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7ª ed., Campinas: Papirus.
- PERRENOUD, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- _____. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PONTE, J. P. (2003). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: que desafios? Lisboa.
- REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P. (2003). Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, Projeto de Extensão vinculado ao Núcleo Universidade-Escola e ao Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas – PROEXT 2003/SESU-MEC.
- VALENTE, J. A. (org.) (1999). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED.
- SANDHOLTZ, J.H.; RINGSTAFF,C.; DWYER, D.C. (1997). Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NOTA

¹ **Aprender a conhecer:** adquirir os instrumentos da compreensão; não se trata apenas de adquirir conhecimento, mas dominar os instrumentos do conhecimento, significa adquirir habilidades para aprender a aprender. **Aprender a fazer:** significa saber aplicar o conhecimento e o seu uso em situações diversas. **Aprender a viver em comum:** é a habilidade de relacionar-se com o outro, de cooperar e participar de projetos comuns. **Aprender a ser:** significa aceitar a si próprio e aos outros, cuidando de seu destino e cultivando valores humanos.

² Grupo de dez professoras de escolas públicas – municipais e estaduais – de uma cidade do interior paulista que atuam no magistério a mais de quinze anos tem amplas e diversificadas experiências e são socialmente reconhecidas, como sendo boas professoras.

³ Sob a responsabilidade das Profs. Dras. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Trata-se de um Programa inserido num Portal de Professores (site *web*), em desenvolvimento, financiado pelo MEC no âmbito do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT 2003/SESU-MEC), coordenado pelas duas primeiras autoras e que se intitula "Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional" e tem por objetivo fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico via um portal de *sites* na Internet. Num primeiro momento, o Portal dos Professores volta-se primordialmente para docentes das séries iniciais, oferecendo inúmeros serviços aos seus usuários: informações sobre materiais didáticos; apoio pedagógico para práticas pedagógicas inovadoras; minicursos; fóruns; agenda de eventos etc. Entre os diferentes serviços destaca-se o Programa de Mentoria.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA DEMANDA PARA A UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA NAS ESCOLAS

ROSALEN, Marilena Aparecida de Souza; BARBOSA, Tamara Fernanda Lopes da Silva (Unimep); CAMUSSI, Mirian Copoli (Unimep); MAZZILLI, Sueli (Universidade Católica de Santos); FERRI, Thaís Helena Jordão Bartiromo; ROZINELI, Thiago (Unimep)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A idéia de formação continuada, vista como etapa de um único processo – a formação do professor, tem sido objeto de estudos recentes, como os realizados por Nóvoa (1992), Fusari (1998) e outros, que:

(...) apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p. 538-9).

Fusari (1998) ainda argumenta que a formação contínua, vista como um continuum, deve articular dialeticamente os elementos citados acima, acrescidos dos estágios, da pesquisa, dos saberes da profissão, dos conhecimentos docentes e do mundo da cultura do país:

Uma política de formação de educadores deve, portanto, coordenar todos esses elementos de forma orgânica, tentando, dessa maneira, superar a fragmentação e a desarticulação que têm maculado a formação de professores e demais educadores escolares no Brasil. (FUSARI, 1998, p. 541)

A formação continuada propicia o desenvolvimento profissional ao enfatizar a reflexão sobre a própria prática, tendo como referencial o projeto pedagógico da escola. Uma alternativa para esta reflexão é o trabalho coletivo – ações planejadas e avaliadas coletivamente, no interior da escola. Para cumprir seu papel, a formação continuada precisa considerar os saberes já constituídos dos professores e as especificidades de suas práticas pedagógicas. A este respeito, Tardif (2002) afirma:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse

ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2002, p. 249).

Em relação à prática docente e ao papel do professor, a primeira não pode ser vista como uma simples transmissão de conhecimentos já produzidos, mas sim uma oportunidade de produzir e transformar saberes próprios dos professores. Neste sentido, o professor é considerado sujeito do conhecimento – refletindo e investigando a própria prática.

A reflexão, como metodologia para desenvolvimento de processos de formação continuada, é fundamental para o conhecimento prático e pressupõe a imersão do professor no mundo da sua prática profissional, incluindo valores, interesses sociais, situação política-econômica e conteúdos, uma vez que a reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (GÓMEZ, 1992, p. 103). Cabe ressaltar, porém que:

essa reflexão não deve ser confundida com a análise de desempenho que visa apenas ao aprimoramento do saber técnico. Ela implica um retomar da ação, um exame sistemático desta ação, um questionamento de seus aspectos aparentemente óbvios, com a preocupação de conduzir o diálogo aos fundamentos teóricos (Garrido e Carvalho, 1999, p. 154).

O pensamento prático do professor é constituído de três processos: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Estes não são independentes e devem complementar-se entre si para garantir a coerência da prática educativa.

O conhecimento na ação (conhecimento técnico, segundo Habermas) é manifestado no saber fazer. A reflexão na ação (segundo Habermas, deliberação prática) é o momento em que o educador pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que atua. A reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem quando o educador é flexível e atento a complexidade de interações da prática. A partir daí, são construídas novas teorias e conceitos.

Como desdobramento da reflexão na ação, ocorre a reflexão sobre a ação (reflexão crítica, segundo Habermas), que é a análise ou avaliação que o educador realiza a posteriori da sua prática. A reflexão sobre a ação pode ser utilizada como estratégia de modificação da escola pública na perspectiva da formação continuada realizada no local de trabalho. A reflexão sobre a ação propicia narrativas que evidenciam crenças, valores, teorias pessoais, etc. No entanto, como afirma Garrido (2001, p. 136-7):

É muito difícil analisar a própria aula. Vemos nossos erros e isso parece nos paralisar. (...) Há sempre tensão entre o que se faz e o que poderia estar sendo feito, entre o que seria possível e o desejável. A insatisfação é um motor de mudança. E errar faz parte das tentativas para melhorar (BACHELARD, 1968).

O pensamento prático reflexivo do professor é importante para desencadear

inovações na escola que promovam a qualidade do ensino. No entanto, isto não acontece facilmente. Os professores que “procuram” uma prática reflexiva podem se deparar com a burocracia escolar que está organizada baseada no modelo do saber escolar. Assim, para ser eficaz, a prática reflexiva deve fazer parte do contexto da escola.

Segundo Zeichner (1993), o professor reflexivo realiza pesquisa-ação para o seu desenvolvimento profissional, possibilitando maior divulgação do conhecimento produzido pelos professores. Os professores pesquisam estratégias de ensino, organização da sala de aula, condições de trabalho, o contexto sócio-econômico-político e cultural e outros temas que considerem relevantes. Estas pesquisas/reflexão sobre a prática levam à criação de saberes e as suas realizações são recomendadas em grupo, na tentativa de superação do individualismo. O termo pesquisa-ação foi usado pela primeira vez por Kurt Lewin, nos anos 40. Ele a concebe como uma posição realista da prática docente (ação), seguida por uma reflexão e uma avaliação de resultados. Elliott (1993) considera que a pesquisa-ação é a base para a melhoria da prática docente, pois procura compreender a ação educativa e não simplesmente resolver um problema prático. Segundo Elliott, o papel do professor pesquisador é produzir conhecimento a partir de sua prática.

A formação de professores críticos e reflexivos é, pois, condição imprescindível para que se materialize a intenção de construção da cidadania através da educação e para a transformação da escola.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS

Almeida (1998) afirma que:

Para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir esse movimento (contínuo de construção e reconstrução do conhecimento) é preciso reestruturar o processo de formação, o qual assume a característica de continuidade. Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos computacionais, identificar as potencialidades de aplicação desses recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação (ALMEIDA, 1998, p. 02-3).

Assim, formação e prática não podem ser dissociadas. A formação de professores capazes de utilizar tecnologias (em especial, o computador) na educação, não exige apenas o domínio dos recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva, referenciada nos estudos sobre formação e prática do professor reflexivo de Nóvoa, Shön e Zeichner. Almeida (1996) aponta que tanto a formação inicial quanto a continuada devem ser associadas à reflexão da ação pedagógica.

Cabe lembrar que o uso de computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino, conforme já mencionado:

Uma aula mal preparada não será melhor apenas com o uso do computador. A tecnologia pode talvez mascarar a deficiência de um professor, mas, se usada inadequadamente, não deixa de ser prejudicial ao aluno. Nada substitui o verdadeiro professor (BERBEL, 1999, p. 42).

O computador não é solução para problemas pedagógicos da sala de aula, mas um desafio à aprendizagem do aluno, e por que não dizer, do professor, também. Pesquisa realizada com professores por Silva Filho mostrou que:

O maior problema não se encontra nas questões de informatização. (...) No caso da formação de professores o problema maior se encontra nas lacunas do conteúdo escolar, nas lacunas de formação pedagógica e de aparato metodológico, que impedem, ou pelo menos dificultam, a orientação para uma prática pedagógica mais conseqüente, onde se percebam as relações estabelecidas com a prática social mais ampla, e se organize a parcela de contribuição que compete a uma educação compromissada com os menos favorecidos economicamente (SILVA FILHO, 1988, p. 22).

Neste sentido, a direção das escolas e o sistema educacional brasileiro possuem a responsabilidade de auxiliar os professores, não apenas no uso dos computadores, mas na superação das lacunas encontradas e no enfrentamento das questões advindas da realidade cotidiana, incentivando e propiciando a educação continuada do professor.

Estudo realizado por Almeida (1997), com relação à formação de professores para a utilização de computadores na educação, aponta para a formação-ação como tipo de educação continuada, que acontece na ação pedagógica, envolvida pela reflexão que ocorre antes, durante e após esta, segundo o proposto por Schön.

Em relação à formação continuada de professores para a utilização de computadores na prática educativa, Valente (1998) apresenta e discute alguns modelos de cursos de capacitação na área, classificando-os em cursos de treinamento, que apenas acrescentam alguma técnica ao conhecimento do professor e em cursos de formação, que têm como objetivo provocar alguma mudança na postura e na prática educativa do professor, a partir da introdução da Informática. Em outro estudo, Valente afirma que:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendido e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (VALENTE, 1997, p. 14)

Desta forma, a formação continuada de professores capazes de utilizar tecnologias (em especial, o computador) na educação, não exige apenas o domínio dos recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva, referenciada nos estudos sobre formação e prática do professor reflexivo de Nóvoa (1992), Shön (1992) e Zeichner (1993). Esta formação continuada precisa contemplar o contexto do professor (PRADO & VALENTE, 2003) e é mais eficaz quando acontece na ação pedagógica, envolvida pela reflexão do por que e como utilizar os computadores nas práticas educativas (ALMEIDA, 1997).

OBJETIVO

Considerando as questões discutidas, anteriormente, este trabalho identificou e analisou como vem se dando o processo de educação continuada dos professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental (de uma cidade do interior do estado de São Paulo) para a utilização da Informática em suas práticas educativas e qual é o papel do professor nesta atividade.

METODOLOGIA

Como este trabalho investigou o processo de educação continuada de professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, em instituições públicas e privadas, optamos por um estudo qualitativo, por adequar-se à compreensão da vida cotidiana destas.

O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18).

André (1995) defende que o termo “pesquisa qualitativa” não seja utilizado de forma tão ampla e genérica, mas que sejam utilizadas denominações mais precisas para identificar o tipo de pesquisa, como: etnográfica, estudo de caso, participante, pesquisa-ação e outros que aparecem associados à abordagem qualitativa. Este trabalho se aproxima do tipo etnográfico:

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Assim, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico valoriza a descrição cultural, utilizando um conjunto de técnicas para coletar dados e um relato escrito para apresentar o resultado do emprego das técnicas. Na educação, se associa à observação participante, através da

realização de entrevistas, observação de vivências e análise de documentos.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Com relação às técnicas utilizadas para coletar dados e que tradicionalmente são associadas à etnografia, utilizamos: entrevistas com diretor ou coordenador pedagógico e com professores; e a observação de práticas pedagógicas com a utilização de computadores.

Em relação à análise dos resultados, como referencial teórico utilizamos os estudos sobre a formação e prática do professor reflexivo e sobre a formação do professor para a utilização da informática na prática educativa, apontados anteriormente. Como categorias de análise adotamos: características das aulas de informática e relação com o processo de ensino-aprendizagem (auxilia na compreensão do contexto da prática educativa do professor); e formação do professor e o seu papel nas aulas de informática

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizado o levantamento das escolas de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipal, estadual e particular de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, obtivemos um total de 174:

Escolas de Educação Infantil: 46 Escolas Municipais e 63 Escolas Particulares;

Escolas de Ensino Fundamental: 17 Escolas Municipais, 27 Escolas Estaduais e 21 Escolas Particulares.

O levantamento das escolas que utilizam a Informática em práticas educativas com as crianças mostrou que:

Escolas de Educação Infantil: nenhuma Escola Municipal e 39 Escolas Particulares;

Escolas de Ensino Fundamental: 1 Escola Municipal, 4 Escolas Estaduais e 21 Escolas Particulares.

A seguir, apresentamos o relato resultante da pesquisa realizada nas 12 escolas, obtido através dos instrumentos: entrevista com a coordenação ou direção das escolas, entrevista com professores das escolas e roteiro de observação.

1. CARACTERÍSTICAS DAS AULAS DE INFORMÁTICA E RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nenhuma escola tem computador nas salas de aula. Em relação ao número de computadores, podemos observar que existe uma diferença grande entre uma escola e outra e a

média do número de computadores disponíveis nas escolas é 6,4. Verificamos que metade das escolas tem acesso à Internet, o que propicia o trabalho de pesquisa.

Em todas as escolas a periodicidade das aulas é semanal.

Verificamos, também, que apenas uma escola terceiriza as aulas de Informática e que estas aulas tem um caráter técnico, sem relação com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Em 50% das escolas, o uso do computador está associado ao trabalho com projetos realizados em sala de aula. Nestas escolas, o computador é utilizado, principalmente, como fonte de pesquisa na Internet e em softwares e para a digitação e ilustração de textos. Destacamos a meta de uma escola em trabalhar com os alunos a seleção e organização de informações segundo os objetivos propostos para o trabalho e a organização das referências bibliográficas consultadas, o que pode favorecer uma postura crítica dos alunos diante das tantas informações encontradas na Internet.

Três escolas fazem aproximações entre os conceitos trabalhados em sala de aula e a prática realizada nas aulas de Informática. Nelas as aulas de Informática fazem parte do planejamento pedagógico anual, o que facilita a integração entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e no laboratório de Informática.

Geralmente, quando ouvimos a expressão “aula de Informática” temos a tendência de imaginar uma aula técnica, em que o computador é utilizado como instrumento profissionalizante e o objetivo da aula é conhecer a máquina e suas ferramentas. No entanto, segundo Barros (1985) este é apenas um dos três diferentes modos de utilização do computador na escola e assim, a aula de Informática não precisa ser necessariamente técnica. Apenas em uma escola foi observada aula técnica de Informática, pois a escola terceirizou esta atividade, que é realizada sem nenhuma integração com o projeto pedagógico ou com a rotina da escola. Pesquisa realizada por Rosalen (2001) mostrou que, na época, 50% das escolas de Educação Infantil terceirizavam as aulas de Informática, índice bem diferente do encontrado neste trabalho - 8,3%.

O segundo modo de utilização do computador, segundo Barros (1985), é como transmissor de conhecimento, visando o reforço e a fixação de conteúdos específicos, através de seqüência pré-definida de atividades. Isto foi verificado em quatro escolas.

A utilização do computador como uma ferramenta capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem é o terceiro modo indicado por Barros (1985) e tem como objetivo a aprendizagem por descoberta, através da livre manipulação do computador pelo aluno. Exemplos de atividades que se enquadram neste modo são: realização de desenhos, elaboração de textos e pesquisas. As escolas que trabalham com projetos se enquadram neste modo de uso do computador (seis delas), além de uma, que não trabalha com projeto.

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O SEU PAPEL NAS AULAS DE INFORMÁTICA.

Observamos que cinco escolas das que trabalham com projetos, o professor da classe é o responsável pelas aulas de Informática, o que propicia a integração das atividades realizadas em sala de aula e no laboratório de Informática. Uma escola que não trabalha com

projetos, tem o professor da classe como responsável pelas aulas de Informática.

O único professor especialista que é contratado de empresa terceirizada tem como formação inicial a Licenciatura em Biologia. Os outros professores especialistas apresentam cursos na área de Informática (cinco escolas). Os professores de classe que são os responsáveis pelas aulas de Informática cursaram Magistério e/ou Pedagogia (seis escolas).

Em relação à formação continuada, verificamos que os professores de cinco escolas realizaram cursos relacionados à área de Informática. Cursos diversos foram mencionados em três escolas. As reuniões pedagógicas foram apontadas como item de formação continuada em quatro escolas. Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Diretoria de Ensino foram citados por três escolas. A Internet foi citada cinco vezes. A leitura de livros e/ou trabalhos acadêmicos foi mencionada em cinco escolas. Reuniões do Projeto Núcleo Rural, grupos de estudo, congressos, palestras e treinamento para orientar pessoas com necessidades especiais, idosos e crianças no uso do computador foram citadas uma vez.

Nas escolas em que o professor da classe é o responsável pelas aulas de Informática, o professor assume um papel de orientador das atividades, dando oportunidade para as crianças explorarem o computador (seis escolas). Isto também acontece em duas escolas que possuem professor especialista contratado. Em quatro escolas, o professor especialista direciona as atividades. Em três escolas a relação entre professor de Informática e alunos é formal e distante, sem vínculos afetivos.

O fato de 50% das escolas pesquisadas terem o professor da classe como responsável pelas aulas de Informática facilita a integração destas com o conjunto das atividades educativas, uma vez que os professores conhecem e vivenciam o projeto pedagógico da escola. Destacamos que, no passado, uma das escolas oferecia aulas terceirizadas de Informática e que a diretora avaliou que a nova experiência com o professor da classe tem trazido melhores resultados. Os professores especialistas contratados por cinco das escolas procuram propor atividades em conjunto com o planejamento pedagógico, apesar de não vivenciarem a rotina educativa da escola. Apenas o professor de uma escola propõe atividades desvinculadas do projeto pedagógico da escola. Pesquisa realizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, por Rosalen (2001), mostrou que 50% das escolas de Educação Infantil tinham professores de Informática contratados de empresas terceirizadas e que estes desconheciam o projeto pedagógico e a rotina da escola, o que os levava a propor atividades desvinculadas da realidade escolar. Os resultados, ora em discussão, apontam para uma melhoria nestes aspectos.

Para a utilização do computador nas práticas educativas, existe a necessidade de investimento no desenvolvimento profissional do professor, para que ele possa assumir as competências necessárias - ser facilitador, orientador, atualizado, criativo e pesquisador (SIMIÃO & REALI, 2002). A formação de professores capazes de utilizar o computador como uma ferramenta nas práticas educativas exige a capacitação técnica e uma prática reflexiva, conforme já apontado no item Introdução deste trabalho. Os professores de classe de seis escolas se capacitaram para serem os responsáveis pelas aulas de Informática. Este tipo de educação continuada - formação-ação (ocorre na prática pedagógica e já foi mencionada neste trabalho) é indicada como a mais

adequada por Valente & Almeida (1997) e Valente (2003) para a formação de professores para a utilização de computadores na educação. Rosalen (2001) aponta que:

Os cursos de treinamento preparam tecnicamente os professores, o que não deixa de ser importante, mas não é o suficiente. O professor precisa se capacitar para entender por que e como integrar o computador em sua prática educativa, atendendo aos objetivos pedagógicos e às necessidades de seus alunos. Para isto é essencial o processo de reflexão da própria prática, como indicado por Zeichner (1993) e por Elias (1996). (p. 147)

Na mesma direção, Ripper (1996) aponta que:

A atividade no/com o computador ficará sem sentido sem a reflexão sobre o que se está fazendo, sem um afastamento para refletir e poder voltar com um novo patamar de compreensão da atividade/projeto que se está desenvolvendo. (...) Para que o aluno tenha espaço para criar é necessário antes dar espaço ao professor para criar sua prática pedagógica. (p. 74, 82)

Acreditamos que as reuniões pedagógicas e os grupos de estudo, citados por quatro escolas, podem favorecer o processo de reflexão da própria prática, possibilitando sua reconstrução. Juntamente a isto, os cursos de treinamento podem fornecer a capacitação técnica para a utilização da Informática nas práticas educativas. A participação em cursos e congressos (mencionada por oito escolas) e pesquisas na Internet e leitura de livros e/ou trabalhos acadêmicos também podem favorecer o processo de reflexão da prática pedagógica, bem como a capacitação técnica.

Em relação ao papel do professor, segundo o educador francês Freinet, o professor é aquele que possui conhecimentos, mas tem consciência que são relativos e assume papel de parceiro e orientador, auxiliando o aluno, quando necessário. Isto aponta para uma relação de respeito mútuo, confiança, amizade e afetividade entre professor e aluno, ao contrário da relação de autoritarismo-submissão (ELIAS, 1997). Assim, as atitudes detectadas em oito escolas se aproximam da relação indicada por Freinet.

Nas escolas em que o professor da classe é o responsável pelas aulas de Informática, observamos que o professor orienta os alunos na realização das atividades e assume o papel de mediador da interação aluno-computador, favorecendo a autonomia dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. Informática e Educação: reflexões sobre a formação de professores para o uso pedagógico do computador. 1996. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica/SP.

_____. O computador como ferramenta de reflexão na formação e na prática pedagógica. São Paulo: Revista da APG – PUC/SP, ano VI, nº 11, 1997.

ALMEIDA, M. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Águas de Lindóia, p.1-6, 1998.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas (SP): Papyrus Editora, 1995.

BARROS, L. A informatização do ensino: o problema da atualização dos professores. Rio de Janeiro: Relatório Técnico da COPPE/UFRJ, 1985.

BERBEL, Alexandre Costa et al. Guia de Informática na escola: como implantar e administrar novas tecnologias. Alabama Editora, 1999, 95p.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação. São Paulo: Ed. Vozes, 1997.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do estado, da universidade e do sindicato, Anais II do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, volume ½, Águas de Lindóia, 1998.

GARRIDO, E. “Sala de aula: Espaço e Construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento para o professor”. CASTRO, Amelia e CARVALHO, Anna M. P. (org). Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo, Ed. Afiliada, 2001.

GARRIDO, E CARVALHO, A.M.P. de. “ Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente”. Cadernos de Pesquisa n.º 107, pp. 149-168, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, António et al. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

NÓVOA, A. et al. Os professores e a sua formação. Lisboa: Public. Dom Quixote, 1992.

PRADO, M. E. B. B. e VALENTE, J. A. A Formação na Ação do Professor: Uma Abordagem na e Para uma Prática Pedagógica. In VALENTE, J. A. Formação de Educadores para o uso da informática na Escola. Campinas-SP: UNICAMP/NIED, 2003.

RIPPER, A. “O preparo do professor para as novas tecnologias”. OLIVEIRA, Vera B. (org.). Informática em Psicopedagogia. São Paulo: Ed. Senac, 1996.

ROSALEN, M. S. Educação Infantil e Informática. 2001. Piracicaba, SP: Tese (doutorado) - UNIMEP.
SCHÖN, D. A. La Formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Ed. P., 1992.

SILVA FILHO, João Josué. Informática e educação: uma experiência de trabalho com professores. 1988. São Paulo: Dissertação (mestrado) – PUC-SP.

SIMIÃO & REALI, O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. G. e REALI, A. M. M. R. (org.) Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Edufscar/INEP, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e formação profissional. São Paulo: Editora Vozes, 2002

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. VALENTE, J. A. et al. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2ª edição, 1998.

_____. Visão analítica da Informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação. RS: Sociedade Brasileira de Computação, nº. 1, set. de 1997.

_____. et al. Formação de Educadores para o uso da Informática na escola. Campinas-SP: UNICAMP/NIED, 2003.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UTILIZANDO NOVAS TECNOLOGIAS NO PROGRAMA DE MENTORIA

MARTINS, Maria H. Fátima Luchesi ; MONTEIRO, Hilda Maria;
LEAL, Leila Leane Lopes; MIGLIORANÇA, Fernanda; Regina Maria S. Puccinelli
Tancredi; Aline M. Medeiros; REALI, Rodrigues (UFSCar / Fapesp)

INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, na última década, o mundo do trabalho passou por significativas transformações, associadas ao emprego desses novos recursos. Hoje, a utilização do computador e o acesso à Internet fazem parte da rotina do trabalho, do dia-a-dia, revelando-se ferramentas indispensáveis, tanto no plano acadêmico como em outras atividades profissionais. Essas ferramentas permitem descobertas de novos horizontes no processo de ensino e aprendizagem e nas atividades de pesquisa e extensão, aproximando comunidades, instituições, pessoas e ampliando relações. Isto vem favorecendo novas práticas pedagógicas, particularmente, a qualificação profissional.

Como professores formadores, estamos à frente de um recurso interessante, através do qual é possível investir e apoiar professores, estudantes, educadores em geral, no sentido de ampliar e aprofundar conhecimentos e compartilhar sonhos, angústias, experiências, dúvidas, expectativas e dificuldades e buscarmos, juntos, a sua superação. Neste contexto, a formação continuada de professores merece destaque.

Desde a década de sessenta vem sendo destacada a importância da formação continuada de professores em face das aceleradas mudanças, geradas pelas conquistas da ciência e da tecnologia (TRIGUEIRO, 1969 e FURTER, 1983). *Ela tem sido objeto de estudo, tendo sido já desenvolvida em diferentes modelos*, tais como cursos presenciais fora da escola (em diferentes centros de formação, como universidades, institutos superiores não universitários, Diretorias/ Delegacias de Ensino, Secretarias de Educação, entre outros) ou centrados na escola. Muitos deles utilizam recursos como a Televisão, o vídeo e o computador.

Alguns modelos de formação são não presenciais, na modalidade de Educação a Distância - EAD e neles são utilizados, predominantemente, o computador com acesso à internet.

Neste texto será apresentado o perfil de professoras iniciantes que se inscreveram em um programa de desenvolvimento profissional a distância, via internet, e as expectativas que a levaram a ele.

Mais especificamente este trabalho pretende apresentar e analisar as dificuldades encontradas na escola e na sala de aula de professoras iniciantes das séries iniciais do ensino fundamental que participam de um Programa de Mentoria junto ao Portal dos Professores da

Universidade Federal de São Carlos (SP). Esse trabalho de formação ocorre unicamente via Internet e as professoras iniciantes que dele participam são acompanhadas por professoras experientes bem conceituadas na cidade, as mentoras.

Ao se inscreverem no Programa de Mentoria as professoras iniciantes preencheram um questionário, que foi um dos instrumentos de coleta de dados junto às participantes no qual apresentaram, entre outras informações, algumas características pessoais e profissionais, concepções sobre aspectos da sua atividade docente e as suas expectativas em relação ao Programa de Mentoria. Para este texto foram selecionadas algumas destas questões para serem apresentadas, bem com a sua caracterização.

O Programa de Mentoria está atendendo, atualmente, 23 professoras, as quais iniciaram sua formação on-line em épocas diferentes, de acordo com o preenchimento do cadastro e a aceitação das condições de participação.

A faixa etária das professoras iniciantes varia entre 22 e 52 anos assim distribuídas: quinze têm entre 22 e 30 anos; quatro têm idade entre 31 e 40 anos; três estão na faixa etária de 41 à 49 anos e uma está acima de 50 anos. Já aqui se mostra uma diferença entre o que era esperado no início do Programa, por suas idealizadoras (pesquisadoras e mentoras). Usualmente se pensa como iniciantes profissionais que estão numa faixa etária mais próxima ou em torno dos 25 anos, considerando-se o período “ideal” de formação que vai desde o ensino básico até a conclusão de uma graduação.

Quanto ao tempo de atuação dessas professoras no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, ele varia de um a cinco anos, sendo que apenas uma delas trabalha nesse nível há menos de um ano. Entretanto, algumas delas já tinham mais anos de exercício em outras séries e níveis de ensino.

Portanto, é encontrada uma variabilidade tanto em relação à idade das professoras como de experiência profissional, indicando que, independentemente desses fatores, estão *iniciando* em uma etapa da profissão e assim se consideram: *professoras iniciantes*.

A literatura tem indicado que esse é um período de tensões e aprendizagens intensivas para os professores, que ocorrem em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal (Borko, 1986). Por isso, entende-se que o acompanhamento e o apoio no exercício de suas atividades fazem-se necessários nesta fase da carreira docente. A experiência nesse Programa de Mentoria mostra que esses dilemas ocorrem não apenas quando as professoras ingressam na carreira pela primeira vez, mas também quando mudam de nível, de série, de componente curricular. Mizukami et al (2002) também encontraram dados que vão nessa direção.

A escola tem – ou deveria ter - um papel importante no apoio ao desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, pois pode lhes propiciar um ambiente acolhedor, tanto em termos pessoais como profissionais. Contudo, como usualmente isso não ocorre (Lapo e Bueno, XXX), outros sistemas podem estar implicados no desenvolvimento de programas de iniciação profissional dos professores, tais como a Universidade, centros de professores etc.

As professoras iniciantes que participam do Programa de Mentoria atuavam nas seguintes séries quando de sua inscrição, que ocorreu no final de 2004: seis (06) na 1ª série, oito (08) na 2ª, quatro (04) na 3ª e cinco (05) na 4ª. Quando o Programa se iniciou, em março de 2005, elas já haviam mudado de séries, devido ao processo de atribuição de aulas que ocorre anualmente nas redes de ensino. Nesse ano, uma das professoras ministra aulas de inglês nessas séries, uma está com classe de reforço, duas trabalham na zona rural (assentamento do MST) com classes multiseriadas.

Essas professoras exercem suas atividades de ensino em escolas públicas municipais, no Serviço Social da Indústria (SESI) e duas delas também em escolas privadas.

Das vinte e três professoras iniciantes, apenas uma não mora no Estado de São Paulo, mora em uma cidade do litoral de Santa Catarina. Das vinte e duas que moram e trabalham no Estado de São Paulo, três são de São Carlos e as demais de outras cidades da região central do estado.

Uma das questões colocadas para as professoras na época de sua inscrição foi: “você discute sobre o seu trabalho com alguém? Com quem? Por quê?” Dezoito professoras revelaram discutir seu trabalho com outras pessoas, muitas vezes com professoras da Unidade Escolar, especialmente da mesma série, ou com coordenadores, diretores e supervisores. Oito professoras disseram conversar e discutir com familiares, amigos professores de outras unidades escolares e namorados. Três conversam com colegas e professores da Faculdade. Somente uma relatou que na época não discutia sua prática, dúvidas com outras pessoas. As respostas indicam que as professoras buscam apoio também fora do ambiente escolar e acadêmico. Algumas de suas respostas estão a seguir:

- Com amigas que lecionam a mesma série (P1).
- Com algumas professoras da U.E. onde trabalho (P2).
- Com minhas coordenadoras e supervisora (P3).
- Com algumas professoras de outras U.E. que mantenho contato/afinidade (P1, P7).
- Com meu professor/tutor, que foi um incentivador do meu curso (P7).
- Constantemente questiono as outras professoras sobre como agir ou qual caminho dará mais resultado (P8).

Questionadas sobre o porquê discutirem, nove professoras relataram que era para refletir sobre a prática, cinco para discutir e trocar experiências vividas, três para crescimento profissional. Uma indicou ser para conhecer o trabalho das colegas e outra para trabalhar juntas e desabafar frustrações. A seguir, alguns depoimentos:

- Perceber que muitas das minhas dúvidas outras professoras já enfrentaram ou enfrentam ainda (P2);
- Refletir a prática de minhas colegas e a prática docente da equipe que está numa incansável busca da melhoria do desempenho de nossos alunos. (P3);
- Discussões sobre o meu trabalho me levam a refletir minha prática (P2, P13, P14, P17, P11 e P8);
- Porque sempre temos que fazer trocas, precisamos estar sempre

buscando mudanças (P7, P17).
Discutindo minhas dúvidas e anseios, busco respostas e o melhor caminho a seguir” (P10 e P7);
Para o crescimento profissional e para transformação significativa da educação (P7, 13 e 19).

Quanto à questão “Existe Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na sua escola? Como é a participação dos professores? O que é desenvolvido nesse horário?” cinco professoras iniciantes revelaram não haver, uma não conhecia a sigla, treze relataram que em suas escolas havia o HTPC, “reuniões coletivas de professores, coordenadores e direção”. Quanto à participação dos professores nestes horários, seis não responderam e 13 revelaram que “todos participam e têm espaço para falar”.

*Interação com o coordenador pedagógico e a direção (P17).
Todos participam (P14, P17 e P21).
Alguns professores não se pronunciam ficam calados apenas observam, outros discutem expondo suas idéias defendendo-as (P23).*

Quanto ao que é desenvolvido no HTPC, a troca de experiência, discussões referentes aos alunos e as metas de aprendizagem foram mencionadas por quatro professoras. Três revelaram que preparavam suas aulas e seis que fazem leituras e estudos de artigos, livros, revistas, de textos em geral e assistiam filmes. Três relataram que este horário é também usado para informes administrativos, assuntos de melhoria da escola e temas gerais.

*Discussão e análise de textos e filmes; trocas de experiências; dinâmicas de grupo para refletirem sobre o seu trabalho, sua prática diária. Assuntos burocráticos referentes a convites e convocações da S.E., assuntos internos da U. E. organizada pela diretora.(P2).
Programamos aula e estudamos. (P14, P18 e P23).
Pauta de reunião, de gastos a problemas com mães até limpeza das salas. (P8).*

Em relação à interação dessas professoras com os pares, com a equipe técnica e com os alunos, sete professoras responderam que era de troca e companheirismo, cinco que era amigável, quatro comentaram que a interação era boa, três que existia respeito, outras três que a relação era solidária, duas professoras que era ótima, uma que era positiva e outra que era transparente.

Faço as interações nos HTPC e nos intervalos. Com os alunos interajo constantemente para que sintam prazer em aprender (P5).
Minha escola não possui equipe técnico-pedagógica e não há um trabalho interativo entre as classes, pois cada professora segue sua linha de trabalho, fato que a meu ver, dificulta a progressão dos alunos (P13).
Com os professores troco atividades e discuto sobre alguns problemas

como exemplo, sobre alguns alunos que não aprendem; com a equipe pedagógica procuro quando tenho alguma dúvida; com os alunos tenho relação de ensiná-los, de aprender com eles, enfim é uma constante troca (P17).

Quando a pergunta é referente à existência de trabalho coletivo na escola em que atuam, treze professoras revelaram que existe, quatro responderam que não, duas disseram às vezes, e uma afirmou que dificilmente ocorria. Com relação a como ocorre esse trabalho, foi possível verificar que na maioria das escolas acontecia entre as professoras da mesma série (dez professoras); duas com professoras do mesmo ciclo; oito colocaram que ocorria no desenvolvimento de projetos envolvendo toda a escola; quatro professoras citaram o HTPC; três apontaram as atividades comemorativas, e apenas uma que acontecia em reunião com todos os funcionários da escola.

As trocas de idéias são nos HTPC e por séries, também temos trabalhos coletivos com todos da escola (P4).

Não há trabalho coletivo entre as professoras do ensino fundamental, em minha escola, somente entre as professoras da educação infantil (P13).

Sim, geralmente, os professores compartilham as atividades a serem dadas, projetos e nos HTPC nos reunimos e trocamos experiências (P14).

Os trabalhos coletivos são realizados somente em atividades comemorativas (P19).

A maioria das professoras respondeu que existia trabalho coletivo nas suas escolas. No entanto, percebe-se pelas respostas complementares, que na maioria das vezes, o coletivo acontece entre os pares da mesma série ou ciclo; com todos os professores da escola ocorre, na maioria das vezes, em atividades de comemorações ou festas.

As respostas das professoras iniciantes revelaram que as escolas parecem desenvolver poucos projetos coletivos que visem à participação de todos os envolvidos, no processo ensino e aprendizagem.

Percebe-se, pelos depoimentos, que o trabalho coletivo real inexistente. Um dos desafios mais cruciais que os professores enfrentam hoje no sistema de ensino, e que merece atenção especial das políticas educacionais, é a falta de um projeto político pedagógico comum, o que certamente exige tempo e espaço para discussão e trocas para a realização de trabalhos conjuntos dentro da escola e computados como carga horária docente. As horas de HTPC, duas, são insuficientes para a escola tratar das questões gerais e os professores desenvolverem trabalhos de autoformação partilhada (Reali e Tancredi, 2004).

Também Nóvoa (1997) tece considerações a esse respeito:

“O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”.

Quando questionadas sobre as dificuldades existente em suas escolas as professoras fizeram referência às suas dificuldades em sala de aula, citando falta de materiais didáticos, como os livros didáticos enviados pelo MEC que não chegam e não foram os escolhidos, a precariedade das instalações das escolas situadas na zona rural e a mobilidade dos alunos, os problemas de tempo e espaço. Muitas professoras (15) citaram as dificuldades no relacionamento entre professores e entre professores e direção. Apenas uma delas não tinha dificuldades.

Material didático pouco adequado. Os livros do MEC não possuem conteúdo adequado à realidade de uma escola rural. Além disso, sinto dificuldade principalmente na organização do tempo e na distribuição dos componentes curriculares, bem como em fazer um trabalho diferenciado com os alunos que têm maior dificuldade de aprendizagem e estão com defasagem idade/série” (P14).

As diferentes opiniões do que ensinar neste ou naquele momento é o que me incomoda, porque gosto de partir do interesse dos alunos (P16).

O livro didático é um dos recursos bastante utilizados pelos professores e alunos das séries iniciais do ensino fundamental, na forma de seqüência de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Porém, o uso exclusivo do livro didático é insuficiente para contemplar a heterogeneidade do universo escolar ou como objeto de estudo e conhecimento do professor. Além desses fatores, as professoras queixam-se da demora da chegada dos mesmos para seu uso com os alunos e de seu conteúdo não adequado à realidade.

Assim, há necessidade de utilização de outros instrumentos didáticos para o desenvolvimento do trabalho docente e como material de apoio ao aluno como livros paradidáticos, textos, jornais, revistas, mapas, filmes entre outros. O professor deve, sempre que possível, buscar novos materiais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. O livro didático, quando exigido, deve ser apenas mais um recuso e não o único.

Ao especificarem suas maiores dificuldades na sala de aula, percebe-se que os maiores dilemas das professoras iniciantes dizem respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo estas, talvez, derivadas de outros problemas também citados por elas, como: o número alto de alunos por sala, a indisciplina, a freqüência irregular e alunos com diferentes tipos de dificuldades e níveis de aprendizagem. Queixam-se da falta de experiência para lidar com alguns problemas referentes aos alunos, da dificuldade em planejar as aulas tendo em vista a diversidade apontada e da ausência de serviços de apoio. Três professoras disseram que procuravam planejar aulas interessantes para prender a atenção dos alunos, facilitando a aprendizagem e introduzir a leitura na vida dos alunos, visto serem filhos de pais analfabetos. Entretanto, sentiam-se sozinhas para resolverem suas dificuldades.

Falta de experiência pois muitas vezes me sinto perdida, sem um controle sobre o meu planejamento, minhas atividades como se nada tivesse ligação (P2).

Crianças que mudam sempre e sala numerosa (P4).

Indisciplina do aluno, pois, o desenvolvimento da sala é prejudicado (P22).

Criar aulas que sane os diferentes graus de dificuldade dos alunos e também aulas interessantes que cativem os alunos facilitando assim a aprendizagem (P10).

Para diminuir a ansiedade das professoras e apoiá-las em suas necessidades, as horas de trabalho pedagógico coletivo seriam também um espaço interessante: nele poderiam ocorrer discussões, análises das diferentes situações e busca de alternativas pedagógicas; os professores poderiam, ainda, discutir e estudar as dificuldades em ajudar a desenvolver a auto-estima dos alunos, outra de suas dificuldades.

Tendo em vista o panorama de necessidades indicadas, dos dilemas e tensões que parecem existir na vida cotidiana profissional dessas professoras iniciantes, a participação em um Programa de Mentoria - que prevê um atendimento individualizado, próximo, tanto no sentido pessoal como de desenvolvimento de habilidades de ensino – pode vir a ser um caminho. Foi nesse sentido que as professoras se inscreveram. Veremos mais detalhes a seguir.

A MENTORIA NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Todas as professoras iniciantes tinham expectativas positivas quanto à contribuição do Programa de Mentoria para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Algumas professoras acreditam que ajudará a tirar dúvidas, a superar dificuldades e angústias que ocorrem no cotidiano do trabalho docente. Outras revelam que o programa ajudará no desenvolvimento de suas atividades profissionais, para troca de experiências e reflexões sobre a prática (11) e que ajudará ampliar seus conhecimentos (05). Favorecer a autonomia e apoio didático, também estão entre as expectativas das professoras participantes (04).

“O programa será uma oportunidade para vivenciar novas experiências e muitas trocas; uma fase de aprendizado, a qual, com certeza deixarei um pouco de mim e levarei muito de vocês” (P11).

“Ajudando a perder o medo de fracassar como professora” (P19).

“Acredito que todos nós estamos em constante aprendizagem e o educador não deve parar no tempo, mas sim procurar sempre novos caminhos e estratégias a fim de alcançar os seus objetivos” (P16).

É possível perceber que as respostas das professoras participantes apontam na mesma direção dos objetivos do Programa de Mentoria, isto é, com a proposição e desenvolvimento do Programa pretendia-se favorecer a autonomia das professoras e ajudá-las a superarem suas dificuldades, favorecendo a permanência na docência e o exercício competente da profissão. Diante disso, levanta-se a hipótese de que as professoras estavam motivadas a participar do Programa e indicam caminhos para que o trabalho das mentoras possa atendê-las nas suas necessidades.

De certa forma o Programa de Mentoria, conforme previsto, ia em direção do sugerido por Huling-Austin (1990), para quem os programas de iniciação ao ensino para professores principiantes devem ser flexíveis, adaptados às necessidades individuais e à situação de trabalho do professor, sendo importante a existência de um professor de apoio:

“Provavelmente, a referência mais consistente ao longo dos diferentes estudos, sobre os programas de iniciação é a importância do professor de apoio” (algumas vezes chamado de professor mentor, professor colega ou o colega do professor). (Huling-Austin, 1990: p. 542).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse momento, de encerramento do texto, cabe-nos colocar alguns resultados.

Os dados colhidos no questionário de inscrição das professoras no Programa de Mentoria da UFSCar revelam que o conceito usual de professores iniciantes não é aquele que está posto na realidade da escola básica. Não é o tempo de carreira no magistério que define, para essa população, o início da carreira. Na verdade, é o início de uma nova experiência, diferente daquela em que se sentiam talvez mais *confortáveis*, por dominarem, ao menos em termos, o quê e o como fazer em sala de aula, que determinam serem ou não iniciantes essas professoras.

O tempo de serviço determinado pelo Programa de Mentoria para o ingresso das professoras, de até 5 anos, revelou-se um dado secundário, pois elas têm sim esse tempo, mas no nível e modalidade de ensino em que atuavam naquele momento. Assim, as professoras se sentem iniciantes, mesmo sem o serem em termos globais de tempo de serviço na docência. E isso provavelmente decorre do sentimento de incapacidade para lidar, da forma que consideram adequadas, com os problemas que enfrentam na prática da sala de aula.

Além disso, reforça-se, pela fala das professoras, o trabalho sempre mais difícil atribuído às iniciantes: classes da zona rural, multiseriadas, com alunos com história de fracasso escolar, escolas com estruturas físicas precárias, pouco apoio de colegas e de equipe de coordenação entre outros. O sistema, assim, penaliza aquelas que iniciam na docência e contribui para que o sentimento de insegurança seja dificilmente superado. Não seria de estranhar se essas professoras, que tentam realmente ensinar a seus alunos, que se comprometem com suas aprendizagens, se acomodassem e passassem a ensinar de forma mecânica, apenas repetindo o que indicam os manuais.

O Programa de Mentoria, desenvolvido on-line, é sim uma maneira importante de possibilitar a esses professores, envolvidos com seus trabalhos e com sua capacitação, oportunidade de se sentirem seguras e de se aprimorarem profissionalmente. Entretanto, essa não pode ser uma opção nem uma responsabilização pessoal. Deve ser uma política pública, sob responsabilidade do estado. A capacitação dos professores e as condições adequadas para seu desenvolvimento devem fazer parte da proposta educacional pública que pretende proporcionar educação de qualidade para toda a população.

Programas de formação continuada de professores para o aprimoramento desses profissionais e busca de uma educação qualificada, deverão ser pauta de reivindicações do público de educadores. Estudos em espaços virtuais para cursos de capacitação docente com o uso da internet, podem ser alternativas preciosas para favorecer essa prática.

Com base nesses resultados e análises parciais deste trabalho, podemos, em um primeiro momento, considerar que é possível desenvolver programa de educação continuada utilizando a modalidade da educação à distância, com o uso da internet, com o apoio de professoras experientes.

Diante dessas considerações, consideramos que a EDA só se realiza quando garante a comunicação bilateral educativa, ultrapassando o simples colocar materiais institucionais a disposição do aluno distante e com a escolha criteriosa dos meios que esta comunicação se dará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. António (org.). Vidas de professores. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. António (org.). Profissão Professor. 3ª. ed. Porto: Porto Editora, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REALI, Aline M.M.R; Tancredi, Regina M.S.P. Parceria escola família: algumas reflexões para implementação de políticas públicas. Anais XII Endipe, 2004. Curitiba.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília ano 16, no. 70, abr/jun 1996.

TRIGUEIRO, D.M. Um mundo novo, uma nova educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 53, n. 113, p.9-18, jan/mar, 1969.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO, NO CAMPO PSICOMOTOR, PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

IMAI, Viviam Hatisuka ; GUIMARÃES, Célia Maria (FCT/ UNESP-Presidente Prudente)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata os resultados parciais de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver uma proposta de formação continuada em serviço, no campo psicomotor, para professores da Educação Infantil que atuam com crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos. Essa pesquisa é realizada em duas instituições, uma privada e outra pública, da cidade de Presidente Prudente, São Paulo. Fazem parte da pesquisa quatro professores que atuam com crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos.

A formação continuada em serviço está sendo desenvolvida numa proposta de desenvolvimento profissional sustentado. De acordo com Formosinho (2000,p.14) a formação “consiste numa formação em contexto e depois numa formação em contexto acompanhada de supervisão”.

O interesse no desenvolvimento psicomotor de crianças na idade dos 3 aos 5 anos justifica-se pela presença de muitas crianças em creches e pré-escolas que se encontram nessa faixa etária. Nesse período ocorre o desenvolvimento dos principais elementos psicomotores, os quais são essenciais para as aprendizagens atuais e futuras. O professor, nesse período, pode notar alguns sinais de insucessos da criança no campo psicomotor que podem ser percebidos tanto em sala de aula como em atividades no pátio. Em muitos casos o professor da Educação Infantil (EI) relata esses insucessos da criança aos pais e, na maioria das vezes, essa situação persiste. Esse fato pode estar associado a falta de preparo do professor no campo psicomotor.

Com a introdução de práticas psicomotoras na Educação Infantil, o professor pode favorecer o desenvolvimento psicomotor normal da criança e, diante do insucesso da criança, poderá contribuir para que supere sua dificuldade.

A compreensão do significado da psicomotricidade e das suas possíveis implicações na educação é de extrema importância para os professores, em especial, para os profissionais que atuam na EI. Dentre as definições encontradas na obra “Dicionário de Psicomotricidade”, de Hurtado (1991, p.91), destaca-se “a psicomotricidade como ciência da educação que enfoca a unidade indivisível do homem (constituída pelo soma e psique), educando o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectuais”.

Essa definição justifica a ação do professor que, ao se apropriar dos recursos psicomotores, atua na prevenção ou reeducação de acordo com a situação. Oliveira (1997, p.36) apresenta uma clara diferença entre essas duas intervenções,

pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios.

Dessa forma, a prática psicomotora, seja ela com caráter preventiva ou reeducativo, de acordo com a necessidade da criança, poderá favorecer o desenvolvimento psicomotor da criança.

Lapierre e Le Boulch, conforme Oliveira (1997, p.36) afirmam que “a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança”. Le Boulch (1992, p.24) acrescenta ainda que “ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares... deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas...”.

A relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil é confirmada em estudos de diversos autores, no entanto, a psicomotricidade parece não ter ainda seu espaço reconhecido na EI. Esse fato é evidenciado ao se consultar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento para a EI que, segundo o então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza, na carta de apresentação desse documento, publicado em 1998, afirma que:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos de idade, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Sendo assim, trata-se de um guia que norteará os projetos pedagógicos para a educação infantil. Assim, ele é um instrumento de referência na adequação dos programas destinados a Educação Infantil. Adicionalmente, encontramos nesse documento, ao longo dos seus três volumes, alguns dos elementos psicomotores básicos como a lateralidade, a coordenação motora e a estruturação espacial. Nos três volumes, em abordagens distintas, vemos uma preocupação com o corpo e a imagem corporal. A imagem corporal está presente, em especial, no segundo volume, nas propostas de atividades utilizando-se do espelho. Contudo, vemos o corpo, norteador de todo o princípio psicomotor, ser fragmentando em partes. Em nenhum momento o leitor é informado que os recursos oferecidos contribuem para o desenvolvimento psicomotor adequado. Esses aspectos evidenciam que, para o professor compreender a importância dessas informações e utilizá-las em sua prática, necessitará de conhecimentos prévios a respeito do desenvolvimento psicomotor infantil. Nesse sentido, o RCNEI para Educação Infantil, pela sua relevância para os professores que se dedicam a E I, ao não se referir a psicomotricidade de forma clara, assim como à sua importância para o desenvolvimento infantil, deixa de oferecer uma importante contribuição, em especial, para aqueles profissionais que carecem de melhor formação.

Nesse estudo o RCNEI é empregado, na medida do possível, na construção dos conhecimentos no campo psicomotor, pois é um documento de relevância na EI, consultado e utilizado frequentemente pelos professores na elaboração dos projetos propostas e planejamento das práticas. Entretanto, para o seu emprego é necessário conhecer previamente alguns conceitos psicomotores. Nesse estudo, um dos objetivos é aliar teoria e prática psicomotora, com o propósito de contribuir para a formação dos professores, que poderão, como consequência das mudanças

nas concepções e práticas, promover ações que favoreçam o desenvolvimento psicomotor normal da criança, Os sinais de possíveis mudanças nas concepções e nas práticas dos professores são indicativos que um processo de formação está ocorrendo. Segundo Ferreira (2001,p.72) “..o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas”. Portanto, é fundamental, de acordo com Ferreira (2001,p.72), “...que a formação produza efeitos na concepção e nas práticas dos professores enquanto profissionais”. Ao longo da pesquisa, possíveis sinais de mudanças dos professores que possam ser relacionados à formação, na medida do possível, deverão ser monitorados. Os sinais de mudanças poderão ser observados no professor, nas suas ações, atitudes, no planejamento e execução das práticas, na interação com a criança, na organização dos espaços, no levantamento de problemas e os possíveis efeitos que a formação promova na criança.

A pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira etapa, fase exploratória de diagnóstico, consiste em conhecer a realidade dos professores envolvidos no estudo e as suas formações prévias no campo da psicomotricidade. A segunda etapa é delineada a partir do diagnóstico inicial, no qual os problemas foram levantados e orientou a definição dos objetivos, o tema do trabalho e as ações. Assim como permitiu identificar os conceitos psicomotores necessários para a formação dos professores e as possíveis aplicações e implicações desses conceitos nas práticas educativas. Os problemas que surgiram nessa etapa foram investigados na tentativa de solucioná-los. Essa etapa se encerrou com a aprendizagem de uma avaliação psicomotora que os professores aplicaram em cada criança. A terceira e última etapa é da intervenção nas práticas que pretende aliar a formação às práticas psicomotoras. Essa etapa começou com a realização pelos professores de avaliações psicomotoras individuais nas crianças.

METODOLOGIA

A pesquisa adota a metodologia da pesquisa social e utiliza o método da pesquisa-ação. Numa abordagem qualitativa, utiliza como instrumentos as entrevistas, questionário e a observação. As entrevistas e os questionários, como técnicas de investigação, seguem um roteiro pré-determinado e procuram atender aos propósitos de cada etapa da pesquisa. A observação possibilita o levantamento e acompanhamento dos problemas e o monitoramento das ações e situações que comprovem ou não possíveis mudanças nas concepções e práticas vigentes. Alguns eventos observados sofrem a interferência da pesquisadora, em outros isso não ocorre, muitas vezes a observação é acompanhada de filmagem. A pesquisa aconteceu em duas instituições (Grupo I e II) da cidade de Presidente Prudente. O Grupo I foi constituído por duas professoras de uma instituição pública. A formação começou em agosto de 2002 e atingiu a terceira etapa. O Grupo II foi constituído por dois professores de uma instituição particular, a formação começou em junho de 2004, atingindo a segunda etapa. A experiência inicial com o primeiro grupo (Grupo I), contribuiu para a elaboração das etapas de formação. O desenvolvimento da pesquisa em um segundo grupo (Grupo II) surgiu do interesse em aplicar essa proposta de formação em outros contextos, não sendo um estudo comparativo. No processo de formação, a pesquisadora e os

professores estavam envolvidos de modo cooperativo e a interação entre as partes foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois os professores participavam e ao mesmo tempo realizavam ações. Diante de problemas levantados a pesquisadora teve um papel ativo, avaliava os problemas e acompanhava as possíveis ações necessárias para solucioná-los. No processo de investigação dos problemas, a situação particular do contexto foi considerada. Durante o processo de formação procurou-se, encontrar soluções para os problemas relacionados à aplicação dos conceitos e dúvidas em relação a transposição dos conceitos para a prática. Em todo o processo, as decisões e atos intencionais eram, sempre que possível, monitorados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A primeira etapa: Exploratória, diagnóstica.

Uma entrevista inicial individual, realizada no Grupo I e II forneceu informações relevantes a respeito da formação dos professores, de suas expectativas e da formação psicomotora de cada um deles. A partir do levantamento desses dados foi possível detectar alguns problemas e formular hipóteses para solucioná-los. Essa entrevista permitiu avaliar os conhecimentos e concepções sobre os trabalhos e as crianças com as quais atuam. Foram abordadas questões relacionadas aos aspectos importantes da educação de crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos: a concepção a respeito da criança que está sob seus cuidados; a visão de educar e cuidar; o valor atribuído aos jogos e brincadeiras na vida da criança; ao momento destinado a essas brincadeiras; à presença ou ausência da psicomotricidade em seu trabalho.

Segunda etapa: Processo de formação teórica.

O conhecimento inicial, obtido com a análise dos resultados da entrevista e observação em cada grupo, permitiu ajustar a proposta ao contexto em que ocorreu o processo de formação. Possibilitou, ainda, identificar os conceitos e conhecimentos a respeito do desenvolvimento da criança, em especial no campo psicomotor, necessários para que práticas psicomotoras possam ser realizadas. Esses conhecimentos permitem que um professor identifique as possíveis necessidades educacionais, no campo psicomotor em cada etapa do desenvolvimento infantil dos 3 aos 5 anos. Para tanto, esse professor deve dominar alguns conceitos a respeito dos principais elementos psicomotores que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Dentre eles, destacamos cinco: esquema corporal, coordenação dinâmica global, lateralidade, estruturação espacial e estruturação temporal. O professor deve conhecê-los e, na medida do possível, identificá-los ao acompanhar o desenvolvimento psicomotor da criança.

Para essa etapa de formação adotou-se algumas obras como referência, a obra inicial é o próprio Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto, publicado em 1998. Adicionalmente as obras de De Meur e Staes, 1984, assim como Imai, 2002.

A formação contempla:

- Desenvolvimento psicomotor normal do nascimento até os 5 anos, em especial dos 5 principais elementos psicomotores: esquema corporal, lateralidade, coordenação dinâmica global, estruturação espacial e estruturação temporal.

Nessa etapa utilizamos de ações e práticas como a discussão de textos, exposições teóricas aliadas a exemplos extraídos do cotidiano e das práticas dos professores, vivências corporais e observação das crianças. Na medida em que a formação ocorria, no convívio com os professores, essas condutas foram adotadas a partir das necessidades observadas, das dificuldades, dos questionamentos e interesse dos professores.

Terceira etapa: as práticas psicomotoras.

Na terceira etapa de práticas psicomotoras, os professores aprenderam a realizar a avaliação psicomotora, cujo modelo foi adaptado por Francisco Rosa Neto (2002). Ela permite identificar o estágio de desenvolvimento psicomotor da criança classificado pela faixa etária. O professor com essas informações estava melhor preparado para planejar suas práticas e pesquisar dentre os diversos jogos e brincadeiras aqueles que pudessem favorecer ou oferecer condições adequadas ao desenvolvimento psicomotor da criança. Apresentamos, nessa fase, um vídeo de atividades psicomotoras, *Psicomotricidade I (SUAREZ)*.

RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados obtidos nas fases descritas foram registrados com base em observações que permitem avaliar a evolução do processo de formação.

Uma análise parcial foi realizada para identificar sinais de mudanças, na formação dos professores, que pudessem estar relacionados a formação psicomotora desenvolvida. Para essa análise utilizamos alguns dados coletados das entrevistas, os questionários, as observações, o caderno de campo e a análise documental.

Estabelecemos inicialmente três categorias de análise, com o intuito de identificar possíveis sinais de mudanças. Elas foram criadas com base no objetivo da proposta de formação psicomotora. Essas categorias foram fundamentadas nas considerações relevantes de estudiosos da psicomotricidade adotados neste estudo.

1ª Categoria: Domínio dos conceitos psicomotores

O professor deve dominar alguns conceitos a respeito dos principais elementos psicomotores que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. São eles: esquema corporal, coordenação dinâmica global, lateralidade, estruturação espacial e estruturação temporal. O professor deve conhecê-los e, na medida do possível, identificá-los ao acompanhar o desenvolvimento psicomotor da criança. Esse conhecimento é importante para programar as práticas psicomotoras que, na medida do possível, devem estimular ou oferecer as condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança.

2ª. Categoria: Domínio do processo de avaliação psicomotora

O domínio do processo de avaliação pelo professor permite que ele identifique

possíveis dificuldades, acompanhe os progressos e planeje suas práticas psicomotoras.

Segundo Picq e Vayer (1988) a avaliação é fundamental para o trabalho psicomotor “ toda ação educativa precisa da observação e esta implica a avaliação” (pg.233).

3ª. Categoria: Da prática psicomotora.

O acompanhamento da prática psicomotora permite observar o domínio de conceitos pelo professor através da sua ação. Para realizar essa prática é necessário que o professor prepare um ambiente adequado.

Segundo Sanches, Martinez e Peñalver (2003, pg.71) “ ... a prática psicomotora é prioritariamente uma forma de levar a termo em um espaço determinado (sala) e em um momento concreto (horário estabelecido), com alguns objetos (materiais) e algumas pessoas (as crianças e os educadores), uma atividade dinâmica baseada no corpo e em suas ações” [...].

A prática psicomotora é uma forma de atuação do professor que planeja sua ação a partir dos conhecimentos psicomotores e da avaliação psicomotora. As práticas são realizadas em um horário e tempo previamente estabelecido (uma ou duas vezes por semana com duração aproximada de 1 hora), em um espaço físico determinado. O professor emprega, de acordo com os objetivos propostos, os diversos jogos e brincadeiras ou atividades mais específicas.

Segundo Le Boulch (1992,pg. 139) “permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador”. Durante a prática, o professor, em alguns momentos, dirige e coordena as atividades e, em outros, participa junto com a criança.

O ambiente adequado é fundamental para realizar a prática psicomotora. Para desenvolvê-la é, muitas vezes, necessário mudar a disposição dos móveis para que as crianças realizem atividades envolvendo atividades como correr, pular e saltar.

Le Boulch (1992, pg.140) afirma que “para brincar, seja só ou com várias crianças, de forma espontânea ou organizada, é preciso de espaço”. Os materiais variam segundo as proposta de trabalho com a criança. Le Boulch (1992) sugere o emprego de diversos materiais: bolas de diferentes tamanhos, círculo, pneus, cordões de diferentes tamanhos, cordas para pular, sacos com grãos, arcos, bancos, etc. Na sala de atividade um espelho grande colocado na parede auxilia a criança a se conhecer, perceber o seu próprio corpo, observar os seus movimentos, a construir seu esquema corporal, elemento essencial para o desenvolvimento psicomotor.

Análise parcial dos resultados

A primeira etapa da pesquisa, diagnóstica é apresentada inicialmente pois fornece informações relevantes a respeito dos conhecimentos prévios dos professores antes do início do processo de formação.

Numa análise parcial procuramos identificar, a partir da segunda etapa, momento de início da formação, sinais indicativos da aquisição do conhecimento em psicomotricidade e em que momento da pesquisa esse fato acontece.

1ª. etapa: diagnóstica

Realizada com base nas entrevista e observações em sala.

Grupo I

Descrição do grupo: são duas professoras que realizam um trabalho conjunto (em dupla), no Jardim I com crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos, em regime integral. As professoras apresentavam a seguinte formação:

Professora A, com o segundo grau completo e com uma atuação de cerca de 15 anos nessa creche, teve no início um comportamento “arredio” e demonstrava, tanto no discurso como nas suas atitudes, uma certa insegurança pois não se achava capaz de participar desse trabalho. As respostas indicavam que sua formação profissional foi adquirida de suas práticas com as crianças e das experiências de formação continuada oferecidas pela instituição. Diante de assuntos que exigiam conhecimentos alicerçados em uma concepção teórica, demonstrou não dominar algumas das questões que hoje estão em discussão na EI (como cuidar e educar). Em relação a psicomotricidade, demonstrou poucos conhecimentos, dizia ser importante para a criança e que está relacionada ao corpo e movimento. A professora afirmou não gostar de ler textos associados ao seu trabalho, com a justificativa de ter muita dificuldade para interpretá-los. Em relação as brincadeiras relata que são mais livres, a criança escolhe o que quer fazer nos cantos de atividade em sala de aula, no recreio e no final do dia enquanto aguardam a chegada dos pais.

A professora B, com uma experiência de cerca de 6 anos em creche, estava, na época, no 2º.ano do curso de pedagogia. Ela demonstrava interesse e preocupação com a sua formação profissional. Segundo seus relatos, a psicomotricidade não estava presente no currículo do curso de Pedagogia, mas a influência da formação em nível superior está presente em seu discurso. Compreendeu questões relacionadas à evolução dos conceitos na EI. e indicou estar consciente do seu papel como professora. Assim, sua visão da criança é coerente com suas concepções teóricas. No entanto, ao ser questionada a respeito da psicomotricidade, demonstrou poucos conhecimentos a esse respeito e demonstrou interesse por esse estudo.

O diagnóstico realizado mostrou que ambas professoras não tem conhecimento do que seja a psicomotricidade ou possuem conhecimento superficial.

Grupoll

Descrição do grupo: eram três professores na época da entrevista.

Professor C, formado em Educação Física, atua a cerca de 4 anos com crianças de 1 ano e 8 meses a 8 anos, seu trabalho é embasado no RCNEI Utiliza jogos e brincadeiras que permitem trabalhar noções de limite, regras, coordenação. Procura acompanhar os progressos de cada criança na coordenação motora, no aspecto físico e nas aprendizagens. Compreende questões relacionadas ao cuidar e educar. Reconhece que a psicomotricidade comparece nas diversas atividades que desenvolve, utiliza dos jogos e brincadeiras em suas práticas. Entretanto seus conhecimentos no campo psicomotor são superficiais.

Professora D, formada em magistério, Pedagogia, com especialização em Educação Infantil, atua a cerca de 4 anos, é professora do Pré I de crianças na faixa etária dos 3 aos 4 anos. Procura utilizar, sempre que possível, de recursos lúdicos. As brincadeiras são, de acordo com os propósitos, direcionadas ou livres. A criança é vista como uma pessoa com especificidades, não é um adulto em miniatura. Acredita que seu papel é ser mediadora do conhecimento. Compreende questões relacionadas ao cuidar e educar. Seus conhecimentos no campo psicomotor são superficiais.

Professora E: formada em magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia é professora a cerca de 11 anos e atua no Pré II com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Dentre os aspectos que considera relevante no trabalho com crianças ressalta o brincar, demonstra dominar os conceitos relevantes na EI. A criança é vista como o adulto de amanhã, alguém que deve ser preparada para ser o futuro adulto. Os jogos e brincadeiras estão presentes nas atividades e a professora participa e interage. Demonstra possuir conhecimentos superficiais a respeito da psicomotricidade, em sala de aula acredita que ela está relacionada a escrita, a preensão do lápis. Essa professora participou apenas da primeira etapa de formação.

O diagnóstico realizado mostrou que os professores têm conhecimento superficial a respeito da psicomotricidade.

SEGUNDA ETAPA DE FORMAÇÃO PSICOMOTORA.

Essa etapa de formação é baseada em aulas expositivas, leituras e discussões de textos.

Grupo I.

A formação começou em setembro de 2002 e prosseguiu até novembro de 2003, num total de 18 encontros de formação de uma hora e 15 minutos aproximadamente cada. No segundo semestre de 2003 observamos e documentamos através de filmagem o desenvolvimento de 5 práticas, conduzidas pelas professoras. Comparando com duas práticas observadas antes do início da formação, notamos que não houve mudanças nas atividades. As professoras deixavam as crianças brincar livremente no pátio ou no parque sem participar, direcionar ou intervir. As atividades em sala de aula continuavam a enfatizar a preparação para a escrita. Entretanto, as professoras já conseguiam identificar o elemento psicomotor estimulado ou favorecido nas atividades realizadas pelas crianças. Diante dessa situação foi necessário introduzir uma avaliação psicomotora para que as professoras conhecessem alguns indicadores de normalidade a respeito do desenvolvimento psicomotor e, desse modo, pudessem perceber que as crianças necessitavam de práticas que contribuíssem ou oferecessem condições favoráveis ao desenvolvimento psicomotor da criança. A avaliação psicomotora faz parte da terceira e última etapa de formação.

Análise parcial: Nessa segunda etapa de formação procurou-se observar a evolução

do domínio de conceitos. As professoras começaram a perceber, identificando na atividade realizada, o elemento psicomotor favorecido ou estimulado.

Grupo II

A formação ocorreu em 3 encontros nos meses de junho e julho de 2004 (aproximadamente 10 horas). A pesquisa foi interrompida e retomada em maio de 2005, no momento estamos coletando novos dados.

Terceira etapa: práticas psicomotoras

Grupo I

As professoras aprenderam e aplicaram as avaliações em 14 crianças, durante duas semanas no mês de julho de 2004. Concluíram que 10 crianças estavam com desenvolvimento psicomotor abaixo do esperado para a sua idade em uma ou mais áreas avaliadas. Esse fato surpreendeu as professoras que passaram a planejar suas práticas. Notamos que essa constatação provocou nas professoras a necessidade de buscar novos conhecimentos em livros, dentre eles, os utilizados na pesquisa, que tratavam da psicomotricidade, também consultaram livros a respeito de jogos e brincadeiras. O vídeo apresentado contribuiu para que as professoras refletissem a respeito das práticas. As práticas começaram em agosto de 2004, ocorreram em média 6 a 7 práticas psicomotoras mensais com as crianças durante o segundo semestre. A seguir apresentamos, sem situar cronologicamente em que momento de prática ocorreram, as mudanças observadas ao longo desse segundo semestre de 2004. As professoras começaram a planejar suas práticas a partir dos resultados das avaliações que apontaram a necessidade de favorecer o desenvolvimento da coordenação dinâmica global, estruturação espacial e temporal. As professoras passaram a utilizar de diversos jogos e brincadeiras, em alguns momentos coordenavam as atividades, em outros participavam junto com as crianças. Mudaram a disposição dos móveis na sala para que as crianças pudessem brincar nesse espaço. Solicitaram que os pais contribuíssem doando alguns materiais, outros materiais foram adquiridos pela instituição e um espelho grande foi colocado em uma das paredes da sala. Os cantos de atividades, anteriormente constituídos de pequenas caixas colocadas em uma das paredes da sala foram ampliados, sendo criado novos espaços com materiais diversificados.

Observamos que houve algumas mudanças nessa etapa, indicando melhor compreensão a respeito da psicomotricidade. A preocupação com o domínio do conhecimento comparece na busca por conhecimentos nos livros sobre psicomotricidade e jogos e brincadeiras. Os resultados das avaliações contribuíram para o planejamento das práticas psicomotoras. Essas práticas ocorreram em horário e espaço físico determinado (sala), com o emprego, de acordo com os objetivos propostos, dos diversos jogos e brincadeiras.

Ocorreram algumas mudanças no ambiente, observadas nas mudanças na

disposição dos móveis, nos novos materiais e na colocação de um espelho em uma das paredes da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise parcial indicou que o processo de formação está ocorrendo no Grupo I. Os dados coletados deverão ser somados a outros que estão sendo obtidos nessa pesquisa. Essas informações serão posteriormente analisadas com maior rigor e aprofundamento com emprego de análises qualitativa e quantitativa.

Os resultados parciais do processo de formação foram avaliados com base nos resultados de entrevistas e, principalmente, com base na avaliação psicomotora aplicada, planejamento de atividades, preparação de ambiente adequado, incluindo espaço e materiais e, finalmente, na forma como as atividades foram realizadas. Todas essas observações só foram registradas para a escola pública (grupo I). A formação psicomotora foi interrompido na escola particular (grupo II) na segunda fase da pesquisa em julho de 2004, sendo retomada em maio de 2005, os dados coletados, nesse grupo, ainda não foram analisados.

O diagnóstico inicial forneceu informações relevantes a respeito dos dois grupos pesquisados. Apesar de apresentarem diferentes níveis de formação, os professores desses grupos têm conhecimentos superficiais a respeito da psicomotricidade. A aplicação dessa proposta de formação psicomotora, em dois contextos e grupos específicos, é uma experiência que poderá inspirar e oferecer algumas contribuições para implantar uma proposta de formação psicomotora em outros contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade - Educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos: DO MODELO ESCOLAR À FORMAÇÃO EM CONTEXTO. In: FORMOSINHO, J. (Org.) Associação Criança - Um Contexto de Formação em Contexto. Braga: Livraria Minho, 2001

FORMOSINHO, J., E FORMOSINHO, J. O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado. Simpósio Internacional. Lisboa, 2000.

NETO, F. R. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMAI, V. H. Psicomotricidade: A Ação Educativa Preventiva na Educação Infantil no período dos 2 aos 6 anos. 2002. Curso de especialização "Lato Sensu" Formação de Recursos Humanos para Ed. Infantil de 0 a 6 anos, Departamento de Educação da FCT UNESP. Presidente Prudente.

HURTADO, J. G. G. M. Dicionário de Psicomotricidade. Porto Alegre: Prodil, 1991.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor - do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SÁNCHEZ, P.A., MARTINEZ, M.R., PEÑALVER, I.V. A psicomotricidade na educação infantil uma prática preventiva e educativa. Trad. Inajarah H. Rodrigues. Porto Alegre. Artmed, 2003.



FORMAÇÃO CONTINUADA: NEOLIBERALISMO X FORMAÇÃO HUMANA

SILVA, Joice Ribeiro Machado da (Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp)

A formação do educador sempre foi algo muito discutido ao longo de décadas, porém a partir da década de 90, tem-se dado extrema importância à formação continuada como sendo o essencial na formação do professor e o principal para se alcançar um ensino de qualidade. Por esse parâmetro pensamos em escrever uma reflexão sobre um ponto crucial quando falamos sobre formação continuada: as políticas neoliberais. Em que contexto surge essa ênfase nesse tipo de formação e por que? Quais as perspectivas dessa política para a formação continuada?

Pretendemos então, analisar os rumos que a formação contínua tem tomado a partir da década de 90, discutindo primeiramente as políticas neoliberais e sua concepção de educação e quais implicações traz para a formação do professor.

Em seguida, abordaremos as reformas educacionais pelas quais têm passado a educação com a LDB de 1996, enfocando principalmente o que diz respeito à formação inicial e contínua do professor.

Por fim, vamos analisar a ênfase dada à prática reflexiva, que joga para o professor toda a responsabilidade pela sua formação, inclusive a continuada e o processo de validação que acaba por certificar ou não o educador para a função que este desempenha.

As políticas neoliberais utilizam a educação como capital humano e propõe estratégias de regulação visando a sustentação do capitalismo. Bianchetti (2001), assim como outros autores, colocam que para as políticas neoliberais a escola deve garantir a formação de mãos de obra para o mercado de trabalho que hoje se apresenta muito competitivo. Segundo Maués (2003), por essa lógica a educação passa a ser tratada como mercadoria e é o mercado que vai determinar o que é feito na medida em que ela possa ser lucrativa.

A indústria passou então, a ter grande interesse nos sistemas de ensino, não só aqui, mas no mundo todo, principalmente no que diz respeito à formação dos professores. A intenção é adequar a escola às necessidades da economia, tornando-a flexível.

Na década de 80 isso ocorre com o modelo tecnicista que foi amplamente efetivado nas escolas, na tentativa de formar mãos de obras especializadas para o mercado de trabalho, pois era uma exigência da década. Sem dúvida a formação do professor, que passou a ter características técnicas nos seus cursos, foi fundamental para se alcançar esses objetivos.

A partir da década de 90, a denominada “década da educação”, houve um aprofundamento das políticas neoliberais que passaram a usar outras estratégias de regulação como a pedagogia das competências, professor reflexivo, a formação continuada, a fim de continuar sustentando o capitalismo que se baseia no acúmulo e no lucro imediato.

Por esta teoria neoliberal, o financiador das políticas educacionais não deve ser o Estado, pois para o neoliberalismo o público não deve ser nem estatal e nem gratuito. Assim os rumos da educação deve ser deixando a cargo das instituições privadas, pois não é necessário muito investimento por parte do Estado que conseguirá realizar o processo de ajuste estrutural com enxugamento de recursos destinados à educação. Os financiadores são na sua maioria órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comunidade Européia (CO), entre outros, que passam a determinar as metas a serem alcançadas, inclusive em educação. Como afirma Maués, “procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado” (p. 94, 2003).

A década de 90 foi marcada principalmente pela centralidade no conteúdo da escola – na figura do professor e na sala de aula – permitindo definições de políticas educacionais baseadas na qualidade da instrução e do conteúdo que segundo Freitas (2003) são características extremamente neoliberais. Por esta perspectiva, todas as mudanças que foram realizadas no currículo, PCN, avaliações, visavam a “formação produtivista e unidimensional em detrimento da formação humana multilateral” (Freitas 2000 aput Freitas 2003).

Assim, mudanças significativas foram implantadas nas políticas de formação de professores, visando principalmente que se tornem professores com habilidades e competências, atendendo o capitalismo atual. “Neste quadro, a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações” (Freitas, 2003). Com isso há a justificação de algumas mudanças como a reforma do ensino universitário que abriu espaço para a criação dos Institutos de Ensino Superior (ISEs) e a grande ênfase que está sendo dada a formação continuada.

A LDB 9394/96 determinou que a formação de professores para a atuação na educação básica deva ser preferencialmente com licenciatura de graduação plena tendo continuidade de seu aperfeiçoamento e atualização, vinculada a planos de carreira. Essa lei coloca ênfase nos vínculos entre todos os seguimentos inclusive entre escola e formação de professores, exigindo que haja capacitação em serviço. Permite ainda que o exercício do magistério possa ser ministrado por quem fez o nível médio e institui a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel.

Para a licenciatura plena e até de pós – graduação abre-se um novo espaço de formação: os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Esses institutos cresceram em 500% desde 2000, principalmente nas instituições privadas. Além disso, pretende-se retirar os cursos de licenciaturas das universidades e faculdades, pois a ênfase está na formação prática e técnica que é dada nos ISEs.

As universidades públicas, ao contrário das instituições privadas, privilegia a teoria e a pesquisa, possibilitando assim que a produção de conhecimento se efetive em nosso país, porém, essa intenção difere da lógica neoliberal que pretende apenas comercializar a educação, pois esta passou a se fonte lucrativa. Portanto, tirando os futuros educadores do lócus privilegiado do conhecimento, correremos o risco de termos professores diplomados, mas não formados.

Nesse sentido, a formação continuada entraria para reparar lacunas na formação inicial, contribuindo ainda mais para o aligeiramento dos cursos e justificando a criação de cursos curtos que teriam como alicerce a experiência prática profissional. Como afirma Maués (p.104, 2003), “caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua”. Esses cursos aligeirados nada mais são uma maneira de certificar os professores que estão na ativa e que não fizeram no decorrer de sua carreira um curso de nível superior. Assim, o governo encontra uma forma de afirmar que todos (ou quase todos) os professores do país possuem curso em nível superior e portanto, a questão da qualidade em educação estaria sendo resolvida, pois daria-se um salto significativo e finalmente conseguiríamos resolver nossos problemas educacionais e chegar a um ensino de qualidade. Porém sabemos que não é isso que ocorre, pois o professor sem um sólida formação teórica, não terá condições de resolver conflitos quando se deparar com uma sala de aula.

A formação contínua contextualizada por um outro enfoque, seria um fator importante na construção do conhecimento do professor. Ela teria muito mais sentido se fosse utilizada para aperfeiçoar o professor em exercício, que passou por um bom processo teórico na universidade, principalmente sobre as mudanças significativas que ocorre na educação. Mas colocada na lógica do mercado, ela assume outras configurações, com a que descrevemos acima e transforma a educação em mais uma mercadoria que precisa dar lucros.

Para completar esse quadro de reformas, a LDB 9394/96, reduz o curso de formação de professores que de quatro anos para três, e a titulação dos formadores dos ISEs e das universidades/faculdades é também reduzida, sendo exigido 10% de mestres e um terço de doutores, pois dessa forma torna-se mais fácil para as instituições, principalmente as privadas, oficializarem seus cursos de formação de professores.

O que resulta destas mudanças políticas educacionais? Segundo Freitas (2003), a intenção é privilegiar a capacitação em serviço, tirando assim das universidades a formação inicial. Nega-se a construção de uma identidade do professor intelectual e pesquisador da educação e abre-se espaço para uma formação que assume caráter técnico, surgindo assim um novo perfil profissional baseado na concepção de competência que passa a ser de responsabilidades do professor. Há, portanto uma ênfase no aprimoramento individual da formação que vai exigir desse profissional uma permanente validação através de avaliações as quais ele será submetido para provar que pode ocupar determinado posto ou não.

Para Ghedin (2002), o trabalho docente implica em fazer uma tarefa intelectual, um saber fazer. Define o professor como um intelectual transformador, aquele que é capaz de desvendar o oculto que nos é apresentado como natural. Porém, essa pedagogia da competência, quer transformar o professor naquele que deve apenas ensinar o que as crianças precisam aprender (habilidades, técnicas, capacidades). E o processo educativo reduz o processo ensino – aprendizagem à instrução.

O papel do professor, na visão neoliberal, restringe-se em o que e como ensinar. Essa visão restrita de educação difundida por Schon (1997) e seus seguidores, alastrou-se na

década de 90 e salienta uma prática reflexiva, pois considera que o professor precisa é dominar e inventar métodos para responder as necessidades de cada aluno, tendo assim uma habilidosa prática de ensino.

Garrido (2002), faz algumas considerações importantes sobre Schon, explicando que ele é contra um currículo normativo utilizado nas universidades, que se baseia na apresentação das ciências e depois na aplicação dessa teoria. Schon propõe uma formação baseada na “epistemologia da prática que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais” (Alarcão, p.11, 1996). Assim esse futuro profissional deverá construir seu conhecimento segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo.

Por que essa teoria foi tão difundida em nosso país? Porque ela encontrou um terreno fértil, num contexto de mudanças políticas educacionais que privilegiam a formação continuada e que centram no professor a responsabilidade da sua formação, assim a ênfase no professor reflexivo foi fundamental para essa teoria ser bem aceita.

A partir daí muitas críticas surgiram em relação ao professor reflexivo e à prática reflexiva, principalmente porque corremos o risco de alguns conceitos ficarem distorcidos ao achar que a prática é suficiente para a construção do saber docente, pois segundo Garrido (2002), podemos criar modismos, praticismos, individualismos - uma apropriação indiscriminada e sem críticas.

Libâneo (2002), coloca que há um reducionismo no conceito de professor reflexivo. Ele parte do princípio que todo ser humano pensa, sobre si, suas ações individuais ou grupais. Nossa própria história do conceito na experiência brasileira tem mostrado que desde da década de 60, já discutimos sobre o conceito de flexibilidade. Libâneo faz também outras críticas a Schon, dizendo que essa teoria desconsidera o contexto social e institucional, desconsidera a identificação entre ação e pensamento, não valoriza o conhecimento teórico, há falta de compreensão crítica do contexto social e pouca ênfase no trabalho coletivo. Fatores esses essenciais para a construção de uma de um educador consciente, intelectual e comprometido.

Outros autores se referem ao tema reflexão a um comportamento reflexivo, um exercício de reflexão. Ghedin (2002), coloca que a crítica principal não é em relação à prática, mas aos fundamentos pragmáticos que são baseados numa epistemologia prática que deriva da filosofia positivista. Porém Gedhin (2002) considera que a contribuição de Schon foi fundamental para se pensar a reflexão nos centros de formação, mas é a favor de uma prática associada a uma teoria e vice-versa, sugerindo que se mude da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis. Para ele não se dissocia teoria e prática, pois a alienação encontra-se justamente nessa separação, transformando-se numa violência humana. “Ao operar está “mecânica” instaura-se uma negação, suprime-se ou reduz-se o ser humano apenas a um organismo agente” (Gedhin, p.134, 2002).

Mas para a lógica neoliberal, que pretende usar a escola para formar mão de obra para o mercado de trabalho e regular o capitalismo, faz muito sentido querer fortalecer, apoiar e difundir a formação continuada aplicando “pacotes” de treinamentos aos professores que passam a transmitir conhecimentos produzidos por outros, contrapondo-se assim ao professor intelectual

transformador.

Para completar essa lógica, instaura-se o processo de validação do profissional que se baseia em provas e avaliações principalmente externas a serem aplicadas nos alunos, geralmente no final do processo de aprendizagem. Dessa forma avalia-se apenas o produto final e não o processo, e através do desempenho do aluno é que se valida ou não o professor, dizendo se o mesmo está apto, competente ou não para continuar na função que desempenha. Caso não esteja, esse professor se vê forçado a buscar na formação continuada a saída para não perder seu emprego.

Cria-se com isso um círculo vicioso, do qual retira-se a formação inicial pautada na pesquisa e na ciência, são oferecidos cursos reduzidos baseados na prática, utiliza a formação contínua para complementação e aperfeiçoamento daquilo que não foi feito na graduação e para finalizar, recorre ao processo de validação para certificar ou não o professor. Círculo esse bem perverso regido pelas políticas neoliberais.

Segundo Freitas (2003) a ênfase dada ao trabalho, que é reduzido à prática individual, reduz a formação ao caráter técnico e a concepção de competência é incorporada, definindo assim o perfil do novo profissional.

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades de professores e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade e laboridade (Freitas, p. 1109, 2003.).

Esse profissional deixa de ter um caráter solidário, coletivo, tão essencial em educação e passa a assumir princípios da competitividade, buscando superar-se a si mesmo e aos outros. E é nesse patamar que o atual governo elege inúmeros programas em prol da educação, mas que se contradiz ao manter a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e na ausência de uma política de formação inicial.

Para conseguirmos superar as contradições impostas pelas estratégias neoliberais para a formação de professores, precisamos levar em consideração alguns pontos importantes. O primeiro diz respeito ao processo reflexivo – crítico do qual, segundo Ghedin (2002), podemos construir uma sociedade e uma humanidade diferente desta marcada radicalmente pela exploração. A reflexão não tem um fim em si mesma, ela é um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudanças no modo de ser da educação.

Um segundo ponto apontado por Freitas (2003), aponta a uma política de formação que supere as “condições atuais de produção da formação do magistério, avançando para formar superiores na formação dos educadores” (pg. 1119). E ainda continuar o processo de resistência contra essa política de rebaixamento da formação inicial, ampliação de instituições formadoras, o processo de certificação e a implementação de uma política de formação continuada. (Freitas, 2003).

Por fim como destaca Pimenta (2002), devemos buscar uma democratização comprometida que se confronta com os modelos neoliberais, que não aceita modismos, que busca uma política de formação e valorização salarial do professor, e que critica uma formação aligeirada que só certifica e não forma.

Por este parâmetro, entendemos que a formação continuada precisa e deve ser revista, a fim de poder ser utilizada como uma formação a mais no processo de formação docente e não a principal com tem sido apresentada nos moldes neoliberais. Para tal seria urgente e necessário reavaliar as reformas educacionais, principalmente no que diz respeito à formação inicial do educador, que não deve ser reduzida e muito menos aligeirada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: Porto: Porto Editora, 1996. p. 09/41.

BIANCHETTI, R. C. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C .L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 24, nº 85, p. 1095/1124, dezembro/2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 23, nº 80, p.137/168, setembro/2002.

GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênero e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênero e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de pesquisa, nº 118, março/ 2003.

PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênero e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênero e critica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Educando o profissional reflexivo: um novo designer para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WEBER, S. Como e onde formar professor: espaço em confronto. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 21, nº 70, abril, p. 129/155, 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115/138.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

DAMASCENO, Kelly Katia; MONTEIRO, Filomena M. de Arruda (PPGE/UFMT)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, busca investigar a contribuição da formação continuada na construção de conhecimentos necessários à prática docente.

Devido à natureza do objeto, os caminhos que estão conduzindo ao objetivo proposto ensejam à condução de uma pesquisa qualitativa.

A investigação está sendo desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Várzea Grande-MT. Participam da pesquisa seis professoras do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Essas professoras foram escolhidas por terem sido mais receptivas e acessíveis e estão disponibilizando tempo para as narrativas escritas e orais, sendo esses os instrumentos utilizados para coleta de dados. As narrativas escritas foram elaboradas a partir de um bloco de nove questões, que posteriormente desencadearão as entrevistas semi-estruturadas as quais denominamos narrativas orais.

REVISITANDO A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Nos últimos anos o tema formação de professores, inicial e continuada, vem tendo um destaque no meio acadêmico (dissertações, teses, artigos e outros). Esse destaque segundo Andrade, Ens e André (2004), *“deriva de uma certa dificuldade em dar respostas conceituais e práticas às demandas do processo de ensino e aprendizagem, que sejam adequadas ao momento de rupturas sociais e de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia”*(p.1)

Nesse contexto, os olhares da sociedade de um modo geral, estão se voltando aos profissionais da educação, principalmente aos professores, em se tornarem cada vez mais competentes para atenderem as necessidades daqueles que estão tendo acesso à educação. Daí a necessidade de pesquisas e investimento nessa área da educação.

Corroborando com a questão da formação de professores, Arroyo aponta que as metáforas utilizadas no passado para descrever as professoras e as crianças, jardineiras-jardins, bordadeiras-bordados e outras, já não servem para a realidade/sociedade atual. A frase “as crianças já não são mais as mesmas” é coro na boca dos professores e pais. E se essa frase é verdadeira, então, os professores também “já não podem ser mais os mesmos”, pois *“O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos*

o passo da realidade que eles vivenciam”.(Arroyo, p. 11, 2004). Sendo assim, teremos que acelerar o ritmo e tomarmos o passo da realidade atual para conseguirmos acompanhar nossas crianças, adolescentes e jovens que estão chegando nas escolas em meio ao um turbilhão de mudanças.

Para tanto, os professores necessitam construir outros conhecimentos e aprender a ensinar diante desse cenário. Assim, investir na formação desses é imprescindível, mas não é qualquer formação, é uma formação pautada em uma concepção que supere à lógica da racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e no seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, as universidades, principalmente públicas, têm um papel importante e estratégico em formarem e/ou formar-se profissionais da educação capazes de atuarem como agentes de mudança na educação básica. Nóvoa entende e defende que formar é diferente de formar-se, o primeiro de uma certa maneira é autoritário, enquanto o segundo necessita da participação/envolvimento de quem está sendo formado. Para isso, as universidades precisam repensar seus atuais modelos de formação e buscar uma nova cultura institucional de ruptura de um ensino na lógica tecnocrática. Tal lógica em que a formação é pensada em acúmulo de conhecimentos, dito teóricos, para serem aplicados posteriormente na prática, sendo esses um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam em problemas instrumentais, pode ser condizente com a produção de uma proposta de “educação bancária”, duramente criticada por Paulo Freire, que resulta na mera transmissão de conteúdos, sem levar em conta a interação potencializadora entre os sujeitos e seus diferentes conhecimentos.

Alguns autores internacionais como Schön (1987), Pérez-Gomez (1992), Zeichner (1992), Marcelo Garcia (1999), entre outros, apontam para uma formação de professores numa perspectiva “prático reflexiva” e de desenvolvimento profissional do professor.

No Brasil, autores como Mizukami (1996;2000), Candau (1996), Pimenta (2000), Fiorentini (1998), entre outros, mesmo com diversidade teórica e metodológica, também têm apontado para uma formação de professores na perspectiva de um ensino reflexivo e de desenvolvimento profissional.

Para Mizukami (1996),

*A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. **Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.** (grifo nosso)(p.61)*

Diante disso, é importante (re) pensar a formação continuada de professores, considerando um *continuum* de desenvolvimento e profissionalidade docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS QUESTÕES E BUSCAS ATUAIS

Ao longo dos anos percebemos diferentes concepções de formação continuada, tais como, reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, capacitação, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, que são marcadas por algumas diferenças.

Alguns autores referem-se à formação continuada de professores como toda a *“atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mas eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”* (García Álvares, 1987, p.23 apud Marcelo Garcia, 1999, p.136). Essa definição é suficientemente ampla para incluir nela qualquer tipo de atividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional.

Outros autores, segundo Marcelo Garcia (1999), entendem que a educação dos professores em serviço (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) define-se como qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional.

A formação continuada ou em serviço de professores diferencia-se do conceito de reciclagem pelo caráter pontual e de atualização que permeia o processo de reciclagem. Para Landsheere, a reciclagem *“é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. É uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto... ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores”* (1987, p.744 apud Marcelo Garcia, 1999, p.).

Adotamos nesta pesquisa, assim como Marcelo Garcia, o conceito de formação continuada de professores enquanto desenvolvimento profissional por entender que se adapta à concepção de professor como profissional do ensino. Entendemos ainda, que “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe, uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança.

Nóvoa (1992) aponta que além dos professores a mudança educacional também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Para tanto é necessário investimento educativo nos projetos escolares. O autor diz ainda que o desafio da formação de professores

“...consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. **A formação deve ser encarada como um processo permanente**, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais” (McBride, 1989 apud Nóvoa, 1992:29) (grifo nosso)

ALGUNS DADOS DA PESQUISA:

O ponto de partida das reflexões aqui apresentadas é resultado de informações obtidas por meio de narrativas das professoras pesquisadas.

Como ainda não é possível apresentar as análises finais neste momento, selecionamos alguns dados visando apresentar, por meio dos relatos das professoras, como a formação continuada vem contribuindo para a construção de conhecimentos necessários à prática docente.

No que se refere à formação continuada vivida pelas professoras, esta se deu através de seminários, em sua maioria com carga horária entre 10 a 40 horas. Tal formação é organizada pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC ou pela própria escola, em que se convidam alguns professores de universidades ou até mesmo da própria SEDUC, para palestras e oficinas. Como exemplo, o caso de uma professora convidada a falar sobre relatórios, uma das dificuldades apontadas pelas entrevistadas.

Nas narrativas pudemos observar que as professoras percebem as mudanças e falam destas, acreditando que a formação continuada poderá ajudá-las nas mudanças exigidas no atual contexto educacional. Embora ainda neste momento seus relatos não revelem com maior profundidade alguns elementos sobre de que mudanças falam e como essas mudanças ocorreriam.

“a sociedade mudou, a tecnologia desenvolveu, as informações chegam mais rápidas..com tudo isso os conhecimentos tiveram que serem reelaborados” (P2)

“com a evolução da tecnologia necessitamos estar a cada dia nos inovando, e é somente nos cursos de capacitação que aprendemos novas teorias que irão contribuir na melhoria de nossa prática pedagógica” (P5)

Para as professoras pesquisadas a formação continuada é importante e necessária, devendo contribuir com a prática pedagógica. Conforme depoimento:

“os cursos de capacitação nos leva a fazer uma reflexão de nossa prática pedagógica e assim procurarmos mudar a nossa maneira de trabalhar em sala de aula com os nossos alunos” (P5)

“...a gente tem que estar sempre inovando para ter uma boa formação, não saberia trabalhar se não fizesse os cursos de formação” (P6)

“a formação continuada é sempre bem-vinda para teoria e prática e melhoria de qualidade” (P2)

As professoras atribuem grande parte de suas aprendizagens docentes à formação continuada, ou melhor, aos cursos que

participaram durante o exercício da profissão. Apontam tanto o crescimento pessoal quanto profissional.

“aprendi a prática e cada curso você aprende mais”(P6)

“considero a formação continuada importante porque é uma forma de você esta adquirindo novos conhecimentos, e também transmiti-los” (P1)

“os cursos de formação são para você discutir idéias, interagir informações, e melhorar a prática em sala de aula” (P2)

“antes alfabetizava no método silábico ba-be-bi-bo-bu, juntando as sílabas pra formar as palavras, hoje não, a alfabetização é com textos, é a partir daquilo que a criança trás, e aprendi isso num curso que fiz” (P5)

Outro aspecto enfatizado pelas professoras, no que se refere às aprendizagens da docência, é a contribuição de duas coordenadoras pedagógicas com essa aprendizagem. Uma das coordenadoras fez um acompanhamento intensivo na construção dos relatórios avaliativos, já que na escola organizada por ciclos esse é o instrumento utilizado para o registro da avaliação dos alunos.

“foi com (fulana) que aprendi a fazer relatório” (P5)

“ela pegava mesmo no pé, e conseguimos, hoje não tenho problemas em escrever meus relatórios” (P4)

Nessas falas, podemos perceber a importância e necessidade do apoio pedagógico aos professores. E que esse apoio contribui com a aprendizagem das professoras e a (re) construção dos conhecimentos necessários à prática docente.

Desse modo, é possível dizer que a partir das falas das professoras a formação continuada tem contribuído, em parte, para a aprendizagem da docência. Porém, ao que parece essa formação continuada, ainda, está formatada numa perspectiva em que a teoria encontrasse longe e fora da prática, ou seja, na perspectiva clássica de formação. Candau (1996) citada por Mizukami (2002,p.27), vem questionar esta perspectiva como uma *“concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimentos e o que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos”*.

Mizukami (2002), aponta que contrariando essa concepção nos últimos anos vêm se pensando, a partir de reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada. Sintetizando essa nova concepção apontaremos, assim como Mizukami os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação.

“O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso descolar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. *Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o pro-*

essor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em considerações as diferentes etapas do desenvolvimento profissional” (Candau, 1996, p. 143 apud Mizukami, 2002, p.27)

Assim, a formação continuada tenta romper com a concepção baseada na racionalidade técnica, em que formação continuada é pontual, com base na capacitação e treinamento de mão de obra barata, que atuará nas escolas e nas salas de aula como meros executores de “pacotes” prontos e acabados, sem refletir e agir na organização do trabalho pedagógico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Voltando ao objetivo da pesquisa que é investigar de que maneira a formação continuada vem contribuindo na construção dos conhecimentos necessários à prática docente das professoras que atuam nos ciclos. Podemos inferir que embora palestras, seminários, oficinas sejam importantes e contribuam com alguns aspectos dessa formação dos professores, é necessário sinalizar que essas ações mais pontuais não darão conta de ajudar as professoras na (re) construção de novos conhecimentos e na aprendizagem da docência. Há urgência em fomentar nas escolas uma formação continuada na perspectiva colaborativa, em que a partir das situações problemas dos sujeitos que fazem escola (professores, coordenadores, alunos, diretores, etc.) possam investigar e resolver essas situações. Com a ajuda se necessário de outras instituições formadoras, universidades, Secretarias de Educação, etc.

Tal urgência se deve principalmente pelo fato da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, ter definido como política para o ensino fundamental em nosso Estado a organização da escola por ciclos, requerendo uma reelaboração curricular nas escolas e na atuação docente. Segundo Franco (2001) “...as propostas de política educacional que envolvam ciclos e progressão continuada precisam acionar mecanismos preparatórios muito amplos, associados ao desenvolvimento profissional de professores e capazes de ter impacto sobre suas identidades profissionais” (p.67)

Dessa forma, as professoras necessitam de um apoio pedagógico para que possam (re) construir conhecimentos necessários para atuarem nesse tipo organização escolar. A prática que tinham na escola seriada, algumas a mais de quinze anos, não funciona mais, tem que ser repensada, reelaborada.

É necessário, na atual conjuntura, que as propostas de formação de professores, percebam e pensem nos professores como profissionais intelectuais que possam (re) construir os conhecimentos docentes desvelando todo um potencial ativo e reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Daniela F. ENS, Romilda T. e ANDRÉ, Marli. A Pesquisa sobre Formação de Professores na Região Centro-Oeste - 2002. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE, VII, 2004, Goiânia.

ARROYO, Miguel. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCO, Creso (org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GARCIA, C. Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal, 1999.

MIZUKAMI, M. da Graça N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio (coord.). Formação de Professores e Profissão Docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1992.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA - DESAFIOS E REFLEXÕES

Renata Portela Rinaldi; Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi
(Universidade Federal de São Carlos - UFSCar)

Este estudo desenvolveu-se no âmbito de uma disciplina do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar¹ cujo objetivo consistia, entre outros, em oferecer oportunidades aos alunos para desenvolverem pequenas pesquisas usando a metodologia de “histórias de vida”, uma vez que essa metodologia possibilita compreender processos de formação – inicial e continuada – de professores. Nesse contexto, buscou-se responder a seguinte questão: conhecer as histórias de vida de professores pode ser um bom instrumento para a formação dos educadores e o desenvolvimento profissional da docência?

Histórias de vida têm se mostrado uma interessante abordagem metodológica para a pesquisa em educação, pois permite compreender de modo global e dinâmico as interações que acontecem na vida de uma pessoa, captar o modo como ela pensa, se transforma (Goodson, 1992; Huberman, 1992; Moita, 1992; Nóvoa, 1992; Demartini, 1988; Josso, 1985). Além disso, põe em evidência o modo como cada um mobiliza os seus conhecimentos, dando forma à sua identidade pessoal e profissional, perpassando por diferentes contextos e diferentes épocas. Para esses autores, é por meio de histórias de vida que se podem identificar as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupação e interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

No trabalho com professores, essa é uma abordagem metodológica que permite ver em perspectiva o conhecimento sobre o contexto educacional - considerando as políticas públicas, a escola e suas relações, o currículo etc – suas evoluções e limites, sob a ótica daqueles que vivenciaram e/ou vivenciam, sempre de modo singular, tais processos. Contudo, é necessário ressaltar que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Como lembra Dominicé (apud NÓVOA, 1992), a existência de uma “singularidade de cada história de vida, (que) não permite que se considere como verdadeira toda a generalização que não tenha em conta essa singularidade” (p.117). Além destas características, Nóvoa (1992) lembra o caráter formativo dessa abordagem, pois toda a “apropriação que cada pessoa faz do seu patrimônio existencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva é um fator de formação” (p.13).

Considerando estes aspectos optamos por escolher para participar da investigação uma professora experiente, com uma carreira bem sucedida e que passou por diversas experiências do cenário educacional - desde a docência até diversificadas atividades administrativas e que atualmente está em vias de se aposentar como professora em seu segundo cargo nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, sua “paixão” pelo ensino e pela educação a fazem

continuar investindo em sua aprendizagem e desenvolvimento profissional e se envolver em projetos que visam a formação continuada de professores em início de carreira.

O procedimento metodológico utilizado para a coleta da “história de vida” da professora, que chamaremos de Clara, ocorreu de forma muito peculiar, pois levamos em consideração o desejo e os limites de tempo da professora para participar deste estudo. Inicialmente entregamos um roteiro (com intuito de iniciar uma entrevista) para que analisasse a pertinência ou não de seu envolvimento em tal processo. Ao decidir-se positivamente a participar da investigação, iniciamos alguns diálogos – presenciais e on-line (e-mail) –, durante os quais optamos pela narração como fonte de dados, tendo em vista as limitações de tempo por parte da professora para realização das entrevistas, bem como sua preocupação em não esquecer nenhum fato importante de sua trajetória pessoal e profissional.

Assim, o roteiro fornecido inicialmente norteou o desenvolvimento da narrativa e o uso do computador tornou-se facilitador desse processo de diálogo que estabelecemos, pois por meio dos e-mails as barreiras de tempo e espaço foram superadas: o espaço para a troca de informações ampliou-se, o tempo entre o envio e recebimento das informações estendeu-se para qualquer dia da semana e horário. Além de o processo de reflexão e depuração dos dados – graças aos mais diversos recursos que as mídias digitais propiciam – tornarem-se mais significativos e rápidos, foi construída uma parceria entre pesquisadoras e professora, na qual a cumplicidade e confiança se estabeleceram de forma processual, respeitando-se sempre os limites colocados por Clara. Acreditamos que a confiança e parceria construída nesse processo, percebida por meio da riqueza das informações bem como nos detalhes que marcaram toda a narrativa, e a satisfação da professora em ter participado da investigação, conforme seu relato, talvez não tivessem sido possíveis com as entrevistas.

“Foi muito gratificante lembrar minha trajetória profissional, que não exclui a familiar e a pessoal. A escrever e refletir sobre os desafios, dificuldades e crises sofridas ao longo desses anos, me dá uma sensação muito boa de conquista, de subida ao pódio. Nada foi em vão e o aprendizado com essas experiências não poderia ter sido mais enriquecedoras ao meu espírito”.

Para alguns autores (Clandinin e Connelly, 2000; Vaz, Mendes e Maués, apud Mizukami, 2002) as narrativas são uma forma de saber que possibilitam a caracterização, compreensão e representação da experiência humana. Elas permitem compreender a história vivida, a qualidade desta experiência e consistem no ponto de partida para o processo de reflexão nas ciências sociais.

Escrever sobre o que fazemos é um bom procedimento para nos conscientizarmos de nossos padrões de atuação e explicitarmos de forma consciente nossos pensamentos. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar e aprender.

Ao contar suas experiências (histórias vividas) as pessoas reafirmam, modificam e criam novas histórias (Clandinin e Connelly, 1996) fazendo emergir experiências por meio das relações estabelecidas entre experiências de uma mesma época, mas vividas em paralelo ou em experiências de épocas diferentes. Desta forma, esse tipo de metodologia dá sentido, ajuda-nos

a descobrir a origem daquilo que somos hoje. Além de evidenciar que o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, vivências não orientadas, por reações apenas para experimentar, enfim por tudo que parece indissociável do próprio processo.

Estes aspectos parecem evidentes ao analisarmos as narrativas da professora Clara, que ao escrever explicitou detalhadamente suas concepções, práticas, seu modo particular de pensar e agir no mundo (Nóvoa, 1992; Huberman, 1992; Goodson, 1992). Daí a importância de se conhecer um pouco sobre sua história de vida, suas perspectivas sobre o contexto em que ocorreram suas diferentes experiências profissionais e o espaço em que se davam suas relações e interlocuções.

Boas lembranças e experiências sobre a escola da infância são relatadas pela professora Clara, carregadas de sentimentos e emoções, além de significados que influenciariam sua vida pessoal e sua atuação e prática pedagógica. Seu relato nos faz voltar, junto com ela, ao passado e perceber um modo diferente do de hoje de valorização da escola pela sociedade.

A escola “(...) era uma dessas construções majestosas que caracterizavam os edifícios nos meados do século passado. Muito imponente ante a minha visão de criança... A parte de trás do edifício também era muito bonita. Havia duas salas amplas, muito bem cuidadas, com cortinas e sempre com vasos de flores... Na frente do prédio da escola havia um jardim com muitas árvores, flores, bancos... Um lugar aconchegante, com um perfume característico, impossível de ser esquecido e, quando sentido em situações diversas provoca uma sensação indescritível de felicidade... lembranças que me trazem à memória a infância rica de aprendizados que ajudaram a construir a pessoa que sou hoje.

Outro aspecto levantado por Clara a esse respeito refere-se ao modo como as suas primeiras professoras se vestiam, assim como os alunos, denotando a preocupação com o ‘belo’ que evidencia a importância do próprio papel do professor e seu reconhecimento social a época.

“As professoras estavam sempre muito bem vestidas. Usavam “tailleur”, saia e blusa ou mesmo vestido; sapatos e bolsas combinando e acessórios discretos como anéis, brincos, pulseiras. Eram elegantes...”

Clara relata, ainda, algumas das ações de seus professores, as quais considera que influenciaram sobre sua prática profissional no ingresso da carreira e sua aprendizagem da docência.

“Uma prática comum às professoras era escolher alunos, dentre aqueles que se dispunham, para assumir as funções de ajudante nos dias da semana... Além de apagar a lousa, ir buscar ou levar algo em outras dependências, distribuir, recolher e guardar os cadernos etc, o ajudante “arrumava a classe”... Chegava bem mais cedo, ... entrava na classe e, com a chave que pegava na secretaria, abria o armário. Aquilo parecia uma relíquia. Ali estavam: a toalha para colorir a mesa e um vaso onde deveriam ser colocadas flores naturais que o próprio aluno levava... A lembrança deste procedimento é tão forte na minha memória que jamais deixei de cumprir este ritual, enquanto professora”.

“(…) Quanto ao aspecto pedagógico da condução do processo de ensino e aprendizagem observo muitos avanços; há uma preocupação, por parte dos professores, em estudar as teorias recentes sobre a educação, repensando e transformando crenças, valores e conceitos... o conhecimento que saía só dos cadernos do armário em forma de “pontos”, hoje é obtido por meio de livros, revistas, jornais, Internet, viagens, cursos, estudo do meio etc.”

“(…) só agora como professora compreendo porque muitos alunos não se saíam bem no ensino de Línguas nas atividades de composição... a correção era feita de lápis vermelho... as leituras eram feitas num livro, um aluno começava e os demais continuavam até que boa parte da classe lesse... também fazíamos ‘reprodução’, geralmente eram fábulas... e deveriam sair o mais fiel possível...”

Relatos como este mostram como Clara aprendeu o exercício da docência. E, muito provavelmente, é assim também hoje, o que nos leva a indagar, para o desenvolvimento de outras pesquisas, se os professores mais jovens têm tido a oportunidade de vivenciar experiências tão positivas quanto às relatadas pela nossa professora e a relacionar essas primeiras aprendizagens à sua atuação profissional, de forma crítica, vendo a evolução dos processos de ensinar e de aprender, mas mantendo vínculos afetivos fortes com o passado.

Sempre preocupada com sua formação - “... sempre fui uma aluna muito participativa, questionadora, responsável...” - e com a aprendizagem de seus alunos, Clara buscou o aprimoramento, a mudança e a melhoria de sua prática profissional:

“...estive a frente de situações bem adversas que me levaram a aprender muito sobre a profissão docente...”; “(…) todo processo de mudança é complexo e doloroso, porque enfrenta resistência”. (...) Contudo, dediquei-me ao aprofundamento das questões relacionadas ao ensino e, especificamente da alfabetização, participando de cursos, seminários, workshops, mesas redondas etc”.

o “ouvir”, através da leitura, a “história de vida” da professora Clara, por meio das suas narrativas, vislumbramos os mais variados processos de transformação por que a educação passou, sendo alguns vividos por ela enquanto aluna e outros enquanto professora, sujeito ativo em um processo contínuo de desenvolvimento que exigiu adaptações, compromissos e empenho para apropriar-se ou adaptar-se aos diversos paradigmas que estiveram presentes nas instituições escolares ao longo do tempo e como que sobreviver a todos eles, construindo uma carreira sólida e estruturada, durante a qual a preocupação com a própria formação e com a aprendizagem de alunos e de outros professores foi uma constante.

Na tessitura do cenário educacional, a professora Clara perpassou, em sua narração, pelas mudanças ocorridas na escola e na educação, dentre elas a de atendimento às novas demandas postas pela universalização da escolarização no país, na década de 1970:

“... a imponência das construções antigas era compatível com a importância que se dava à educação, voltada a atender crianças de um nível sócio econômico de médio a alto. Havia poucos alunos pobres, pois estudar era considerado luxo”. (...) “Com a democratização do ensino, decorrente da legislação que obriga os pais a matricularem seus filhos e a criação de

órgãos públicos, que zelam pela permanência deles na escola..., o número de escolas públicas se expandiu assustadoramente. Prédios escolares são construídos num curto espaço de tempo, com materiais de qualidade inferior, sem o padrão que caracterizava as construções antigas...”

Revela-se, nessa sua manifestação, o atendimento dado até hoje, pelo sistema escolar, aos alunos provenientes das classes sociais mais desfavorecidas: para eles, o pouco basta.

As demandas da sociedade por escola e por escola de qualidade exigiram - e exigem - do professor um contínuo movimento na busca de aperfeiçoamento de sua prática, de flexibilidade na condução das relações interpessoais dentro da escola e da sala de aula, em lidar com um conhecimento em permanente construção, além da análise do processo educacional como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (Mizukami et al, 2002).

Fazendo sempre um retrocesso ao passado, para olhar o presente, a professora Clara aponta, ainda, que

“... as relações humanas antigamente eram mais tranqüilas... não me recordo de nenhum fato de desrespeito de alunos a professores... as classes eram silenciosas, o professor dava sua aula, sem enfrentar sérios problemas disciplinares. A própria família contribuía muito para que as relações fossem desta natureza, pois os filhos eram educados para que respeitassem os professores e amiguinhos...” (...) “Hoje os alunos são mais espontâneos e desenvolvem uma relação de igual para igual, o que gera conflitos. A forma de se expressar é mais agressiva, às vezes, sem o mínimo de respeito com a pessoa mais velha. Neste sentido, nem sempre a família pode ajudar, pois perdeu o controle sobre os impulsos instintivos dos filhos que apresentam os mesmos comportamentos em casa”.

Clara evidencia, neste relato, não só as transformações da escola, do professor, mas também as transformações porque passaram as famílias bem como sua forma de interação com o ambiente escolar. Em recente pesquisa sobre a temática, Reali e Tancredi (2002) verificaram que, por opção da escola, o relacionamento dos pais com a instituição costuma ser “superficial e praticamente circunscrito a situações “formais” como as reuniões e comemorações” (p.80), o que de certa forma vem corroborar os apontamentos da professora, pois havia um relacionamento de respeito entre as instâncias educativas que hoje nem sempre se vê.

Considerando essas e outras mudanças, Clara nos conta, com base na sua experiência como professora e como supervisora de ensino, sobre a complexidade da implantação de políticas públicas na educação:

“... é muito difícil a implantação de qualquer política pública que, na prática, se defronta com várias intervenientes que não haviam sido cogitadas e, são tão fortes, que acabam comprometendo a viabilidade do projeto...”

Destaca o compromisso ético e profissional que o educador deve assumir para que mudanças significativas sejam efetuadas:

“participei de várias mudanças, muitas delas envolvendo aspectos legais, administrativos, pedagógicos, nas quais me envolvi com a mente e o coração, dando o melhor do meu desempenho profissional no intuito de contribuir com os avanços necessários”.

A partir da história de vida da professora Clara percebemos, no que toca aos aspectos particulares da pesquisa desenvolvida, a importância de ter sido estabelecido, entre professora e pesquisadoras, um diálogo verdadeiro, definido por uma ‘via de mão dupla’, no qual Clara não foi encarada apenas como fornecedora de dados para a atividade de pesquisa. Durante esse diálogo, o desafio foi ter acesso ao pensamento da professora por meio de suas memórias (Demartini, 1988) e o recurso às narrativas, conforme sugerido por Clandinin e Connelly (2000), se mostrou muito adequado principalmente porque esse registro foi guiado por algumas indagações das pesquisadoras, que levaram a professora a lembrar e refletir sobre os fatos do passado, de modo a registrá-los e recontá-los por meio da escrita, atribuindo a eles novos significados e fazendo emergir novas reflexões.

Destacamos as várias possibilidades contidas na metodologia de pesquisa “histórias de vida” para que as vozes dos professores sejam ecoadas por meio das suas narrativas e repercutam na proposição de novas práticas e novas políticas. Evidenciamos, por esse meio, um panorama bastante rico para análise de e reflexão sobre o processo educativo escolar, aparecendo desta forma as narrativas como um instrumento potencial e que deveria ser mais considerado para o trabalho na formação de professores.

Encerrando o nosso texto, por motivos outros que não por falta de o que dizer, consideramos que para se analisar o processo de formação de professores (em qualquer modalidade ou nível de ensino) e se obter contribuições significativas para sua melhoria, seria necessário aos pesquisadores e aos proponentes de políticas públicas um maior conhecimento sobre a vida dos professores e sobre as peculiaridades das diferentes fases da carreira (Nóvoa, 1992) por que passam esses profissionais.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F.M. (2000). Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

_____. (1996). “Teacher’s professional knowledge landscapes: teacher-stories – stories of teacher – school stories – Stories of Schools”. In: Educational Researcher. v. 25, n.3. pp.24-30.

DEMARTINI, Z.B.F. (1988). “Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais”. In: Experimentos com histórias de vida: Brasil – Itália. São Paulo: Vértice.

GOODSON, I.F. (1992). “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In: Vida de professores. Lisboa: Dom Quixote. pp.63-78.

HUBERMAN, M. (1992). “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: Vida de professores. Lisboa: Dom Quixote. pp.31-62.

MIZUKAMI, M.G.N.; et al (2002). Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EduUFScar.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REALI, A.M.M.R e TANCREDI, R.M.S.P. (2002). "Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas". In: Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar. pp.73-100.

NOTA

¹ Formação de professores, ministrada pela segunda autora.

INVESTIGAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS : A BUSCA DE ESTRATÉGIAS ADEQUADAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta; Jaqueline Emanuela Christensen;
Elaine Cristina Rinaldi (UNESP/FCL-Araraquara)

A proposta deste trabalho é compreender e buscar estratégias adequadas ao processo de formação continuada de professores. Para tanto estamos acompanhando a experiência de trabalho de formação continuada de professores de crianças de 6 a 7 anos no processo de alfabetização da Rede Municipal de Araraquara.

É consensual a afirmação de que a formação inicial de que dispõe os professores, hoje, não constitui base suficiente para as demandas existentes na prática educativa.

Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores vêm assumindo destaque cada vez maior nas discussões sobre educação. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo propostas e, muitas vezes implementadas, nas políticas de formação docente no sistema educacional brasileiro¹, bem como nas investigações e publicações da área educativa e, ainda, nos debates acerca da formação inicial e continuada de professores.

Atualmente podemos assistir o empenho que as secretarias, tanto estaduais como municipais efetuam na implantação de programas institucionais de formação continuada, preocupadas com as recorrentes inovações e necessidades, tanto do processo educativo como dos professores, para atender ao propósito de melhoria do processo educativo desenvolvido por sua rede.

No entanto, percebe-se que, os efeitos nem sempre têm provocado alterações na prática docente. Uma das críticas mais freqüentes feitas pelos professores aos processos de formação continuada, recai no fato de os processos serem planejados e planejados sem a participação deles.

Outra crítica também colocada pelos professores, aponta para a tentativa de resolução rápida de problemas complexos da educação só contando com mudanças de postura dos professores, deixando as decisões institucionais à parte deste processo.

Numa tentativa de tentar investigar o que vem ocorrendo com os programas de formação continuada dos professores e observar se esses programas estão atentos as reais necessidades expressas por eles no enfrentamento dos problemas da prática docente, nos fundamentaremos num trabalho de análise de necessidades, trabalho esse embasado nos estudos de Rodrigues e Esteves (1993).

Iniciamos essa investigação por meio de estudos de texto que abordam tanto a temática das necessidades formativas quanto a temática referente à formação continuada. Nossa intenção era nas aproximar de maneira mais sistemática e fundamentada de estudos que nos dessem objetivos para desenvolvermos nosso trabalho dentro da temática em pauta.

Assim a análise de necessidades de formação, como modalidade de formação continuada que envolve e co-responsabiliza os professores ao longo do processo de ação formativa, parece ser um dos mecanismos que faz dessa ação algo diferenciador para eles.

Na verdade, ouvir os professores, detectar suas necessidades, as suas dúvidas, as suas preocupações e as suas expectativas em relação à formação continuada, nos parece ser um conjunto de atitudes que concorrem para facilitar e aprimorar essa mesma formação.

QUESTÃO:

Temos como questão principal desta pesquisa identificar **quais as necessidades de formação verificadas em professores das séries finais da Educação Infantil e inicial do Ensino Fundamental, tendo em vista chegar a subsídios para o desenvolvimento de cursos de capacitação.**

Para o enquadramento dos estudos definimos inicialmente necessidades formativas como lacunas de conhecimento dos professores relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Em outros termos procura-se identificar, segundo Monteiro (1997, apud Garcia, 1998, p. 66) “aqueles desejos, problemas, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino” ou, ainda, de acordo com Blair e Lange (1990, apud Garcia, 1998, p. 66) a “discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada).”.

A noção de necessidade é muito abrangente e complexa, pois não há necessidades fixas, variando de acordo com os contextos, e uma vez atendidas, podem dar origem a outras necessidades. Há também a concordância de que as necessidades não são absolutas, pois são relativas a sujeitos, aos contextos e aos valores de que dependem (Kaufman, 1973; Monetti, 1977. cit in: Rodrigues e Esteves, 1993).

Segundo Silva, sendo “necessidade” o conceito chave da expressão “análise de necessidades” podemos entender que análise de necessidades se refere à investigação, discussão e análise de informações que permitam identificar dificuldades que precisam ser melhoradas e planejar ações que visam à superação dessas necessidades.

A análise das necessidades em educação, segundo a autora, é um recurso importante para o planejamento dos sistemas educativos e principalmente para o desenvolvimento de ações formativas.

METODOLOGIA:

O CONTEXTO, AS DIMENSÕES OBSERVADAS, OS SUJEITOS.

Para conhecer mais de perto a questão da formação continuada, realizamos um estudo junto a um grupo de professores que lecionam para crianças de 6 anos da Rede Municipal de Educação de Araraquara, que participam de um programa de formação continuada sobre alfabetização. A proposta inicial desse trabalho se deu por iniciativa dos próprios professores, que

no ano anterior 2004 requisitaram um programa de acompanhamento e discussão sobre as classes de 6 anos, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Neste último o principal motivo foi a integração das crianças de 6 anos na nova proposta de escola fundamental ciclada de nove anos - Escola Interativa. Na Educação Infantil também havia a preocupação em acompanhar e fazer trocas de experiências entre os professores da última etapa - classes de 6 anos.

Iniciou-se, portanto, um projeto de formação que teria como característica a participação dos professores na decisão do caminho a se percorrer.

Inicialmente foram levantadas as fontes básicas de informação para o percurso da pesquisa, considerando os professores que dela participam como fonte de informações privilegiadas, através dos quais procuramos inicialmente tentar compreender como é que a formação continuada de professores alfabetizadores ajuda na identificação de diferentes necessidades formativas.

Por necessidades formativas entendemos:

- As preocupações;
- As dificuldades;
- As carências
- Os problemas;
- Os anseios;
- As expectativas.

sentidas pelos professores e expressas por eles no contexto de formação.

Nesse sentido, procuramos identificar nesse primeiro momento através das observações das formações continuadas, indicadores de necessidades formativas, que decorrem da ação dos professores com as classes, isto é:

- Como os professores se observam, frente a esses alunos que vivem período tão significativo da aprendizagem.
- Como os professores se sentem como os responsáveis pelas crianças adquirirem esse conhecimento.
- Como são as relações estabelecidas pelos professores frente aos diferentes programas – Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Que atitudes os professores atribuem aos outros atores do processo educativo.
- Que dificuldades sentem na sua prática pedagógica
- Que expectativas manifestam relativamente à formação que estão recebendo.

No processo de levantamento de dados iniciamos pela observação direta de todas as etapas do processo formativo referido.

Os professores observados são, portanto, os professores efetivos das classes de 6 anos, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que lecionam nas escolas municipais de Araraquara.

Desses professores observados, temos 100% desses do sexo feminino no Ensino Fundamental e de sessenta (60) professores na Educação Infantil apenas um (1) é do sexo masculino. Quanto à experiência, todos possuem alguns anos de experiência na docência, mas alguns são inexperientes com essa faixa-etária. A situação profissional é que todos são efetivos, com carga normal ou suplementar² de jornada de trabalho na Rede Municipal e trabalham em escolas municipais de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental organizadas em ciclos.

ALGUNS RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO:

Nas reuniões que participamos como observadores e integrantes do processo formativo pudemos observar inicialmente que as situações de formação são bastante suscetíveis às influências externas – sistema de ensino a que estão vinculados, aos problemas políticos/administrativos, aos problemas de situação profissional e à comunidade; as influências internas se evidenciaram nas organizações e no clima escolar, na cultura escolar, na relação com gestores e nas relações com seus pares.

Também foi possível detectar a resistência e a dificuldade dos professores em propor e co-participar na elaboração da proposta de formação. Inicialmente os professores e os outros atores da ação educativa (professores, diretores, coordenadores) queriam saber qual a “próxima” etapa, ou qual a seqüência da ação formativa. Como essa proposta foi feita para trabalhar as necessidades com base nas práticas relatadas e de questionamentos que surgissem no processo, o planejamento e a seqüência da formação, necessariamente, surgiria conforme fossem identificadas as questões. Para tanto estas seriam sugeridas e discutidas no decorrer do processo para os próximos encaminhamentos e sugestão de materiais de leitura, para consulta e acompanhamento ou para uso junto aos alunos. Como nos coloca Garcia (in Nóvoa, 1992):

“... concepção diferente de formação de professores: uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e de reflexão do professor. (p.53)”.

Na Educação Infantil esse processo fluiu mais facilmente; já no ensino fundamental observamos uma grande resistência inicial, em alguns momentos parecia até desinteresse. Quando colocamos essa percepção, para os professores, houve uma série de colocações, mas nesse momento não houve uma justificativa plausível, em compensação houve uma grande comoção dos professores. Em reflexão com as formadoras, fomos percebendo que essa resistência se deu pelos professores ainda não conhecerem muito bem a sistemática desse tipo de formação, e também por certa desconfiança anterior no próprio processo formativo da Secretaria Municipal de Educação. À medida que foram questionados e percebendo certa abertura para se colocarem, sentindo que se tratava de um espaço, que além de avanços no conhecimento, de discussão da prática, seria também um espaço que teria e trataria como referencia as ações diárias do professor, dos alunos e suas condições reais de trabalho, as resistências foram e vão se dissipando.

Nessa etapa do processo foi possível fazer uma análise comparativa preliminar

das necessidades que foram emergindo, utilizando como referência a proposta de categorização das necessidades feitas por D'Hainaut (1979 cit. In Rodrigues e Esteves, 1993). Diante do exposto pelos professores, em diversos momentos da formação pudemos observar como essas categorizações fazem-se presentes e se misturam com as experiências e as histórias dos professores que estão sempre surgindo e interferindo nos encontros.

ENCONTRAMOS:

-Necessidades pessoais versus necessidades dos sistemas.

O processo formativo tem que prever espaço para as duas colocações e a sabedoria da organização está em transitar nos dois polos sabendo adequar os espaços de discussão.

Em alguns momentos, aparece na fala desses professores, que os maiores problemas estão relacionados com dificuldades na escola quanto ao aspecto organizativo e burocrático, em outros o grande dificultador é a comunidade, já em determinado momento ficou forte a própria questão da formação inicial que recebem. Tivemos também um momento em que determinada escola estava vivendo um problema atípico de relacionamento entre a direção e os professores, nessa reunião os assuntos relacionados a alfabetização tiveram que dar a vez aos problemas emergenciais.

-Necessidades particulares versus necessidades coletivas.

Está sendo mais freqüente nesse processo formativo aparecer questões relacionadas aos aspectos coletivos, os professores tem dado mais importância a essas, até o momento reagem sem dar maior significado às necessidades pessoais e particulares de um único indivíduo ou de um determinado grupo. Ficamos pensando o porquê desse comportamento, o que será que leva o professor se apegar mais as questões coletivas do que as individuais?

-Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes

Outro fator que ficou bastante explícito nesse período observado e que nem sempre é facilmente identificado, é a real necessidade expressa pelos professores como podemos observar no trecho do relatório de observação que diz respeito a fala de um dos professores:

“Voltando às necessidades; as relatadas nesse momento parecem ter como sinônimo as dificuldades, é interessante registrar uma fala em que, no auge da discussão sobre necessidades uma professora relatou: ‘a falta de água’... Isso mesmo... água. Requisitava que essa estivesse perto de sua classe ou dentro da mesma, para que as crianças pudessem beber, sabendo que a classe é no andar superior da escola em frente a escada e que o bebedouro está logo abaixo, bem próximo do final da escada, portanto relativamente próximo da sala.

Achei esse lamento simbólico - água = sobrevivência. Como diz Esteves e Rodrigues - as necessidades são tantas que não dá para identificá-las rapidamente é necessário um exercício, pude também perceber que, nesse levantamento inicial, em nenhum momento foi falado de necessidades técnicas - os professores sabem tudo? Sabem como alfabetizar? Não há dificuldades? Ou ainda não há espaço para esse tipo de colocação...”.

(Reunião com professores do Ensino Fundamental em 28/03/2005)

Há uma sensação de angústia, sem contudo ser facilmente explicável o que realmente está sendo sentido. Confusão de sentimentos, confusão de situações.

NECESSIDADES ATUAIS VERSUS NECESSIDADES POTENCIAIS.

Analisando as questões levantadas pelos professores podemos identificar pontos importantes para o planejamento de formações futuras e até em outros programas. Por exemplo, quando no início do trabalho junto aos professores, esses colocam a expectativa de como gostariam de receber as crianças no início do ano. Tivemos a impressão que essa expectativa é muito próxima das crianças que esses mesmos professores deixaram no ano anterior, ou seja, eles sentem falta dos comportamentos e condições das crianças que já foram trabalhadas, que já foram seus alunos, apontando para a necessidade de um trabalho no início do ano voltado para as características dessa faixa etária.

CONCLUSÃO:

Nas diferentes situações analisadas da pesquisa de formação continuada de professores, pudemos perceber que essas diferentes categorizações não são definitivas, nem lineares, nem estanques, como também não o são as necessidades. Essas dependem de fatores variados, podendo em alguns momentos emergir uma ou outra, ou até em alguns momentos coexistir várias necessidades juntas.

Também podemos colocar como outro aspecto, o fato de as necessidades não se esgotarem e também o fato delas se repetirem, de continuarem e até de se transformarem. Isso fica evidente nas colocações dos professores que ora enfocam um aspecto, ora outro e em alguns momentos retomam ou negam algumas das necessidades mencionadas anteriormente, lembrando que inicialmente as necessidades foram sinônimas de dificuldades.

Com essa pesquisa buscamos compreender um pouco mais sobre a formação continuada de professores e como podemos analisar suas necessidades buscando estabelecer estratégias que auxiliem no seu processo de formação profissional.

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1998.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. Cadernos Cedes. Campinas, Papirus, nº. 36, 1995, p.37-45.

GARCIA, C. M.; Formação de Professores; centro de atenção e pedra-de-toque. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote. 1992. p. 52-76.

GARCIA, C. M., Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação. Set/Out./Nov./Dez, nº9, 1998. p. 51-75.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote. 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto. Porto Editora. 2ª edição. 1992.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Porto, Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

SILVA, M.O.E. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2000.

NOTA

1. Na LDBEN 9394/96 no título "Dos profissionais da educação", podemos observar pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores, os artigos 61,63 e 67.

2.Carga suplementar é um dispositivo da Rede Municipal para atribuição de mais uma jornada de trabalho para professores efetivos quando assumem mais uma classe em carga horária adicional a já trabalhada

MICROCOMPUTADORES NA ESCOLA?

CRUZ, Alexandre José; ROSALEN, Marilena Souza (Unimep)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

No Brasil, a partir da década de 50, a televisão consolidou-se como um dos aparatos eletrônicos mais presentes nos lares, assim como foi o rádio antes da segunda grande guerra mundial.

O microcomputador, outro produto multimídia ainda distante da maioria dos brasileiros pelo alto custo, também integra os indivíduos ao mundo, com a diferença de que o microcomputador não é só receptividade, como também interatividade dada às possibilidades de comunicação entre indivíduos ou grupos em qualquer ponto do globo.

A respeito das novas tecnologias na educação, concordamos com Paulo Freire:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isto mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. (FREIRE, 2003, p. 87)

Na escola, a presença do microcomputador pode ser sinônimo de modernização e inclusão digital. No entanto, algumas escolas, sem ao menos discutir o currículo e o projeto político pedagógico entre outras questões, incorporam esse equipamento como um dos fatores determinantes para um “ensino de qualidade”, emperrando processos interativos de construção do conhecimento entre alunos e professores e reproduzindo procedimentos imediatistas e conteudistas.

A experiência do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) revela alguns pontos sobre a formação do professor para que este possa integrar a informática às atividades pedagógicas:

(...) esta formação não pode se restringir à passagem de informações sobre o uso pedagógico da informática. Ela deve oferecer condições para o professor construir conhecimento sobre técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica. Além disso, essa formação deve acontecer no local de trabalho e utilizar a própria prática do professor como objeto de reflexão e de aprimoramento, servindo de contexto para a construção de novos conhecimentos. (VALENTE, 2003, p.3)

Faculdades e Universidades podem prever nos cursos de formação o impacto e as conseqüências do uso das novas tecnologias na educação, principalmente o uso do microcomputador que é o foco central de discussão na nossa pesquisa.

Não existe uma receita que introduza com sucesso o microcomputador nas escolas, é preciso, a partir da formação inicial e ou continuada dos professores, uma reflexão sobre a sua ação e a utilização crítica do microcomputador nas práticas educativas.

Olhar com criticidade para aquilo que se vê e se ouve na TV ou no microcomputador é uma condição contemporânea, separando aqueles que agem com indiferença daqueles que querem fazer parte do processo e isso incide na formação e na atuação dos professores.

Desta forma, o domínio dos recursos informáticos não é suficiente para que o professor utilize o microcomputador em suas práticas pedagógicas, mas existe a necessidade de um processo de reflexão na prática e sobre a prática, referenciada nos estudos sobre formação e prática do professor reflexivo de Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zeichner (1993).

Neste trabalho, temos como questões de investigação: por que os professores de uma determinada escola pública municipal de ensino fundamental optaram pelo uso dos microcomputadores no processo de ensino e aprendizagem, antes que a Secretaria de Educação do Município discutisse e viabilizasse uma proposta a respeito? Como a escola tem utilizado os microcomputadores? O que os professores produziram com, através ou sobre o microcomputador? Quais as considerações e apontamentos da escola sobre a formação inicial e continuada de professores para o uso da informática nas práticas pedagógicas?

OBJETIVO

A partir destas considerações, o objetivo desta pesquisa foi conhecer e analisar como se deu o processo de formação continuada dos professores para uso do microcomputador no processo ensino e aprendizagem de uma escola pública municipal de ensino fundamental, de um município do interior do estado de São Paulo.

METODOLOGIA

Optamos por um estudo qualitativo, por adequar-se à compreensão da vida cotidiana da escola. André (1995) aponta os tipos de pesquisa qualitativa: etnográfica, estudo de caso, participante, pesquisa-ação e outros. Neste trabalho optamos pelo estudo de caso, pois buscamos compreender uma realidade particular (uma escola pública municipal de ensino fundamental), tratada como uma representação da rede pública municipal de ensino, ou seja, uma unidade dentro do sistema maior.

O estudo de caso é definido por Yin (1994) como uma investigação empírica (empirical inquiry) que inquirir um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando as relações entre o fenômeno e o contexto não são claramente demarcadas e quando

se recorre a várias fontes para recolher informação. Stake (1998) define estudo de caso como o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes. Merriam (1998) diz que o estudo de caso é o exame de um fenómeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 91-2)

Os procedimentos de pesquisa foram: observações das práticas pedagógicas com microcomputador e de reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); entrevista com a atual e a ex-diretora e com todas as professoras da escola; análise de documentos da escola e de questionário respondido no laboratório de informática por alunos e professores envolvidos no processo.

Como referencial teórico da formação de professores valemo-nos dos estudos sobre a formação e prática do professor reflexivo.

Dados da pesquisa indicaram que o processo de formação e reflexão dos professores ocorreu antes da chegada dos microcomputadores, constituindo saberes, elementos formativos e sentido na realização das práticas docentes com os microcomputadores.

Esta situação nos permite dizer que o processo de reflexão na ação não se limita ao encaminhamento da reflexão na e sobre a ação da prática na sala de aula, se apreende e aprende também a partir de encontros e discussões coletivas e as reflexões dos professores sobre a informática na escola (1999-2005) tiveram um vínculo com as lembranças mais ou menos marcantes com as experiências do contexto e cotidiano em todos os momentos das suas vidas.

Desta forma, a constituição das fontes bem como o andamento das análises foram pensadas levando em consideração critérios históricos, sobre o que produziram e que tipo de considerações os docentes fazem sobre a formação de professores na informática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas entrevistas, quando o assunto era a lousa, todas se referiram ao ensino tradicional e as más experiências que tiveram na escola, e que de alguma forma incidem sobre a atual prática. Disseram que preferem buscar posturas diferentes do método tradicional.

Um segundo ponto identificado na nossa pesquisa, seja a partir da observação do cotidiano ou entrevistas, são as formas figurativas e de linguagem que transcendem o quadro verde e são suplementados por varais e murais, espalhados por toda escola. O mais importante é que nestes quadros, diálogos coletivos estão sendo construídos, revelando desejos e estabelecendo a fronteira existente entre “a escola que temos e a escola que queremos”.

Outro aspecto visual que foge ao tradicionalismo de professor, lousa, livro, caderno e caneta é a utilização de recursos sonoros e TV nas práticas educativas, o que nos permite afirmar que essa escola tinha um vínculo com a multimídia antes da chegada dos microcomputadores; e não houve aniquilamento de uma prática em detrimento ao aparecimento de outra; o diálogo coletivo foi construído nas variadas formas e representações, mostrando o

grau de importância para aquela comunidade de imagem e linguagem.

Faz-se necessária, pois, uma visão histórica e antropológica da relação entre técnica e cultura, capaz de fornecer ao educador da atualidade a exata dimensão dos diferentes momentos de um diálogo, que não pode ser tomado como absoluto, mas que deve ser visto em suas interações e em suas contradições. Se o universo da técnica e da tecnologia gera novos modos de pensamento e de visualidade, é sobre essa articulação possível num modelo a partir do qual irão ser julgadas as estruturas anteriores e posteriores. Não se trata, portanto, de depreciar toda a arte anterior ao advento das novas tecnologias, por não oferecer suas possibilidades de manipulação e de interação, nem de julgar as propostas oriundas destas a partir de categorias estéticas tradicionais incapazes de dar conta de sua dimensão antes de tudo projetual. (FABRIS, 1998, p.217).

Partindo do pressuposto de que o conhecimento construído para o uso do microcomputador na unidade pesquisada se deu internamente através do exercício do diálogo da comunidade escolar e externamente pelas experiências sociais que são para nós locais e universais, os resultados indicaram que:

1. O processo de Formação dos professores para o uso da informática na escola ocorreu na escola e antes mesmo da construção da sala e chegada dos microcomputadores.
2. Antes da chegada, os professores estavam sendo incluídos digitalmente, nas reuniões entre os docentes (HTPC's); do Conselho de Escola e de pais que discutiram e planejaram o uso dos microcomputadores na escola.
3. O Projeto Informática da escola foi elaborado coletivamente, com a participação de todas essas categorias sociais, a elaboração do "Projeto Informática na Escola" teve a participação de todos.
4. A busca pela tecnologia resultou na parceria com uma empresa, situada nas imediações da unidade, esta, não interferiu no processo de ensino e aprendizagem; construiu a sala, doou os equipamentos e se ocupou do suporte técnico 2000-2002, os procedimentos pedagógicos foram naquela oportunidade e são de responsabilidade da escola.
5. As professoras têm em mãos um currículo que foi construído coletivamente e a partir da experiência e da realidade social da escola, realizam reflexões sobre a sua ação e conseguem assinalar as diferenças entre a "escola que temos e a que queremos"; isso incidiu nos avanços pedagógicos e também na escolha pelo uso do microcomputador.
6. O cotidiano da escola, cujas relações valorizam o diálogo e a troca de experiência, contribui, sob vários aspectos, com a formação continuada das professoras e a sala de informática é também um exemplo dos esforços do coletivo.
7. A abertura das discussões para a constituição do projeto político pedagógico naquela unidade, está permitindo que a comunidade faça parte das questões relacionadas ao ensino e sejam parceiras no processo educativo.
8. As professoras têm idéia do que fazer com o microcomputador, mas entendem que precisam dominar dispositivos técnicos para usar todos os recursos disponíveis, e com

criatividade, implementar nas práticas pedagógicas.

9. O professor precisa de uma capacitação técnica para o exercício da prática pedagógica com o microcomputador, mas esta capacitação tem que prever situações cotidianas, por isso, ao invés de um monitor, o laboratório poderia ter por um tempo determinado um professor que faça um elo entre a técnica e a prática.

10. Ao sistema de ensino cabem sugestões quando estas estiverem de acordo com a realidade da escola e devem se comprometer com a manutenção dos equipamentos.

11. Lugar de professor é na sala de aula e também no laboratório de informática, junto dos alunos, ou seja, as professoras não abrem mão de serem as mediadoras do processo de aprendizagem do aluno com a utilização do microcomputador;

12. Quanto aos benefícios, todas as professoras se referiram ao microcomputador como um parceiro para motivação dos alunos, e sua importância na inserção social e no trabalho;

13. Em relação à formação inicial, a informática na educação não fez parte da formação de nenhuma das professoras;

14. A respeito da formação continuada, esta vem se dando em todos os momentos vivenciados pelas professoras no cotidiano escolar, principalmente nas reuniões de HTPC e na participação do projeto intitulado Núcleo Rural, que explora a utilização do microcomputador e contribui para a capacitação das professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 5ª. Ed. 1995. Série Prática Pedagógica

BARRETO, R G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Rev. Educação e Sociedade*, Sept/Dec. 2004, vol. 25, no.89, p. 1181-1201.

FABRIS, A. Redefinindo o Conceito de Imagem. *Rev. Brasileira de História*, 1998, vol.18, no. 35, p.217

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 27ª edição, 2003.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R de. *Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 7ª ed. 2002. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. "Um capítulo metodológico: os estudos de caso". In OLIVEIRA-FORMOSINHO J. e KISHIMOTO, T. M. (org.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thompson, 2002.

SCHÖN, J. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ed. P., 1992.

VALENTE, J. A. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In VALENTE, J. A. (org.) *Formação de Professores para o Uso da Informática na Escola*, Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



MÚSICA NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DA REDE PÚBLICA

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila (FEUSP)

O presente trabalho pretende descrever aspectos gerais desta pesquisa que tem como foco o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores da rede pública que trabalham com o ensino de música. E, ainda, apresentar alguns resultados iniciais, bem como propostas de investimento para a próxima fase da mesma.

Esta comunicação compreende, em seu desenvolvimento, as seguintes partes: a) Objeto e problema da pesquisa; b) Contextualização histórica; c) Objetivos, quadro teórico, fontes, procedimentos, etapas; d) Alguns resultados iniciais; e e) Propostas de investimento para a próxima fase da pesquisa.

a) Objeto e problema da pesquisa

Pesquisas de processos, ações e projetos de formação contínua em ensino de Música precisam ser desenvolvidas para que se obtenham indicadores, que auxiliem na formulação de projetos e propostas de formação contínua de professores que trabalham com educação musical na escola.

O objeto da pesquisa pode ser explicitado por meio destas questões:

- Quais características, elementos, desenho de projeto de formação contínua em Música podem auxiliar na superação das dificuldades que se apresentam no quadro atual do ensino de Música nas escolas públicas, e na incorporação de novos paradigmas para este ensino? Quais possibilidades e limites nesta questão?

- Como vencer a barreira do modelo tradicional de ensino de Música, em que apenas o canto conjunto sem criações dos próprios grupos, junto à preocupação exclusiva com “apresentações para o público”, e os procedimentos não democráticos do(a) professor(a) são praticamente dominantes? Modelo no qual não há uma verdadeira educação musical, com o desenvolvimento da linguagem sonora e musical da criança, e onde o lúdico do mundo infantil está ausente? Como atingir uma melhor formação de professores nessa área, trabalhando e utilizando os meios de comunicação na educação, com uma melhor comunicação escolar?

- A partir das novas propostas do ensino de arte / linguagem musical, que interconectam *o fazer* (compor, improvisar, interpretar), *o apreciar* e *o contextualizar*, quais caminhos e projetos podem levar a processos de formação contínua com avanços significativos na área de arte / música?

Essas perguntas trazem em si o *objeto de estudo dessa pesquisa* que é a educação contínua de professores da rede pública, tendo como foco a superação das práticas de ensino de música tradicionais, limitadas, não democráticas, disciplinadoras.

Atualmente, estas práticas em Música apresentam o que Pimenta & Anastasiou (2002) relatam sobre as concepções e práticas tradicionais: *centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas aulas (ou explicá-los nos laboratórios); ao aluno, resta ouvir com atenção. O professor competente é aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza e propriedade e manter o aluno atento* (id.: 227). Esses procedimentos didáticos revelam *uma visão de conhecimento, de ciência e de saber escolar fixa, verdadeira, inquestionável, característica da concepção moderna de ciência*.

O método de ensinar, segundo as autoras, *resume-se na capacidade docente de explicar os conceitos, tomados como sínteses absolutas, e, portanto, não se associa com o dinamismo próprio aos processos de pesquisa, centrados na historicidade, na problematização, na elaboração e levantamento de hipóteses, na busca do novo, no desenvolvimento de habilidade de atenção, na criação de novas respostas a problemas existentes até mesmo mediante a revisão de diferentes teorias explicativas da realidade* (2002: 228). O que em música se expressa em atividades nas quais “o professor canta e todos repetem”, preenchendo todo o tempo da aula.

Fucks (1991), ao pesquisar e analisar a utilização e o ensino de Música na Escola Normal do Rio de Janeiro, escreve que a escola possui um repertório de “musiquinhas” de comando que exercem o papel de disfarçar o poder da instituição, *já que cantando ela não sente mandando*. Reforça, também, que são expressivos certos depoimentos de jovens professoras de pré-escolas, alunas do curso adicional do Instituto de Educação Sara Kubitscheck, que, dizem *suavizar a ordem através do canto: (...) para a hora da ´merendinha´ a gente canta para lavar as `mãozinhas´. É melhor do que dizer: vamos lavar as mãos*” (p.69).

O autor (1991: 69) continua a afirmar que através desses discursos se evidencia o poder-pudor da escola que, em sua forma camuflada de comandar, utiliza vários elementos de persuasão que a ajudam a exercer o controle da situação pedagógica. Destaca os seguintes elementos: *as musiquinhas de comando reforçadas com gestos, e o diminutivo que toda a escola emprega, indiscriminadamente, ao dirigir-se à criança ou ao falar dela. É como se a escola, através dessa infantilização do seu discurso tentasse abrandar o peso institucional. Mas, que peso é esse?* (id.: 69)

Estas reflexões fazem parte do conhecimento de nossos pedagogos e dos professores de nossas escolas? Penso que de bem poucos, caso contrário não seria esta uma prática tão presente nas salas de aula de crianças. E uma prática que não trabalha com música enquanto área de conhecimento, mas, utiliza-a como instrumento de poder! Esta prática está muito distante de um ensino-aprendizagem que propõe um fazer musical onde se fazem presentes: a criação, a invenção, novos e instigantes arranjos sonoros, improvisações, composições; a apreciação musical significativa que incorpora novos padrões musicais, e desenvolve o espírito crítico; o conhecimento e reflexão sobre contextos e fatos históricos que ampliam o conhecimento

de diferentes culturas. Neste sentido, Penteado (2000:166) escreve:

A escola é um local social onde os participantes devem tomar conhecimento de sua identidade e do seu potencial de “autores”. (...) Tal identidade não deve ser atingida por meio de discursos doutrinários que privilegiem a forma de expressão de quaisquer dos interlocutores que se encontrem na escola (professores ou alunos), garantindo a superioridade simbólica de uns sobre os outros.

Recomendam-se práticas pedagógicas que possibilitem a expressão do conhecimento das camadas sociais postas em presença. Práticas pedagógicas criadoras de um clima de comunicação e de troca cultural propiciadora de um real encontro das personagens envolvidas no processo educativo. Expressão prazerosa, porque possibilitadora do experimentar-se, sentir-se, encontrar-se, explicitamente, como e enquanto produtor de cultura. Fazer pedagógico prazeroso porque propiciador do descobrir-se autor cultural

Pesquisas de processos, ações, projetos de formação contínua em ensino de Música precisam ser desenvolvidos para que se possa contribuir para a mudança deste quadro. Para que se possam ter indicadores que auxiliem na formulação de projetos e propostas de formação contínua de professores que trabalhem tendo como objetivo a educação musical na escola.

A situação da formação do professor de Arte que atua com a linguagem musical na Educação Básica em nosso país é bastante preocupante. Os paradigmas, as práticas trazem referenciais do Canto Orfeônico da época de Getúlio Vargas, mesmo em escolas onde as discussões e práticas nas outras áreas do conhecimento já refletem fundamentos e metodologias contemporâneas. Analisar limites e possibilidades de uma educação contínua do professor que atua com música no sistema público, e junto a isso, propor superações é dar passos que avancem nesta questão.

Em 1994 (onze anos já são passados), em um Seminário realizado no TUCA/SP, pela PUC/SP e FDE, cujo tema: *A relação Universidade – Rede Pública de Ensino: desafios à reorganização curricular da Pós Graduação em Educação*, ênfase foi dada às relações ensino, pesquisa e formação de educadores, e às contribuições da pós-graduação em educação para a formação de educadores da rede pública. As palestras relatavam alguns avanços: tomada de consciência da educação contínua tinham adquirido maior respeitabilidade, bem como a abertura de espaços nos últimos congressos para a formação contínua. E relatavam, também, algumas dificuldades que perduravam: ausência de estudos e pesquisas quanto a formação contínua (cada dia mais se quer acertar, e a falta de dados e pesquisas impediam avanços significativos), e falta de clareza das tendências pedagógicas que levariam a um avanço maior. Olhando o que se caminhou na área de Educação como um todo, verificamos vários avanços. Mas, na área de formação contínua em Música na rede pública, quase nada se produziu!

Naquela ocasião Fusari (1994:28) já dizia:

A ausência de pesquisas brasileiras que abordem aspectos amplos e específicos da formação continuada de educadores e articuladas com

os avanços, conquistas e problemáticas atuais têm mostrado conseqüências graves na concepção, definição e implantação de projetos de capacitação desses profissionais. Esses projetos, quando não apoiados em resultados de pesquisas que os ajudem a interferir na qualidade e quantidade de suas ações, apresentam-se com algumas dificuldades persistentes, dando a impressão de que as mesmas são insuperáveis.

Se na área de Educação, como um todo, avanços já se apresentam, e muitas pesquisas na pós-graduação já foram feitas, em Música isto não está acontecendo! E a busca desta citação publicada há 11 anos atrás pretende trazer para o presente o que há muito tempo está por fazer na área de Música, componente curricular obrigatório segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.9.394 / 96.

Beyer (1999:47) ao discutir a questão *Por quê música na escola?* traz considerações sobre práticas musicais que tem encontrado: umas utilizando música para acalmar as crianças; outras para ensinar conteúdos de outras áreas; outras utilizando música para que as crianças aprendam a ser obedientes; outras ainda para armazenar um repertório de letras do alfabeto, ou dos dias da semana. Mas, pergunta a autora: - *Será este o papel da música?* E continua:

Música (...) abre a possibilidade única - não acessível por outras disciplinas do currículo - de permitir ao indivíduo a construção de um senso estético, tanto pela fruição e apreciação das obras dos outros, como pela produção própria de novas montagens sonoras e musicais, bem como pela reprodução ativa e crítica de obras musicais já existentes.

Para isso, há necessidade de conhecimentos contemporâneos do saber música e saber ser professor de Música. Fusari & Ferraz (1992:49) já explicitaram:

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de Arte.

E Penteado (2001:13-14) complementa, dizendo da importância da comunicação escolar e da utilização dos meios de comunicação em educação: *será tão-somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania.*

Junto a *novas práticas musicais*, que as mídias apresentam a todo momento, são fundamentais e necessárias *novas práticas de ensino de música*, que se articulem em *projetos*

de formação contínua na área de música. E, para isso, são necessários pesquisa e estudo, permeados pela teoria e prática reflexivas.

b) Contextualização histórica

A existência de uma verdadeira *educação musical* em nosso país tem sido questionada. Desde o século XIX os documentos já registram a presença da música nas escolas, sendo que na Escola Normal, a partir de sua criação em 1835, a música tinha papel relevante como uma de suas disciplinas, apresentando - se na prática principalmente por meio do canto conjunto.

No século XIX, o predomínio da música européia se reflete nas escolas e, com a chegada do movimento nacionalista, ela passa a ser substituída, paulatinamente, por músicas patrióticas, sendo que o canto estava sempre presente, embora sem cuidados específicos.

Com a criação do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), em 1932, dirigido por Villa Lobos, há toda uma nova orientação do ensino musical no país utilizando o *canto orfeônico*. Neste novo projeto musical que tinha como objetivo desenvolver a disciplina, o civismo e a educação artística, pretendia-se que a escola participasse cantando as datas comemorativas e cívicas. Cursos de breve duração foram dados com a intenção de preparar os professores para participação neste projeto. Com o término do Estado Novo e enfraquecimento do SEMA, aos poucos, o movimento foi se extinguindo.

Os anos 60 trouxeram novas modificações. Com a substituição da disciplina *Canto Orfeônico* por *Educação Musical*, novas regulamentações determinaram o ensino de música nas escolas. É o caso do DECRETO N. 51.215 de 21/ 8 / 61, que “Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré - Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País”. As normas deste decreto indicavam, para as “*escolas Secundárias e Normais*”, atividades curriculares, extra curriculares e outras mais, além de determinações para o estabelecimento das normas.

Assim, procurava-se dar feição uniforme às atividades de todas as escolas. Mas, por outro lado, dificuldades eram explicitadas em relação a esta obrigatoriedade que o presente decreto trazia. Caldeira Filho (1960), eminente professor e crítico musical da época, em seus artigos refutava os novos direcionamentos escrevendo sobre a falta de recursos humanos e físicos para que o decreto fosse cumprido. Ele questionava também o tratamento isolado que era dado às disciplinas:

Formulados os princípios e os fins da Educação Nacional poder-se-á então, mas só então, torná-los efetivos através das várias disciplinas e atividades escolares, música inclusive, mas fazendo que cada uma delas não seja compartimento estanque, não pretenda resolver exclusivamente o problema da educação, não absorva a tarefa escolar; antes, que cada uma contribua proporcionalmente, em função de um ponto de vista superior a cada uma e fecundador das possibilidades

todas... (Caldeira Filho, 1960:702, apud Gios, 1989)

Com o advento da Lei 5692/71, que unifica a área de arte na disciplina Educação Artística, chega às escolas a polivalência e a formação insatisfatória do professor em cursos mal estruturados. Neste contexto, a modalidade musical foi aos poucos saindo das aulas de Educação Artística, o que se adentra nas décadas de 80 e 90. Várias são as causas apontadas para a gradativa ausência da música na escola. São dificuldades bastante citadas a inexistência de bibliografia atualizada, a ausência de produção na área de educação musical, e de cursos destinados, principalmente, ao ensino de Música, e a propostas de ensino contemporâneas. O professor de Música não queria mais o repertório já defasado e, também, questionava a forma como o ensino de música vinha se dando. Procurava alternativas que contemplassem a relação escola-sociedade, mas, ainda não as encontrava. Paralelamente, a modalidade artes visuais apresentava inovações e produção de conhecimento em consonância com o contemporâneo, levando grande número de professores a atuarem com esta modalidade.

Assim, tendo se iniciado como uma rejeição ao canto orfeônico, o silêncio musical cada vez mais foi se instaurando na escola. Ao analisar o decrescer do canto em suas aulas de música, revela Fucks (1993: 146), que *a escola não entende como uma forma de luta dos seus professores, mas como sendo fruto da inércia destes*. O discurso institucional limita-se a afirmar que, cada vez mais, os professores e alunos vêm demonstrando uma grande ausência de interesse pelo ensino musical. Mas, raras são as pesquisas e estudos sobre formação de educadores que trabalham com ensino da Música em nossas escolas públicas. De forma especial, Fucks tem pesquisado e estudado a música na Escola Normal Pública do Rio de Janeiro, o que nos traz importantes contribuições. Segundo ele:

Eleger a Escola Normal como objeto de nosso estudo tornou possível, pela sua especificidade, entender as características das instituições escolares públicas em geral. Portanto, sempre que mencionarmos a Escola Normal, estaremos, em verdade, nos referindo à escola pública como um todo (Fucks, 1992: 43).

Esta afirmação nos leva a refletir sobre contribuições da autora para que possamos desvendar aspectos da memória e do contemporâneo da música na escola brasileira. Num diálogo do passado com o presente a pesquisadora nos coloca a *função disciplinadora que a música executa na escola* (Fucks, 1993: 140). Portanto, há que se entender, também, nesta relação música - escola, as articulações da música na Escola Normal com o contexto sócio cultural. E, paralelamente ao fato de o canto estar presente nesta escola (muitas vezes, não importando sua qualidade, relacionado ao aprendizado de “musiquinhas de comando” e associando-se ao disciplinar de comportamentos). Há uma música que, no geral, não é cuidada, mal cantada, mas que *está afinada com o contexto social maior*, que seria disciplinador (Fucks, 1993: 143).

A música, de todas as linguagens da Arte, é a que mais está presente no dia a dia das pessoas. No entanto, inversamente, é a que menos professores a ela se dedicam. Há que se pensar possibilidades para a mudança dessa situação. A nova LDB, ao estabelecer diretrizes e

bases para a educação nacional, em seu Art. 26, traz a obrigatoriedade do ensino de Arte nos diversos níveis do ensino básico. E, para tanto, é preciso saber:

Qual ensino de música queremos na escola? A continuidade do ensino tradicional repetindo mecanicamente músicas já compostas? Ou o processo de educação musical, onde se encontre o desenvolvimento da linguagem musical, de forma reflexiva e criativa, em consonância com os novos paradigmas do ensino de música?

c) Objetivos, procedimentos, fontes, quadro teórico, etapas

Esta pesquisa tem como **objetivos**:

- Contribuir na produção de conhecimento em formação contínua de professores da rede pública, área de arte / linguagem musical.

- Apresentar elementos para concepção, definição e desenvolvimento de projetos de educação contínua em música.

- Desvelar saberes e práticas essenciais para o desenvolvimento de um projeto de educação contínua nessa linguagem artística. Saberes que tragam superação do ensino de música tradicional, apresentando novos indicadores em consonância com os paradigmas contemporâneos dessa área.

Quanto aos **procedimentos metodológicos** esta é uma pesquisa qualitativa: pesquisa ação e estudo de caso. Nela, estão sendo utilizadas **fontes**: *empíricas* (registros gráficos, visuais e sonoros de cursos, encontros, assessorias a escolas, coordenação de monitores de música); *documentais* (instrumentos de pesquisa de avaliação diagnóstica, avaliação no processo, avaliação final, diários de bordo, relatos); e *bibliográficas*.

A fundamentação da presente pesquisa encontra-se nos referenciais teóricos de Alarcão (2003), Barbosa (1995), Dewey (1974), Ferraz & Fusari (1993), Machado (1989), Penteado (2001), Pimenta (2002), Quintaz (1992), Shön (2000), Snyders (1992).

Este processo de investigação apresenta algumas etapas e resultados iniciais:

· Pesquisa bibliográfica e de campo: antes, durante e após o processo.

· Categorização e análise de registros e instrumentos de pesquisa coletados nos cursos de educação contínua / linguagem musical, que fizeram parte do projeto PCN com Arte da SEF/MEC, desenvolvidos nos estados do Acre, Goiás, Pará e Sergipe, junto às respectivas secretarias estaduais de educação, de 1999 a 2000.

· Categorização e análise de registros e instrumentos de pesquisa do projeto de educação contínua de educadores da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes / SP - TOCANDO E CANTANDO, FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS:

- em 2002 e 2003: cursos e encontros trabalhando na formação contínua de educadores;

- em 2004: assessorias prestadas às equipes pedagógicas das seis primeiras escolas que desenvolveram projetos de música, tendo as diretoras como articuladoras/

coordenadoras em suas escolas, e as supervisoras como parceiras. Neste ano as escolas participantes receberam instrumentos musicais da Secretaria Municipal de Educação tais como: metalofones (soprano, contralto, baixo), xilofones (soprano, contralto, baixo), tambores de fenda, atabaque, pandeiro, ocean drum, caxixi, afoxê, triângulo, agogô, clavas, chocalhos, pau de chuva, reco-reco, zabumba, blocos de madeira, castanholas, caixa, ganzá, maracá, prato, guizo, carrilhão, címbalo, etc.

- em 2005: assessorias às equipes das 16 escolas (Ensino Fundamental, Educação Infantil, Creches e Educação Especial) que estão desenvolvendo o projeto *Tocando e cantando, fazendo música com crianças*, cursos, workshops, e monitoria de música atuando semanalmente nas escolas que iniciaram o projeto em 2004, trabalhando na formação contínua junto aos professores nas escolas. Instrumentos musicais para as demais escolas estão em processo de licitação, de forma que deverão recebê-los ainda este ano.

- em 2005: coordenação e assessorias dos monitores de música que começaram a atuar no primeiro semestre deste ano de 2005, junto às escolas que iniciaram o projeto no ano passado, e já estão com instrumentos musicais.

“Tocando, cantando, fazendo música com crianças” conta com participação de professores que estão em sala de aula, diretores de escola, supervisores de ensino e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Seu desenho inicial em 2002 era de um curso de música de 30h. No decorrer do tempo, e em decorrência dos resultados apresentados no projeto piloto efetuado com a equipe de uma das escolas da SME de Mogi das Cruzes, no 2º semestre de 2003, passou a ser um projeto que investe na equipe pedagógica da escola, tendo a direção como coordenadora do projeto na escola, e a supervisão de ensino como parceira. A participação das escolas é por adesão, é a própria equipe da escola, junto a sua direção, quem faz a opção para participar do projeto. Desde o início, integra esse processo de formação de professores a inclusão de práticas culturais com ida a apresentações musicais em São Paulo, tais como: Sala São Paulo, Teatro Abril, SESC Pinheiros. Assim, a cada ano o projeto de educação contínua em música vem se transformando com a indicação de novos caminhos.

e) Propostas de investimento para a próxima fase da pesquisa

Os próximos passos previstos deverão: investigar a implementação do processo de monitoria e de formação contínua de professores através dos monitores de música, que terão determinado período de permanência nas escolas e o fortalecimento da ação coordenadora dos diretores de escola e supervisores de ensino no projeto *Tocando e cantando, fazendo música com crianças*.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, Maria de Fátima B. Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública). Tese de Doutorado. FEUSP. 2000.



ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. IN: Comunicação & Educação, Ano I, n.2., jan./abr. 1995. São Paulo: ECA/USP & Editora Moderna, 1995.

BEYER, Esther. Por que música na escola? Caxias do Sul: Revista da Secretaria Municipal de Educação, Ano I, N.01, 1999.

FERRAZ, Maria Heloisa C. Toledo & FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez (Coleção magistério 2º grau. Série Formação do Professor), 1993.

FÍGARO, Roseli. De Cabeça Aberta para a Educação (Entrevista com Heloisa Dupas). IN: Comunicação & Educação, n.26, Ano IX. jan./abr. de 2003. São Paulo: ECA/USP & Editora Salesiana, 2003.

FUSARI, José Cerchi. " Interfaces de um projeto de capacitação continuada na parceria com Estados e Municípios" In: A relação universidade / rede pública de ensino – Desafios à pós-graduação em educação. São Paulo: EDUC, 1994.

FUCKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. "Estará morta a Escola Normal Pública?" In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador: ABEM / Curso de Pós Graduação em Música, N.1, ANO I, MAIO / 1992.

_____. "Transitoriedade e permanência na prática musical escolar". In: Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM / Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Música, Série 1, Maio / 1993.

FUSARI, Maria F. de Rezende e. & FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor), 1992.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor), 1993.

GIOS, Maria Helena Maestre. Caldeira Filho: Contribuições para a música brasileira. São Paulo: ECA/USP 1989. (Tese de Doutorado)

NÓVOA, Antônio (org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (org.) Vidas de Professores. Porto: Editora Porto, 1995.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Televisão e Escola: Conflito ou cooperação? São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.). Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

QUINTÁS, Alfonso López. Estética. Petrópolis: Vozes, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote. 1992:77-92.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NECESSIDADES DOCENTES DE FORMAÇÃO

NOGUEIRA, Beatriz Soares (FCT/UNESP - Presidente Prudente)

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar, em dezembro de 2002, meu trabalho como Diretora de Escola da rede pública estadual, após lecionar por dez no magistério público estadual e conduzir solitariamente minha formação profissional, dei-me conta de algo que não estava ao alcance da minha percepção como professora: o fato de que, para que haja melhora da qualidade da Educação, é necessária a formação de todos os professores da Unidade Escolar de forma freqüente e coletiva.

Comecei a questionar-me sobre que tipo de ação a equipe Diretiva da escola poderia desenvolver a fim de promover e estimular a formação continuada de seus professores.

No caminho destas buscas, compreendi que, para estruturar um plano de ação ético, estratégico e eficaz, que realmente atenda às necessidades dos professores da unidade escolar, seria necessário fazer um diagnóstico dos problemas enfrentados pela escola como um todo e pelos professores em suas respectivas salas de aula, bem como das necessidades – em relação a conhecimentos – dos docentes a fim de possibilitar-lhes resolver esses problemas.

Alguns questionamentos foram propostos: Existe Formação Continuada no dia-a-dia da escola (especificamente no HTPC)? Se existe, como se dá? Os cursos promovidos pela Secretaria da Educação, sob a visão do professor que deixa a escola para participar deles e volta à sala de aula, se revertem em mudanças na prática educativa dentro da sala de aula e ajudam a melhorar a qualidade do ensino oferecido pela escola como instituição de ensino? Quais são as reais necessidades – em relação a informações e conhecimentos - do grupo de professores, a fim de poderem superar os problemas que encontram no seu trabalho em sala de aula e no trabalho da equipe escolar como um todo para elevação da qualidade de ensino da escola?

Decidi-me, então, pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e escolhi este fenômeno por ser uma questão que faz a diferença na elevação da qualidade do ensino, já que garantir a formação continuada de seu trabalhador é o grande desafio da escola para o século XXI.

A primeira vista, parece não ser função da escola promover a educação continuada de seus profissionais, e sim dos sistemas de ensino. Todavia, no momento atual de implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), em que a escola e, em particular, cada escola pública deve ter como objetivo a construção de seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício de sua autonomia, mesmo que relativa, cabe a ela buscar condições para qualificar seus profissionais. (ALARCÃO, 2001, p. 75)

A formação continuada, dessa forma, além de ser responsabilidade do próprio profissional, já que o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade

com a própria formação, passa também a consistir em uma das funções da organização escolar.

Apesar da existência – e importância – da formação continuada fora da jornada de trabalho, é dentro da jornada de trabalho docente que a reflexão continuada e formativa é capaz de provocar maiores transformações nas práticas educativas.

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. (LIBÂNEO, 2001, p. 191)

Dentro do ambiente escolar, de modo especial para os professores (mas também deve envolver todos os outros profissionais da Educação), a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, pois, segundo Libâneo (2001, p. 189), é em seu “contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, com isso, promovendo mudanças pessoais e profissionais.”

2. OBJETIVOS

Geral

Conhecer e compreender o quadro atual de formação continuada dos docentes de uma escola estadual, identificando as necessidades dos professores em relação à sua formação continuada em serviço.

Específicos

- Identificar os problemas vivenciados pela escola e pelos professores em sala de aula que impedem a efetiva elevação da qualidade do ensino;
- Identificar as necessidades (conhecimentos) dos professores em relação à sua formação;

3. METODOLOGIA

Nessa perspectiva, a pesquisa em pauta se deu na modalidade qualitativa. Utilizar esse tipo de pesquisa deu-me condições muito mais propícias, já que houve participação ativa dos envolvidos, para a identificação crítica dos problemas e necessidades do grupo, pois este método, segundo nos esclarece Chizzotti (2001), considera o conhecimento uma obra coletiva, além de permitir que se chegue bem perto da escola, valorizando seu contexto multifacetado.

Os dados foram coletados através de:

- Entrevistas individuais, colhidas no próprio local de trabalho dos professores, tipo semi-estruturada. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas;
- Conversas informais, cujos registros foram efetuados imediatamente através de apontamentos;

· Formação de grupos focais com reduzido número de professores para aprofundamento das informações obtidas nas entrevistas (a realizar);

Para não correr o risco de ao término da coleta deparar-me com um amontoado de informações difusas e irrelevantes, delimito progressivamente o foco do estudo, formulei questões analíticas e aprofundei-me na revisão de literatura. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Lócus da pesquisa é uma Escola Estadual tradicionalmente localizada e reconhecida numa cidade interiorana considerada pólo regional do noroeste do estado de São Paulo.

Sendo uma escola tradicional na cidade, atrai grande quantidade de pais e alunos, seja pela imponência de seu edifício, seja pelo fato de que grandes personalidades da cidade passaram por ali em sua vida estudantil. Nela estudaram e, tradicionalmente, ainda estudam, gerações de famílias regionais.

A escola atende em três períodos – manhã, intermediário e noturno e iniciou o ano de 2004 – tempo em que se desenvolveu a pesquisa - com 1117 alunos regularmente matriculados distribuídos em trinta e três classes – dezesseis de manhã, treze à tarde e quatro à noite.

No período da manhã, que funciona das 7h às 12h, e no da noite – das 19h às 23h apenas são atendidos alunos de Ensino Médio Regular. Alunos de Ensino Fundamental Ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio Regular, simultaneamente, só são atendidos no período intermediário – das 12:30 h às 17:30 h.

4.1 Recursos Físicos

A escola possui 28 salas de aula distribuídas no piso térreo e superior. Seis banheiros amplos para uso de alunos distribuídos nos pisos e dois (masculino e feminino) para uso de professores e funcionários.

Em relação à organização física administrativa e pedagógica, internamente o prédio subdivide-se em sala de recepção (atualmente desativada), sala de professores, sala de coordenação, direção, assistente de direção, secretaria, laboratório de química, laboratório de física, sala de informática, com ar condicionado, conectada à Internet, sala de áudio-visual, sala de gravação e arquivamento de vídeos, sala para controle de almoxarifado e patrimônio, dois pequenos cômodos para guardar material e o maior anfiteatro da Região - 460 poltronas, palco, camarins com banheiros, sistema de iluminação, banheiros internos feminino e masculino e um porão.

Externamente, a escola possui cozinha, padaria artesanal, cantina, despensa, pátio parcialmente coberto, quadra coberta, duas quadras descobertas, um mini campo de futebol, duas salas para jogos nas aulas de Educação Física e dois banheiros próximos às quadras, além

dos banheiros externos já anteriormente citados. Possui uma praça interna com bancos, árvores e iluminação; duas casas de zeladores e estacionamento externo para professores e funcionários.

A escola possui cinco televisores, quatro videocassetes, dez computadores na sala de informática (SAI), quatro computadores na secretaria da escola, um na sala de leitura, um no setor de patrimônio e prestação de contas (para o quê a escola possui um funcionário específico) e um na sala da direção. Possui retroprojektor, três aparelhos de som *micro system*, duas antenas parabólicas – uma digital e uma analógica e sistema de alarme monitorado.

Ao caracterizar sua escola, um professor sorri:

É uma escola muito grande. Aqui nós temos todos os tipos de recursos que as outras escolas não têm. Isso eu posso dizer porque, participando de reuniões, a gente observa como é a falência e, ao mesmo tempo, a defasagem de recursos de outras escolas. É uma escola que, tudo o que nós precisamos, tem para oferecer. (GE)

4.2 Recursos Humanos

A escola possui 31 professores efetivos, dos quais oito estão afastados de seus respectivos cargos devido à readaptação ou à prestação de serviços na Diretoria de Ensino da região, na coordenação ou vice-direção em outras escolas e na vice-direção da própria unidade escolar; 36 professores Ocupantes de Função-Atividade, 10 professores eventuais, coordenadora pedagógica, diretor, vice-diretor, secretária, assistente de administração escolar, sete agentes de organização escolar – três desenvolvem trabalhos na secretaria da escola, uma está afastada em comissão na Diretoria de Ensino, duas desenvolvem atividades de inspetoria junto aos professores e alunos e uma é funcionária efetiva de outra escola e está “emprestada” nesta unidade escolar (UE); três professoras readaptadas; duas auxiliares de serviços escolares e duas agentes de serviços escolares.

É impressionante observar, nos professores e funcionários, o orgulho em trabalhar nesta escola. Eles realmente gostam de ser funcionários dali. Há exceções, há discordâncias e desavenças pessoais como em qualquer lugar onde convivam seres humanos, mas o orgulho do corpo docente e administrativo – numa explícita elevação da auto-estima se comparado aos outros docentes da rede pública estadual - é uma das características mais marcantes, talvez pelo fato de, além de tradicional, a UE já ter sido, utilizando a própria descrição de um docente, uma “escola-cidade” atendendo cerca de 4500 alunos anualmente, distribuídos em cursos Técnicos diversos, Magistério, Ensino Fundamental - Ciclo I (1ª a 4ª séries), Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio Regular com cerca de 200 professores num prédio ainda maior que o já descrito (parte dele, hoje, é cedido às instalações do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual - IAMSPE).

4.3 Clientela Atendida

Dos 1117 alunos regularmente matriculados na escola no início do ano de 2004, 611 alunos freqüentes de Ensino Médio Regular estudam no período da manhã, 147 estudam no período intermediário, 112 cursam o Ensino Médio Noturno e 247 alunos freqüentam o Ensino Fundamental Ciclo II no período intermediário.

Devido a acordo firmado entre Prefeitura Municipal – responsável pelo transporte dos alunos da área rural - e Diretoria de Ensino, os alunos provenientes de bairros rurais (ou recentemente construídos em áreas periféricas da cidade onde ainda não há escolas ou vagas suficientes) e de fazendas do município, estudam, em sua grande maioria, nesta escola no período da tarde.

Segundo visão apresentada pelos próprios professores em entrevistas, os três períodos recebem clientelas extremamente diferenciadas tanto em relação à situação sócio-econômica quanto a perspectivas de vida futura – estudo, emprego, etc.

A gente encontra uma diferenciação bastante grande da turma da manhã e da turma da tarde em relação ao tipo de conhecimento de vida que eles trazem. Os da tarde não têm acesso a muitos meios de informação, então eles não têm noção da serventia, da importância do conhecimento para eles. Noturno também tem da área urbana e da área rural. Muitos querem um diploma para melhorar em sua vida profissional, mas a maioria não tem intenção de continuar os estudos, de exercer uma outra profissão, simplesmente querem terminar o Ensino Médio, continuar onde está e receber uma melhoria salarial. (M.T.)

Como observadora inserida no contexto escolar por todo o ano de 2004 (a pesquisadora foi Diretora desta Unidade Escolar durante o referido ano), foi possível observar que até a postura e o desempenho profissional dos docentes, com as devidas exceções, é diferenciado entre os períodos.

5. Resultados Parciais da Pesquisa

Questionados sobre o que falta (em relação a conhecimentos) para o grupo conseguir trabalhar os problemas já apontados por eles¹, muitos professores se perderam do foco (conhecimentos) – talvez como forma até inconsciente de se desresponsabilizar da “culpa” a eles atribuída, talvez por considerarem outros fatores que não o conhecimento (o qual é possível o professor obter por si só), situados além de seu alcance, como estratégicos para a elevação da qualidade do seu trabalho.

6% reclama a ausência de uma equipe multidisciplinar

Precisaríamos ter Assistente Social e Psicólogo para complementar essa equipe, porque um professor, quando se dispõe a fazer esse trabalho, nada contra a corrente. (DC)

18% afirma que falta tempo e espaço para a equipe se encontrar, planejar e definir regras únicas.

Os professores têm uma carga de trabalho muito grande, muitos têm dupla ou tripla jornada que os impede de estar se formando, se encontrando mais, trocando idéias. Falta espaço, falta tempo para aproximação desses professores para desenvolver projetos juntos que amenizem um pouco esses problemas. (A.A.)

41% cita o descompromisso docente, afirmando que falta “abraçar a causa”, conscientizar-se.

A maioria dos professores é capacitada, tem potencial. Falta abraçar a causa, desenvolver o trabalho, ter boa vontade. (FD)

6% responsabiliza também o aluno...

O professor responsável precisa estar constantemente adquirindo conhecimento. O que é necessário é que o aluno também queira adquirir, pelo menos, o conhecimento que o professor já tem. Em geral há uma falta de interesse muito grande da parte dos alunos. (ED)

O fato de 59% dos entrevistados apresentarem, de imediato, a questão do trabalho em equipe (falta de tempo e de envolvimento do professor com o trabalho do grupo), traz à tona um dado interessante, visto que diverge aos dados apresentados pela pesquisa da UNESCO (2004) acerca do perfil dos professores brasileiros.

Apesar de todas as outras informações deste trabalho corroborarem os dados da referida pesquisa, este, entretanto, vem de encontro às preferências apresentadas pelos docentes quando lhes é perguntado que tipos de atividades escolheriam para ocupar o tempo extra de dez horas de trabalho remunerado a mais por semana na escola em que trabalha, pois apenas 2,9% dos professores da região Sudeste (número, aliás, mais alto apresentado em relação às outras regiões do país, com exceção do Nordeste com o qual empata) optariam em trabalhar com os colegas, enquanto nas entrevistas aqui apresentadas todos os professores (100%) em algum momento da entrevista, ressalta a importância do “trabalho em grupo”, de “desenvolver projetos interdisciplinares”, da “discussão em equipe”, de “fazer um trabalho em conjunto, de “tomar a decisão em grupo”, “dos professores terem tempo de sentar, partilhar o conhecimento e organizar uma forma de trabalhar com os alunos uniformemente”, para a efetiva elevação da qualidade do ensino oferecido na escola.

Falta espaço. Falta tempo para aproximação desses professores para desenvolver projetos juntos que amenizem um pouco esses problemas, apenas 3 HTPC semanais é um tempo muito curto pra discutir as questões pedagógicas da escola. (AA)

Mas a maioria, objetivamente citou saberes profissionais que, em sua opinião, auxiliariam o profissional docente em sua tarefa.

59% acha que na Psicologia encontrará maior apoio aos problemas que enfrenta em seu dia-a-dia – entender cada tipo de personalidade a fim de facilitar o relacionamento humano; trabalhar com “alunos-problema” – viciados e com problemas familiares; incentivá-los a “crescer”, elevando sua auto-estima.

Acredito que um pouco de conhecimento na área da Psicologia ajudaria o professor a ter melhor relacionamento interpessoal com seus alunos.
(BA)

Estas necessidades docentes já vinham sendo previstas. Merazzi (1983 apud ESTEVE, 1995, p. 100) “defendeu a tese de que, nas circunstâncias actuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas”, entretanto Libâneo (2005), em relação a essa questão, demonstra preocupação com um possível “retorno aos reducionismos – especialmente o sociológico e o psicológico”.

O referido autor reconhece terem, as práticas docentes, “um caráter multifacetado”, pois são, ao mesmo tempo, sociais, psicológicas, culturais, econômicas, biológicas etc. Entretanto, vê na Pedagogia, e não na Psicologia, a ciência capaz de, ampliado o conceito de prática educativa (não reduzida à prática escolar), compreender que essas relações entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico, requerem um campo teórico-prático que integre esses vários aportes.

Outros conhecimentos considerados necessários pelos docentes e citados por mais de uma vez são: saberes específicos (conteúdos das disciplinas) - citado por 41%; saberes pedagógicos (das ciências da educação) - 18%; e da ação pedagógica (ensino, currículo, didática das disciplinas, formas de transposição didática dos conteúdos, características da aprendizagem dos alunos, etc.) - 18%, bem como experiências que deram certo:

Para os professores de Física, acho necessário a parte prática, de laboratório porque as Faculdades deixam muito a desejar. Ou você teve experiência com aparelhagem muito sofisticada que não tem nada a ver com o nosso dia a dia, ou não teve nenhuma. Sentimos necessidade de ter material básico e saber que aquela experiência está relacionada àquele conteúdo. Os pedagogos não gostam, mas é passar uma receita completinha para nós. (FJ)

Pimenta (2002, p. 27), a esse respeito, reconhece que, nas práticas docentes, estão contidas tentativas radicais, ricas e sugestivas de uma didática inovadora “que ainda não está configurada teoricamente”, bem como elementos extremamente importantes, “como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas.”

Como, em sua “rotina”, o professor deve tomar decisões constantemente (o que fazer, como responder a uma pergunta ou a uma conduta, como estimular algum aluno pouco

envolvido, como administrar o grupo etc.) e deve fazê-lo, segundo Zabalza (2003, p. 9) “em um contexto em que a decisão e a responsabilidade de tomar uma direção ou outra dependerão de seus próprios critérios e de sua própria intuição”, muitos professores “exigem que lhes sejam dadas receitas, que lhes seja esclarecido sobre o que fazer em cada caso”.

Entretanto, defende o autor, isso não é possível porque é num contexto de incerteza, dependendo de “uma constelação de variáveis (muitas delas próprias daquele momento ou situação) que o docente deve ser capaz de ‘decodificar’ que o ensino se move”. (ZABALZA, 2003, p. 9)

Sacristán (1995, p. 78), por sua vez, reconhece que o apoio do conhecimento à prática docente é precário, que “a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada”, e completa:

“...é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática.” (SACRISTÁN, p. 78, 1995)

Entretanto, os professores buscam aprofundamento também em outras áreas:

- Comunicação;
Acho que comunicação é básico. Você precisa estar muito atento para como está se comunicando com seus alunos, às vezes você está passando informações, mas não está se comunicando com eles. (AA)
- Direitos/deveres do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Legislação específica do Magistério, principalmente a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96;

- Informática e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Como trabalhar em grupo, como ser uma equipe;
- Aprofundar-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Como trabalhar multidisciplinar e interdisciplinarmente;
- Aprender a trabalhar com Projetos e com Valores (“como a disciplina, a responsabilidade e o comprometimento, por exemplo”).

É flagrante a presença do fantasma de “vencer o conteúdo programático” que ainda aflige os professores.

Aprender a ser mais criativo e não me preocupar tanto com a linearidade do conteúdo programático ou sua finalização até o 4º bimestre. Prestar mais atenção no que o aluno fala sobre o assunto. É preciso estar preparados para não sofrerem com as cobranças. (MT)

E o sentimento de impotência também...

A gente sabe que a indisciplina é um problema social. É possível amenizar o problema. Mas a solução é muito difícil, está muito distante de nós. Não temos esse poder imediato. É lógico que é um processo. (AA)

6. CONCLUSÕES PARCIAIS

A partir desta pesquisa - da fala dos próprios professores, fica ainda mais claro o que diversos pesquisadores consagrados já afirmaram:

1. A imprescindibilidade da formação contínua docente (100% dos entrevistados reconhecem sua necessidade), desde que não seja um fim em si mesma nem vista como a “única salvação” do sistema educacional. Ela é mais um recurso, entre outros, a serviço de um projeto de inovação escolar protagonizado por toda a equipe.

2. A indispensabilidade da valorização profissional (social, política e econômica) nesse processo de resgate da qualidade da educação, mesmo porque, para que essa formação contínua seja eficaz, deve estar associada a um projeto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem e, nas atuais condições profissionais em que se encontram, é claramente perceptível na voz e no dia-a-dia dos docentes que não possuem estímulos para isso.

3. O estabelecimento escolar é o lugar pertinente para esta formação (é também o lugar onde o professor se sente mais seguro e à vontade) bem como para a definição das necessidades de formação (é onde vivencia os problemas), no que diz respeito aos conhecimentos necessários para suprir as lacunas encontradas pelos docentes no exercício da profissão.

4. Sem consultar antecipadamente os próprios professores em relação a suas necessidades de formação, os programas de formação continuarão não atingindo o público ao qual se dirige, pois não atenderão às suas necessidades específicas.

5. Para que, realmente, a formação atinja o profissional em suas necessidades reais, deve abranger os campos:

- psicológico – no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, a fim de que ultrapassem as dificuldades de articulação entre qualidades profissionais e pessoais;
- psicossociológico – o trabalho de equipe, cooperação, a afirmação de si próprio dentro do grupo bem como seu relacionamento com os estudantes;
- sociológico – necessidade de se posicionar por um estatuto a defender ou a modificar e por competências a afirmar, valorizando-as;
- econômico – melhoria na remuneração do trabalho;
- político – articular a organização educacional e as pessoas que nela trabalham, o individual e o coletivo;
- cultural – relação entre o pessoal e o profissional.

Ficou claro, no desenvolvimento do trabalho, o caráter complexo e específico das necessidades docentes, visto que os responsáveis dos projetos de formação muitas vezes definem necessidades que não vêm ao encontro das detectadas pelos docentes em seu processo de trabalho.

Assim sendo, reiteramos que uma das soluções possíveis para este embate é o envolvimento direto dos professores na sua formação, a começar pela sua participação na análise de necessidades (cada equipe pedagógica em sua unidade escolar ou região) que a oferta procurará satisfazer com atenção e zelo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação. Lisboa: Porto, 1994.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Profissão Professor. NÓVOA, A. (org.) 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_producao_de_saberes.asp. Acesso em 13 de março de 2005, 9:40h.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Profissão Professor. NÓVOA, A. (org.) 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995.

UNESCO. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional, São Paulo: Moderna, 2004.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. In: Pátio revista pedagógica. Porto Alegre, Ano VII nº 27, p. 8-11, ag/out. 2003.

NOTAS

¹ O professor poderia responder todos os conhecimentos que achasse importante para seu trabalho docente, inclusive este questionamento ia sendo aprofundado em cada questão, razão pela qual a soma das porcentagens não será igual a 100%

“O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE ENSINO NA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”

ZUQUIERI, Rita de Cássia Bastos; DAIBEM, Ana Maria Lombardi (FC/Unesp Bauru)

1.0 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa abordará o ensino de ciências e suas práticas na educação infantil, tendo como base metodológica a Pedagogia Histórico Crítica.

Historicamente, a maior produção do conhecimento científico deu-se no século XX, assim como o debate teórico-didático sobre a educação. O grande salto científico possibilitou estudos que muito contribuíram para o avanço do processo educativo brasileiro, mas também ocorreram vários erros advindos de abordagens superficiais carentes de embasamento teórico, como por exemplo sobre o desenvolvimento infantil.

A interpretação e uso de teorias que afirmavam estar a criança muito aquém da capacidade de compreensão da aprendizagem científica geraram críticas tais como:

“Não ensinar ciências nas primeiras idades invocando uma incapacidade intelectual nas crianças, é uma forma de discriminá-las como sujeitos sociais”. (FUGAMALLI 1998,p 13, IN WEISSMANN,H.1998)

O ensino de ciências no Brasil, sofre com problemas de ordem institucional, política e cultural, em todos os níveis de ensino, porém:

“Problemas sociais e econômicos, tecnológicos e ambientais já estão sendo trazidos para os currículos escolares, não só de ciências naturais. Meio ambiente e saúde, recursos naturais e tecnológicos têm integrado os diferentes conteúdos disciplinares, assim como têm também assumido um caráter interdisciplinar, o que tem representado importante desafio para a didática da área”. (MENEZES, 2000,p 50)

Análises tem apontado que, o ensino de ciências está subjugado a uma condição secundária na esfera curricular, sofrendo com o imediatismo do sistema educacional e o espontaneísmo que tomou conta de nossas salas de

aulas. As inovações educacionais que constantemente são propostas, não contemplam as aspirações sociais; FREIRE (1994 p 45): “Nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de “a unidade dialética contraditória” entre a leitura da palavra e a leitura do mundo”.

Os saberes científicos elaborados ao longo da história não são apropriados pelos alunos, que acabam sendo sujeitos da incorporação de meras informações, no lugar de um

conhecimento transformador. Segundo SAVIANI (1992, p 23) .

“A escola existe ,pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio aceso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar á partir dessa questão...”.

Pensar ciências é refletir sobre conceitos e valores que propiciam uma relação transformadora. Os currículos de ciências abordados nas diversas instituições e etapas da escolarização, devem propor conteúdos que envolvam os alunos na descoberta do novo, do científico, na aquisição do conhecimento global .

O ensino de ciências deve ser analisado como ensino de linguagens, pois possuem códigos próprios que necessitam ser dominados por professor e aluno. Para essa prática se efetivar será importante que se eleja um diálogo constante em sala de aula, com a mediação do professor que possui um papel essencial ao trabalhar visão de mundo articulada a visão científica, proporcionando novas linguagens.

Segundo MENEZES(2000 p 51): “ A mais significativa de todas as mudanças é a compreensão de que o conhecimento científico é uma conquista da humanidade ,da qual fazemos uso contínuo em nossa vida e não simplesmente uma conquista deles, cientistas, da qual nós pobres mortais só somos informados , quando somos”.

O conhecimento científico avança atualmente com intensa rapidez , mas as possíveis mudanças no ensino de ciências não desempenham o mesmo ritmo , sendo necessário grande empenho por parte do Estado, professores, alunos e sociedade.

Em se tratando da educação infantil ou de qualquer outra etapa do ensino, o processo de aprendizagem só produzirá resultados objetivos se o conhecimento científico for desenvolvido através de propostas pedagógicas ricas em conteúdos e atividades que promovam também a formação do aluno para o exercício da cidadania.

A educação infantil principalmente, está fadada aos modismos educacionais que constantemente surgem , com objetivos que pressupõe desenvolvimento. Essas propostas aliadas á formação do professor que muitas vezes é fragmentada, superficial, não propiciam condições de uma educação realmente pautada no social.

“O ensino de ciências deve demonstrar que a ciência é uma das formas de produção da realidade humana, pois ,por se contrapor ao saber natural e espontâneo, ela se desenvolve como forma de conhecimento e de domínio da natureza, esse conhecimento e esse domínio abrem ás portas à construção de uma realidade e de um mundo novo na ordem natural...”(RODRIGUES, 1987,p 106)

O conhecimento científico segundo RODRIGUES (op.cit.1987), não pode ser visto como uma contemplação do objeto estudado, mas como uma reformulação da realidade existente para que ocorra a transformação social esperada. Essa prática é permitida pois a ciência não é estática e passiva, mas real e historicamente produzida.

Segundo MENEZES(2000 p 49):” Esse entendimento sobre a educação ,fundado em amplos valores humanos, não se restringe á educação para a ciência e já bastaria, se

efetivamente incorporado, para mudar muito a escola, o ensino, e , de forma muito significativa , o ensino de ciências e das técnicas ,assim como suas avaliações”.

Reverendo a história da infância in ÁRIES (1984), observamos que na idade média a criança tinha seu período de infância muito curto, sua convivência com os modos adultos era inserida muito cedo, escola não tinha, seu aprendizado era todo propedêutico, não se possuía a visão da importância da infância e seu desenvolvimento . No Brasil nada foi diferente, apenas em 1909, é que se cria no país à primeira creche, tendo como objetivo principal o atendimento aos filhos de operários porém não havia o interesse na criança como um ser em formação, com necessidades especiais de aprendizagem. Em meados do século XX, a criança começou a ter mais atenção com o surgimento de estudos que passam a concluir que os seus

primeiros anos de vida são imprescindíveis para seu desenvolvimento harmonioso, ficando evidente a relevância do papel da educação infantil na formação do indivíduo. Segundo VIGOTSKY(1998p 76),

“A educação por sua vez, pode ser definida como o desenvolvimento artificial da criança.A educação é o domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento. A educação não apenas influi sobre uns ou outros processos do desenvolvimento , como também reestrutura, de maneira mais essencial, todas as funções da conduta”.

Visando a criação de condições básicas para satisfazer as necessidades da criança pré-escolar, o ensino nesta fase deve estar oferecendo a essa criança um clima de bem –estar, á partir de um currículo que propicie sua inserção no mundo social sistemático .Tratá-se da educação formal,na qual a criança desde o seu primeiro contato com a instituição escolar já está inserida num sistema formal, com regras definidas e valores a serem apreendidos.Essa educação , então deve contemplar o aprendizado desde a mais tenra idade para uma transformação social futura.

Para analisarmos como o ensino de ciências é trabalhado na educação infantil partiremos do (Referencial Curricular Nacional), proposto pelo MEC(Ministério da Educação e Cultura), que apresenta conteúdos específicos para cada área da educação infantil dividido por faixa etária, sugere diretrizes e objetivos a serem desenvolvidos.Oferece uma visão da totalidade para a educação infantil, mesmo apresentando alguns problemas de aplicabilidade propõe subsídios para o bom desempenho do profissional da educação infantil.

O ensino de ciências é apresentado no RCN, como área de desenvolvimento chamada de Natureza e Sociedade, que abarca os conteúdos físico, sociais e naturais a serem trabalhados com as crianças.

“O trabalho com os conhecimentos derivados das ciências humanas e naturais deve ser voltado para ampliação das experiências das crianças e para construção de conhecimentos diversificado sobre o meio social e natural.Nesse sentido ,refere-se á pluralidade de fenômenos e acontecimentos físicos, biológicos, geográficos,históricos e culturais.Ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e a possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que a cercam”.(RCN,1988, p 166)

2.0 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

‘A partir das considerações apresentadas, no que diz respeito á educação infantil e o ensino de ciências, pretendemos desenvolver estudos baseados numa proposta educacional que se fundamenta em princípios emancipadores e que possui condições de subsidiar ações para a construção de uma prática educativa que tenha como objetivo principal à transformação da realidade histórica.

Dentro deste enfoque, entendemos que a teoria educacional pertinente para sustentar uma prática pedagógica que tenha um compromisso com a formação ,visando a construção humana para a cidadania, vem a ser a Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta teoria foi preconizada por Dermeval Saviani, filósofo e educador brasileiro que assim a conceitua:

“O sentido básico da expressão “ Pedagogia Histórico – Crítica”, é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce determinação sobre a educação e esta reciprocamente interfere sobre a sociedade contribuindo para a sua transformação” (SAVIANI, 1991,p 25)

Essa pedagogia, mantém um vínculo ativo entre educação e sociedade, estruturada em sua concepção original no materialismo histórico de Marx, Saviani elabora seu pensamento á partir de teóricos como Marx, Gramsci, Kosik e outros, fazendo uma reflexão sobre o problema atual de nossa sociedade capitalista.No que concerne á educação , o autor não aceita tais teorias como prontas e acabadas , mas ao contrário retira delas todos os elementos e fundamentos necessários que são refletidos histórica e culturalmente para a elaboração de seu pensamento, negando a idéia de modismos teóricos.

Educação para Saviani tem relação direta com a transformação social, como objetivo de superação do capitalismo considerando assim o papel da educação como mediadora no interior da prática social. O processo educacional na visão da Pedagogia Histórico –Crítica, é um aspecto social de muita importância para realizar essa transformação na sociedade, mas não é o único. Outras instituições sociais também podem realizar esse papel , mas a base de tudo se submete á educação , onde o indivíduo se apropriará dos conhecimentos tidos como “clássicos”, que foram elaborados ao longo da história dessa sociedade, e que na maioria das vezes só a educação vinculada às classes mais elevadas economicamente tem acesso ,ficando para as classes menos favorecidas o ensino voltado para o cotidiano, para a realização da força de trabalho.

“A educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social”. (SAVIANI, 1994, p 119).

Os pressupostos da Pedagogia Histórico- Crítica entendem o homem enquanto um ser que para se formar histórica e socialmente e atingir um grau mais completo de humanização

,deve apropriar-se do conhecimento que foi produzido pela sociedade.O papel da educação está em contribuir com essa formação do indivíduo,mas essa prática ocorre não de forma linear e unilateral, é um processo constante, um movimento dialético, de pensar a sociedade e a educação , de entender a historicidade humana e de como este homem se relaciona com sua sociedade e a transforma .

A Pedagogia Histórico-Crítica, constitui-se numa prática pedagógica que valoriza os interesses populares e a educação como atividade mediadora, atuando na consciência do indivíduo, que segundo SAVIANI (1989, p 82),

“Educação portanto não transforma de modo direto e imediato a sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

Sua metodologia ,que segundo o autor, trata de uma prática que defende o processo e as relações do indivíduo com a sociedade ,desenvolve-se em cinco passos; prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social superior.

1- PRÁTICA SOCIAL INICIAL:

Processo comum a professor e aluno, os dois são entendidos aqui como agentes sociais diferenciados. O professor possui o que o autor coloca como uma visão sintética da realidade, pois implica uma certa articulação de seus conhecimentos ,os alunos uma visão sincrética , ou seja, que por mais conhecimentos que possuem ainda é uma concepção confusa e artificial da realidade e do todo.

2- PROBLEMATIZAÇÃO

É o pensar coletivamente os problemas e indagações levantadas , detectando questões que necessitem ser resolvidas e esclarecidas no âmbito da prática social.

3- INSTRUMENTALIZAÇÃO:

Nesta fase será necessário para professor e alunos apropriar-se de base teóricas que darão sustentação para as questões apresentadas. Esse trabalho deve ser realizado individual e coletivamente , tendo em vista o trabalho da consciência ingênua, e a apropriação pelos alunos de ferramentas culturais necessárias a luta para a transformação social.

4- CATARSE

É a fase de incorporação dos instrumentos culturais ,é quando se tem a concepção da situação anteriormente instalada, para a concepção agora modificada. Segundo a definição Gramsciniana seria ‘ elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”.

5- PRÁTICA SOCIAL SUPERIOR

Com uma prática qualitativamente transformada , neste momento os alunos chegam ao nível sintético , onde provavelmente se encontrava o professor , passo essencial para a compreensão da relação pedagógica , professor e alunos caminham juntos para a transformação social, esse caminhar exige reflexão e avaliação constantes.

3.0 - METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa-ação para uma melhor estruturação da pesquisa, atendendo as etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação, com base em THIOLENT (2004) a pesquisa –ação consiste em uma abordagem de cunho social, com base empírica concebida e realizada á partir da resolução de um problema social.É uma pesquisa flexível, não limita-se a uma simples reprodução de acontecimentos e situações já estudadas.Assim afirma o autor : “ ...A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENT 2004,p 14). O método em questão não perde a legitimidade científica pelo fato de incorporar raciocínios subjetivos e argumentativos em sua investigação ,pois sendo a pesquisa-ação de base social não trabalha apenas com dados quantitativos.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estão em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.Tal orientação contribui para o esclarecimento das microsituações escolares e para definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. Atuaremos numa escola de educação infantil (EMEI), do Município de Bauru

Na primeira fase de diagnóstico vamos obter uma visão mais concreta sobre qual é o nível de conhecimento que os professores possuem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica,através das seguintes ações:

1° - Entrevista com duas professoras que atuarão em classes de pré-escola(crianças de seis anos).

2° - Análise dos dados obtidos na entrevista realizada com as duas professoras participantes da pesquisa.

Ainda na fase do diagnóstico, pesquisadora e professores (A e B)participantes,elegerão a unidade didática a ser trabalhada,Será colocado para as professoras , que as duas irão trabalhar a mesma unidade didática, mas deixando claro que A irá realizar seu trabalho com sua metodologia já construída, da maneira como costuma trabalhar em sua prática

em sala de aula. A professora B , realizará um trabalho seguindo os passos metodológicos propostos pela Pedagogia Histórica Crítica. Na fase de diagnostico ainda antes de iniciarmos com a unidade didática específica da pesquisa , os alunos das professoras A e B passarão por uma avaliação para sabermos o quanto dominavam o assunto que irá ser estudado

Na segunda fase que será a intervenção ,pesquisador e professores participantes estarão:

1° - Realizando o cronograma de execução das atividades (aulas relatórios).

2°- Planejamento das aulas;

3°- Esquematização do relatório que será apresentado pelas professoras em várias fases do processo;

4°- Articulando planejamento de observação e acompanhamento do processo de intervenção.

4.0- ANÁLISE PARCIAL DA COLETA DE DADOS.

O referido projeto de pesquisa encontra-se na 1° fase do diagnóstico, ou seja, já foram realizadas as entrevistas individualmente com as professoras (A e B), contendo dez questões .

Para analisar o conteúdo das entrevistas nos orientamos pela análise de conteúdo de BARDIN(1977),que consiste num conjuntos de técnicas ,com um campo de aplicabilidade muito vasto ,que permite ao pesquisador diagnosticar os dados coletados de maneira estruturada e fiel das opiniões expostas pelos participantes.Apresentaremos no quadro abaixo uma síntese dos dados das entrevistas.

QUESTÕES	PROFESSORA A	OUTRAS INFORMAÇÕES	PROFESSORA B	OUTRAS INFORMAÇÕES
1) Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo leciona na educação infantil do Município de Bauru?	Graduada Psicopedagogia 11 anos leciona na educação infantil 15 anos leciona no ensino fundamental e médio do Estado	(concluído) (cursando)	Ensino médio(magistério) 14 anos leciona na educação infantil 5 anos lecionou no ensino fundamental (3°)	Concluído ACT
2) No decorrer de sua formação inicial ou continuada, foi possibilitado á você entrar em contato com a pedagogia Histórico-Crítica? De que maneira?	Não conhece		Não conhece	
3) Você necessitaria buscar novas iniciativas ou prefere seguir a metodologia já construída por você?	Necessidade de novas iniciativas e métodos Para melhoria da prática docente		Buscar novos métodos Não deixar de lado a metodologia construída	

QUESTÕES	PROFESSORA A	OUTRAS INFORMAÇÕES	PROFESSORA B	OUTRAS INFORMAÇÕES
4) Qual a importância do embasamento teórico em sua prática educativa?	Sem teoria não há prática Necessita do embasamento teórico para melhorar a prática educativa		Prática e teoria caminham juntas Não há teoria sem prática E não há prática sem teoria	
5) Na sua opinião, qual a importância da formação continuada do profissional da educação?	Estudar cada vez mais Conhecer novos métodos Novas práticas		Muita importância para o crescimento profissional	
6) Em suas práticas cotidianas em sala de aula, quais procedimentos didáticos você utiliza com seus alunos para o ensino de ciências?	Ensino prático	Ciências é vida Estudo do meio ambiente	Trabalho interdisciplinar Projeto bem elaborado	Ensino de ciências fica em segundo plano
7) Qual o grau de importância que você atribui ao ensino de ciências na educação infantil?	Importância com a vida com a formação da criança	Ensino bem prático para a criança	Muito importante Possibilidades de muitas atividades	Aperfeiçoamento do que a criança já sabe.
8) Você conhece os passos metodológicos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica?	Não conhece	Gostaria de conhecer	Não conhece	
9) Haveria vantagens no processo ensino-aprendizagem em aplicar a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica?	Seria interessante Estudar tudo o que é novo Saber como aplicar		Acredita ter muitas vantagens	Vantagens para o crescimento profissional também
10) Como você compreende o processo educacional infantil?	Muito importante Evolução da criança	Educação deve acompanhar essa evolução da criança e do mundo	Educação infantil do município de Bauru não tem meta definida.	O professor fica sem parâmetros para ensinar

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de ciências, concomitantemente com a educação infantil possibilita atualmente um vasto campo de estudos e pesquisas, o que é proposto neste projeto. A linha de pesquisa escolhida favorece uma análise bem ampla de todo o processo de formação individual e coletiva do aluno e professor, estabelecendo assim vínculos sociais de muita importância, para o desenvolvimento de uma sociedade dinâmica e justa.

Diante desse quadro apresentado podemos enquanto pesquisador em fase inicial da pesquisa, observar que as professoras entrevistadas mesmo com um tempo de docência significativo na educação infantil, não conhecem a Pedagogia Histórico-Crítica e seus passos metodológicos, mas supõem ser interessante e vantajoso conhecer e trabalhar com novos métodos, reconhecendo uma delas o valor para sua própria prática. Reconhecem a importância da relação teoria e prática e da formação continuada.

Ao abordarem o ensino de ciências surgiram alguns indicadores para futuros

desdobramentos de dados: ensino prático, estudo do meio, trabalho interdisciplinar, projeto bem elaborado, ciências e vida, muitas atividades.

Também deverão ser objeto de investigação as suas concepções sobre: a evolução da criança e do mundo, a importância do processo educacional infantil, ausência de metas e parâmetros na educação infantil do município .

As questões acima apontadas deverão ser objeto de uma segunda entrevista semiestruturada com as professoras participantes , como indicadores importantes para o desenvolvimento desta pesquisa-ação.

6.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁRIES, P. História Social da Criança e da Família, editora, 1984, 352 p.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo, edições 70, Lisboa, 1977, 224 p.

FREIRE, P. Novos Tempos, Velhos Problemas; IN: Formação de Professores, editora Unesp, São Paulo, 1998, 357p.

FUMAGALLI, L. O ensino de ciências no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. IN: WEISSMANN, H. Didática das Ciências Naturais, editora Artmed, Porto Alegre, 1998, 244p.

MENEZES, L.C. Ensinar ciências no próximo século (p 49-51),. IN: HAMBURGER, E.W, MATOS.C. O desafio de Ensinar no Século XXI, Editora Edusp, São Paulo, 2000, 349p..

OLIVEIRA, B. Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani, (p 119),. IN: SIMPÓSIO DE MARÍLIA, 1994, São Paulo, 149p.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1998, 269p
SAVIANI, D. Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Editora Autores Associados, São Paulo, 1989, 247 p.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico- Crítica: Primeiras Aproximações, Editora Cortez, São Paulo, 1992, 112p.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação, Editora Cortez, São Paulo, 2004, 108p.

VIGOTSKI, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem , Editora Martins Fontes, São Paulo, 2000, 496p.

O PAPEL DA DIRETORIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes (FEUSP)

Esta comunicação apresenta os resultados de pesquisa de mestrado que examinou uma ação de formação contínua realizada por uma diretoria de ensino da capital paulista, no contexto do projeto “Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II”, com o objetivo de contribuir para a discussão sobre possíveis caminhos para uma atuação destes órgãos no sentido da construção de uma escola pública de boa qualidade social.

Com o intuito de fazer uma releitura da ação, buscou-se captar as perspectivas dos sujeitos da pesquisa sobre formação contínua e sobre o papel dos órgãos de mediação entre Estado e escola. Para tanto, foram entrevistados todos os participantes do projeto, ocorrido no período de 2000-2002, que ainda se encontravam em exercício em uma diretoria de ensino da capital paulista (formadores) e em uma de suas escolas (formandos), o que se resumiu a: uma supervisora de ensino e uma assistente técnico-pedagógica (ATP de História), na diretoria de ensino e, quatro professoras (duas de Português e duas de Geografia) e uma professora-coordenadora, na escola. Também foram ouvidas outras pessoas destas duas unidades: um professor (História) e dois ATPs. (História e Educação Física) que participaram do projeto de recuperação de ciclo e, ainda, uma ATP (Matemática) que não participou desses projetos.

As entrevistas do tipo semi-estruturadas foram realizadas nos locais de trabalho dos sujeitos da pesquisa, no período de outubro de 2003 a julho de 2004.

Na análise e interpretação dos dados, contrastaram-se as construções individuais, incluindo as da autora (partícipe do projeto como supervisora de ensino), à luz de conceitos sobre formação contínua, desenvolvimento institucional e supervisão escolar. Também se tomou conhecimento do Plano de Gestão da escola e de registros de atividades propostas na formação.

Os dados recolhidos foram organizados de acordo com os seguintes itens: o desenvolvimento do programa de formação e as transformações atribuídas à participação na ação; os entraves na viabilização, pela diretoria de ensino, de ações formadoras; as perspectivas sobre uma formação contínua eficaz e, as expectativas sobre o papel formador da diretoria de ensino.

Tal organização teve como base os pressupostos de que cabe à diretoria de ensino, especialmente por meio de seu grupo de supervisores de ensino e de sua oficina pedagógica, contribuir para a formação dos educadores da escola e, ainda, que há necessidade de mudança na escola em busca interminável por um ensino de melhor qualidade social. Entende-se mudança na perspectiva dos conceitos de desenvolvimento profissional e institucional. Desta forma, tem-se em conta o caráter coletivo da mudança que não se limita a transformações apenas de ações,

mas também do modo de pensar as ações (ALMEIDA, 1999), assim como o entendimento de que mudanças se constroem em cada contexto escolar, não resultando linearmente de imposições externas (CANÁRIO, 1998).

Pretendeu-se, desta forma, trazer elementos para a discussão sobre as possibilidades de a diretoria de ensino contribuir na formação contínua de professores frente ao ritmo acelerado das transformações da sociedade ao final do século XX e início do XXI, que está a exigir uma nova escola, uma nova concepção de professor que se coadune com o entendimento das verdades como provisórias, pondo em xeque, também, as construções sobre o fazer docente.

Percebeu-se a permanência de crenças que remontam ao início da estatização do ensino, ou seja, a atuação dos mediadores entre o Estado e a escola ainda se pautam na retransmissão e fiscalização e, as formações contínuas ainda privilegiam a formação técnica individual.

Durante o desenvolvimento da pesquisa encontrou-se escassa literatura dedicada ao papel formador de órgãos mediadores entre Estado e escola, o que competiria para justificar o trabalho. Os resultados do estudo estão sucintamente apresentados a seguir.

Na escola: expectativa por soluções externas e indicações de mudanças na prática individual docente

Objetivando-se fazer uma releitura da ação de formação ocorrida na implementação do projeto “Ensinar e Aprender”, inicialmente analisou-se a forma de adesão ao projeto. A importância da discussão deste fator consiste no entendimento de que o voluntariado como condição para formação encerra a concepção de professor como sujeito de sua própria formação. Por outro lado, subjacente à imposição da participação, tem-se a exterioridade da determinação dos saberes veiculados a despeito das necessidades do professor, o que expressa características da formação denominada por Chantraine-Demilly (1992) como *escolar*. A concepção de professor, nesta modalidade de formação, é de executor, ou seja, de reproduzidor do planejado por outro.

Os dados colhidos indicaram que na escola a adesão ao projeto ocorreu por decisão do diretor e foi bem aceita pelos demais educadores da escola. Os entrevistados justificaram tal aceitação em virtude de o projeto objetivar solucionar um problema real - a distorção entre idade e série de matrícula do aluno. Discussões sobre a pertinência do projeto em relação às causas específicas do problema em cada escola não foram levantadas pelos sujeitos da pesquisa que, entendendo a decisão solitária do diretor como normal, também não questionaram sobre a possibilidade de pressões externas em sua resolução. Assim, na forma de decisão por participar de um projeto proposto externamente à escola revelou-se a crença em soluções que podem ser generalizadas para todas as escolas a despeito da especificidade de cada uma.

Em relação à adesão e permanência dos professores no projeto, pôde-se constatar que esta ocorreu tanto voluntariamente, caso dos entrevistados formandos, como involuntariamente, quando a não participação poderia acarretar diminuição de salário ou desemprego.

Os motivos que levaram os professores entrevistados à adesão referem-se a seus desejos e interesses:

Era um trabalho interessante, diferenciado, em que eu acreditava. Quando a coordenadora falou do material e me mostrou, eu achei muito bom. (Professora 1).

Eu gosto de sempre estar conhecendo coisas novas, para não ficar só lousa, então, para mim foi muito legal. (Professora 2).

Eu quis entrar no projeto para aprender alguma coisa (Professora 3).

Eu comecei na correção de fluxo em 2002 por afinidade com a sala. (Professora 4).

Entendeu-se que o programa de formação contínua convergia para as expectativas dos formandos entrevistados, especialmente no oferecimento de modelos de como fazer. As falas abaixo justificam esta percepção:

O professor está tão cansado que ele quer uma fórmula, ele tem quarenta e cinco alunos que não o ouvem, que não o respeitam e que não fazem nada e que não querem nada. O que eu, professor, faço? É isto que ele quer. (Professora 1).

Minha expectativa era receber uma “receitinha de bolo”. Eu queria que me dissessem que se eu trabalhasse desse método eu teria resultados tanto naquela classe com quinze como nas outras que são a minha realidade, com quarenta alunos, que o trabalho deve ser desse modo. (Professora 2).

Eu esperava que eles me dissessem como era, me dessem o “modelinho”. (Professora 4).

Estes dados evidenciam traços de uma concepção de professor como técnico reproduzidor que se coaduna com uma formação contínua que objetive treinar, atualizar, capacitar. Nesta perspectiva, caberia à diretoria de ensino trazer soluções para os problemas da escola.

Ressalte-se que também se constatou que uma formação contínua nestes moldes, convergente para desejos e interesses dos professores, se apresenta como elemento favorecedor de mudanças nas práticas individuais dos professores, conforme indicam as seguintes falas das professoras entrevistadas:

O que eu mudei na prática é que comecei a trabalhar com projeto. Só trabalho, agora, com projeto (Professora 1).

O projeto me abriu horizontes para eu trabalhar da forma que eu gosto [...], com foto-imagem. Antes eu trabalhava só com o livro [...] (Professora 2).

[...] antes eu dizia para o aluno copiar um texto porque eu acho que é importante [...] hoje faço diferente, falo para o aluno ler o texto e copiar o que ele achar importante e peço para fazer um comentário do porque achou interessante. Também não tem mais aquilo de falar que fez errado então está errado. Eu pergunto se ele não acha que poderia estar mudando aqui. Mudei estas atitudes totalmente na minha prática (Professora 3).

Segundo formandos e formadores envolvidos na ação, também ocorreram transformações, decorrentes do projeto, no desempenho dos alunos. Estas informações permitiram apontar o sucesso de uma nova prática junto aos alunos como favorecedor da permanência da mudança.

Os limites desta formação se evidenciaram na percepção unânime dos entrevistados de que a participação no projeto não mudou a escola. O projeto foi mais um que passou sem alterar a organização escolar.

A diretoria de ensino como reprodutora e fiscalizadora

Com o intuito de perceber o papel exercido pela diretoria de ensino na implementação do projeto “Ensinar e Aprender”, questionou-se sobre a organização da formação contínua.

Segundo os formadores, esta se deu conforme as indicações do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), tendo-se veiculado o conteúdo das orientações recebidas pela diretoria de ensino, priorizando-se o contido no material didático-pedagógico que serviu, conforme as falas das professoras, como guia do fazer docente. A busca pela reprodução do proposto indicou, segundo os formadores da diretoria, que o trabalho foi bem feito.

Vale ressaltar que a ação de formação contínua previa tempos destinados à reflexão sobre a prática, contrariando uma formação de disseminação de modelos. Uma das falas das entrevistadas ilustra como ocorriam estes momentos:

O que eu conseguia passar para os meus alunos eu comentava nas reuniões e eles aproveitavam isto, então eu sentia que estávamos dividindo experiências entre nós.

Este e outros depoimentos, incluindo a experiência da autora, parecem evidenciar que a prática dos professores teria sido levada em conta no sentido de amoldá-la às mudanças requeridas, pois as discussões coletivas abordavam problemas advindos das dificuldades de implementação do projeto. Assim, restringia-se a trocas de experiências, priorizando a socialização de condutas que “deram certo”, focalizando o “como” em detrimento das questões do “por que” e “para que”. Portanto, também nestes momentos, as definições acerca das questões a serem discutidas ou do conhecimento a ser socializado ficavam a cargo do CENPEC e não do professor.

A exterioridade do conhecimento veiculado converge para caracterizar a ação desenvolvida pela diretoria de ensino como de reprodução. No mesmo sentido, outro dos eixos de apoio do projeto, além da formação contínua e do material, consistia no acompanhamento sistemático que a diretoria de ensino deveria realizar junto às escolas. Este acompanhamento foi assim descrito pela supervisora de ensino:

Observávamos a utilização do material, a disposição da sala, se a metodologia estava adequada e depois orientávamos o professor coordenador.

Portanto, pautando-se na verificação da execução do proposto, não se promovendo questionamentos sobre o que teria levado o professor a agir diversamente das orientações, cabendo, apenas, informá-lo por intermédio do professor coordenador, de que sua atuação era inadequada.

Subjacente a esta prática tem-se a crença numa forma correta de agir a ser seguida, determinada por alguém com condições para fazê-lo, referendando-se a concepção do professor como executor, que deve ter sua prática corrigida quando divergir do prescrito. Desta forma, seria papel da diretoria de ensino reproduzir as orientações centrais e verificar se estas estavam sendo adequadamente seguidas. Para a discussão sobre as possíveis interferências das condições de trabalho nesta postura, buscou-se identificar os entraves na realização de ações formadoras pela diretoria de ensino.

Entraves na ação formadora da diretoria de ensino

Os depoimentos dos formadores evidenciaram a percepção de que a diretoria de ensino enfrenta diversas dificuldades para implementar projetos, independentemente de se tratar de uma proposta oriunda da Secretaria da Educação ou da própria diretoria.

Há vários elementos que indicam uma desvalorização do papel formador deste órgão. Inicialmente, aborda-se a questão da rotatividade de ATPs, apontada pelos entrevistados como problema para a implementação de projetos da secretaria de educação. Segundo os depoimentos dos assistentes técnicos entrevistados, esta rotatividade parece decorrer principalmente da desvalorização salarial e da instabilidade da função. Assim, a rotatividade de ATPs não seria causa de problemas, mas consequência, principalmente da desvalorização do trabalho da oficina pedagógica. Esta desvalorização aponta algumas possibilidades a respeito do entendimento da função deste grupo de professores da diretoria de ensino. Uma probabilidade consoante com a não priorização do trabalho das oficinas pedagógicas, seria considerá-la como incapaz de desempenhar um programa de formação satisfatório para o governo. Neste caso, sua manutenção objetivaria, essencialmente, apoiar a disseminação das propostas governamentais. Esta assertiva alinha-se a outros problemas apresentados pelos entrevistados na diretoria, tornando-a plausível: a terceirização da formação de professores (como por exemplo, a atribuição desse papel ao CENPEC, nos programas de aceleração) e o excesso de tarefas, só exequível no caso de apenas se repassar o discurso do governo, podendo então, ser realizado em pouco tempo e para grandes contingentes, justificando a desnecessidade de maior número de ATPs e de investimento na formação destes professores que constituem a oficina pedagógica.

Mesmo tomando-se que a oficina pedagógica teria a incumbência de apenas retransmitir as propostas do centro, a rotatividade de ATPs, mostrou-se como dificultador não apenas na implementação de projetos internos como, também, externos à diretoria de ensino, contribuindo para sua ineficiência nos dois casos.

Assim, a falta de condições dadas a este grupo de professores reforçaria a necessidade de terceirização, que também concorre para a desprofissionalização da supervisão, indicada na fala da Supervisora ao apontar que a diretoria apenas segue as propostas da Secretaria de Educação. A desprofissionalização de supervisores de ensino e ATPs traz à tona a discussão

sobre os limites da autonomia (ou heteronomia) da diretoria de ensino. Para tanto, a forma de sua adesão ao projeto “Ensinar e Aprender” contribui para alguns esclarecimentos.

Segundo os depoimentos colhidos, a adesão das diretorias de ensino, cujas escolas apresentavam problema de distorção idade/série, teria sido *quase* obrigatória. Esta *quase* obrigatoriedade foi expressa assim pela ATP 1:

Eu tinha a impressão que era uma coisa meio obrigatória, que para solucionar o problema da defasagem idade e série a D.E. (diretoria de ensino) tinha que montar as classes e tinha que formar os professores para trabalhar essa proposta.

Quanto à participação da supervisora, antes mesmo de conhecer o projeto, ela já era responsável por sua viabilização:

Conheci o projeto correção de fluxo através do CENPEC, quando fui convidada para participar da primeira reunião como supervisora responsável pelo projeto.(Supervisora)

Portanto, implicitamente, havia uma certa obrigatoriedade, principalmente levando-se em conta o caráter político da função do dirigente regional de ensino, que aparece como cerceador da autonomia da diretoria.

Outra das dificuldades apontadas pelos entrevistados refere-se à inviabilização da participação dos professores por questões de incompatibilidade de horários. Portanto não se garantiu a participação de todos os professores envolvidos nos encontros de formação, apesar da prioridade do programa. O que coloca dúvidas sobre os objetivos da formação contínua, pois se bastava contar com a presença de apenas uma parcela dos professores, ou estes “passariam” para os demais, ou seria suficiente que apenas alguns professores desenvolvessem a proposta.

Também se apresentou como entrave nas ações de formação, o distanciamento dos supervisores em relação às atividades pedagógicas, o que parece evidenciar as marcas de inspeção ainda presentes no exercício da função. Este afastamento indicaria a dificuldade de percepção de que a eficácia da administração se traduz em contribuições para um melhor funcionamento da escola. Faltaria clareza de que a administração é *meio* para se atingir os objetivos da escola e não um fim em si mesma.

O excessivo número de projetos (ou a sua descontinuidade), também apontado como entrave, segundo Collares, Moysés e Geraldi (1999), desqualifica os saberes da experiência, sujeitando o professor a buscar substituir o conhecimento obsoleto pelo novo. Alertam os autores, que não se trata de defender que a escola se torne o lugar de pronunciar as veridicções. Mas da possibilidade de os professores construírem suas interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Nesta perspectiva o professor seria sujeito de sua formação, ganhando importância o desvelamento de suas crenças.

Segundo algumas das falas dos entrevistados, parece que se entende haver uma relação de dependência entre as crenças dos professores e a forma como as inovações são

postas em prática:

Dá pra ver que assim como a gente quando é convocado pelo CENPEC, recebe uma formação e você vai repassar, você sempre muda, sempre tira coisa, acrescenta, enriquece, simplifica [...] quando os professores vão fazer com os alunos, eles também [mudam]. (ATP 1)

A vida dele [professor] enquanto aluno tem um peso muito forte quando ele passa a ser formador, por mais que ele tenha uma formação acadêmica, nunca é suficiente. (Supervisora)

A percepção da não linearidade entre o proposto e a ação também se evidencia nas constatações dos entrevistados das diversas manifestações de resistência das escolas, indicando que se tem certo que as propostas são mudadas ou mesmo ignoradas pelas escolas, revelando-se uma contradição com a opção de se buscar reproduzir fielmente o proposto. Outras contradições nos discursos dos formadores se expressam na discussão sobre suas expectativas a respeito de uma formação contínua mais eficaz.

Na diretoria de ensino: exterioridade na determinação do conteúdo veiculado

Nas suas perspectivas sobre uma formação contínua mais eficaz, os formadores revelaram que entendem caber aos integrantes da diretoria de ensino a determinação das necessidades do professor e que os conteúdos veiculados deveriam ter como base as diretrizes da política educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais e os projetos propostos pela Secretaria de Educação.

Assim, desconsiderando-se que ações pensadas externamente à escola, embora possam favorecer mudanças na prática do professor, mormente se convergirem para seus interesses, contribuem muito pouco para o desenvolvimento da escola, propõem alhearem-se professores e escola da definição de objetivos e conteúdos de uma formação contínua.

Ainda segundo os formadores entrevistados, as necessidades de formação dos professores decorrem de deficiências de sua formação inicial, nas quais incluem as dificuldades de reflexão, falta de conhecimento sobre o conteúdo específico da área de atuação e sobre conhecimentos básicos de leitura e escrita. Atribuem a resistência dos professores às inovações à falta de estudo e conhecimento sobre as propostas governamentais, contradizendo a percepção da influência das crenças dos professores.

Assim, a compreensão expressa sobre necessidades parece restringir-se às necessidades do sistema, distanciando-se muito das dimensões pessoais, profissionais e organizativas.

O termo reflexão assume diversos significados nas falas dos entrevistados. Quando a supervisora afirma que “é cômodo o professor não querer refletir e achar que o que ele está fazendo está bom”, evidencia-se a desvalorização da prática do professor como objeto de análise crítica. Já a ATP 1 restringe o conceito à troca de experiências.

[...] só o fato de você reunir os professores já promove uma certa reflexão, eles trocam experiências, tentam explicar porque aquelas coisas acontecem, fica evidente o que eles querem mudar, o que os incomoda.

Assim como na diretoria de ensino, também na escola, a idéia de professor executor e de supervisão como controle da ação persistem através dos tempos. Atribui-se à diretoria de ensino, da qual pouco se conhece, o papel de reproduzir as soluções pedagógicas “encontradas” por outros.

CONCLUSÃO

A partir da análise e interpretação dos dados coletados ficou evidenciado que ainda persistem concepções de que cabe à supervisão um papel de fiscalização em detrimento de uma função mais formadora. Também se constatou a permanência da percepção de que a formação contínua de professores tem por finalidade disseminar modelos que direcionem a prática do professor, tanto dos que atuam na diretoria de ensino como na escola, presente nos discursos dos entrevistados. As raízes destas crenças se revelaram na recuperação histórica realizada na pesquisa, identificando-se no período das Reformas Pombalinas, o gérmen tanto de uma inspeção externa à escola como da formação em serviço de docentes, ambas no sentido de moldar a escola por meio de fiscalização e treinamento.

Na tentativa de interpretar a contradição expressa nos esforços dos que trabalham na diretoria de ensino de reproduzir o proposto, tendo clareza da impossibilidade desta reprodução, concluiu-se que não se entende construção de conhecimento como transformação daquele já consolidado, mas como superposição de um “novo” sobre o “velho” conhecimento. Desta forma, deslegitima-se o saber do professor, atribuindo-se as resistências à má formação inicial, ao comodismo, entre outros motivos, buscando-se eliminar esses entraves pelo convencimento.

Percebeu-se que o contexto de desvalorização no qual a oficina pedagógica desenvolve seu trabalho, não favorece a realização de um trabalho mais crítico, que ultrapasse o limite da disseminação das diretrizes educacionais do governo. Da mesma forma, os supervisores sofrem limitações em consequência do excesso de tarefas que, aliadas a uma cultura de isolamento, levam a não priorização de momentos coletivos de formação, favorecedores do desenvolvimento profissional.

A sujeição de supervisores de ensino e dos integrantes da oficina pedagógica apresenta-se como indicador da necessidade de se propiciar condições para sua formação contínua, de modo a colocarem seus serviços a propósito da construção de uma escola mais autônoma, que possa buscar transformar-se segundo suas próprias necessidades.

Considerando que a posição hierárquica do diretor de escola é bem aceita pelo coletivo de professores e que a equipe de direção vive o cotidiano da escola, diversamente do pessoal das diretorias de ensino, entende-se que aos supervisores intra-escolares cabe propiciar meios para o compartilhamento da definição de necessidades individuais e coletivas, com vistas

a organizar programas de formação contínua dos professores. Sinalizando-se elementos norteadores dos programas de formação contínua da equipe de direção escolar, responsabilidade do grupo de supervisão.

Entendendo-se o direcionamento do trabalho da oficina pedagógica como decorrente das necessidades individuais dos professores e que sua articulação com o trabalho da supervisão se consolidaria na busca compartilhada com a escola de necessidades profissionais e organizacionais, na construção da proposta pedagógica, considera-se que a reflexão crítica destes educadores sobre seu papel formador apresenta-se como possibilidade de desenvolvimento profissional.

Consideramos por fim que os achados de nossa pesquisa apontam para a urgente valorização do trabalho formador das diretorias de ensino, para a necessidade de se priorizar condições para a formação contínua dos que atuam na diretoria de ensino, formadores de professores, e para a exigência de investimentos em estudos e pesquisas que venham contribuir para nortear caminhos possíveis para a formação destes educadores, possibilitando-lhes favorecer não só o desenvolvimento profissional dos indivíduos, mas também o desenvolvimento da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria A. V. e SILVA JÚNIOR., Celestino A. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999. p. 249-262.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: I.I.E., 1998.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

COLLARES, Cecilia A. L., MOYSÉS, Maria Aparecida A. e GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, anos XX, n. 68, 1999. p. 202-219.

MELLO, Guiomar N. Oficinas Pedagógicas. Série Inovações Educacionais 1. Brasília: INEP, 1994.

SILVA JR, Celestino da Silva. Supervisão escolar e Política Educacional no Brasil - Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

THACHINARDI, Vera Lúcia. O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento (UNESP - Araraquara)

INTRODUÇÃO

A formação continuada vem sendo o foco de muitas pesquisas e discussões, apontando que não é uma formação que se restringe apenas a ações de reciclagens pedagógicas, e, sim, “uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho” (ALARCÃO 1998, p.118).

Por outro lado, ao discutir as tendências da formação de professores nos anos 90, Torres (1998) nos alerta sobre a ênfase posta na formação continuada, reduzida ao conceito de capacitação em serviço, ficando a formação inicial em segundo plano. Essa concepção está atrelada à lógica do Banco Mundial que vê na capacitação em serviço uma modalidade mais econômica em termos financeiros. Essa visão restrita de formação continuada proposta pelo Banco Mundial vem permeando legislação educacional brasileira por meio de “pacotes” de formação continuada a serem executados em todo país.

Diante dessa realidade, a autora aponta a necessidade de se buscar novas articulações entre formação inicial e continuada, para que a formação do professor aconteça num processo contínuo, bem como a importância de uma formação pautada na coletividade inserida no contexto escolar, pois:

(...) a experiência mostra que o professor com iniciativa e boas idéias, sem uma instituição e equipe escolar que o respaldem, termine em geral absorvido pela lógica escolar dominante. A experiência mostra também que o professor capacitado de forma individual e isolada, quando regressa a sua escola, fica segregado e termina por retomar as suas práticas em pouco tempo. Hoje é urgente superar esse esquema tradicional, altamente individualizado de capacitação. Aponta-se a equipe escolar como sujeito privilegiado da capacitação. E isso se complementa com a proposta de que tal capacitação seja feita na própria escola (TORRES, 1998, p. 185).

Essa dimensão coletiva na formação continuada dos professores centrada na escola enquanto possibilidade de mudanças é salientada por Alves (2000) destacando que “a formação continuada do professor pode constituir estratégia privilegiada para conduzir a mudanças que levem a uma transformação social, porém é necessário que haja novas propostas que interfiram na dimensão conservadora das práticas escolares” (cf. p. 18). Seu estudo voltou-se para análise crítica de três projetos de formação continuada desenvolvidos na rede pública do estado de São Paulo nos últimos anos que inicialmente tinham a preocupação em contribuir com a melhoria da escola pública e sua democratização, mas com as mudanças de governo foram mudando de objetivos e intenções. Segundo a autora, a partir de uma proposta de formação continuada centrada

na coletividade os professores poderiam ser mais comprometidos, resultando na concretização de uma escola mais democrática, pois eles estariam mais capacitados para interferirem nas práticas conservadoras e promoverem mudanças significativas na escola por meio de análises e articulações com os colegas de trabalho, resgatando a dimensão coletiva.

Entretanto, outros estudos apontam que não basta apenas assegurar um espaço para reflexão sobre a própria prática e valorizar o modo de agir e pensar do professor. A partir de uma revisão de estudos sobre as necessidades formativas de professores no âmbito nacional e internacional e de resultados de pesquisas colaborativas, projetos de assessoria e intervenção com professores de escolas paulistas das redes estadual e municipal, Giovanni (2003) discute algumas condições que precisam ser dadas ao professor para que “a formação em serviço centrada na escola” funcione e proporcione mudança na prática dos professores. Dessa maneira, a autora destaca sete condições: “intencionalidade do processo, produção do conhecimento, a dimensão coletiva, caráter prospectivo, pensar simultaneamente formação de professores e gestão da escola, aprendizagens e mudanças também para a escola, trabalhar sob forma de projetos” (cf. p. 213-222).

Essas situações levantadas nas pesquisas trouxeram algumas questões que nortearam parte do presente estudo: Que papel os cursos de formação continuada cumprem na formação e atuação dos professores? Como os professores reagem diante do que é veiculado nesses cursos?

O presente texto tem como finalidade apresentar alguns resultados da pesquisa acerca das reações de professoras primárias¹ da rede municipal de uma cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo diante de ações de formação continuada nas quais participavam, focalizando, nesta comunicação, o papel que esses cursos exercem em sua formação e atuação pedagógica. Para tanto o estudo contou com sessões de observação em turmas de dois cursos de formação continuada: “Parâmetros em Ação” (Programa de Desenvolvimento Continuo) e “PROFA” (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e entrevista com algumas professoras selecionadas a partir de manifestações de aceitação e rejeição com relação aos cursos.

Os dados coletados foram analisados tomando como aporte teórico as categorias “capital cultural” e *habitus* em Pierre Bourdieu.

Primeiramente será apresentada uma breve revisão de estudos sobre formação continuada que contribuiu para o delineamento do estudo. Em seguida consta a descrição dos cursos nos quais foi realizada a pesquisa, tecendo algumas análises acerca do papel desses cursos na formação e atuação pedagógica das professoras.

Alguns estudos sobre formação continuada

Ao fazer a revisão de pesquisas sobre formação continuada ficou constatado que alguns estudos apresentam a formação de professores nas diversas categorias e em contextos diferenciados, abordando questões importantes com relação à formação continuada (André et al, 1999, Brzezinski e Garrido, 2000; Marcelo Garcia, 1998, Zeichner, 1998).

Zeichner (1998) fez uma revisão de temas, questões e metodologias que

caracterizam a situação atual da formação de professores nos Estados Unidos nos últimos anos. Segundo o autor, a pesquisa sobre a formação docente é relativamente nova e cresceu muito, apontando para a necessidade de mudança de algumas percepções do professor por meio de uma atitude reflexiva. Com relação a formação continuada o autor aponta que:

No nível de formação continuada, há também muitas opções para o desenvolvimento profissional dos professores. Muitas das ações implicam decisão isolada ou conjunta – de um distrito escolar, uma universidade, um sindicato de professores – sobre o que os professores precisam aprender e, a seguir, a organização de um curso regular ou intensivo para que aprendam. Ultimamente, tem havido no país um crescimento de cursos organizados pelos professores ou por outras pessoas que lhes oferecem a oportunidade de determinar a natureza e o foco do trabalho de desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1998, p. 77).

Embora destaque esse crescimento, o autor propõe a necessidade de articulação das políticas educacionais com as práticas, bem como a valorização de pesquisas realizadas nos demais países.

Na revisão que fez sobre pesquisas de formação de professores nos últimos anos na Espanha e no âmbito internacional, Marcelo Garcia (1998) também constata um crescimento, e classifica as pesquisas em quatro grandes linhas: estudos sobre “aprender a ensinar”; formação inicial de professores; professores principiantes e iniciação profissional; e estudos sobre o desenvolvimento profissional.

Nas pesquisas sobre “desenvolvimento profissional” é que se inserem os estudos sobre formação continuada. Referem-se a estudos sobre os processos de mudanças que o professor desenvolve ao longo de sua carreira, como também a descrição e avaliação da qualidade dos processos formativos desenvolvidos, pois:

(...) uma das novidades mais relevantes nos últimos anos foi o início de pesquisas centradas não só no processo de aprender a ensinar dos professores, quer experientes, quer especialistas, como também a preocupação em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais. Assim, foram-se desenvolvendo estudos que analisam e avaliam os modelos de desenvolvimento profissional, bem como as diferentes fases desse processo (MARCELO GARCIA, 1998, p. 63).

Ao apresentarem a situação da pesquisa sobre formação de professores no Brasil, a partir de análises de teses e dissertações e de artigos publicados em periódicos na década de 90, André et al. (1999) revelam que embora a temática da formação continuada seja relativamente pequena em produções de teses e dissertações, há uma diversidade de aspectos abordados, tais como a análise de propostas de governo ou de Secretarias de Educação; processos de formação em serviço; questões de prática pedagógica, incluindo diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais também diversificados (cf. p. 302).

Nos artigos e periódicos publicados no período de 1990 a 1997 e que foram analisados pelas autoras, são focalizados a concepção de formação continuada, as propostas sobre os

processos de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo, dando ênfase ao processo crítico-reflexivo. Segundo as autoras as propostas são ricas, abrangentes com perspectivas políticas tendo o professor como centro do processo (cf. p. 305).

Já nos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, pelo GT “Formação de Professores” as autoras Brzezinski e Garrido (2001) fazem uma síntese dos trabalhos apresentados no período de 1992 a 1998. Para tanto, elas organizam o trabalho a partir de algumas palavras-chave: “formação inicial; formação continuada; identidade e profissionalização docente; prática pedagógica e revisão de literatura”. (cf. p. 82)

Com relação à formação continuada, as autoras observam que esta é concebida como formação em serviço, pela qual o professor, através da reflexão sobre a sua prática busca novos meios para realizar o seu trabalho. Isso evidencia que o processo formativo do professor deve ocorrer ao longo de sua trajetória profissional, no espaço escolar.

Com a análise dos trabalhos, as autoras apontam como aspectos positivos “a riqueza e a diversidade de enfoques das investigações, de fundamentos teóricos utilizados, das metodologias de pesquisa e das contribuições sobre a temática” (cf. 95). Entretanto, apontam algumas lacunas tais como:

A avaliação do impacto dos cursos de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade de ensino também foi questão pouco investigada na produção do GT, assim como silenciam-se as pesquisas sobre as condições de trabalho do professores da rede pública e a influência desse fator nos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no ensino fundamental. No conjunto dos trabalhos é marcante a recorrência à temática profissionalização docente, inclusive com o aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor. (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 95)

Onofre (2000), por meio do estudo exploratório-descritivo discute e analisa alguns aspectos do processo de formação continuada no período de 1997 a 1998 do “Programa de Formação continuada - PEC” promovido pela da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Para tanto a autora resgata a visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação envolvidos no programa. Com os resultados e análises a autora aponta que o curso de formação continuada não pode ser um mero instrumento de adaptação dos profissionais às mudanças ocorridas no sistema de ensino. Apesar de terem perspectivas diferenciadas sobre o PEC alguns pontos comuns emergiram. Com relação aos aspectos positivos destacaram o PEC “como proposta inovadora, a parceria universidade-rede, a duração das ações e o intervalo de tempo entre elas”. Os aspectos negativos mais apresentados foram os seguintes: “o critério de seleção dos participantes, o trabalho dos ‘agentes multiplicadores’; o processo ‘ação-reflexão-ação’, o acompanhamento das ações e durabilidade do programa”.

Porto (2000) em um estudo sobre as diferentes concepções sobre a formação em geral e a formação continuada e suas relações com a prática pedagógica enfatiza que a educação é uma prática social estruturada sob um novo tempo, repleto de mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas que impõem novas exigências. Diante dos dilemas que o professor vivencia

na sociedade contemporânea, faz-se necessário que ele esteja em constante formação. Concordo com a autora ao salientar que a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma desarticulada, é preciso questionar, pois:

(...) a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (PORTO, 2000, p. 15).

Isso trouxe-me pistas para pensar que a participação dos professores em cursos de formação continuada possa refletir em mudanças significativas em sua prática, embora também possa ocorrer o contrário, pois isso dependerá da proposta permeada nos cursos que estão sendo oferecidos. Para que haja mudança na prática do professor é necessário que seja uma formação que se dê de forma contínua, capaz de articular os diferentes aspectos da profissão do professor, pois conforme Candau (1997, p.64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Para essa autora, algumas tendências da formação continuada têm contribuído para repensá-la tais como: “ver na escola um espaço propício de formação; valorizar os saberes que os professores possuem com também conhecer e respeitar o ciclo de vida dos professores” (cf. p. 56-61). A partir da articulação desses três eixos, há como se pensar numa formação que seja contínua e que contemple não apenas o aspecto técnico da profissão. Entretanto, será que os cursos de formação continuada em pauta vêm articulando esses eixos?

Os cursos “PROFA” e “Parâmetros em Ação”: dois “pacotes”, uma mesma lógica

Para se ter uma visão ampla do que foi trabalhado nos cursos e compreender as diferentes reações das professoras participantes é importante descrever como eram compostos os dois programas nos quais a pesquisa foi realizada: “Parâmetros em Ação” e “PROFA”.

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – “Parâmetros em Ação” ou “PCNs em ação” foi criado em 1999 pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC a ser executado pelos municípios e estados que desejassem, tendo como finalidades:

Apresentar alternativas de estudos dos Referenciais Curriculares a grupo de professores e a especialistas em educação (...) Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica. Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas. Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola. Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC. Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999, p.09).

Com o objetivo em propiciar uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs entre os professores, o programa foi organizado com materiais específicos para cada segmento da educação básica.

A estratégia utilizada pelo programa consistia na “formação de grupos de estudos” sob a coordenação de um formador que poderia ser um professor da rede que recebia formação específica por uma equipe de assessoria do MEC para atuar como “facilitador” nesse espaço coletivo. Além da formação recebida pela assessoria do programa, o coordenador do grupo contava com um manual constando o *tempo previsto* para cada atividade, a *finalidade* de cada módulo, as *expectativas da aprendizagem*, os *conteúdos*, os *materiais necessários* e alguns *anexos* de textos, ilustrações ou “*folhas-tarefas*” para subsidiar a realização do módulo.

O programa contava também com o *caderno de registro* que se referia a um caderno comum oferecido aos professores no início do curso para ser utilizado no decorrer do programa no qual faziam suas anotações pessoais, sínteses de discussões, as dificuldades, dúvidas, a fim de criarem um registro do percurso feito em sua formação.

Para cada módulo havia um roteiro a ser seguido pelos formadores com a indicação de vídeos da TV Escola, leitura de textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as atividades a serem desenvolvidas pelo grupo.

Esse programa era desenvolvido desde 2000 na rede municipal na qual foi realizada esta pesquisa. As formadoras receberam formação específica pela assessoria do MEC que fazia reuniões periódicas nos pólos que eram compostos por vários municípios de uma determinada região.

Os encontros com as professoras ocorriam no momento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e por isso as professoras eram remuneradas. Organizadas por séries em que atuavam, as professoras semanalmente iam até o Departamento de Educação onde eram realizados os estudos, permanecendo reunidas durante duas horas com a formadora responsável pela turma na qual estavam inseridas. Elas utilizavam um caderno de registro no qual anotavam dúvidas, sínteses de discussões e comentários pessoais.

O outro programa de formação de professores alfabetizadores – “PROFA” consistia em um curso de aprofundamento sobre o processo de alfabetização e tinha como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” a fim de ampliar o conhecimento dos professores alfabetizadores, propiciando uma reflexão sobre sua própria prática profissional. (cf. BRASIL, 2001, p. 05).

O material foi produzido pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC no período de 1999 a 2001 a partir das discussões com a equipe do Programa “Parâmetros em Ação” para ser executado nas redes estaduais e municipais que demonstrassem interesse. A equipe de formação do Programa se responsabilizava pelo oferecimento do material aos professores e pela formação dos formadores a partir de encontros com os representantes da Rede Nacional de Formadores – “Rede-PROFA” aos formadores selecionados pela rede municipal que estavam distribuídos e organizados em pólos, isto é, grupos de professores de uma determinada região. Em 2001 enquanto se implementava o Módulo 1, os Módulos 2 e 3 estavam sendo produzidos e

somente no final do segundo semestre que todo o material foi concluído.

Conforme constava no material de apresentação (BRASIL, 2001, p. 05) o PROFA estava pautado num “conhecimento didático de alfabetização” que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Com a duração de 160 horas com encontros semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho pessoal durante 40 semanas, estava distribuído em três módulos:

(...) compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização. (...) As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional (BRASIL, 2001, p. 20-21).

O PROFA utilizava-se de dois tipos de materiais: *material escrito* destinado aos cursistas e formadores e *material videográfico* composto por programas de vídeos que foram produzidos especificamente para o curso. Esses materiais eram disponibilizados pelo MEC à instituição em parceria.

O *material escrito* era composto de um “documento de apresentação do Programa”, “coletânea de textos”, “fichário” e “caderno de registro” disponibilizados aos formadores e professores nos quais faziam seus registros e guardavam o material que recebiam a cada encontro. Para os formadores havia também o “guia de orientações metodológicas gerais” e o “guia do formador” composto por três volumes que se referiam aos três módulos. Também ficavam disponíveis ao grupo o “catálogo de resenhas de filmes” e o “manual de orientação para o uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola”.

O *material videográfico* era composto por programas de vídeo que eram oferecidos a todas as instituições que desenvolviam o curso e estavam organizados em séries que deveriam ser trabalhadas em cada módulo.

Os vídeos foram protagonizados por um “Grupo-referência” composto por catorze professoras que atuavam na Educação Infantil, Classes de aceleração e multisseriadas, Educação de Jovens e Adultos e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e seus respectivos alunos.

Esses vídeos apresentavam situações didáticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula a partir das necessidades dos alunos. Eram apresentadas também reuniões de professores com algumas problematizações, propiciando pausas durante a exibição para que o grupo de professores participantes pudesse discutir as situações ali apresentadas e problematizadas.

As unidades de cada módulo obedeciam a um formato padrão: *tempo previsto*,

objetivos, conteúdos, atividades permanentes (leitura compartilhada, rede de idéias, trabalho pessoal) e outras atividades que variavam conforme cada unidade: *levantamento de conhecimentos prévios, materiais necessários, propostas de encaminhamentos*, bem como alguns anexos denominados “*apontamentos*” com algumas orientações para os formadores.

No final do curso havia uma avaliação que consistia num questionário a ser respondido pelas cursistas referente às contribuições ou não do curso em sua prática pedagógica.

No município em que a pesquisa foi realizada, esse curso era oferecido desde 2002 e era aberto a todos os professores da rede que o faziam por adesão, pois não recebiam remuneração e por isso, freqüentavam em horário fora de serviço. O curso era oferecido em três períodos para que todos pudessem participar, sendo aberto também a professores contratados da rede.

Ao analisar a estrutura dos dois cursos e as reações das professoras, percebeu-se uma rotina, dando ênfase na “teoria para aplicação”, ou seja, as professoras chegavam nos encontros, faziam as leituras propostas para aquele dia, discutiam, assistiam ao vídeo e então a formadora questionava e “cobrava” se elas aplicaram ou não com os alunos na sala de aula o que foi proposto no encontro anterior, conforme é constatado na fala da professora Tulipa:

(...) porque a gente está ali na sala, aí a gente vem no dia seguinte, tira dúvidas, vai lá aplica, vê que dá certo volta, fala se deu resultado, aí vai e aplica de novo. Então é aquele negócio, é estar fazendo, estar refletindo, estar fazendo de novo, se não dá certo faz de novo...
(Professora Tulipa)

Essa estrutura presente na rotina dos encontros concretiza a idéia de que “teoria é algo que precisa ser aplicada”, isto é, a professora lê, aprende primeiro para depois aplicar o que aprendeu e trazer os resultados do trabalho. Talvez isso sinalize um viés conceitual ainda presente nos cursos de formação continuada. Embora não se esteja questionando a qualidade dos cursos, que certamente foram organizados com a finalidade em preparar bem os professores, o viés da idéia de aplicação imediata da teoria, essa relação direta de “aprende aqui e aplica ali” está presente até mesmo no modo pelo qual as formadoras perguntavam: “*então fizeram com seus alunos?*”; “*O que vocês fizeram?*”; “*Vocês leram, aplicaram?*”; “*Deu certo a atividade?*”. Tal rotina, além desses pontos, levava a uma circunstância geradora de rejeição, pois as variações eram pequenas e cabem aqui, para elas, como professoras em formação continuada por meio de curso, as mesmas observações que inúmeros estudos têm feito sobre a pobreza dos meios didáticos para as crianças e jovens do Ensino Fundamental (DIAS-DA-SILVA, 1997; GUARNIERI, 1990; MIZUKAMI, 1986).

As análises dos dados evidenciaram que, de um lado, os cursos cumpriram sua função técnica porque as professoras aprenderam alguma coisa sobre a alfabetização ou sobre determinados conteúdos ou ampliaram sua visão sobre determinados assuntos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por outro lado, do ponto de vista dos saberes culturais, em que esses cursos têm contribuído para que elas ultrapassassem suas desvantagens culturais? Será que esses cursos contribuíram para a reestruturação do *habitus* quanto ao estudo e ações docentes e ampliação do capital cultural dessas professoras?

A análises apontaram que, da forma pela qual estão organizados, esses cursos não estariam cumprindo esse segundo papel mais reestruturador das atividades docentes que desempenhavam, pois o *habitus* é constituído por “disposições duradouras” que são da própria história de vida e das práticas sociais das professoras, práticas próprias da origem social à qual pertenciam que foram constituindo sua identidade bem como suas ações, podendo se alterar, ou não, conforme a situação vivenciada. Essas disposições orientam as atitudes, as opções, enfim, as ações do sujeito em seu agir cotidiano e que está em constante reformulação, pois o *habitus*:

(...) funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Dessa maneira, assistimos um empobrecimento dos cursos de formação continuada, principalmente por conta da racionalidade técnica, pois temos um formato que ignora o perfil, as necessidades formativas e culturais das professoras, impondo a elas uma metodologia basicamente com a mesma estrutura: “explanção, as professoras ouvem, fazem as leituras e vão aplicar o que aprenderam em sala de aula”. Reportando ao referencial teórico utilizado na presente pesquisa, parece que essa lógica que permeia esses cursos pode ser considerada, tal como a visão de escola em Pierre Bourdieu, como mais um dos fatores eficazes na conservação social. Segundo Bourdieu (1998, p. 41):

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Tudo indica que, esses cursos, da forma como funcionam, se constituem em mais um fator de manutenção que de transformação, contribuindo para que tudo permaneça com está. Os cursos têm a intenção declarada de trazer mudanças, seja de concepção, seja no comportamento das professoras, mas ocorre o inverso, pois a própria forma como funcionam faz com que o efeito seja inverso.

Ao ignorar a realidade das professoras que são produtos de uma desigualdade cultural, seja na história de vida familiar de cada uma, seja nas oportunidades de estudo e de formação, seja nas condições de precarização do trabalho, os cursos reiteram procedimentos pedagógicos que legitimam essas desigualdades, aceitando essas condições como naturais. Essa situação suscitou o seguinte questionamento: será que não falta nesses cursos justamente o exercício de um processo de reflexão, de indagação dos professores acerca de suas próprias condições de formação e de trabalho?

É evidente que os professores precisam saber sobre as teorias e procedimentos

de alfabetização, no entanto, o exercício de reflexão, de indagação a respeito das condições e do processo de alfabetização não está posto no material desses cursos. Os professores continuam a não aprender especificamente aquilo que pode lhes permitir entendimento crítico das situações, dos acontecimentos educacionais e sociais, ou seja, aprender a interrogar o real, a realidade em que eles atuam e obter um tipo de informação, em fontes confiáveis, que lhes permitam relacionar posicionamentos éticos, morais, ou seja, sensibilização política com a atuação de fato.

Infelizmente, as análises apontaram que esses cursos não se constituem na oportunidade de fazer o professor a relacionar as esferas política e pedagógica, suscitando outra questão: será que não é essa articulação que está faltando nos cursos de formação continuada? Tudo indica que sim, pois, conforme já salientado por Giovanni (2003) sem algumas condições essenciais não há como se concretizar o potencial educativo e transformador nas ações de formação continuada.

BIBLIOGRAFIA:

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (Org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 99-122.

ALVES, Maria Leila. Educação continuada comprometida com a transformação social. 2000. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade. Ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'água, 2003, p. 39-72.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI, Afrânio (Org.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. (Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries). Brasília, MEC/SEF, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores. Apresentação. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRZEZINSKI, Íria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. Revista Brasileira de Educação, nº 18, p. 82-100, 2001.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). Magistério: construção cotidiana: Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores. Campinas: Papyrus, 1997.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs) Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-224.

GUARNIERI, Maria Regina. O trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental: elementos para compreensão da competência no cotidiano escolar. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 09, p. 51-75, 1998.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

ONOFRE, Márcia Regina. O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação. 2000. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.). Educação continuada. Campinas: Papyrus, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 173-191, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; Tendências da pesquisa sobre formação de professores no Estados Unidos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 09, p. 76-87, 1998.

NOTA

¹Utilizo o gênero feminino devido ao fato de que todas as professoras participantes dos cursos eram mulheres.

O OLHAR DO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM UM CENÁRIO DE PROJETOS

ISHIHARA, Cristiane Akemi; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira (FE-USP)

Nosso estudo teve como objetivo focalizar o professor em formação, mais especificamente, o professor em formação contínua. Para isto, nos propusemos a investigar uma proposta de formação contínua - o Projeto “Matemática: Formação de professores das séries iniciais” - procurando formas de analisar em que sentido se aproximam ou se distanciam os interesses e metas de formadores e de professores.

O Projeto “Matemática: Formação de professores das séries iniciais”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e realizado no período de 1997 a 2000 foi coordenado pela Profa. Dra. Maria Ignez de Souza Vieira Diniz e fazia parte do Projeto FAPESP de Melhoria do Ensino Público.

Inicialmente, nossa questão foi assim formulada:

“As propostas de formação contínua de professores estão em conformidade com as necessidades dos professores?”.

A fim de que efetuassemos a investigação estabelecemos algumas diretrizes teóricas. Destacamos a perspectiva do formador ao descrevermos as diferentes concepções de formação de professores, tentamos focalizar a formação do ponto de vista do professor em formação ao tratar do projeto individual de formação (Boutinet, 1990) e buscamos construir um modelo que nos permitisse analisar um projeto de formação contínua, estabelecendo as relações existentes entre o que faz um professor buscar sua formação contínua e o que é proposto pelos órgãos e programas de formação.

Para alcançar este objetivo, nos propusemos a:

- compreender a forma como o professor é entendido nas diferentes perspectivas de formação e como se dá a formação contínua em cada uma delas;
- entender a formação do ponto de vista dos professores como parte de um processo amplo de seus percursos profissionais;
- encontrar formas de estabelecer o diálogo entre as metas dos formadores e as intenções dos professores envolvidos em um processo de formação.

As diferentes perspectivas sobre a função do professor e a sua formação

Na primeira parte da pesquisa analisamos as diferentes perspectivas sobre a função do professor em processos de formação continuada, tomando como base teórica as orientações de Pérez Gómez (1998), pelo fato de que estas têm por fim responder aos dilemas impostos à formação do docente, levando em consideração as propostas e concepções sobre o ensino, aprendizagem, escola, currículo e avaliação tratados na mesma obra.

Pérez Gómez faz uma classificação entre diferentes perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor, distinguindo quatro perspectivas básicas - acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social - estabelecendo dentro delas correntes ou enfoques que enriquecem ou especificam as posições da perspectiva básica. Na tabela a seguir, apresentamos, resumidamente, as concepções sobre o ensino, professor e formação de professores em cada uma das perspectivas descritas por Pérez Gómez.

Perspectiva	Ensino	Professor	Formação de Professores
ACADÊMICA	Processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura acumulada	Especialista numa ou em várias áreas disciplinares	Proporcionar o domínio do conteúdo da disciplina
TÉCNICA	Ciência aplicada	Técnico	Aquisição de princípios e práticas decorrentes da investigação
PRÁTICA	Atividade complexa, singular, imprevisível e conflituosa que demanda opções éticas e políticas	Artesão, artista ou profissional clínico	Aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática
REFLEXÃO NA PRÁTICA PARA A RECONSTRUÇÃO SOCIAL	Atividade crítica, uma prática social impregnada de opções de caráter ético	Profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana	Desenvolvimento de: capacidades de refletir criticamente sobre a prática, de atitudes de busca, crítica, trabalho solidário, iniciativa (compromisso político)

Em seguida, buscamos na conceituação de projeto o aporte teórico para descrever as lógicas dos dois atores do processo de formação contínua: professores e formadores. Em especial, encontramos em Boutinet (1990) a fundamentação relativa a projetos de formação, que nos permitiu formular mais adequadamente nossa pergunta “O projeto de formação dos agentes formadores e o projeto do professor em formação encaixam-se/ convergem/confluem?”.

Projetos pessoais: o significado do encaixe de projetos

A questão assim reformulada nos permitiu precisar melhor as posições do formador e do professor em processos de formação contínua. Para tanto, fez-se necessário explicitar o que entendemos por projeto e o significado do encaixe entre projetos.

Todo projeto traz em si uma articulação entre duas dimensões: a individual e a coletiva. Segundo Boutinet,

Qualquer projeto individual é inseparável do reconhecimento social encarregado de autenticá-lo: reside aí a precaução da dimensão coletiva de qualquer projeto individual. Nesta ótica, F. Jacques (1982, 210) pôde escrever de forma muito pertinente: “Não se trata mais de projeto separado, ou de fins particulares, mas de ação solitária. Fazer seu um projeto é fazê-lo objeto de uma reapropriação secundária, no que respeita ao papel que o agente representa na sua realização, e que os outros lhe consentem. Projetar é antecipar uma ação na qual eu estou comprometido com outrem, uma ação que deve ser conjunta se quiser ser realizável.” (p. 284)

Neste sentido, é ilusão do autor de um projeto imaginar como sendo somente suas ações e os benefícios relativos ao projeto concebido. O projeto individual só é possível pelo fato do mesmo estar introduzido num ambiente social. Idealização e realização de um projeto individual só podem ocorrer dentro de um ambiente social, seja porque este ambiente confere ao projeto um determinado valor e reconhecimento, seja pela interação do autor do projeto individual com outros atores – quando tratamos do projeto individual de formação de um determinado professor, podemos considerar seus colegas de trabalho, seus alunos, o formador, a direção ou coordenação da escola como alguns dos atores que interagem e interferem naquele projeto.

Boutinet acrescenta que

É necessário, pois, afirmarmos que qualquer projeto individual é de natureza essencialmente social; não há, por simples impossibilidade operatória, projeto fora do ambiente social. O autor de um projeto deve, pelo contrário, aprender a contar com um ambiente de atores ocupando posições variadas: pessoas que funcionam como recurso, que se orientam no sentido do projeto, pessoas confrontantes, que vão contrariar os desígnios do autor, atores indiferentes, que opõem a sua força de inércia. Para o autor, reconhecer esta variedade de atores que o circundam é, por esse mesmo fato, conferir mais consistência ao seu projeto e logo apressar a sua realização. (p. 284 - 285)

Em direção à lógica coletiva, Boutinet distingue dois níveis de projetos de formação, o nível organizacional e o nível do formador. Estes níveis, juntamente com o nível individual, interpenetram-se, reforçam-se e até mesmo opõem-se.

Portanto, o projeto de formação constitui-se de três níveis: o nível individual, o nível organizacional e o nível do formador. Estes níveis combinam-se através das coordenadas temporais (montante, durante e jusante¹) e dos atores e autores envolvidos – o professor, os formadores ou a instância organizacional – isoladamente ou em conjunto.

A existência do projeto de formação, como um todo, está ligada à interferência destes três níveis de formação e necessita também que sejam encontradas possibilidades de encaixe entre eles.

Conforme Boutinet, se há um espaço de liberdade e iniciativa dos diferentes atores

que compõem os três diferentes níveis, se os contornos entre os diferentes níveis forem delimitados de modo que cada um deles possa se posicionar em relação aos demais e se cada um dos níveis coexiste com os demais através da negociação em relação às fronteiras comuns e às zonas de interferência, podemos afirmar que temos a figura do encaixe entre projetos.

Para este autor,

Interferência e encaixe far-se-ão pela negociação, que proporcionará a ocasião de inflectir, corrigir, modificar certas perspectivas escolhidas, de modo a torná-las compatíveis com os imperativos dos outros projetos. (p. 206)

A PESQUISA DE CAMPO

O programa de formação contínua de professores que investigamos denominava-se: “Matemática: Formação de professores das séries iniciais”, era coordenado pela professora Maria Ignez Diniz, fazia parte do Projeto FAPESP² de Melhoria do Ensino Público e estava vinculado ao Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. Este projeto foi financiado e executado no período de 1997 a 2000, na EMEF Dr. Hugo Ribeiro de Almeida, situada na cidade de Osasco em São Paulo e na EMEF João Pedro de Carvalho Neto, localizada na região do Capão Redondo em São Paulo.

Esta investigação caracterizou-se como qualitativa e, mais especificamente, enquadrámos este trabalho como um estudo de caso. O ambiente de estudo constituiu-se de dois âmbitos: o dos formadores, pesquisadores da Universidade de São Paulo e dos documentos gerados por eles durante o processo de formação e do âmbito da equipe docente da EMEF Dr. Hugo Ribeiro de Almeida, investigada in loco e através dos documentos elaborados pelas professoras da escola para o referido projeto da FAPESP.

Dessa forma, nossa análise deste programa de formação foi feita em dois níveis: formadores e professores da escola.

Em relação aos formadores, analisamos os documentos ou propostas oficiais que explicitam as intenções em relação à formação contínua de professores. Além disso, entrevistamos duas coordenadoras/formadoras deste programa. Nos dois casos buscamos investigar que concepções de formação estão presentes nesta proposta e em que sentido ela se caracteriza como projeto de formação de acordo com a perspectiva de Boutinet.

Em relação ao outro nível, o dos professores, entrevistamos nove professoras da EMEF Dr. Hugo Ribeiro de Almeida que participaram do projeto e analisamos seus relatórios enviados ao agente financiador com o objetivo de identificar seus projetos individuais de formação e verificar em que sentido eles se encaixaram ou se desviaram do projeto de formação proposto.

SOBRE OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Ao longo do trabalho percebemos como os referenciais teóricos adotados se complementavam na tentativa de descrever as lógicas dos dois atores do processo de formação

contínua: professores e formadores. Boutinet nos mostrou o quanto é importante considerarmos a dimensão do professor como autor de seu projeto de formação, assim, fomos em busca de indícios de projetos de formação das professoras pesquisadas. De acordo com este autor, todo projeto é singular, é peculiar a um indivíduo que possui uma história e intenções que lhe são específicas. É para uma das dimensões desta especificidade que Pérez Gómez iluminou nosso olhar quando confrontamos os dados obtidos através dos instrumentos com as diferentes perspectivas de formação de professores e suas correspondentes visões sobre o professor e o ensino. Seguimos para a busca de indícios de projetos pessoais de formação das professoras, de figuras de *interferência* e *encaixe* a partir da história de cada professora na escola e no programa de formação e também a partir da hipótese de que as professoras elaborariam projetos coerentes com a situação profissional em que viviam, suas crenças, suas concepções sobre sua profissão, sobre ensino, sobre aprendizagem e também sobre formação.

Os dois referenciais ajudaram-nos a ter uma visão do professor como um sujeito ativo, autor de sua formação, a não entender como resistência a atitude do professor de não compartilhar de uma determinada meta estabelecida pelo formador, mesmo que este último considere seus propósitos muito coerentes e fundamentados teoricamente.

SOBRE O TERMO ENCAIXE

O termo figura de *encaixe* é apresentado como tradução de *figures de l'emboîtement*⁸ na versão portuguesa. Na versão brasileira, o mesmo termo foi traduzido como figuras de articulação. Entendemos que nem *encaixe* e nem articulação são palavras adequadas para expressar o que estamos entendendo pela idéia trazida por Boutinet.

Interpretamos o *encaixe* como algo com flexibilidade, ou seja, pode ocorrer em alguns pontos, não precisa ser um *encaixe* como uma peça de quebra-cabeças, onde só uma peça serve, se encaixa, mas algo que ora se encaixa, ora não, ora se encaixa de uma forma, ora de outra. Chegamos até a especular outras palavras, tal como engate, termo que permitiria maior liberdade - pode engatar e desengatar e voltar a engatar novamente, tanto através de uma aproximação do formador quanto do professor. No entanto, decidimos manter o termo utilizado na versão portuguesa, mas com a interpretação que acabamos de descrever.

ALGUMAS CONCLUSÕES

No início da pesquisa tínhamos a hipótese de que na maioria dos casos, formadores e professores possuíam intenções que não convergiam. Esta idéia relacionava-se fortemente com o fato de termos identificado inicialmente que os professores se inscrevem num projeto de formação por motivos diversos. Especificamente num programa como o que investigamos,

consideramos que alguns dos motivos podem ser: saber o que se quer aprender, querer seguir a maioria ou porque a direção/coordenação da escola ou os formadores sugeriram ou ainda porque encaram como uma oportunidade diferente, além do fato de se obter uma bolsa.

Nossa hipótese inicial foi sendo deixada de lado em função dos indícios que obtivemos ao longo da pesquisa.

Entendemos que o ingresso do professor no programa não marca efetivamente o compromisso com a sua própria formação ou o delineamento de um projeto de formação para si mesmo. Professores diferentes possuem conhecimentos diferentes, objetivos diferentes, vêm a profissão e a formação de maneiras diversas. Algumas das professoras investigadas tinham objetivos delimitados quando decidiram participar do Projeto FAPESP, outras traçaram metas ao longo de quatro anos e outras professoras apresentaram outras motivações, não relacionadas ao projeto.

Nosso objetivo neste trabalho não era identificar quais eram os projetos dos professores e fazer uma lista das figuras de *encaixe* e *interferência* entre os projetos dos formadores e de professores, mas verificar sua ocorrência e compreender a dinâmica de funcionamento, se houvesse.

A análise do programa de formação do Projeto FAPESP evidenciou sua dimensão como projeto no âmbito dos formadores, pois nele se percebem as características de projeto e as coordenadas temporais. Com relação ao âmbito das professoras bolsistas, observamos que todas pretendiam ser melhores profissionais, portanto traçaram em algum momento seus projetos pessoais de formação em relação ao Projeto FAPESP, com exceção de uma das professoras, que mostrava ter traçado um projeto de formação, mas estava relacionado ao curso da faculdade que estava em andamento. É necessário enfatizar que para compreender que todas as professoras tinham o *projeto de ser uma melhor professora* demandou que interpretássemos o significado do *ser melhor professora* para cada uma delas. Algumas delas, em seus relatórios e nos questionários, dificilmente mencionavam os alunos, seus registros tratavam basicamente do ensino e delas mesmas. Em outros casos, nitidamente víamos a preocupação com o aluno e com a sua aprendizagem. A preocupação com a eficácia do ensino, com o interesse dos alunos e a forma como percebiam a sua profissão eram muito diversos.

Neste sentido, podemos afirmar que o projeto de formação dos agentes formadores e o projeto do professor em formação encaixam-se/convergem/confluem quando a perspectiva de formação de formadores e de professores se encaixam. Isto pode ocorrer em determinados pontos, diferem de pessoa para pessoa e acontecem em diferentes momentos.

Assim, à medida que se movem as concepções de professores e de formadores sobre a profissão de professor e o significado de ensino e aprendizagem, os interesses e metas de formadores e de professores se aproximam ou se distanciam.

Consideramos que podem ser pontos de *encaixe*:

- as metas/propósitos do projeto do formador em seus vários níveis, tais como: a aprendizagem do professor ou do aluno, a melhoria do ensino, o desenvolvimento

profissional do professor e da instituição;

- a forma de ensino proposta;
- a concepção de ensino e de aprendizagem.

O *encaixe* entre projetos aconteceu explicitamente quando o professor possuía um projeto de formação e, neste caso, ele se dá quase que exclusivamente nos pontos que dizem respeito ao projeto de formação do professor. Isso é evidente na análise do percurso de uma das professoras.

Há indícios de que o *encaixe* não ocorre apenas com relação a projetos bem delineados. No caso de uma professora, percebem-se encaixes de interesses que não constituíam exatamente um projeto de formação, mas que permitiram a ela construir um projeto próprio de formação a partir da aproximação de seus interesses com os do projeto FAPESP.

Percebemos a ocorrência do *encaixe* no momento em que para os formadores o projeto já estava na fase do *durante* a formação, no entanto, isso aconteceu de formas diferentes. Quatro professoras, à medida que observavam a forma e o conteúdo das ações de formação, percebendo, assim, semelhanças em relação a algumas concepções que tinham, passaram a demonstrar projetos próprios de formação. No caso de outra professora, foi a observação dos resultados obtidos com ações do projeto e a sua própria experimentação que propiciaram o *encaixe*.

A coordenação do projeto tentava perceber as zonas de *interferência*, buscava entender o que as professoras queriam realmente, procurando pistas, indícios, conversando e retomando quantas vezes fosse necessário uma determinada discussão. Tais características permitiram que algumas das professoras entrassem em *montante* de formação ao longo de um período significativo de participação no Projeto FAPESP e construíssem seus próprios projetos de formação. Percebemos que em alguns momentos, o *encaixe* ocorreu pelo esforço dos formadores.

Assim, concluímos que os encaixes de projetos e as montantes de formação nos âmbitos de formadores e professores acontecem em tempos distintos. Identificamos sua ocorrência em função da *interferência* e *encaixe* de interesses, quando o nível dos formadores estava no período *durante* a formação, professoras entravam em *montante* de seus próprios projetos.

O *encaixe* de interesses dos professores com as metas dos formadores, na maioria dos casos pode ser percebido, pois geralmente é explicitado pelas professoras a partir da opinião que expressam e das ações que realizam, porém, dificilmente podemos notar de forma explícita o não *encaixe*.

Concluímos que o não *encaixe* de projetos, de interesses ou de concepções geralmente não é expresso formalmente tanto por parte dos professores para os formadores quanto dos formadores para os professores. Da amostra que temos, somente duas professoras demonstram em seus relatórios a não concordância em relação a ações específicas do programa de formação. Manifestam a insegurança gerada pela percepção de que o Projeto FAPESP trazia concepções sobre o ensino que eram diferentes das suas.

As outras professoras, embora não explicitassem verbalmente “eu não quero aprender isso” ou “eu não acredito nisso”, demonstravam tais reações de forma, muitas vezes, bastante simples. Uma dessas formas era não empregar no seu trabalho com os alunos o que foi apresentado ou discutido. Entendemos que os professores apresentavam estas atitudes não

como negação ou oposição à ação de formação, mas porque lhes faltavam argumentos e reflexão para contestar as idéias dos formadores.

Os dados reforçaram a idéia do professor como *autor* do seu projeto de formação, pois mesmo sendo o projeto de formação único na escola, congregando ações e tempos comuns, percebe-se a individualidade na construção ou não construção de projetos individuais pelas professoras.

Concluimos, então, que numa ação de formação contínua os professores se aproximam dela por motivos diversos, mas suas aprendizagens dentro do programa de formação no interior da escola ficam condicionadas:

À existência de projetos pessoais de formação que já haviam sido delineados pelos professores anteriormente à inscrição no programa de formação e que tinham algum ponto de *encaixe* com o projeto do formador.

Aos encaixes que a ação de formação permite que se estabeleçam. Com relação a esse aspecto, identificamos três movimentos:

- Professores se apropriam de uma ou várias idéias do formador sem apresentar qualquer tipo de resistência, isto é, passam a acreditar e fazer suas as idéias trazidas pelo programa de formação por uma aproximação de metas ou concepções que descrevemos anteriormente como pontos de *encaixe* que identificamos na nossa pesquisa;

- Professores passam por um processo de reflexão e revisão de suas concepções. Opiniões que poderiam ser consideradas contrastantes são modificadas, projetos já traçados se ampliam ou são repensados;

- Formadores revêem seus projetos ao considerarem o contexto que lhes é colocado à frente, ou melhor, não perdem de vista a meta que se propuseram, porém, consideram possíveis projetos dos professores, bem como a ausência de projetos pessoais de formação, as opiniões desses professores, os problemas que enfrentam na escola, seus alunos.

Aos encaixes entre as metas dos formadores e da equipe de coordenação/direção da escola.

Em nossa investigação percebemos tanto nas falas das professoras, descritas em seus relatórios e nos questionários que responderam, quanto no Último Relatório Científico, que a direção e a coordenação da EMEF Dr. Hugo buscou atender, na medida do possível, às solicitações do Projeto FAPESP, dando condições para que a formação se desenvolvesse na escola.

Por se tratar de um estudo de caso, nos permitimos estabelecer algumas generalizações naturalísticas em relação ao papel da equipe de direção/coordenação da escola e outra em relação ao trabalho dos formadores.

A equipe de coordenação/direção da escola compõe o que poderíamos denominar, conforme Boutinet, de nível ou âmbito da instituição dentro do projeto de formação de professores. Este nível possui um papel fundamental em todas as coordenadas temporais dos projetos dos formadores e dos professores.

Em nossa investigação notamos a *interferência e encaixe* nos momentos a que se referem à *montante* e o *durante* da formação do projeto dos formadores. Temos indícios da etapa da *jusante* do projeto de formação, tanto no nível dos formadores quanto no nível dos professores, porém, não há indicações de que isso tenha acontecido no nível da instituição.

Consideramos, portanto, que a *jusante* do projeto de formação traçado pelos professores da escola é prejudicada. Os resultados, o alcance das metas poderiam ser mais favorecidos se as coordenadoras/diretoras da escola se vissem como responsáveis pela continuidade da formação, por valorizar e manter as ações conquistadas.

Passemos à segunda generalização: não é possível que o formador defina qual professor ele pretende formar ao final de algumas ações de formação ao menos que haja diálogo entre as concepções sobre a profissão de professor, sobre o ensino e a aprendizagem e se estabeleça a negociação entre os projetos dos atores envolvidos.

Neste sentido, passamos a compreender o termo resistência dos professores de um outro modo, qual seja, o de não *encaixe*. Ao formador, cabe o cuidado de instituir um espaço para a explicitação de eventuais discordâncias ou não encaixes e também de reconhecer os encaixes. É preciso entender que o movimento não deve partir somente dos professores em relação à sua formação, mas que deve ser também dos formadores e da equipe de coordenação/direção da escola.

Portanto, nos programas de formação, os formadores precisam ficar atentos aos projetos individuais dos professores, aos encaixes, às zonas de *interferência*, aos não encaixes e aos eventuais desvios que ocorrem, pois, de acordo com os indícios que temos, um *encaixe* pode favorecer um segundo *encaixe* e assim por diante. Vemos que a ação do formador pode influenciar, interferir e ajudar no estabelecimento de projetos dos professores.

Estabelece-se assim uma nova dimensão para o trabalho dos formadores: ajudar os professores a enxergarem novas possibilidades, a ganharem força para cruzarem fronteiras e a definirem seus projetos de formação. Para isso, o formador precisa estar atento aos possíveis projetos pessoais de formação dos professores, focalizando encaixes e zonas de *interferência*, ou seja, cabe a ele perceber-se em um cenário repleto de projetos, seus e de cada um dos professores, para posicionar-se de modo a perceber o olhar do professor para a formação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (1996), "Ser professor reflexivo". In: ALARCÃO, Isabel (org.), Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto, Porto Editora, p. 171-189.

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga.(1986), Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.São Paulo, EPU.

BOUTINET, Jean-P. (1990), Antropologia do Projecto. Lisboa, Instituto Piaget.

CONTRERAS, José (1997), La autonomia del professorado. Madrid, Ed. Morata.

DINIZ, M. Ignez de S.V. & SMOLE, Kátia C. S. (2001), "Avaliação de um Projeto de Formação Contínua em Matemática". In: Anais do XV Relme. México, em edição.

ELLIOTT, John (2000), La investigación-acción en educación. Madrid, Ed. Morata, 4ª ed.

FUSARI, José C. (1988), A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.

LIBÂNEO, José C. & PIMENTA, Selma G. (1999), "Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança". In: Educação & Sociedade, nº 68. Campinas, Cedes, p. 239-277.

MARCELO GARCIA, Carlos (1999), Formação de professores para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora.

MARIN, Alda J. (1995), "Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções". In: Cadernos Cedes, nº 38. Campinas, Papirus, p. 13-20.

NÓVOA, Antonio (1999) "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". In: Educação e Pesquisa, nº 1, v. 25, São Paulo, FE-USP, p. 11-20.

PACHECO, José A. & FLORES, M. A. (1998), Formação e Avaliação de Professores. Porto, Porto Editora.

PÉREZ GÓMEZ, Angel, I. (1998), "A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". In: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1998), I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Artmed, 4ª ed.

PIMENTA, Selma G. (1999), "Formação de professores: identidade e saberes da docência". In: Pimenta, Selma G. (org.), Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez, p.15-34.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela (1993), A análise de necessidades na formação de professores. Porto, Porto Editora.

SCHÖN, Donald A. (2000), Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

STENHOUSE, Lawrence (1987), La investigación como base de la enseñanza. Textos seleccionados por RUDDUCK, J. e HOPKINS, D. Madrid, Ed. Morata. Original: Research as a basis for teaching. Londres, Heinemann Educational Books Ltd., 1985.

ZEICHNER, Kenneth & Liston, Daniel P. (1997), Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, reimpressão.

NOTA

¹ Conceitos utilizados por Boutinet: a montante

da formação representa a fase inicial de um projeto de formação e consiste na intenção do professor em se inscrever efetivamente em algum dispositivo de formação, na implementação da sua intenção, na análise e diagnóstico da situação e na determinação de uma estratégia pessoal apropriada; durante a formação refere-se ao período durante a formação propriamente dita esse caracteriza pelo planejamento, pela gestão dos desvios e pela avaliação; na junção da formação, o projeto de formação é ordenado para uma nova inserção, ou para novas realizações no seio da carreira profissional.

² Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

³ Original em francês 'Anthropologie du projet', Presses Universitaires de France, 1990.

PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE - ESCOLA PÚBLICA: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*Oliveira, Márcia Rozenfeld Gomes de; **Freitas, Denise de (UFSCar)

INTRODUÇÃO

No Brasil, nas últimas décadas, tanto o campo da investigação como o da elaboração de diretrizes educacionais sobre a formação de professores, tem recebido contributos das pesquisas que têm investigado o pensamento do professor no processo de formação que vai se estabelecendo enquanto ele desenvolve sua prática profissional. Como apontam Villani et al (2002) os referenciais do *Professor Reflexivo e Pesquisador* adquiriu uma perspectiva mais ampla com as contribuições de autores como Nóvoa (1992), que focalizou de maneira sistemática o desenvolvimento pessoal do professor, Zeichner (1997), que apontou a importância da aceitação, por parte da academia, da pesquisa-ação desenvolvida por professores, Tardiff (2000), que sintetizou e descreveu os saberes profissionais dos professores, qualificando-os como temporais, plurais e heterogêneos e, ainda, personalizados e situados e, finalmente, Perrenoud (1999), que complementou a conceituação da formação reflexiva focalizando o desenvolvimento das competências adquiridas pelos professores no exercício e na reflexão sobre sua prática como necessárias para enfrentar os problemas da escola.

Entre os pesquisadores no campo das investigações sobre a aprendizagem da docência existe consonância sobre a natureza complexa desta temática e da necessidade de ter o professor em exercício como principal agente para a possibilidade de êxito em projetos e/ou cursos que visem a formação do professor. Candau (1996) destaca, na construção de uma nova perspectiva de formação continuada, a apreciação de três eixos norteadores. O primeiro é ter a Escola como *lócus* da formação continuada; o segundo é valorizar o saber docente e o último é reconhecer e considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores. A autora levanta algumas reflexões críticas sobre o tema, destacando que algumas limitações surgem dessas perspectivas que pouco têm considerado a inter-relação da cultura escolar com o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. Para Tardif (2000a, p.121), a prática dos professores não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas sobretudo um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Quanto aos aspectos cotidianos da profissão docente, Tardif (2000b) chama a atenção para o fato de que os conhecimentos profissionais dos professores são progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua.

Pimenta (2002, p.4), destaca a importância da formação contínua na escola, “uma

vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”. Além disso, essa autora indica as necessidades colocadas às escolas pela sociedade contemporânea.

[...] necessidade das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento, das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua, etc (id.ibid, p.4).

Dessa forma, a idéia de transferir para a Escola a formação continuada dos professores não significa uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los. Na verdade essa formação centrada na Escola tem uma carga ideológica, valores, crenças e atitudes que parecem ser mais adequados a um novo enfoque que vê a Escola como foco do processo de “ação-reflexão-ação” e de mudança, tornando-se capaz de promover sua própria mudança, em direção à melhoria e ao desenvolvimento progressivo (IMBERNÓM, 2001).

Nessa direção assumem importância os processos de colaboração entre as Escolas Públicas e as Universidades formadoras. No que se refere às dificuldades encontradas em projetos colaborativos que envolvem parcerias Mizukami (2002) comenta que na análise da complexidade da mudança, é indispensável considerar as relações entre a escola e seu ambiente externo, neste contexto às dificuldades que envolvem as relações extra-escolares com as Universidades, para promover a educação dos professores. Estas dificuldades que envolvem o relacionamento entre as instituições escolares e as universitárias são discutidas por Burstein et al (apud Fullan, in: op. cit, 2002) e apontam cinco desafios. O primeiro é estabelecer uma cultura colaborativa na qual;

[...] o desafio está em intercambiar essas culturas, isto é, educar uma por meio da outra e ajudar seus membros a aprender com os benefícios que cada uma oferece. Grande parte da dificuldade de conseguir isso advém do fato de cada uma, inicialmente, estar interessada em desenvolver aspectos diferentes, principalmente devido à especificidade do conhecimento que professores de ambas as instituições detêm (MIZUKAMI, 2002, p.111)

Sendo necessária a negociação de significados e de metas comuns, o que se daria por meio de um processo colaborativo. Um segundo desafio seria desenvolver posições institucionais inter-relacionadas, buscando-se estabelecer relações entre as funções de cada instituição que inicialmente são vistas como distintas. O terceiro desafio segundo os autores refere-se à mudança das estruturas organizacionais as quais conduzem as instituições. Surge aí a questão do tempo como um fator crítico e determinante no desenvolvimento de um ambiente

favorável para qualquer trabalho colaborativo. Devido ao fato dos professores terem pouco poder para tomar decisões políticas, surge o quarto desafio que é gerar apoio administrativo. É preciso que a Universidade forneça os incentivos necessários para gerar a participação em parcerias com as escolas; para tanto, é preciso que haja tanto liderança administrativa quanto apoio financeiro. Por fim, o último desafio é entender que a reestruturação leva tempo e exige perseverança, mesmo que as instituições estejam interessadas na mudança, elas protegem as estruturas existentes, sendo difícil mudar políticas e práticas estabelecidas há longo tempo.

No contexto considerado acima e concordando com Pimenta (2002) que vê o ensino como prática social concreta, fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, em uma perspectiva de trabalho em parceria e buscando uma reflexão crítica e contextualizada.

E é dentro deste contexto de investigação que esta pesquisa se insere. Especificamente este trabalho tem como objetivo discutir aspectos sobre parceria Universidade – Escola Pública no estudo de um projeto, intitulado “*Desenvolvimento e avaliação de uma pedagogia universitária participativa no ensino médio: atividades com ênfase em matemática, ciências e comunicação*”; destacando os limites e possibilidades deste processo de parceria tendo como foco principal o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

A PESQUISA

Nessa perspectiva teórica analisamos as possibilidades de desenvolvimento profissional de um grupo de professores envolvidos na parceria universidade-escola, estabelecida através do projeto citado acima. O projeto em questão, originou-se de amplas discussões realizadas em um Instituto de Estudos Avançados pertencente à Universidade, sobre formas de cooperação da Universidade para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da escola pública (ZUFFI et al, 2003). Segundo a coordenadora do projeto, o mesmo foi pensado como uma proposta educacional de longo prazo. Dadas às características e potencialidades desse Campus de São Carlos a proposta foi direcionada para o ensino médio da rede pública, tendo como caráter essencial os aspectos científicos e tecnológicos.

Inicialmente duas unidades da universidade, Instituto de Física e Instituto de Química, indicaram docentes para o estudo e elaboração do projeto. Entre os docentes convidados a participar e colaborar no projeto, alguns não tinham como proposta profissional à pesquisa na área educacional, porém outros já haviam manifestado preocupação e dedicação na área de ensino, atuando inclusive nos cursos de licenciatura nas áreas específicas. Foi selecionada como parceira uma Escola Pública situada próxima à Universidade. Esta escola foi escolhida por ter uma clientela de alunos bastante heterogênea quanto ao aspecto financeiro e por possuir classes de quinta a oitava séries do ensino fundamental e de primeira a terceira séries do ensino médio. Houve uma pronta aceitação por parte de seus diretores e coordenadores e, a partir daí, os professores foram

sendo convidados a participar. O projeto foi implantado de forma experimental em fevereiro de 2000. Nesse início apenas uma sala de 1º ano do ensino médio com 40 alunos, fazia parte do projeto. As atividades extras no período da tarde eram na maioria ministrada nos laboratórios da universidade. Os professores convidados da escola estadual não recebiam bolsa e faziam o trabalho voluntariamente.

Com base nas entrevistas podemos dizer que nessa primeira etapa professores e alunos foram “capturados” pela idéia do que seria o projeto e estavam motivados a trabalhar em parceria. Nesse momento algumas reuniões aconteceram, as parcerias foram estabelecidas para se discutir de que maneira o projeto seria desenvolvido na escola, com que recursos, materiais e objetivos etc., ou seja, os professores da escola e da universidade pareciam muito motivados, nesta primeira etapa, a participarem do projeto. Existia um vínculo forte entre eles e um desejo de realizar um trabalho diferenciado de qualidade na Escola Pública com suporte da Universidade. A partir de 2002, o projeto passou a contar com o financiamento da FAPESP, que o apoiou até 2005. O projeto foi submetido à alínea de *Programas de Pesquisas Aplicadas para a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo*, e foram oferecidas bolsas aos professores da Escola e recursos diversos para os pesquisadores. Nessa segunda etapa, o projeto foi ampliado para três salas do ensino médio, respectivamente de primeira, segunda e terceira séries. E os professores participantes passaram a receber uma bolsa da FAPESP. As aulas da manhã correspondiam à grade curricular padrão adotada pela escola. No período da tarde (no total de três tardes) os alunos ficavam na Escola para participar de atividades das áreas específicas, como Química, Física, Matemática, e as Oficinas de Redação.

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa optamos pelo estudo de caso por se tratar de um caso particular, um programa de parceria entre uma Universidade e uma Escola Pública de Ensino Médio da cidade de São Carlos. Por se tratar de um estudo analítico–descritivo de natureza qualitativa procuramos valorizar as falas e narrativas trazidas pelos participantes, seja através dos relatórios elaborados por eles como exigência da FAPESP, ou das entrevistas realizadas individualmente com os professores de ambas as instituições.

Para o registro dos dados, trabalhou-se com gravações em áudio das entrevistas realizadas e observação participante das reuniões específicas do projeto, bem como reuniões de planejamento gerais da escola e nas HTPC, registradas em um diário de campo. Na sua maioria, as entrevistas com os professores participantes da Escola ocorreram nas dependências da Escola, nas salas de aula, ou no pátio. Quanto às entrevistas com os pesquisadores essas ocorreram nas suas salas ou nos laboratórios na universidade. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores participantes do projeto, da escola pública citada, seus parceiros pesquisadores da universidade, e também a coordenadora e a diretora da Escola, bem como a coordenadora geral do projeto na universidade. Nas entrevistas buscamos-se levantar a opinião dos sujeitos participantes sobre a experiência vivida no projeto. Um outro procedimento considerado importante para a pesquisa foi avaliar os documentos gerados durante a implementação do projeto, tais como relatórios para a FAPESP e a resposta dos assessores aos relatórios. Esses documentos retratavam o

desenvolvimento da implementação do projeto e a avaliação de cada subgrupo sobre suas atividades, bem como algumas reflexões sobre o resultado do projeto. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados segundo alguns critérios, quanto aos professores da Escola, no caso de haver mais de um professor por disciplina, buscou-se entrevistar aquele que estivesse mais tempo vinculado ao projeto, de preferência desde o seu início ou aquele responsável pelo maior número de salas. Este critério foi utilizado nas disciplinas: Física, Matemática e Português. As entrevistas foram realizadas com apenas seis professores das seguintes áreas: Física, Matemática, Química, Biologia e Português. Todos os professores possuíam terceiro grau completo e dois professores, das áreas de Química e Biologia, tinham mestrado nas áreas específicas. Entre eles quatro eram efetivos e dois estavam prestando concurso para efetivação no Estado naquele ano.

Utilizamos uma conotação padrão para designar os professores das duas diferentes instituições. Para os professores da escola, usaremos *professor*, e para os da universidade, *pesquisador*. Não pretendemos com isso criar uma hierarquia a priori, mas utilizamos essa conotação por duas razões: pelo fato de eles terem assumido explicitamente esses papéis na relação interpessoal e para facilitar a distinção na narrativa.

Foram entrevistados cinco pesquisadores da USP, das diferentes áreas (Matemática, Física, Química, Biologia e Português). Dos cinco pesquisadores, dois eram efetivos na universidade desde o início do projeto, outro foi efetivado durante o ano de 2003, o pesquisador da área de Física era aposentado junto ao Estado e trabalhava como colaborador no CDCC, na área de Ensino de Física e o da área de Português foi contratado como técnico-educador, para atuar nos cursos de licenciatura do Instituto de Física.

Para esse presente trabalho privilegiamos a análise e discussão dos dados referentes a construção da parceria universidade-escola suas possibilidades e limites considerando o desenvolvimento profissional na visão dos envolvidos. Embora as relações de parceria nas diferentes áreas que foram se constituindo como subgrupos, assumissem diferentes patamares de interação e entrosamento, algumas particularidades entre elas puderam ser observadas. No relato dos professores sobre as primeiras reuniões, encontramos consonância com o trabalho de Garrido (2000, p.44), que destacou como “*cauteloso o início do diálogo entre grupos com culturas e status profissional diferentes*”.

ALGUNS RESULTADOS

No caso da professora **Zilda** da área de Biologia houve um interesse espontâneo em participar. Na entrevista essa professora referiu-se a parceria como “*um reencontro meu com a Universidade*” e demonstrou muita satisfação com a relação de parceria. Percebemos que existia um desejo legítimo da professora pela busca do saber e que este teria sido o mote para sua entrada no projeto. A busca pelo conhecimento foi explicitada pela narrativa da professora que encontrou suporte na parceria com a pesquisadora que se mostrou receptiva. A professora **Ivani** da área de Matemática, que participou desde o início, relatou que foi importante participar do

projeto para sua vida profissional, embora sua vida pessoal tivesse sido abalada pelos intermináveis estudos nos finais de semana, o que ocasionou um certo conflito em sua casa. Deixou claro que sua jornada de trabalho é muito extensa e que gostaria de ter um horário específico para estudo próprio e pesquisa, de preferência na Universidade e que pudesse ser remunerado e considerado como carga horária de trabalho. Neste ponto ela referenda a idéia de Mc Diarmid (1995) que indica a necessidade de tempo e espaço mental para a aprendizagem da docência e oportunidades de aprendizagem que devem fazer parte do cotidiano do professor. Apesar disto ela se mostrou muito satisfeita, pois aprendeu uma nova abordagem para o ensino da Matemática (Resolução de Problemas) que, segundo ela, *“se não fosse pelo projeto eu nunca teria aprendido nem trabalhado nesta abordagem de ensino”*. Essa professora só destacou aspectos positivos da parceria. Na opinião dela a parceria funcionou como uma proposta de desenvolvimento profissional porque ela afirma ter aprendido muito com sua parceira e sempre que necessário elas trocam informações, além dos encontros sistemáticos. Sua dificuldade era seguir um cronograma assumido junto à pesquisadora, *“pois na sala de aula era difícil cumprir o tempo estimado para cada conteúdo”*.

No caso do subgrupo de química, a concepção sobre a parceria foi manifestada pela professora **Aida** como *“parceria é trabalhar junto, trocas, algo assim”* esta professora participa do projeto desde o início, mesmo quando não havia o auxílio da FAPESP e relatou que nos primeiros encontros e reuniões houve muitas discussões sobre que material deveria ser usado, como usar, por quê, como seria organizado o laboratório etc... Depois deste período não houve mais encontros e a professora se sentiu sozinha. Apesar de não ter muito claro como esta parceria poderia proporcionar um trabalho conjunto ela justifica que: *“eu não posso dizer que quando eu preciso de algo do laboratório ou quando um equipamento quebra, ela (parceira da USP) não resolve, ela resolve, se eu for pedir algum material ela resolve...mas, assim planejar junto não.”* Essa professora fez referência a um artigo, que ela deveria escrever que foi proposto pela pesquisadora, para o que não se sentia preparada; *“Eu não sei como começar, não sei o quê, ou sobre o quê escrever. Não é que eu não tenha capacidade...mas é que eu não tenho preparo para isso”*. A insegurança demonstrada pela professora revela um sentimento de insegurança um tanto quanto generalizado na profissão decorrente da própria desvalorização da profissão e da formação que muitos recebem. Esse depoimento da professora, não foi único, todas as professoras relataram inicialmente que escrever sobre a sua prática, seja um relato, um artigo, ou mesmo a sua parte do relatório anual para a Fapesp, consistia em um momento de dificuldade, pois a sistematização, ou mesmo o registro das experiências vivenciadas na Escola, não é usualmente feito, porém essa dificuldade foi sendo superada no decorrer do processo de parceria.

Como destaca Garrido (2000) este registro é *“uma aprendizagem importante, particularmente quando consideramos que o professor na sua rotina diária fala, mas não escreve. E os professores experientes, que lecionam há anos, não escrevem há anos...”* (p.43).

Auxiliar o professor nessa direção seria um dos papéis do parceiro universitário, que inicialmente estava muito restrito a uma área de matemática, mas que no desenvolvimento de projeto foi sendo alcançado. É necessário que o trabalho colaborativo Universidade-Escola

transforme a visão de pesquisa feita para o professor, para uma nova visão de pesquisa feita com o professor (ZEICHNER, 1993). Nessa direção o trabalho conjunto de elaboração de artigos ou outros textos poderia ser mais um elemento importante da parceria, garantindo estudo teórico e divulgação. Nas entrevistas podemos perceber que este foi um dos pontos onde se esperava que a parceria com a academia pudesse auxiliar, pois os parceiros Universitários estão mais habituados a registrar, orientar e divulgar o conhecimento que é produzido.

No caso do subgrupo de Física a professora **Nádia** relatou que fez inicialmente um curso de ensino de física para a utilização de softwares educacionais com a pesquisadora parceira e afirma que a partir daí “*se virou sozinha*”. O que moveu esta professora em direção à parceria parece ter sido mais o interesse no saber que ela gostaria que seus alunos tivessem, do que na busca pelo saber para ela mesma. Nas parcerias das áreas de Física e Matemática, houve um esforço conjunto entre os parceiros na realização de trabalhos que foram apresentados em Congressos nas áreas de ensino específicas. Os professores que participaram desses trabalhos sentiram-se muito valorizados e relataram que aprenderam muito com essa experiência. O resultado da pesquisa baseado nas suas práticas e traduzidos em trabalhos apresentados em Congressos foi um evento marcante para esses professores e contribuiu para uma melhoria na auto-estima deles e um passo importante no desenvolvimento profissional e pessoal. (OLIVEIRA, 2005)

No subgrupo de Português as dificuldades encontradas levaram a professora Rosa a deixar o projeto alegando que “*eu nunca tive oportunidade de falar com meu grupo, o que eu achava, que a forma deles trabalharem era fora da realidade, eu nunca tive uma reunião pra poder conversar.... eu acho que eles se sentem superiores, mas eles precisam da gente, para mostrar como é a sala de aula para poder formar os alunos deles.*”. Nesse depoimento ficou evidente a frustração dessa professora na busca da parceria e o sentimento de desvalorização profissional que permeou esta tentativa. O distanciamento de alguns parceiros pesquisadores, da realidade da escola e de sua cultura foi um obstáculo (às vezes não superado) à efetivação de uma parceria satisfatória. Essas questões estavam sempre presentes em nossas reflexões durante as entrevistas, elas mostraram que a participação no projeto trazia uma expectativa de desenvolvimento profissional e uma reaproximação com a Universidade (reencontro), valorizada como espaço de formação e atualização, embora alguns professores em suas narrativas afirmassem que os conhecimentos adquiridos na universidade não dão conta da realidade da sala de aula, pois é um ambiente muito diverso da realidade enfrentada por eles.

Nessa direção um outro elemento que deveria ser analisado é a pouca presença de profissionais-pesquisadores da área de educação. Mesmo considerando que alguns dos pesquisadores possuíam uma história de pesquisa e interesse na área de educação, embora alocados em departamentos voltados para a pesquisa em conhecimentos específicos (por exemplo, nas áreas de Matemática e Biologia), a ausência de discussões e planejamentos que valorizassem uma preocupação com a pesquisa na área específica de educação contribuiu para que alguns problemas ocorressem.

Na opinião da pesquisadora **Elvira**, os professores deveriam poder se dedicar mais ao projeto, elaborar seus diários reflexivos como foi sugerido inicialmente e participar de encontros sistemáticos pelo menos nos subgrupos para discutirem a prática desenvolvida e refletir sobre ela, sobre os objetivos do projeto etc. A dificuldade de se conseguir um horário pré-estabelecido para encontros e a falta de acompanhamento fizeram com que se perdessem as condições nas quais pudessem ser desenvolvidos momentos de reflexão sistemáticos e coletivos de construção de propostas novas no âmbito da pesquisa educacional e da parceria neste projeto. Como garantir que o professor se sinta seguro para experimentar e testar suas idéias e analisar os resultados de maneira a transformar sua prática numa constante reflexão? Não seria este o papel do pesquisador parceiro, auxiliar neste processo?

Na narrativa da pesquisadora da área de Química destacamos a dificuldade de diálogo em relação a parceria: *“Eu acho que eu não gosto de interferir pra ela não se sentir, lá vem a professora da Universidade pra me dar ordem. Eu acho que isso não é profissional, então eu fico sempre na minha e qualquer coisa eu me coloco à disposição, se ela precisar de alguma coisa, levo mais por conta dela, eu não quero interferência.”* Essa narrativa parece evidenciar uma postura assistencialista da pesquisadora evitando um diálogo que traria uma percepção das dificuldades na parceria. Dessa forma observamos que alguns pesquisadores da universidade foram entendendo o projeto como uma proposta de extensão universitária, e se colocavam à disposição para resolver os problemas dos professores sobre o conteúdo específico ou com a infra-estrutura da Escola. O relato da pesquisadora **Ana**, responsável pela assessoria educacional no projeto, mostrou que para alguns pesquisadores a visão de parceria como troca, colaboração, em que os professores da escola estão aprendendo e ao mesmo tempo ensinando os pesquisadores formadores da universidade, ficou muito restrita a alguns pesquisadores. De uma maneira geral ela achou que não existiu esta “mentalidade” sobre parceria entre os pesquisadores envolvidos e, portanto, *“o que aconteceu neste projeto foi um programa de extensão”*. Essa opinião vem ao encontro do depoimento da pesquisadora **Elvira** que relatou *“as dificuldades de se marcar a importância dos aspectos educacionais nos departamentos específicos de ciências exatas da universidade”*. Neles existem um preconceito e uma cobrança em relação aos professores que querem se dedicar à pesquisa educacional, além de suas publicações serem consideradas “supérfluas”, o que demonstra a visão unilateral no próprio contexto universitário que deveria garantir e valorizar diferentes caminhos de se olhar e compreender a realidade.

Garrido (2000) enfatiza que a atuação “facilitadora” do pesquisador não é simplesmente “técnica”. Supõe o reconhecimento dos professores, o respeito a seus conhecimentos práticos, o entendimento das pressões e conflitos que dificultam seu trabalho e a compreensão de que eles não são os “objetos” ou os “executores” do projeto do pesquisador. Outros pesquisadores (Mizukami et al, 2002) apontam para a importância de respeitar o professor envolvê-lo como um parceiro de fato e de direito. Mas este caminho nem sempre é fácil. Bernstein et al (citado por Mizukami et al, 2002) indica que uma das primeiras dificuldades encontradas pelos participantes de um projeto que busca a parceria é intercambiar as culturas, negociar os

significados e estabelecer as metas comuns.

Nossas considerações finais apontam para a compreensão de que na visão dos professores da escola pública a expectativa de parceria envolvia um desejo de desenvolvimento profissional e uma definição mais clara dos objetivos por parte dos parceiros pesquisadores. O que implicaria em um diálogo mais efetivo e a presença direta dos pesquisadores no cotidiano da escola. Pensando em parceria, numa perspectiva de troca, deveríamos esperar por parte dos pesquisadores uma atitude de buscar aprendizagens, nas quais eles pudessem se desenvolver também com o professor da escola, considerando inclusive seu papel formador de futuros professores. Ficou evidente que, para todo o grupo (professores, coordenadores e pesquisadores) o pesquisador tem a autoridade e superioridade na relação por pertencer à comunidade universitária. No entanto, apesar de ser reconhecido como “fonte” do conhecimento científico, o mesmo não ocorreu em relação à área de educação. Parece-nos que o professor buscou, na relação com a universidade, aprendizagens e trocas que fossem significativas para o seu trabalho cotidiano. Acreditamos que o principal objetivo deles foi a busca legítima pelo conhecimento, tanto científico, como pedagógico, visando que esse conhecimento auxiliasse no melhor desempenho e aproveitamento de seus alunos. Talvez as professoras citadas, **Zilda** e **Ivani**, tenham se sentido mais entrosadas com as respectivas parceiras pesquisadoras por estarem buscando mais avidamente o conhecimento específico da área, e por terem esse desejo satisfeito na parceria estabelecida.

Em relação à visão dos pesquisadores percebemos que eles justificam suas dificuldades em estabelecer uma relação mais próxima com a escola devido à sobrecarga de trabalho na Universidade, envolvimento com outros projetos concomitantes ou mesmo por não terem respostas “prontas” sobre a metodologia de pesquisa no projeto. Em alguns relatos como, por exemplo, das pesquisadoras **Ângela** e **Norma**, elas assumiram a dificuldade de trabalhar com uma metodologia de investigação diferente daquela a que estavam acostumadas nas suas áreas específicas. Mesmo assim suas expectativas eram de colaborar, dentro do possível, com a bagagem (ou repertório) que já possuíam e tentar garantir um “suporte” aos parceiros da escola.

Observamos que esse distanciamento entre realidades só foi transposto em alguns subgrupos, devido à determinação pessoal e, no caso das pesquisadoras **Elvira** e **Ivana**, devido também a uma formação pedagógica. Particularmente **Elvira** buscou introduzir para a equipe de pesquisadores alguns referenciais da área de educação, que pudessem auxiliar no planejamento ou na elaboração dos relatórios para o órgão financiador. Isso não foi suficiente, na nossa opinião, para ampliar o referencial teórico necessário para o desenvolvimento do projeto e para a mudança de paradigma no grupo de pesquisadores. Para que as mudanças desejadas realmente possam ocorrer acreditamos que seja necessário um trabalho de parceria no qual o objetivo seja traçado por ambas as partes e que um trabalho colaborativo de pesquisa e intervenção possa ser articulado e assumido de fato pelos envolvidos (OLIVEIRA, 2005). Sabemos que não é tarefa fácil aproximar pessoas pertencentes a contextos tão diferentes, mas a proposta é que essa aproximação diminua as diferenças trazendo benefícios para todos. O desafio de escrever artigos e projetos em parceria

funcionou como um importante estímulo para a efetivação da parceria e reflexão sobre a prática de ambos os parceiros, tanto os professores da escola na sua prática diária de sala de aula, bem como os pesquisadores que puderam repensar seu papel formador e também suas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Reali, A.M.M.R. e Mizukami, M.G.N.(orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.139-152.

GIL-PÉREZ, D. e CARVALHO, A.M. de P. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARRIDO, E. **Pesquisa Universidade-Escola Pública e Desenvolvimento Profissional do Professor**, 103fls, 2000. **Tese** (Livre Docência em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.56-76.

McDIARMID, G. W. **Realizing new learning for all students: a framework for the Professional development of Kentucky Teachers** . National Center of Research on Teacher Learning, NCRTL, 1995.

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

NÓVOA, A. –1992- Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA A (ORG) **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote.

OLIVEIRA, M.R. G. de. **Projeto de parceria entre Universidade e Escola Pública Estadual de Ensino Médio: Limites e Possibilidades**, 116 fls, 2005. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas – UFSCar, SC, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.95-114.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. **In Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs). São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 1999, 12, 5-22.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber; Esboço de uma problemática do saber docente. **In Teoria e Educação**, no. 4, 1991, p.215-231.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes

do magistério. In: Candau, V.M.F. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Santa Tereza: DP&A Editora, 2000 a. p.112-128.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr. 2000 b.

VILLANI, Alberto, PACCA, Jesuína Lopes de Almeida, FREITAS, D. Formação do Professor de Ciências no Brasil: Tarefa Impossível? **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2002. v. único. p.1 - 20

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Trad. A. J. C. Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. Tendências Investigativas na Formação de professores. **XX ANPED - Mesa redonda Caxambu (M.G.)**, 1997.

ZUFFI, E. M.; Barreiro, Á. C.; Mascarenhas, Y.P. XI CIAEM – **Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Trabalho apresentado na categoria de pôster. Blumenau, SC. 2003.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PALMA, José Augusto Victoria ; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria;
BUSTO, Rosangela Marques (UEL–LaPEF)

PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ENFOQUES E ABORDAGENS

As pesquisas em educação têm sido desenvolvidas em vários enfoques epistemológicos e com suas conseqüentes abordagens metodológicas. Para Gamboa (1995, 1996), a escolha de uma abordagem tem vinculação direta com pressupostos ontológicos e gnoseológicos do pesquisador. Segundo o autor, esses pressupostos definirão o nível epistemológico em que se encontra o método de pesquisa escolhido.

Os enfoques epistemológicos apresentados por Gamboa (1996), como aqueles nas quais têm sido feitas as pesquisas em educação, são as seguintes: a) enfoque empirista, positivista, sistêmico e funcionalista; b) enfoque fenomenológico-hermenêutico; e c) enfoque crítico-dialético. Nas pesquisas crítico-dialéticas há uma construção da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e tem como ponto de partida as experiências, os discursos, as entrevistas e as representações a respeito da ação e do fazer, que são elaboradas e que se apresentam como manifestações expressas de uma realidade total, complexa, obscura, problemática e caótica. O enfoque crítico-dialético é considerado uma situação de rompimento com determinadas visões paradigmáticas. Para Ludke (1998, p.26), o rompimento paradigmático, quando se realiza pesquisa em educação, provoca *...o deslocamento do foco de discussão de alguns itens, até então considerados fundamentais na pesquisa em educação. Tal foi o caso dos conceitos de generalização, validade, objetividade, entre outros.*

Ao oferecer, por superação, contra-ponto epistemológico, às formas tradicionais de cunho positivistas, o enfoque crítico-dialético utiliza métodos qualitativos dentre os quais destaca-se a pesquisa-ação, e sobre isso e seus princípios organizadores estará sendo tratado a seguir.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação profissional tem-se constituído como um processo de preparação e qualificação de indivíduos para a atuação em áreas específicas do mercado de trabalho sendo da universidade a principal responsabilidade na formação de profissionais.

Os professores são profissionais da educação, portanto o conceito formação/educação de professores, tanto a fase inicial como a continuada, necessita ser rediscutido, pois

são dimensões do mesmo processo, que apresentam entre si uma continuidade orgânica. Essas dimensões da formação profissional, portanto, devem ser entendidas como um **processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores** que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente (grifos do autor) (Onofre, 1996)

A educação/formação de professores, para Giovanni (1998, p.47), (...)precisa ser concebida como um processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos do exercício profissional(...) incluindo oportunidades de novos cursos, projetos, programas da formação continuada.

Considera também a autora (Idem, p.48) que, quando os processos se denominam formação continuada ou capacitação de profissionais da educação em exercício, ele deve ser entendido como (...)um campo de conhecimento específico, envolvendo todos os processos epistemológicos presentes numa situação pedagógica: desde as estratégias e demais decisões metodológicas, até as decisões relativas ao domínio do conteúdo específico como o qual se pretende trabalhar.

Nesse processo de formação continuada todos os momentos da vida do profissional contribuem igualmente como formadores: a história de vida, as experiências, os contextos antecessores e atuais, e as condições de efetivação da profissão. Para Morin (s.d.), a contextualização é importante quando se busca a tomada de consciência do que é conhecimento do conhecimento. Segundo Ruiz e Bellini (1998, p.61), a contextualização, permite *transitar por um universo multidimensional, enfrentando a solidariedade entre os fenômenos, o jogo infundável de inter-relações, as incertezas e as contradições*, por isso é complexa.

Uma das mais importantes características de um processo emancipatório para a formação/educação/capacitação envolve a produção/construção/reelaboração do próprio conhecimento pelo professor, o que lhe permite assim, construir/reconstruir novos entendimentos e saberes (CARR & KEMMIS, 1988). Nesse contexto, podemos estabelecer como objetivo geral que o processo de professores em formação continuada visa possibilitar a aquisição de saberes relacionados diretamente com a prática e profissional para uma nova compreensão do saber fazer, da relação pedagógica e do contexto educacional. Passa a ser compreendido como um processo de aprendizagem permanente em que se busca a interação entre saberes práticos e teóricos ligado ao desenvolvimento profissional, e que quando acontece num sentido colaborativo “cada sujeito contribui não só com sua aprendizagem mas também para a aprendizagem dos outros com quem partilha profissionalmente. Assim aprendizagem é entendida como um processo cognitivo associado a um mundo de significações que são reconstruídas na diversidade de opiniões.

Pensamos que a formação contínua deva ser um projeto de formação permanente que além de responder às necessidades dos professores e as necessidades do processo

educacional escolarizado deve articular as escolas de educação básica e das diferentes modalidades de educação com instituições de ensino superior formadoras de professores e nesse sentido, retroalimente o processo da formação inicial e contínuo de professores.

A pesquisa-ação no contexto da pesquisa educacional e na formação continuada

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, com base empírica e que associa ação com a resolução de problemas coletivos. Na perspectiva de construção crítica do conhecimento pelos professores, deverá ser concebida em relação às ações docentes e, nesse sentido, busca-se colocar os professores em situações de equilíbrios majorantes, pois, são elas que darão origem aos problemas da auto-organização e do auto-conhecimento. Consideramos que tal metodologia, ao expor os valores pessoais, a prática pessoal e o conhecimento, colocam os professores em situações nas quais a rejeição das noções positivistas de racionalidade, objetividade e mecanicidade se fazem presentes (PALMA, J., 2001).

Evidentemente que essa situação, permeada pela negação de uma referência até então imutável, é perturbadora e nos faz sentir algo que pode ser definido como incerteza, mas, ao mesmo tempo, a perda da certeza produz uma coragem e curiosidade epistêmicas que proporcionam uma situação em que poderá ocorrer uma melhor negociação conosco, com nossos conceitos, com nosso ambiente e com aqueles que nos rodeiam (FREIRE, 1998). É na interação que se constitui a essência do desenvolvimento, pois os seres humanos e seus sistemas de aprendizagem são vivos, e suas partes não são definidas enquanto fatos isolados, mas constituídas em termos de suas relações umas com as outras e com o sistema como uma totalidade (MORIN, 2000, 1996, 1983, s.d.(ab); MATURANA, 1995; FREIRE, 1998).

Ao estabelecer como princípio fundamental a participação efetiva do professor e da professora como utilizadores potenciais, a pesquisa-ação tem-se constituído como alternativa promissora de opção metodológica fecunda para que se compreenda o processo pedagógico e suas mudanças, porque se encontra estreitamente ligada com as pesquisas e suas implementações.

Tal metodologia de pesquisa deve ser utilizada quando se percebe que os professores têm expectativas de evoluir, mas encontram-se inseguros em relação às suas habilidades intelectuais. Essa insegurança dos docentes geralmente acontece devido a um processo de formação/capacitação, no qual seus pensamentos e formas de pensar raramente são valorizados; quase sempre lhes é dito que todo conhecimento educacional deve ser originário de especialistas, o que, de certa forma, desqualifica o pensar do professor que é considerado sem um gerenciamento científico.

A pesquisa-ação, ao seu termo, não tem a finalidade de produzir um conjunto de regulações precisas ou um conjunto de procedimentos, mas objetiva fornecer um quadro referencial de princípios com os quais as ações docentes serão discutidas, organizadas, planejadas e operadas (ELLIOTT, 1998; CARR & KEMMIS, 1988). O propósito da pesquisa-ação não está na produção de dados e melhores teorias sobre a educação, mas na produção de conhecimentos, sustentados por reflexão/pesquisa/abstração. Nesse sentido não possui previsibilidade.

Por ser constituída em um processo interativo-reflexivo (ação-reflexão-pesquisa-ação), a pesquisa-ação é condição para que os professores se tornem profissionais críticos-emancipatórios. Têm, eles, a própria prática como fonte de investigação, estudo e conhecimento (CARR & KEMMIS, 1988). Essa reflexão permite aos professores associarem os conhecimentos teóricos com a sua realidade, favorecendo a elucidação e compreensão de seus determinantes e as possibilidades de transformação da mesma.

Nessa situação, três eventos ocorrem: 1) o professor abordará os problemas, não como cópias da teoria generalizada, mas como exemplos únicos, pessoais; 2) o professor poderá utilizar intuição, analogias e metáforas para auxiliá-lo na estruturação de situação do problema; 3) o professor promoverá um diálogo com a situação, empregando a linguagem da metáfora. É esse diálogo aberto consigo mesmo, com a situação e com os outros que se torna essencial para o desenvolvimento de uma metodologia reflexivo-crítica (DOLL Jr., 1997; PALMA, 2001).

Mas os programas de capacitação de professores pouco têm possibilitado aos mesmos lidarem com o diálogo, a fazerem perguntas promotoras de respostas que ajudariam na função recursiva de continuar com a conversa (FREIRE, 1998). Para Doll Jr. (1997, p.167),

Na conversação e no discurso, são feitas perguntas, colocadas questões, que vão além do fatural até o interpretativo. Aqui (...) são negociadas passagens (...) A intenção não é provar (nem para si próprio) a correção de uma posição, e sim maneiras de conectar pontos de vistas variados, expandir os próprios horizontes através de um envolvimento ativo com o outro. Este envolvimento é uma atividade de processo, que transforma...

A pesquisa-ação, utilizada com professores, não deve ser entendida como a testagem de estratégias e técnicas específicas para sala de aula, verificando se elas funcionam ou não, mas como um campo de recontextualização pedagógica e de investigação (Palma, A., 2001). Para CORTESÃO & STOER (1997, p.16),

Este campo de recontextualização pedagógica é (...) crucial para que os professores possam fazer a "gestão de diversidade". (...) faz com que haja apropriação, uma relocalização, uma refocalização (...), sem a existência deste campo a possibilidade da gestão da diversidade fica extremamente limitada e eventualmente dominada pelo discurso oficial...

No contexto em que se desenvolve a pesquisa-ação, é valorizado o que as experiências de aprendizagem significam para o professor. Kincheloe (1997), apresenta muitos benefícios cognitivos que podem ser alcançados por aqueles que participam de uma pesquisa-ação.

O resultado de uma pesquisa-ação poderá não mostrar o caminho exato ou considerado correto, mas proporá caminhadas num incessante processo de reaprender/reconstruir/recontextualizar (PALMA, A., 2001; ELLIOTT, 1998; CORTESÃO & STOER, 1997).

Quando se analisa a pesquisa-ação, enquanto método qualitativo, percebe-se a

necessidade de uma técnica de intervenção que possibilite usufruir ao máximo dos benefícios de tal metodologia. Devido a isso Palma, J (2001), indica a teoria do conflito sócio-cognitivo como interessante e apresenta as argumentações em seu favor e que serão expostas a seguir.

O CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao se optar por um processo de capacitação continuada e em serviço, por meio da pesquisa-ação, deve se ter claro que ele estará compreendido de momentos de reflexão, análise e abstração e em constantes interações humanas. Nesse sentido, como processo de intervenção, indicamos situações que suscitem, constantemente, conflitos sócios-cognitivos.

Mas como pode um conflito sócio-cognitivo ser fonte de desenvolvimento cognitivo, se ele surge nas diferenças de respostas, de pontos de vista, e de idéias ou foco central? A resposta está no fato de que, mesmo com a possibilidade da existência de respostas diferentes daquela certeza que possuímos, a nossa capacidade cognitiva é imensamente plástica, podendo redimensionalizar e reorganizar as representações.

O conflito sócio-cognitivo, quando utilizado na formação continuada de professores, poderá constituir-se como fonte de progresso, pois provocará, entre os parceiros, coordenações cognitivas com princípios de ação ou de juízo. Nessas ações coordenativas, os agentes são ativos, estabelecendo operações por meio de relações sociais nas tarefas, situações estas que, para Piaget (1977), recebe importância capital na construção de conhecimentos. As ações cooperatórias levam a uma relação social específica entre os parceiros. Entretanto, é preciso reconhecer que uma interação social não quer dizer que seja, por si só, fonte de progresso cognitivo.

Ao estar vinculado a um grupo, o sujeito que apresenta o problema o torna de natureza social, os envolvidos no processo vão utilizar conhecimentos sócios-cognitivos, sendo o que possibilita uma reequilibração também social. Para Carugati e Mugny (1988, p.90-91),...*a busca de uma solução que possa colocar uma concordância entre os parceiros constitui um problema social mais adequado quanto mais destacado for o conflito intraindividual.*

A insuficiência de conhecimentos, ou até mesmo a falta dele pode fazer com que o conflito sócio-cognitivo não produza o efeito desejado. Esses pré-requisitos podem ser de ordem cognitiva ou social, como a capacidade de comunicar-se de forma adequada e interpretar as mensagens dos parceiros. A fase inicial do desenvolvimento de uma noção é aquela que se constitui como a mais estruturante decorrente de uma situação conflitiva. A continuação provoca uma espécie de autonomização desse desenvolvimento.

Quando as pessoas apresentarem, conjuntamente, possibilidades de soluções cognitivas superiores e essas possibilidades continuarem se apresentando, mesmo quando se tratar de uma situação individual, teremos a prova das virtudes estruturantes das situações de conflito sócio-cognitivo (CARUGATI e MUGNY, 1988).

Para Carugati e Mugny (1988, p.79), geralmente os conflitos têm origem nas diversas

propriedades dos estímulos: novidade, ambigüidade, etc., e são,

...propriedades que efetivamente podem configurar um conflito entre respostas simbólicas incompatíveis e que, ao sinal juntamente com a ativação emocional de uma espécie de curiosidade epistêmica, podem desencadear um comportamento exploratório orientado a resolver tal conflito conceitual (grifos do autor).

Outra fonte de conflito pode ser a oposição entre hipóteses elaboradas pelo sujeito e os observáveis ou constatações que, de alguma forma, as invalidam ou induzem a uma insatisfação intelectual, gerando lacunas. Essas lacunas poderão, então, suscitar necessidade de seu preenchimento. Os estudos realizados com crianças, demonstraram que conflitos decorrentes dessa fonte são mais eficazes quando configurados num quadro de comunicação social (CARUGATI e MUGNY, 1988; MUGNY e DOISE, 1983).

Se o conflito torna-se fonte de elaboração de respostas novas, pode-se afirmar que ele é fonte do desenvolvimento cognitivo, pois este consiste na elaboração construtiva de novas respostas.

Para Carugati e Mugny (1988, p.80-81), o que tem permanecido dos estudos realizados, *...é a idéia, por um lado, de que o conflito pode ser fonte de uma atividade criativa (pois o indivíduo é levado a elaborar uma ou outra forma de regulação), e por outro lado, que a dissonância cognitiva se origina por uma incompatibilidade de conhecimentos.*

Na pesquisa-ação essa incompatibilidade é de natureza social, pois são os conhecimentos sociais que entram em contradição e, por isso, requerem uma atividade sócio-cognitiva.

Em seus estudos, Carugati e Mugny (idem) e Mugny e Doise (1983), mostram que grupos que afrontam abertamente o conflito que resulta de suas divergências interindividuais tendem a produzir soluções qualitativamente superiores, propõem soluções novas e caminham para além do nível do membro mais capacitado do grupo. Dessa forma, considera-se que as interações sociais que sejam, ao mesmo tempo, conflitivas podem ser consideradas como estruturantes e geradoras de conhecimentos novos.

Os conflitos sócios-cognitivos desembocam em construções, também sociais, de novos conhecimentos. Carugati & Mugny (1988), consideram que as atividades cognitivas individuais adquirem significação nas interações sociais, quer sejam reais ou simbólicas.

Ao agir, na pesquisa-ação, para construir seus conhecimentos, o sujeito não o faz isoladamente. As atividades são sociais, ou seja, centram-se nas ações ou juízos que provêm do outro, evidentemente coordenadas por ele para atingir a reequilibração e, por mais que seja lógico, não deixa de ter natureza social, pois está integrado em um conjunto de sistemas de vários pontos de vista: os seus e os dos outros. Para Carugati e Mugny (1988), dessa forma fala-se mais de conflito de comunicação sócio-cognitiva do que conflito intraindividual.

Tem-se, então, que o princípio básico do desenvolvimento cognitivo acontece quando o sujeito participa de interações sociais estruturantes que indiquem, originalmente, conflitos de posições entre os envolvidos no processo. Para tanto, deve-se levar em conta os seguintes

aspectos: a) que a interação é estruturante, ou seja, criadora/construtora de conhecimentos que podem ser comuns (co-elaboração); b) essas novas construções, se supõem, são decorrentes de conflitos sócio-cognitivos nos quais foram confrontadas posições e respostas incompatíveis.

É evidente que nem todo conflito ou perturbação pode provocar ou gerar elaboração de conhecimentos novos ou superiores. O conflito está sujeito a regulações sociais que podem interferir e não possibilitar essa elaboração.

Na confrontação entre iguais, o que fica evidente é que o resultado da situação proposta depende, em grande parte, da representação que o sujeito faz da tarefa, da situação e da relação social.

Como a interação aparece como papel importante, ela está na origem de um desequilíbrio duplo: a) desequilibra interindividualmente devido às diferenças de respostas dos sujeitos; b) desequilibra intraindividualmente, pois o sujeito toma consciência de que existe outra resposta plausível e que é diferente da sua.

NOSSA PESQUISA

Quando se articulou um programa de capacitação de professores que se buscava caracterizar como superador das formas tradicionais e convencionais de simples reciclagem, vislumbrou-se, como principal prioridade, a contribuição na construção da autonomia do professor. Assim, optamos pela pesquisa-ação enquanto um projeto de formação continuada de professores.

A pesquisa está sendo desenvolvida com professores de Educação Física da Rede Municipal da Cidade de Londrina, e participam quatorze professores. Integram o grupo, ainda, seis estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, com projetos de Iniciação Científica. O presente estudo é integrante das ações do Laboratório de Pesquisa em Educação Física – LaPEF-, grupo cadastrado junto ao CNPq.

O objetivo principal que se busca atingir é o desenvolvimento de uma forma de capacitação na qual os professores, por meio de seus constructos, encontrem respostas para muitas de suas dúvidas e problemas. Pretende-se também, com os resultados deste estudo, contribuir na formação profissional de futuros professores de Educação Física. Ainda, apresenta-se como objetivo, o fornecimento de subsídios para que a Educação Física, na Escola, encontre seu lugar enquanto área de conhecimentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao indicarmos a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa para auxiliar um processo no qual os professores estarão em constante formação e o conflito sócio-cognitivo como técnica de intervenção, o que se pretende é contribuir com a implementação de um processo para a formação de professores com qualidade que somente será possível se ele for baseado na diversidade e na negociação da diferença. Essas situações, que na pesquisa-ação têm lugar-

comum, possibilitam aos professores construir a capacidade de atravessarem fronteiras. Na pesquisa-ação, as possibilidades interativas permitem que os diálogos entre os pares auxiliem nas reflexões, abstrações e escolhas, pois são colocadas questões, conectados pontos de vistas, expandido horizontes e construindo caminhos, num incessante processo de aprender/reaprender/reconstruir.

Na pesquisa-ação que estamos realizando, os envolvidos conceituam e reconceituam os temas centrais do processo educacional, decorrente das compensações que se estabelecem, onde se considera que conceituar é uma operação que busca apreender a realidade concreta, e nesse movimento encontra-se subjacente o processo de tomada de consciência. Tem possibilitado aos professores contextualizarem-se, tornando estudantes do ensinar num período experimental, explorando a dinâmica socioeducacional ao mesmo tempo em que pesquisam a si próprios no seu ensinar.

Uma capacitação que envolve o professor com situações que o permita refletir e pesquisar sobre seu fazer pedagógico, tendo o seu cotidiano escolar e sua sala de aula como ponto de partida, como processo, e como ponto de chegada, articulado com saberes teóricos contribuirá com o desenvolvimento profissional e com a construção de um projeto educacional real.

Alguns indicadores iniciais nos mostram resultados positivos, que são: a) melhora da qualidade das interações; b) professores identificando problemas em suas ações e propondo soluções; c) produção intelectual dos professores sob a forma de produção de textos, implementação de cursos e organização de eventos, d) elaboração de projetos de pesquisas pelos professores, individualmente ou em grupo, para serem desenvolvidos em suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, W.; KEMMIS, S.. Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona : Martínez Roca, 1988.

CARUGATI, F.; MUGNY, G.. La teoría del conflicto sociocognitivo. In: MUGNY, G. e PÉREZ, J. A.. Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona : Anthropos, 1988.

CORTELLA, M. S.. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo : Cortez, 1998.

CORTESÃO, L.; STOER, S.. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In: Revista Educação, sociedade & Cultura. Porto : Edições Afrontamento, maio 1997.

DEMO, P.. Pesquisa: princípio científico e educativo. 2ª ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991

_____. Pesquisa como princípio educativo na Universidade. In: PALMA, A. P. T. V. & PALMA, J. A. V. (org) Ciclo de Palestras: Educação Física – UEL – 25 anos. Londrina, Pr. : Ed. UEL, 1999.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G.F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. Cadernos de

Pesquisa nº 89, São Paulo, maio/94. P. 39-47

DOLL JR., Willian E.. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997

ELLIOTT, J.. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In. GERALDI, C. M. G. et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado de Letras : ALB, 1998.

FREIRE. P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8ª ed.. São Paulo : Paz e Terra, 1998.

GAMBOA, S. S.. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas, SP. : Práxis, 1996.

_____. (Org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo : Cortez, 1995.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças da escola. Cadernos Cedes. O professor e o ensino: novos olhares, ano XIX, nº 44, Campinas, Unicamp, abril/98. P:46-58

GOMES. A. P. O pensamento prático do professor. In NOVOA, A. (org) A formação do professor como profissional reflexivo. Lisboa, D. Quixote, 1992.

KINCHELOE, J. L.. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

LUDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In GERALDI, C. M. G. et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado de Letras : ALB, 1998.

McLAREN, P.. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa, Portugal : Instituto Piaget, s.d(a.).

_____. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa, Portugal : Europa-América, s.d(b).

MUGNY, G.; DOISE, W.. La construcción social de la inteligencia. México : Editorial Trilhas, 1983.

PALMA, J. A. V. A educação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2001.

PALMA, Â. P. T. V.. A Educação Física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores. Tese Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2001.

PEREIRA, E. M. A.. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In. GERALDI, C. M. G. et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP. Mercado de Letras : ALB, 1998.

PIAGET, J.. O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa : Dom Quixote, 1977.

_____. A tomada de consciência. São Paulo : Melhoramentos, 1974.

_____. A epistemologia genética. Rio de Janeiro : Vozes, 1972.

RUIZ, A. R.; BELLINI, L. M.. Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia em ação. Londrina, Pr. : Editora da UEL, 1998.

THIOLLENT, M.. Metodologia da pesquisa-ação. 6ª ed.. São Paulo : Cortez, 1994.



PROFESSORES EM FORMAÇÃO E PROPOSTAS EM DISCUSSÃO NO CICLO I: A HISTÓRIA DA PESQUISA CONSTRUÍDA PELOS DIFERENTES SUJEITOS

Francisco Antônio Moreira Rocha; Cecília Hanna Mate (FEUSP)

Contar um pouco da história dos diferentes sujeitos na realização desta pesquisa implica retomar os princípios delineados por Freire (1983), que propõe, primeiramente, o conhecimento do local, a partir de pesquisas já existentes, em busca de uma compreensão do espaço escolhido para sua realização. No espaço escolhido, foram encontradas diferentes pistas de identificação e caracterização da escola como um local privilegiado: diários de classe, mapas, livros de atas, registros de HTPC, projetos da escola e propostas de trabalho pelo governo, enfim, marcas importantes no desvelamento da cotidianidade, no que se refere às possibilidades de intervenção, na busca de uma formação profissional em serviço com os professores.

Outro aspecto relevante diz respeito à metodologia que adotamos para captar, junto aos professores, algumas contribuições que permitissem entender outras relações existentes, que talvez não tenham sido percebidas durante o processo construído. Partimos de uma prévia do que gostaria de escrever, norteado pelos momentos e princípios descritos por Paulo Freire e, em seguida, mostramos para cada um deles que, de uma forma ou de outra, tiveram contato com a pesquisa ao longo do período 2002-2003. Solicitamos que lessem e se posicionassem sobre o texto, no sentido de clareá-lo, de ser parte dele.

Logo, este texto foi escrito por várias mãos, pois conta a história dos diferentes sujeitos participantes de uma pesquisa realizada em uma escola pública, que adotou como metodologia de trabalho a mobilização de todos na organização de um currículo real, que partisse de uma proposta para atender o público envolvido e que estivesse comprometida com uma política de formação continuada e em serviço, ampliando assim os horizontes dos alunos e dos professores para, em seguida, aplicá-los nos momentos explicitados por Paulo Freire (*apud* Feitosa, 1999): investigação temática, tematização e problematização, atrelados aos princípios de politicidade do ato educativo e da dialogicidade do ato educativo.

Em seguida, sendo o espaço escolar palco de possibilidades quase infinitas, a pesquisa se deteve na construção de um espaço de formação continuada e em serviço dos professores, os quais tivessem as áreas de conhecimento como alfabetizadoras, partindo das condições concretas em que elas acontecem numa escola de Ciclo I. Portanto, buscaram-se antigas ou novas formas viáveis que viessem a suprir as reais necessidades das práticas materializadas em sala de aula. Como explicita uma das professoras colaboradoras da pesquisa na fala abaixo:

Alfabetizar, por exemplo, através da geografia, desmistificar a alfabetização com a Língua Portuguesa. Um novo olhar já que a pesquisa tem essa delimitação.

O trabalho inicia-se com os primeiros contatos com os maiores interessados – os professores –, ocorridos em maio de 2001, durante a reunião do Conselho de Classe e Série. Na ocasião, apreciaram a proposta encaminhada para concorrer à função de professor coordenador pedagógico da escola. Após entrevista e apresentação, os presentes aceitaram a proposta, entre outras, que explicitava, antes mesmo de ingressar no programa de pós-graduação, a intencionalidade de inferências nas práticas cotidianas, buscando sempre promover um espaço coletivo de reflexões constantes sobre essas práticas.

O primeiro passo foi estreitar o distanciamento existente entre a figura do coordenador pedagógico, como parceiro e também especialista em Geografia, com os professores polivalentes, deixando em evidência, por meio do diálogo constante e da aceitação do outro, respeitando as falhas e tentando superá-las conjuntamente, o que os diferenciava como sujeitos e, ao mesmo tempo, os aproximava.

Em segundo lugar, adotamos registrar todos os momentos – a história – considerados significativos e necessários para a construção da identidade de uma escola que já era evidente para a comunidade local, mas precisava fazer parte, também, dos outros protagonistas – os educadores –, que estavam chegando em ambiente que não conheciam, vindos de outros locais, em especial, do município de Osasco. Os diferentes registros, além de referenciais importantes para a pesquisa, foram para os professores documentos valiosos na conclusão de seus trabalhos para elaborar suas monografias de curso e como norteador de artigos e apresentações acontecidas em encontros e congressos.

A aproximação junto aos professores, como coordenador pedagógico, não foi fácil, pois as representações quanto à coordenação estão intimamente ligadas ao fiscalizador, aquele que pode entrar na sala de aula, questionar seu trabalho e, ainda, pôr em evidência suas fraquezas ou, pior, ser considerado perante todos o professor que tudo sabe. Então, foi necessário romper com essas representações, dialogando sempre, propondo em vez de criticar, valorizando as boas práticas desenvolvidas e intervindo nas consideradas empiristas. Além do espaço de trabalho ser um ambiente novo, como é apontado por uma das colaboradoras:

Professores em ambiente que não conheciam e que tinham também que aprender, conhecer, pesquisar com alunos e a comunidade.

Tendo ingressado no curso de mestrado, a relação com os sujeitos ficou mais confusa, o que poderia dificultar ainda mais uma aproximação, agora não mais entre coordenador pedagógico e professores, mas entre coordenador pedagógico/pesquisador e professores. Para que não interrompesse uma pesquisa que demandaria tempo, paciência, confiabilidade e acomodação entre as partes, foi sempre usado o diálogo sincero, atrelado às ações concretas, sempre respeitando e sendo respeitado. Tendo os colaboradores como sujeitos e não como objetos da pesquisa, conforme a fala da professora:

Professor-coordenador e professor-pesquisador. O professor coordenador que alegava não ter experiência com alunos de primeira a quarta séries e estava aprendendo com os professores, trocando saberes, conhecimentos, enfim, tornando-se parceiro em vez de pesquisador. Isso fez com que os professores se sentissem como colegas (professor e coordenador) e não como objeto de estudo.

Foi explicitado ao grupo o que significava para a escola a participação como mestrando, que a pesquisa não seria sobre eles e, sim, buscava uma melhor forma de entender como ensinavam para, em seguida, intervir de forma construtiva, sem imposição desse ou daquele método. Partiria da valorização das ações bem-sucedidas, logo seriam parceiros, colaboradores, auxiliando e propondo alternativas para as práticas tradicionais de alfabetização, calcadas em exercícios de prontidão. A professora abaixo esclarece melhor, como foi construída uma cumplicidade entre os sujeitos:

A princípio o choque deixou os professores atônitos, pois recebiam serem cobrados, pois as propostas do Coordenador eram novas, diferentes e talvez eles não fossem capazes de executá-las. Com o tempo de convivência, veio a confiança, o otimismo que emanava do Professor Coordenador e, assim foi enveredando por esses caminhos propostos. Professor e coordenador tiveram que aprender e conhecer o grupo e a comunidade, pois todos estavam começando uma nova etapa. Embora todos já tivessem experiências anteriores em outros locais. Eram escolas, cidades e clientela diferentes, portanto o conhecimento deveria ser renovado.

As reuniões de HTPCs foram momentos privilegiados, os quais configuraram como um espaço de partilha entre os grupos, ou parcerias, com intuito de discutir propostas, práticas consideradas significativas para ele, sistematizações de idéias e execuções das ações, como é constatado na fala da professora:

Os horários de trabalho pedagógico coletivos tornaram-se momentos de formação, os professores trocavam experiências, colocavam suas dúvidas, propunham, questionavam, discordavam, construindo uma história em que fossem autores e não apenas executores.

Outro momento criado para que os professores ampliassem seus conhecimentos sobre a realidade da sala de aula, além das reuniões coletivas, foram as saídas do espaço escolar para formação. Investiu-se na Metodologia do Estudo do Meio, que possibilitou trabalhar o ensino, realizar pesquisa e trabalhar com a formação dos envolvidos. Foram locais pensados com intuito de favorecer outras formas de conhecer e agir sobre o fazer docente.

O retorno das saídas do espaço escolar desencadeava ações em forma de discussões, propostas de intervenções partindo de projetos ou momentos. Assim, dever-se-ia conhecer o local antes dos alunos para em seguida dialogar sobre as possibilidades, planejar a elaboração das intervenções e, por último, desencadear ações junto aos alunos. Despertando nos professores um olhar diferenciado para com o seu espaço de trabalho - a sala de aula - como pode ser percebido no fragmento abaixo escrito por duas professoras:

Deste modo, ambientalizamos os espaços (sala de aula) com a preocupação de propiciar ambientes desafiadores e motivadores na construção de saberes.

Em todos os momentos de realização e desenvolvimento das atividades, antes da ação, sempre foram debatidos os prós e os contras. As propostas surgiram dos próprios professores, na sua grande maioria, mas algumas também partiam da coordenação pedagógica. Sempre foi pensado, coletivamente, em atividades que superassem a concepção de ações com um fim em si mesmas. Precisávamos aprender a fazer, significar outras idéias para que pudéssemos perceber a necessidade de romper com as práticas existentes. Trabalhamos com a idéia do antes, do durante e do depois.

Em momento algum, os participantes foram coagidos a participar dessa ou daquela proposta. Mesmo que tivesse sido discutida, deliberada pelo grupo a implementação de uma atividade, jamais foi cobrado individualmente de um professor, se este estava ou não realizando o proposto coletivamente. Mesmo sabendo que alguns não participariam por vários fatores, o que sempre buscamos foi o máximo de adesão possível dos participantes, os quais contribuíram enriquecendo com novos argumentos partindo das práticas e das reflexões posteriores durante as reuniões coletivas. Possibilitando assim, que os professores tivessem autonomia de escolha, como é afirmado abaixo:

A partir dessas propostas pude ousar por outros caminhos, tornando-me menos tradicional. Senti-me segura para deixar de lado o livro didático e partir para outros portadores de conhecimento e metodologias.

Acreditando na 'dialogicidade do ato educativo' entre os participantes, não justificaria alguns terem vozes e outros não. Nesse processo em construção, foi necessário perceber nos envolvidos os que mais participavam durante os momentos de embates políticos/pedagógicos e os que menos se manifestavam, pois ficavam somente como observadores passivos. Assim, as reuniões precisaram ser dinamizadas, para não ser unicamente uma grande assembléia, mas um local de construção coletiva. Criaram-se, então, condições que possibilitassem aos envolvidos diferentes momentos de partilha: em duplas, grupos, por série, por área de conhecimento. Dessa forma, sempre tivemos participações de vozes diferentes e respeitadas durante a problemática debatida.

A professora esclarece que isso aconteceu ouvindo, observando as conversas, sugestões de colegas e do coordenador, embora não falasse nada, ou comentasse, tentava colocar em prática o que foi proposto.

Após vários ensaios realizados durante o ano de 2002, em conjunto com os professores, foi possível propor alguns princípios que nortearam os trabalhos para o próximo ano, considerando os momentos significativos e propondo melhorias em outros. Essas reflexões só foram possíveis a partir de vários experimentos práticos que puderam ser vivenciados e problematizados coletivamente, sabendo, também, que a individualidade foi necessária e motivada, valorizando o realizado, o compartilhado e servindo como referência e apoio aos colegas.

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Na ocasião do planejamento anual de 2003, deparamos com algumas dificuldades de aplicabilidade das idéias para o ano letivo. Entre elas, destacamos: a mudança de professores devido à rotatividade no processo de atribuição de aulas; a ansiedade de alguns educadores que aguardavam novidades ou continuidade das atividades desenvolvidas anteriormente; outros duvidando da continuidade das propostas e torcendo pela não concretização, desejosos de que ficasse o planejamento como sempre foi; outros ainda vieram preparados para um ritual, com cópia dos planos anuais anteriores para que fossem simplesmente reproduzidos. Destaca-se ainda, as parcerias existentes entre os professores, que viabilizou outras discussões, a partir de investigações realizadas por eles:

A pesquisa realizada no ano de 2002 possibilitou reflexões, discussões e momentos significativos ao corpo docente, sendo que a importância do professor coordenador em compartilhar saberes (teoria/prática) foi fundamental para a formação de parcerias, buscando a melhoria e o aproveitamento dos espaços da Unidade Escolar. Nesta visão, nós, professores, passamos a acreditar na alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento, inclusive na área de Geografia.

Foi um choque para muitos dos professores quando foi feita a proposta. Se a idéia era continuar com os trabalhos produtivos desenvolvidos e considerados relevantes para esse momento de planejamento, a dinâmica desses três dias de trabalho deveria contemplar os seus idealizadores.

No primeiro momento, duas professoras se propuseram a refletir, analisar e divulgar os resultados das atividades desenvolvidas e avaliadas pelos alunos, que apontaram propostas para a melhoria das aulas. Em seguida, outras duas professoras apresentaram as sugestões propostas pelo corpo docente para 2003, idealizada no final do ano letivo de 2002, contendo seus registros e análises. Nessa ocasião, foi apresentada também ao grupo a análise parcial de alguns dados colhidos e analisados sobre as práticas desenvolvidas na unidade escolar, tendo como referencial os diários de classe, os mapões e as atas dos conselhos de classe e série, além de outras informações que apontavam para uma mudança conceitual e processual e para uma atuação com maior ênfase nas diferentes áreas de conhecimento, na alfabetização, na formação do professor alfabetizador, na ampliação dos conhecimentos dos professores como leitores e escritores de uma história vivenciada.

A professora, na ocasião, uma das que realizou a apresentação e, hoje, na condição de diretora de escola, analisou aquele momento de planejamento como significativo e apontou que *essas experiências favoreceram para mudanças profissionais e pessoais, pois me tornei uma professora mais interessada em leituras, em novas informações, mais flexível na prática pedagógica, menos tímida, pois arrisco algumas falas em ocasiões propícias*

Alfabetizar a partir das diferentes áreas de conhecimento é ter outros ensinamentos alfabetizadores além das disciplinas tradicionais. Para que isso pudesse acontecer, foi necessário

intervir junto ao professor e criar condições para ampliar suas possibilidades além da sala de aula, dos livros didáticos, das trocas de atividades mimeografadas. A esse respeito, a professora comentou que privilegiar as disciplinas consideradas secundárias, é um ponto crítico, ainda não superado.

As propostas construídas por professores e coordenação, as sínteses das questões respondidas pelos alunos, as análises realizadas pela coordenação pedagógica aconteceram pelo fato de os sujeitos terem o que dizer, terem passado por todos os momentos, vivenciado na prática outras formas de aprender/fazer e bem. Outro fato importante a considerar é saber que outros professores poderiam ter feito igualmente as apresentações, já que não foram escolhidos estrategicamente para esse fim, porque todos passaram por esse processo inacabado, em construção permanente.

Durante o ano de 2004, algumas sistematizações da pesquisa começaram a tomar forma, alguns resultados ficaram mais claros e seus protagonistas iniciaram sua divulgação em diferentes locais: na Semana de Educação da FEUSP, no ENDIPE, nas escolas onde atuam.

Essa participação coletiva - não necessariamente todos em todos os momentos - , nas tomadas de decisões e postas em forma de projeto de ação, foi adquirindo relevo a partir da organização do espaço escolar, de argumentos teóricos e materializados na prática, na construção de uma proposta curricular alternativa de formação continuada e em serviço.

Entende-se a pesquisa propagada e descrita como um processo inacabado, pois muitos assuntos e temas que surgiram continuam em evidência, necessitando aprofundamento em outros projetos futuros, com outros envolvidos ou não. Alguns professores estão pensando em continuar seus estudos ou desenvolver outros projetos de vida, além do trabalho como professor. Pensam em ocupar atividades como ATP (Assistente Técnico Pedagógico) na Diretoria de Ensino, em fazer especialização em curso de pós-graduação; e muitos, que durante o processo foram motivados pelos colegas de trabalho, já se formaram ou estão se formando em Pedagogia e em áreas específicas de conhecimento.

Os objetivos pretendidos no início da pesquisa e seus resultados esperados pelo grupo de professores foram alcançados parcialmente, pois, nesse processo vivido, a flexibilidade, o acaso, a necessidade, o cansaço etc. são fatores decisivos no fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa construída com os diferentes colaboradores no espaço escolar, local também de trabalho, de intervenção e aplicabilidade das proposições junto aos professores, dialogando constantemente e propondo novas ações pedagógicas, conseguimos nesse processo inacabado concluir alguns pontos que consideramos o tripé da pesquisa de mestrado: o próprio processo construído coletivamente, a formação profissional e pessoal e a concepção das diferentes áreas de conhecimento como alfabetizadoras.

Chegar ao final desse trabalho com os professores, não foi um processo simples,

pois representa a história de vida e de percurso profissional adquirido ao longo desses três anos de desenvolvimento da pesquisa. No primeiro momento, a intenção era pesquisar o ensino de Geografia, utilizando-se da informática educativa. No entanto, logo foi percebido que outras questões se impunham no ambiente pesquisado, que demandava outras necessidades além da utilização das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação. No segundo momento, buscamos intervir nas práticas cotidianas dos professores para que o ensino de Geografia fosse concebido como alfabetizador dos alunos e dos professores como leitores e escritores numa perspectiva de letramento, partindo da leitura de mundo. Indagado sobre a possível descentralização de uma disciplina e em contrapartida colocar outra em evidência, fomos obrigados a repensar a questão, pois esse não era o enfoque do trabalho realizado com os professores. O terceiro momento representa a etapa final, que é enfatizado o processo desencadeado junto aos professores, sem muita preocupação para com o 'produto final'.

Essas mudanças em relação ao objeto da pesquisa acompanharam o ritmo da própria pesquisa. O pesquisador precisou juntamente com os sujeitos amadurecer as idéias propostas, pois ser professor de Educação Básica II em Geografia na condição de professor coordenador do Ciclo I, além do desafio, exigiu retomar estudos referentes à alfabetização para melhor compreender e intervir nas práticas.

Outro ponto destacado como conclusão desta dissertação diz respeito ao investimento na formação profissional e pessoal no próprio espaço de trabalho e fora dele. Os HTPCs, as capacitações docentes e as saídas pedagógicas configuram-se como momentos de formação, em que os professores dialogam na busca de soluções coletivas para os problemas encontrados, bem como as dificuldades didáticas no desenvolver do seu trabalho. Oferecer outros espaços de formação docente além do espaço escolar significa ampliar os conhecimentos e, conseqüentemente, aplicá-los nas diferentes situações cotidianas. Quanto mais o professor ampliar os conhecimentos, melhores serão as intervenções didáticas junto ao aluno.

Nesses momentos de formação pedagógica, foi/é possível identificar nas práticas dos professores as seguintes manifestações: percebem outras disciplinas, além da Língua Portuguesa e da Matemática, como alfabetizadoras do processo de ensino e de aprendizagem; o currículo deixa de ser disciplinar, seriado e aponta para um olhar mais distanciado e em ciclo; o planejamento passa a ser diferenciado dos anteriores, pois leva em consideração o trabalho desenvolvido ao longo dos projetos, as diferentes avaliações e as propostas dos alunos e professores; percebem no colega um grande aliado nos diferentes momentos coletivos de partilha, nos momentos de ações práticas e de execução das propostas; organizam e registram suas ações de diferentes formas, a partir de diários, fotografias, relatórios, pastas de atividades, videografações, arquivos e atividades no computador; valorizam as diferentes atividades desenvolvidas junto aos alunos, a partir de programas pedagógicos utilizados por computador; buscam constantemente cursos de capacitação profissional oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Diretoria de Ensino Norte I; refletem sobre a organização do trabalho cotidiano, compreendendo este como um processo de reflexão permanente.

Essas observações ocorridas nas práticas dos professores durante o processo desencadeado pela pesquisa são percebidas também na formação do pesquisador. O mesmo precisou aprender, ampliar seus conhecimentos sobre o ato de alfabetizar, compreender como se processa o sistema alfabético em torno das diferentes hipóteses de leitura e escrita. Nesse sentido, foi relevante para a pesquisa, o professor coordenador/pesquisador ministrar, para um grupo de professores da Diretoria de Ensino Norte I, o Curso *Letra e Vida*, mais conhecido como *PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores* –, com carga horária de 180h. Ampliou, assim, o campo de visão do espaço pesquisado, conhecendo outras práticas que acontecem em ambientes diferentes. Esses procedimentos novos adquiridos em outros locais de formação possibilitaram ampliar ainda mais os horizontes dos professores que, por sua vez, ampliaram os conhecimentos dos seus alunos.

O último ponto referente à conclusão desse trabalho está relacionado à proposta das disciplinas alfabetizadoras além das tradicionais Língua Portuguesa e Matemática. Esse objetivo precisa ser mais bem trabalhado, pois ainda não está claro para os professores como alfabetizar, partindo das diferentes áreas de conhecimento. Porém, é visível a preocupação de se trabalhar com as diferentes áreas, principalmente, em forma de projetos e, de preferência, a partir de saídas pedagógicas, em que o professor primeiro visita, depois planeja e, em seguida, aplica junto aos alunos. A Metodologia do Estudo do Meio foi a grande responsável por esses momentos de formação pedagógica nas diferentes áreas de ensino, proporcionando maior discussão sobre o ensino ministrado e a realização de pesquisas pelos professores durante o processo – antes, durante e depois –, também compreendido como conhecer, ampliar e aplicar.

Outro aspecto relacionado às disciplinas alfabetizadoras diz respeito à necessidade de investimentos nessa área, pois as disciplinas existem no currículo escolar do Ciclo I, portanto, precisam ser trabalhadas. No entanto, faltam propostas de como desenvolvê-las, como significar para os docentes a necessidade de oferecer os conhecimentos das várias disciplinas e, mais ainda, como fazer com que o aluno reflita sobre o sistema alfabético, lendo e escrevendo convencionalmente, tendo contato direto com mundo letrado, partindo da leitura do mundo real.

Para concluir, cabe apontar algumas considerações sobre o fato de a Secretaria de Educação apoiar os profissionais de Educação que pleiteiam um curso de pós-graduação. A partir das observações, dos diagnósticos e das análises coletivas no espaço pesquisado, pode-se pensar nas justificativas da SEE-SP em conceder bolsas de mestrado, pois esta espera resultados para a melhoria da rede de ensino público estadual. A primeira justificativa é da importância de se investir na formação do professor no próprio espaço de trabalho, não excluindo investir, também, nas saídas pedagógicas culturais, ampliando assim os conhecimentos. A segunda, considerando o Curso *Letra e Vida*, desenvolvido na área específica de Língua Portuguesa (formação de professores com competências alfabetizadoras), pensa-se na importância de se investir nessa modalidade de alfabetização partindo das outras áreas de conhecimento, já que os professores necessitam de conhecimentos específicos e procedimentos didáticos junto aos alunos. O último ponto refere-se à rotatividade dos professores durante o início do ano letivo, devido ao período de atribuição de aulas, não dando seqüência e dificultando ainda mais os trabalhos

pedagógicos desenvolvidos no espaço escolar.

Ter participado de uma pesquisa participante com colaboradores dispostos a aprender e compreender como melhorar nossas práticas escolares não foi uma tarefa simples, porém foi gratificante conciliar pesquisa, trabalho e formação.

Para o espaço escolar pesquisado, ficam incorporadas nas práticas cotidianas dos professores outras possibilidades além das que antes realizavam, propostas simples e complexas foram/são debatidas e incorporadas, os espaços de formação profissional e pessoal existentes dentro e fora da escola são percebidos e utilizados, as reuniões dos HTPCs não são mais horários de informes simplesmente, funcionam hoje como concebemos: momentos de partilha de experiências vivenciadas na prática de sala de aula, que buscam ampliar os horizontes didáticos e pedagógicos para exercer seu trabalho docente com segurança junto aos alunos.

Destacam-se, ainda, os investimentos realizados coletivamente e incorporados no espaço escolar, pois as saídas pedagógicas como complemento e necessidade na formação dos alunos, trabalhar com projetos que busquem solucionar dificuldades de aprendizagem, compreender que as diferentes áreas de conhecimentos alfabetizam também e que conhecer, ampliar e aplicar novos conceitos na realidade concreta, além do espaço escolar, estão presentes e se configuraram no Projeto Político e Pedagógico da escola adotado por todos.

Hoje, temos outras ações incorporadas fruto de diálogos, análises e experimentação coletiva, organizamos as salas de aulas em ambientes pedagógicos para desenvolvermos uma alfabetização mais completa, possibilitando assim trabalhar com todas as áreas de conhecimento, pois os professores e alunos circulam nos espaços ao longo da semana, trabalhando os conhecimentos acordados coletivamente em cada um dos ambientes pedagógicos.

O processo desencadeado junto aos professores possibilitou mudanças significativas nas práticas cotidianas e na organização escolar e que continuam acontecendo. Fica registrada a preocupação de um grupo de professores preocupado com sua formação profissional e pessoal. Precisam ficar registrados os limites encontrados pelo grupo em desenvolver ações alternativas no seu fazer docente. Precisamos valorizar as iniciativas de um coletivo que ousou aprender a aprender fazer, ampliar e aplicar outras possibilidades possíveis. Precisamos dar suporte a grupos dispostos a aprender e que queiram vivenciar experiências práticas de um processo em construção.

Ficam questões a serem respondidas, pois a pesquisa não conseguiu e não teria como solucionar e aprofundar outras dificuldades didáticas e pedagógicas. Conciliar trabalho e pesquisa foi uma alternativa viável ao mesmo tempo em que trouxe dificuldades na hora de dissertar os fatos, muitas alegrias aconteceram, entre elas, ter participando de um processo inacabado e em (re)construção permanente que, conforme Freire (1983:41):

Por sua vez alongaria mais adiante em nova pesquisa, na continuidade dinâmica entre pesquisa e educação, que exige uma flexibilidade dos programas que vão se refazendo e refazendo, em lugar de serem estáticos e imóveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Fábio da Purificação de (1995). Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais. 1995. 164 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora LDA.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (2000). Alfabetização em geografia. Revista Espaços da Escola. Ijuí: Ed. Unijuí. Ano 10, n. 37, p.29-46.

EZPELETA, Justa e ROCKWEL (1986), Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez Editora.

FEITOSA, Sonia Couto Souza (1999). Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FIORENTINI, Dario (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho e ARAUJO, Jussara de Loiola. Pesquisa qualitativa em educação matemática. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donald; OLIVEIRA, Lólio Lourenço (Tradutor) (1994). Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. 2ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

FREIRE, Paulo (1983). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazer a melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

MATE, Cecília Hanna (2001). As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (2003). A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de professores – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. (Org.) (2001). Ousadia no diálogo – Interdisciplinaridade na escola pública. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

RE-SIGNIFICANDO A DIREÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS/ PELAS RELAÇÕES DE TRABALHO.

BRUSSELMANS, Izilda Aurichio (UNIMEP)

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. (Mikhail Bakhtin)

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é apresentar minha pesquisa de mestrado, em andamento, iniciada no ano de 2004. Com base nas experiências profissionais, e em vivências reais e pessoais de professores, o trabalho procura analisar e discutir as relações entre as dimensões administrativa e pedagógica, em especial a influência das ações administrativas sobre a formação e a prática dos professores, com a pretensão de iniciar uma discussão que possibilite olhares diferenciados para a questão da articulação da direção escolar com o processo formativo dos professores.

A concepção de que os sujeitos aprendem a organizar e direcionar seu modo de ser e de se comportar mediados pelas relações sociais que estabelecem com os outros, aponta um modo de olhar estas questões, que valoriza as investigações das relações vividas por diretores e professores, na constituição da subjetividade, bem como os significados que estão sendo produzidos nessas relações como resultados de múltiplas vozes, as quais vão definindo a apropriação dos modos de ação dos sujeitos.

Os lugares sociais ocupados pelo diretor e pelo professor não existem em si, eles existem historicamente e vão se configurando com singularidade à medida que vão sendo ocupados por indivíduos reais. Investigar como a figura, o papel social do diretor de escola aparece na história profissional dos professores do ensino fundamental é o objetivo desta pesquisa. Espero conseguir uma aproximação das formas de significação das relações vividas por eles, uma vez que é no contexto dessas relações que professores e diretores se constituem.

POR QUE RE-SIGNIFICAR?

Procurando caminhos para começar organizar esta pesquisa, o material bibliográfico analisado inicialmente, indica que o discurso predominante sobre formação dos

educadores, focaliza principalmente o papel que devem desempenhar no exercício de suas funções e, sua formação é organizada, na tentativa de delinear o perfil que devem assumir para o desempenho de tais papéis. Em todos esses trabalhos, o que sobressai como um dos principais fatores para o sucesso da escola, são as propostas sobre a formação continuada tanto dos dirigentes como dos professores.

Considerando que todo projeto é uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana e que se configura com a constatação de uma realidade rebelde, que desafia o ser humano à luta, luta para ser, para se tornar sujeito da história e construtor de seu próprio destino, assumo que a realização deste trabalho implica em dar visibilidade a enumeráveis seqüências de encontros e desencontros, de dúvidas e constatações, de conhecimentos e re-conhecimentos que exigem um constante exercício de transgressão de enunciados hierarquizados, e que nos libertem de certos mitos internalizados, que alimentam a ilusão da magia de se formar convenientemente, os profissionais da educação.

O pensador russo M. Bakhtin, em sua obra *Hacia Una Filosofia Del Acto Ético* (1997), menciona que as correções técnicas de um ato realizado ou ainda a sua veracidade teórica ou instrumental, não dão conta de resolver a questão de seu valor moral, que o plano onde se unem os sentidos e a ação só é possível a partir da categoria da responsabilidade (responsibilidadidade). *“Un hombre que piensa participativamente no separa su acto de su producto”* (Bakhtin, 1997:5).

Por tanto, não discuto a formação de diretores e profesoeres, distanciados do ambiente escolar e das experiências cotidianas. Ao contrario, acredito que considerar os educadores em suas relações de trabalho, no movimento de suas historicidades, facilita a compreensão do olhar que fazem de si mesmos. Este olhar é sempre possibilitado pelo outro, que os ajuda na re-significação de suas próprias experiências, permitindo a ampliação da visão que fazem de si mesmos como sujeitos que formam e se formam nas relações de alteridade.

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. (FONTANA, 2000: 62).

Os homens são constituídos em sua singularidade por um processo dinâmico, dialógico, pelas relações vividas, pelas vozes de muitos outros com quem compartilham suas experiências, sob a influência do tempo e do espaço em que vivem. A constituição da educação não difere a do ser, ela é uma construção humana e por isso está sujeita também à temporalidade e ao movimento da história.

Estudos importantes como os de Fontana (2000), Magnani (1997) e Soares (2001) apontam que o aprendizado, ou seja, a formação também se dá no trabalho, quando falam dos significados e sentidos que estão sendo produzidos nessas relações de trabalho, considerando também as condições sociais de produção em que os sujeitos estão envolvidos.

Fontana (2000: 109) usa a expressão *“processo de formação pelo/no trabalho”*, e

evidencia como esse processo acontece, mesmo quando a escola, ou suas instâncias administrativas coloca-se à margem dessa formação. Nessa mesma direção, Magnani (1997:30) afirma que a formação em serviço *“é parte do processo de formação de sujeitos, num dado momento histórico, em determinadas relações sociais de trabalho”*.

A progressão de uma identidade profissional não se configura em um processo cumulativo, mas num movimento em que as rupturas modificam a visão que se tem do mundo. A articulação das vivências passadas com o momento presente justifica os modos de significar a educação assumida pelos educadores ao longo de suas histórias.

Procuro o segredo do risco e concluo que a visão que se perdeu, substituída por outra, a concepção que existiu e, em seguida foi negada não eram erros depois corrigidos, nem produto de idiosincrasia em seguida afastada, nem eram menos verdadeiras que as que substituiriam, negando-as. Percebo a integridade histórica de cada uma a partir de seu próprio contexto; em cada momento, o que foi diferente foi a relação, contaminada por pressupostos ideológicos, entre mim e os fatos. (SOARES, 2001: 33).

A maneira de ser e de pensar de cada educador constitui-se, assim, nas suas interações, nas inquietações, nas desestabilizações, na heterogeneidade das situações, em seu percurso de vida e de trabalho. Se considero, além disso, que a relação “entre mim e os fatos” é sempre mediada pelo outro, posso indagar sobre os papéis que os parceiros desse percurso representam no processo formativo do professor, assim como o papel que ele próprio representa na formação de seus parceiros.

É nessa perspectiva que problematizo, nesta pesquisa, a relação entre diretores de escola e professores. Na última década, a maioria dos estudos sobre gestão escolar está diretamente ligada ao estudo das práticas políticas e administrativas. Numa perspectiva crítica, esses estudos sustentam a idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Neste sentido, procuram alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional.

Ao pensar a escola, percebo esta instituição em um conjunto de dimensões que se articulam com o objetivo de desenvolver o projeto de escolarização. A democratização das relações internas da escola constitui mediação para a democratização da educação, é ação considerada indispensável, mas não suficiente nem exclusiva a ponto de garantir a efetivação desse objetivo, já que não podemos ignorar que a prática política é também condição para a prática administrativa democrática.

“(...)a prática administrativa só se faz sobre um mínimo de condições, proporcionadas pela disponibilidade dos recursos e que, na atual situação do ensino, são sistematicamente negadas pelo Estado brasileiro. Mais uma vez, então, a prática política precisa anteceder a atividade administrativa, alimentando a luta pela conquista das condições objetivas que possibilitarão a realização do processo administrativo.

Mas esta precedência lógica da prática política não deve servir de

pretexto para ignorarmos a importância determinante também da atividade administrativa". (PARO, 1997:79).

Dessa forma as pesquisas avançam em direção a múltiplos pólos temáticos, que têm sido examinados, discutidos, defendidos e explicitados através de ampla produção de intelectuais no Brasil e no mundo. Mas, é na dimensão pedagógica que reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, pedagógica no sentido de definir as ações educativas e características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Os teóricos que se dedicam ao estudo da democratização da escola apontam para a responsabilidade dos gestores na instauração e na manutenção desse processo de democratização, em todas as suas dimensões. Isto modifica o modo de olhar para as práticas administrativas e é nesse movimento de busca pelas relações democráticas, com especial interesse nas dimensões pedagógicas, que percebo a instauração de um espaço, a partir desses estudos, que me permite pensar sobre a formação de gestores e professores, priorizando as relações entre eles.

No entanto, em que pese o espaço instaurado pelos estudos sobre gestão democrática da escola para a reflexão sobre a formação de professores e gestores, as questões mais diretamente pedagógicas ainda aparecem dissociadas, nesses estudos, do campo de ação do diretor escolar, cristalizando, a meu ver, uma contradição imobilizadora do processo de melhoria na qualidade de ensino. Estas idéias parecem ser reforçadas quando considero as formas como vêm se configurando os estudos, a organização das capacitações desses profissionais e os laços que os prendem a discursos prescritos pelas políticas e pelas próprias produções acadêmicas, que os mantém, de certa forma, afastados do cotidiano das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas e o cotidiano da sala de aula, apontam questões como a contradição existente entre a teoria e a prática; entre a organização do trabalho escolar e a autonomia do professor; entre a escola e a cultura e entre a investigação do saber docente e o cotidiano escolar. Ao tomar consciência de que no cotidiano da escola me deparo com o desconhecido, com o contraditório, com o que está distante da compreensão imediata, passo a perguntar sobre a materialidade das práticas, sobre a materialidade da formação continuada aí em ocorrência. Onde estão e quem são os sujeitos de que muito se fala, de que muito se escreve e que escapam à lógica acadêmica? Como foram e continuam sendo formados? Como se apropriam de significados que lhes permitem organizar a interação com o mundo a sua volta? Quais as relações significativas que permearam e que ainda influenciam os espaços educativos em que convivem? Como estes educadores, que também são construtores de si mesmos e participantes ativos da história, através de suas ações, percebem-se nestes contextos?

Buscar clareza sobre esses sujeitos exige um distanciamento de visões simplistas e pouco criativas que, embora dissimuladas, ainda assombram as práticas escolares e as investigações sobre elas. Não posso, na investigação, me distanciar do processo formativo como um todo, percorrendo sua construção histórica e distanciando-me dos sujeitos envolvidos que, apesar de constituídos polifonicamente, são sujeitos singulares e únicos.

Rever o processo de formação do educador estudá-lo e descobrir possibilidades,

demanda uma nova definição da noção de sujeito e uma nova valoração da historicidade de sua formação. Esse processo só pode ser plenamente entendido na perspectiva de um desdobramento que se preocupe em examinar a construção, os caminhos dessa formação, buscando, ao mesmo tempo, compreender o discurso em que se expressa e as práticas que engendram e são orientadas por esse mesmo discurso.

Os papéis desempenhados pelo indivíduo são permeados pela relação com o mundo e com seus pares e os lugares sociais, históricos e culturais que os sujeitos ocupam em relações vividas são determinantes em sua constituição. É na relação entre sujeitos concretos, mediados pela linguagem, em uma cadeia discursiva infinita que os indivíduos se formam.

POR QUE HISTÓRICO-CULTURAL?

A abordagem histórico-cultural vigotskiana, que define o humano como um ser social em sua origem, e que interage verbalmente em seu meio, em um processo de internalização constante, tornando-se um ser singular, e a teoria da enunciação bakhtiniana, em que os sujeitos são constituídos polifonicamente, numa interação socialmente organizada e mediada pela linguagem, sugerem os sentidos que dou a formação dos educadores nesta pesquisa, pela própria injunção da tese que defendem.

Reencontrar os sentidos, muitas vezes imperceptíveis, produzidos nas relações entre professores e diretores, implica necessariamente o estudo das relações de alteridade. É na relação com o outro que o jogo das compreensões aparecem, carregados de interpretações e de história.

(...) um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos aponta as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar.(GERALDI, 2003: 6).

Na matriz histórico-cultural, Bakhtin e Vygotsky formulam concepções próximas sobre a constituição dos sujeitos. Os estudos de Vygotsky relativos ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem vêm atestar a idéia de que o pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação. Bakhtin vai chamar de dialogia não somente o movimento que existe na relação de quem fala e de quem ouve, mas a totalidade da dimensão dialógica da linguagem. Brait, explica a questão do dialogismo em Bakhtin ancorada numa dupla e indissolúvel dimensão.

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos

que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem. (2005: 94,95).

Dessa forma, esta dinâmica está marcada pela multiplicidade de vozes, a polifonia, e também pela multiplicidade de sentidos, a polissemia. A dinâmica onde circulam os sentidos produzidos nas interações remete à idéia de que os nossos dizeres são, na verdade, dizeres alheios que já nos constituem. Assim, a singularidade do indivíduo vai se configurando nas transformações do plano intersubjetivo, na relação entre as pessoas e num plano intra-subjetivo, em condições concretas de produção.

No entanto, aqui é necessário dizer que o indivíduo não é mero “receptáculo”, tal relação com o contexto sócio-cultural em que os educadores se inserem, se processam de forma dinâmica e dialética diante de contínuas reorganizações. A constituição do funcionamento humano, não acontece em etapas progressivas, mas sim mediada socialmente, num curso constituído por evoluções e revoluções. “... *nossa consciência e identidade se constituem como contradição, e não como coerência; como multideterminação, e não como indeterminação; como confronto, e não como harmonia*”. (FONTANA, 2000: 67).

Vygotsky ao tratar a questão do método de pesquisa diz: “*é somente em movimento que um corpo mostra o que é*” (2003: 86). Com estas palavras ele defende que o estudo histórico do comportamento é fundamental para se chegar à essência dos fenômenos. Sobre as contribuições metodológicas de Vygotsky, Góes afirma que ele:

Argumenta pela necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformações que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. (2000:13)

Sendo assim, posso dizer que a memória do passado está no presente e estudá-la significa estudar o processo de produção e aquisição cultural. Compreender os elos que nos ligam aos nossos outros pela nossa historicidade significa compreender o passado, o presente, e as possibilidades do futuro. Na perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente e pelos signos, principalmente a palavra, os quais internalizados transformam-se em imagens e representações mentais. A especificidade da memória humana situa-se no fato de que os indivíduos são capazes de conservar as lembranças com a ajuda dos signos.

Ao investigar a história de vida profissional, passo a acreditar na memória dos

professores como fonte principal para esta pesquisa e no exercício de reconstruir o passado como uma atividade do presente sobre o passado.

POR QUE ENTREVISTAR PROFESSORES?

Penso que procurar marcas, sinais, significativos, adquiridos em situações vividas com diretores, é uma questão que só os professores podem responder. Minayo, em o “Desafio do Conhecimento” (2000, p.99) fala da diferença entre os roteiros de entrevistas e os questionários tradicionais, nos roteiros de entrevistas, a relevância é o ponto de vista dos atores sociais objetivados pela pesquisa, enquanto que nos questionários o que prevalece, é o ponto de vista do pesquisador. O interesse deste trabalho é estudar como os professores significaram suas relações vividas com diretores, portanto o ponto de vista que deve prevalecer é o do professor.

O caminho metodológico escolhido está baseado na análise qualitativa das informações conseguidas nas entrevistas de professores do ensino fundamental que tenham no mínimo 10 dez anos de exercício. Os professores entrevistados estão envolvidos em processo de formação em Universidades ou estão sendo indicados por pessoas desse universo. Para evitar qualquer estranhamento, foram excluídos os professores de minhas relações de trabalho.

As entrevistas têm roteiros abertos, estão sendo gravadas, posteriormente transcritas e analisadas com particular interesse nos sentidos produzidos, atribuído pelos professores em suas relações vividas com os diretores de escola/s em que trabalham ou trabalharam.

A pesquisa de campo encontra-se em andamento, com as entrevistas com os professores em fase de conclusão. Concomitantemente, temos procedido a uma análise preliminar das informações conseguidas.

CONSIDERAÇÕES.

O momento desta pesquisa, ainda em andamento, apenas me permite tecer algumas considerações parciais, de forma muito tímida.

Numa primeira aproximação, as entrevistas vêm revelando que as relações entre professores e diretores de escola se apresentam marcadas por permanentes tensões. O papel do diretor aparece ora expressando relações de controle e de poder, ora compartilhando relações de conhecimento e de crescimento com os professores. A busca de compreender esse processo, também desestabiliza. As respostas que se busca muitas vezes vêm por caminhos enviesados, cruzados, escondidos e para compreendê-los precisamos rever conceitos adormecidos, embalados pela automatização das rotinas.

Para exemplificar, apresento em seguida, dois pequenos trechos das falas de duas professoras. A primeira demonstra indiferença sobre o que pensa da ajuda pedagógica do diretor

em determinadas situações que envolvem a prática da professora na sala de aula:

“Agora! Como as diretoras ajudavam, eu também não sei, eu acho que elas ajudavam não atrapalhando”.

Que sentidos podem ser atribuídos a essa fala? Que percepções acerca do papel da diretora de escola ela parece revelar? Numa análise ainda incipiente, a fala dessa professora indicia que suas experiências construíram um olhar para a direção, que a vê como fundamentalmente administrativa, controladora. Nesse olhar, o aparente desinteresse e a distância das questões pedagógicas, pode ser considerada positivamente pela professora. A direção que não tematiza explicitamente o caráter pedagógico de suas ações, acaba por manter, aparentemente, as decisões pedagógicas da professora a salvo dos mecanismos de controle. É como se a omissão garantisse um espaço que permite ao professor realizar determinadas ações.

Já a segunda professora narra entusiasticamente:

Fui para outra escola e peguei um diretor maravilhoso, ele falava coisa que ninguém falava na época como: dêem os livros nas mãos das crianças, elas não vão à biblioteca, o lugar é na sala de aula, o livro não é sagrado... E para min que nunca tive livros meus para estudar, o livro era sagrado, e eu ficava pensando... Eu vou dar esses livros nas mãos dos alunos, eles vão levar para casa... Como é que isso vai voltar? O diretor dizia: – Mesmo que as crianças só peguem nos livros, só olhem, amassem, sujem... Eles têm esse direito.

A gente sempre ouviu outra coisa! Isso era uma coisa que ninguém dizia, e para min, isso gerava uma certa angustia, até hoje eu tenho o maior cuidado com os meus livros, e ainda acho que eles são meio sagrados... Esse diretor fez com que eu enxergasse muitas coisas, e não foi com duras penas não...Ele me fez refletir, me fez entender uma coisa tão simples, mas que às vezes, a gente nunca pensa.

Que indícios este relato nos dá sobre a compreensão da professora de suas relações com a direção escolar? Como o lugar social do diretor é significado? Ela relata uma situação em que o diretor interfere diretamente numa decisão de caráter mais estritamente pedagógico. Seu dizer aponta que, ao propor o caminho para a reflexão do professor, o diretor não perde o componente de controle que o lugar que ele ocupa impõe. Mas tal controle, ao assumir a forma de uma tentativa de diálogo, de convencimento, de argumentação, pode ser significado pela professora como uma conduta formadora que implica compartilhar conhecimentos e discutir, refletir sobre posturas e experiências.

Na verdade essas duas situações indiciam que, ao mesmo tempo em que as relações formam, também estão presentes as relações de controle e de poder, egressas dos lugares sociais que os sujeitos ocupam. Independentemente de classificá-las em positiva ou negativamente essas ações estão permanentemente em confronto, em tensão, e é nesse estado de confronto, é na tensão, na singularidade das relações, que a formação vai acontecendo. É nesse movimento marcado por saltos e sobressaltos, que se encontram os elementos para se

estudar, como as ações administrativas articulam-se às atividades pedagógicas.

Esta pequena e preliminar tentativa de interpretação dos exemplos citados foi construída para tentar aproximar os caminhos, nos quais, estou investindo os esforços de análise desta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA:

ANDRE, M. D. A. de. (org.) Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

BAJTIN, M. M. Hacia Una Filosofia Del Acto Ético. De Los Borradores y Outros Escritos. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2002.

_____. Questões de Literatura e de Estética – a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BRAIT, B. “Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem”. In: Bakhtin dialogismo e constituição dos sentidos. Campinas: Editora UNICAMP, 2005.

FONTANA, R. A.C. Como nos tornamos Professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. “Trabalho e subjetividade nos rituais da iniciação do ser professora”. Educação e Sociedade, Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 50, 2000.

GERALDI, J. W. Alteridades: Espaços e tempos de instabilidades. Campinas: IEL/Unicamp, 2003.

GÓES, M. C. R. “A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade”. Educação e Sociedade, Campinas: Editora da UNICAMP/CEDES, n. 50, 2000.

LÜCK, H. (org.) “Gestão Escolar e Formação de Professores”. Em Aberto n.72. Brasília: MEC/INEP, 2000.

MAGNANI, M. do R. M. Em Sobressaltos Formação de Professora. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, M. Metamemória – Memória. Travessia de uma Educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FORMADORES

STANGHERLIM, Roberta; ANDRÉ, Marli (PUC/SP)

Neste texto, os conceitos de subjetividade, de identidade e de desenvolvimento profissional de educadores fundamentam a pesquisa em andamento que busca compreender os *sentidos subjetivos identitários da prática de formadores de educação continuada*.

Ao conceber o educador e a cultura escolar como fenômenos historicamente construídos, parto da *Teoria da Subjetividade* proposta por Fernando González Rey, o qual apoia-se nos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Complexidade para apontar novas perspectivas quanto ao entendimento acerca do *sujeito* e da *subjetividade* na sociedade contemporânea. Para dialogar com os seus escritos, utilizo também as contribuições de Albertina Mitjáns Martínez, pesquisadora cubana como o autor e estudiosa de sua teoria.

Quanto ao conceito de *identidade*, baseio-me nos trabalhos do pesquisador brasileiro Antonio da Costa Ciampa, o qual também fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural ao definir a *identidade* como uma metamorfose, quer dizer, como possibilidade de o indivíduo transformar-se pelas relações estabelecidas com a sociedade. O autor afirma que *identidade* é movimento e que expressa-se como forma de organização da *subjetividade*.

Considero que esses autores aproximam-se teoricamente na construção dos conceitos de subjetividade e de identidade e que tal fato autorizar-me-ia a relacioná-los na construção de minhas hipóteses teóricas. Esclareço que em função de meu interesse pelos processos subjetivos constitutivos da identidade da prática profissional do formador, apoio-me em autores como Luna e Baptista, os quais inspirados pelas idéias de Ciampa, discutem identidade profissional e emoções $\frac{3}{4}$ prazer e sofrimento $\frac{3}{4}$ envolvidas no mundo do trabalho.

Dito isto, apresento a seguir categorias teóricas referentes ao conceito de *subjetividade* e de *identidade* que, ao meu ver, poderiam ser consideradas nas reflexões a respeito do conceito de *desenvolvimento profissional de educadores* o qual, na definição de Imbernón (2002), abrange dimensões da formação inicial, da formação continuada e da profissionalização $\frac{3}{4}$ plano de carreira, legislação trabalhista, salário e condições de trabalho.

Compreender a produção de processos subjetivos e identitários do educador $\frac{3}{4}$ por meio de sentimentos, pensamentos e ações nos diferentes momentos de sua formação e profissão, além, é claro de influências de outras experiências da vida social $\frac{3}{4}$ é, ao meu ver, fundamental para ampliar a discussão a respeito do conceito de desenvolvimento profissional de educadores.

Suponho, então, que as relações estabelecidas na construção da subjetividade, da identidade e do desenvolvimento profissional de educadores acabem interferindo nas escolhas

que fazem por determinadas práticas e, por conseqüência, nas formas de atuação que as identificam.

Conforme Rey (2003), os conteúdos referentes aos sentimentos e pensamentos relacionados às práticas do sujeito são elementos de *sentido subjetivo* constituídos nas diversas experiências da vida social. O autor conceitua *sentido subjetivo* como um sistema complexo e dinâmico que possibilita compreender a *subjetividade* integrada a processos cognitivos, emocionais e aos espaços sociais nos quais as pessoas estão inseridas. Quando os elementos de sentido de diferentes áreas da vida do indivíduo emergem diante do desenvolvimento de uma determinada atividade praticada por ele e se integram surge o que Rey denomina de *configurações subjetivas*.

Ao entender que a vida profissional do educador inclui diferentes *sentidos subjetivos* por eles construídos em diversos espaços sociais $\frac{3}{4}$ família, escola, trabalho e lazer $\frac{3}{4}$ nos quais esteve ou ainda está inserido, considero que as dimensões $\frac{3}{4}$ tanto da formação, quanto da profissionalização $\frac{3}{4}$, abarcadas no *desenvolvimento profissional dos educadores*, não podem ser analisadas de forma isolada e fragmentada, pois tais dimensões são produtos e, ao mesmo tempo, produtoras de sentidos que configuram-se, dentre outros processos subjetivos, na identidade profissional de educadores.

Ao analisar o processo de constituição da identidade de educadores em projeto de educação continuada, Garcia (2004, p.123) descreve gestos, movimentos, olhares e emoções de professores e professoras que:

“se expõem com tranqüilidade, têm gestos de camaradagem uns com os outros, trazem projetos realizados com grupos de alunos e alunas para compartilharem com os colegas dos cursos; dão a impressão de corpos erguidos, soltos, cabeça firme, olhar luminoso, movimentação ritmada e leve; prazer do encontro, da troca, da aprendizagem, da descoberta.”

Compreendo, como Garcia, que as emoções, os pensamentos, as atitudes, as motivações, os desejos, as necessidades, os interesses e as ações expressos pelos educadores são elementos constituintes dos processos subjetivos envolvidos na construção de sua *identidade*. Acrescentaria: o *desenvolvimento profissional* é permeado pelos sentidos subjetivos da identidade, os quais identificam e diferenciam a sua prática.

Sentir, pensar e agir de forma diferente ao sempre feito exigem o rompimento com aquilo que é habitual, a superação do desempenho de papéis já previstos e a consideração de alternativas possíveis. Por isso, a relevância aqui atribuída ao estudo da subjetividade para a compreensão da identidade do educador.

Significados e sentidos são gerados na subjetividade por processos afetivos, cognitivos e motores que se organizam de diferentes formas no indivíduo e nos espaços sociais em que ele atua. Com base nos conceitos de *sentido* e de *situação social do desenvolvimento* elaborados por Vygotsky, Rey (2003) declara que a formação social da psique humana é processo de *produção de sentidos* e não mera interiorização das condições externas do meio sócio-histórico no qual o indivíduo vive:

“a subjetividade não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”[...] não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade”. (Rey, 2003, p.78)

Nessa perspectiva, encarar a subjetividade como construção de significados e sentidos constituintes dos indivíduos e dos espaços sociais numa relação que, ao mesmo tempo, é contraditória e complementar, contribui para o rompimento das “dicotomias individual-social, interno-externo, intra-subjetivo-intersubjetivo, articulando dialeticamente ambos os pólos”. (Martínez, 2005, p.15-16)

Na teoria proposta por Rey (2003, p.241), a idéia de subjetividade centrada no indivíduo é superada pelos conceitos de *subjetividade individual* e de *subjetividade social*. Na primeira, $\frac{3}{4}$ a subjetividade individual $\frac{3}{4}$ “aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações sociais” e, a segunda, $\frac{3}{4}$ a subjetividade social $\frac{3}{4}$, por sua vez, é constituída pelos processos de significado e sentido que caracterizam os cenários da vida social nos quais os indivíduos estão inseridos. O autor ressalta, na relação entre ambas, a integração simultaneamente contraditória e recíproca. Desse modo, em relação à identidade

“(…) é possível compreender identidade pessoal como e ao mesmo tempo social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias. Ou seja, o indivíduo se configura concomitantemente como personagem e autor, personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor”.
(Luna e Baptista, 2001, p. 48)

A definição de *subjetividade individual* e de *subjetividade social* reitera a necessidade de se apreenderem as complexas relações dos indivíduos com os diferentes contextos sociais nos quais se inserem. Rey (2003, p. 203) sintetiza essa idéia no seguinte trecho:

“(…) na subjetividade social da escola além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, de costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da escola”. (Rey, 2003, p. 203)

O exemplo apresentado pelo autor levou-me a pensar na hipótese de que os *sentidos subjetivos da identidade de educadores* são produzidos no desenvolvimento profissional pela coexistência da subjetividade individual e da subjetividade social gerados, ao mesmo tempo, num movimento de contradição e de reciprocidade, ou seja, pela integração de elementos de sentidos constituídos nas suas atuais práticas profissionais. Afinal,

“o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social, que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses”. (Luna e Baptista, 2001, p.44-45)

Ao participarem de um projeto de educação continuada, os educadores assumiriam papéis que os identificariam como formadores ou como formandos. Determinadas *configurações subjetivas* seriam estabelecidas pelas interações com esse espaço social ³/₄ o projeto de educação continuada ³/₄ e com as demais configurações de sentido procedentes de outras experiências de vida. Desta forma, *sentidos subjetivos da identidade da prática profissional do formador* seriam constituídos na medida que os educadores responsáveis pela formação se apropriariam dessa prática.

Ciampa (1991) afirma que a identidade é construída numa intrincada rede de relações subjetivas e representacionais estabelecidas em determinados grupos sociais com organização e cultura próprias. Dos vários grupos sociais emergem diversas identidades, sendo que as pessoas estabelecem relações de pertencimento com esses grupos, necessitando umas das outras para se identificarem e reconhecerem como integrantes de uma determinada cultura, família e profissão, por exemplo. Da mesma maneira que identificam-se pelas atividades que exercem profissionalmente ou, ainda, por aquilo que costumam fazer rotineiramente.

Os sentidos subjetivos da identidade da prática profissional permitiriam distinguir um determinado educador de outro, o que não significa estabelecer distinções para simplesmente fazer julgamentos do tipo bom ou ruim, ao contrário, significa reconhecer profissionais em construção, os quais possuem valores, crenças, desejos, motivações que caracterizam o seu modo de ser e estar no mundo. A identidade profissional do educador relaciona-se não somente com as suas formas de atuação, mas também com as perspectivas em torno da própria formação pessoal/profissional.

Conforme Gatti (1996, p.88), compreender a identidade do professor permite ampliar a discussão a respeito de sua formação e de seu papel social num mundo em transformação. Além disso, para a autora, é fundamental entender a identidade do professor como movimento de processos psicossociais em construção, pois é com ela que se interage *“em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional”*.

Como pesquisadora, inserida num projeto de educação continuada, aproximei-me de sentimentos, pensamentos e ações expressos pelos educadores por meio de gestos, movimentos, atitudes, palavras escritas ou faladas. Tais manifestações decorrentes de diversos processos subjetivos configurados nas relações com este espaço social ³/₄ o projeto de educação continuada ³/₄ constituem-se nos elementos de sentido, que ao integrarem-se a outros oriundos de diferentes experiências da vida social configuram-se nos sentidos subjetivos da identidade da prática. Pois, os educadores ao agirem revelam uma identidade complexa permeada por emoções, crenças, concepções e atitudes integradas às suas vivências.

Portanto, neste estudo, interessa analisar sentidos subjetivos da identidade da prática de educadores que atuam como formadores na educação continuada em projetos que acontecem no interior das escolas. Reconheço, como já disse Gatti (1996, p.88-89), que corro o risco de

homogeneizar o que é plural ao buscar decodificar os elementos envolvidos na constituição da identidade. Por outro lado, se não o fizer não crio possibilidades de reflexão e de produção de conhecimento que projetem novas formas de pensar e agir em relação a formação e atuação profissional dos educadores. *“O risco precisa, pois, ser corrido lembrando sempre que estamos correndo perigo de simplificar demais o que é múltiplo”.*

Na medida em que os educadores afirmam a sua identidade profissional por meio das relações interpessoais estabelecidas nos espaços sociais, eles se reconhecem pela percepção que tem de si mesmo, pela percepção que uns têm dos outros e pela percepção sobre aquilo que outras pessoas têm deles. Já, os diferentes espaços sociais nos quais o sujeito se insere caracterizam as *configurações de sentido da subjetividade social* $\frac{3}{4}$ *“seja a sala de aula, a instituição escolar, a família, o grupo profissional, seja um grupo profissional mais amplo”.* (Martínez, 2003, p.146)

No desenvolvimento profissional do educador, a identidade profissional dos educadores preserva, de um lado, singularidades individuais por estarem vinculadas à outras identidades configuradas nas mais diversas experiências subjetivas de sua vida e, de outro, em função das características atribuídas socialmente ao trabalho docente, mantém algo que os identifica como profissionais da educação em relação a determinada prática profissional, como por exemplo, a de formador na educação continuada. Pois, a identidade

“Não é algo ordenado e definido de uma vez e por todas, é a definição de um sentido subjetivo que pode aparecer de formas diversas e em contextos diferentes, dependendo do jogo de sentidos comprometidos na situação”. (Rey, 2003, p.264)

Nessa perspectiva, entende-se que o educador integra-se ao mundo do trabalho no qual está inserido, atua neste mundo, transforma-o, ao mesmo tempo que modifica a si próprio.

Cada educador, independentemente de estar no papel de formador ou de formando, é capaz de empreender ações que possibilitam ou não transformações no espaço da educação continuada. No entanto, penso que o sentido da identidade da prática atribuído pelo formador é fundamental na geração de mudanças, inclusive, para a construção de novas propostas de formação de formadores e que os projetos de educação continuada realizados nos espaços escolares correspondem às práticas sociais concretas e historicamente constituídas pelos educadores que deles participam.

Pelo fato de a relação estabelecida entre os educadores e suas práticas sociais ser permeada de significados e sentidos produzidos de maneira multidimensional, contraditória e recursiva, sempre irá existir a possibilidade destes profissionais serem capazes de enfrentar problemas, de superar desafios e de mudar suas formas de pensar, sentir e agir diante da realidade educacional e do próprio desenvolvimento profissional.

Considero que na articulação entre a emoção, o pensamento, a linguagem e o

comportamento do educador são produzidos sentidos da atual prática que constituem-se nos registros emocionais e simbólicos $\frac{3}{4}$ valores, regras, ideologias, teorias, discursos $\frac{3}{4}$ expressos no seu desenvolvimento profissional.

Os *sentidos subjetivos da prática da identidade do formador* referentes às ações empreendidas no espaço de formação continuada seriam atribuídos pelos educadores que atuam como formadores na relação com outros sentidos configurados em momentos diferenciados de sua vida pessoal e profissional. Penso que pelo entendimento do processo de construção da identidade da prática do formador seria possível contribuir com a discussão a respeito do desenvolvimento profissional de educadores.

A formação continuada foi a dimensão escolhida para a análise de processos de produção de *sentidos subjetivos da identidade da prática do formador*, por tratar-se de um importante aspecto do *desenvolvimento profissional de educadores* e por ser, muitas vezes, confundida como o próprio.

Analisar as concepções, os sentimentos e os comportamentos envolvidos nas práticas educativas dos formadores implica identificar diversos repertórios $\frac{3}{4}$ cognitivos, afetivos, comportamentais $\frac{3}{4}$ necessários à elaboração de pensamentos e de reflexões em uma situação de ensino e aprendizado que pressupõe confronto de idéias e tomada de decisão diante da própria formação e atuação profissional.

Tal análise requer um processo investigativo que reconheça diálogos, posturas, atitudes, manifestações de emoção, de pensamento e de ações dos próprios formadores, entre eles e deles para com o grupo de professores e exige que o pesquisador “afine o olhar” para compreender a complexidade da dimensão subjetiva da identidade da sua prática na educação continuada. Suponho que de tal forma, poderia identificar se são empreendidos ou não processos de participação e de autogestão.

Percebe-se nos projetos e ou programas de educação continuada que dão aos educadores condições de transformarem a própria formação e atuação profissional, a possibilidade de sentirem-se mais seguros e confiantes quanto a sua capacidade de produzir e não apenas reproduzir conhecimento. Esse processo envolve uma diversidade de sentimentos, de pensamentos e de aprendizagens constituintes de inúmeros significados e sentidos subjetivos do educador, os quais abrangem as diversas dimensões de seu desenvolvimento profissional.

Ao fazer um recorte e analisar sentidos subjetivos constitutivos da identidade da prática do formador em seu desenvolvimento profissional ao envolver-se em projetos de educação continuada na escola, pretendo contribuir com os estudos a respeito da subjetividade, da identidade e do desenvolvimento profissional do educador.

Percurso metodológico: o processo de investigação no acompanhamento de um projeto de educação continuada

Por destacar o valor do singular na produção do conhecimento, coloco-me em acordo com a perspectiva epistemológica qualitativa, postulada por Rey (2003, p.270), a qual valoriza a relação teórico-prática nos processos investigativos, pois a informação obtida na análise

de casos singulares, não é apenas importante por ser diferenciada, como também, “*adquire valor dentro de um modelo teórico que já está em desenvolvimento antes do encontro do investigador com o caso singular.*”

Nesta pesquisa, tive a possibilidade de acompanhar, ao longo do ano letivo de 2004, os momentos de planejamento e os encontros de formação realizados por quatro formadoras com docentes participantes de dois cursos oferecidos pelo projeto de formação continuada, organizado há sete anos por escolas, localizadas na região sul da periferia de São Paulo, denominado “*Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino*” (*PROVE*).

Para o levantamento dos dados da pesquisa, realizei a *gravação em áudio* e também o registro escrito no *diário de campo*. Além disso, outras observações, impressões, comentários, interpretações, questionamentos, enfim, qualquer tipo de informação que pudesse ser importante para preservar a memória do percurso da pesquisa eram registradas, após os encontros de planejamento ou de formação, em um outro instrumento, denominado *diário de pesquisa*.

Outra forma de levantamento de informações foram as “*conversas por escrito*”, realizadas, entre o final de 2004 e início de 2005, por meio de correio eletrônico entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa. A partir de um roteiro, foi solicitado que elas escrevessem livremente sobre a sua trajetória na carreira do magistério, as funções que atualmente exerciam e, principalmente como compreendiam seu papel no *PROVE* e nos grupos de formação. Também foi sugerido que escrevessem sobre o que as motivavam a participarem do projeto de educação continuada e quais eram suas perspectivas em relação a ele.

Apresento a seguir resultados preliminares e parciais da pesquisa em andamento.

Uma proposta de Educação Continuada: O Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino $\frac{3}{4}$ o *PROVE* $\frac{3}{4}$ como espaço de constituição da subjetividade social de seus educadores e formadoras

Nesse primeiro momento de análise preliminar dos dados são apresentadas, a título de ilustração, a categoria “*espaço de reflexão sobre condições de trabalho*”, a qual foi subdividida em:

Sub-categoria 01: o individual e o coletivo na escola: em jogo a constituição do ser educador;

Sub-categoria 02: Projetos e Burocracias gerados por políticas públicas educacionais: em jogo a autonomia da escola.

Essas categorias e sub-categorias representam algumas das configurações de sentido da *subjetividade social* do *PROVE* que delineiam a identidade da prática profissional de seus educadores e formadoras.

Em linhas gerais, essas categorias indicam que a estrutura administrativa e a organização escolar tal como se apresentam na rede pública municipal contribuem para a fragmentação da prática pedagógica do professor. As formadoras e educadoras sugerem mudanças que permitiriam um trabalho mais integrado entre equipe técnica e professores do

ponto de vista da metodologia de ensino e da formação do aluno. No entanto, ainda, se reconhece que é preciso lidar com a situação concreta da escola: *“eu tenho vontade de fazer um monte de coisa, mas quando a gente olha para a realidade e vê que não dá, você tem que ponderar, porque não dá para ser louco de colocar uma coisa sabendo que não vai dar certo”*.(formadora Isadora)

Os sentidos subjetivos da identidade da prática profissional de educadores e formadoras vão sendo configurados nessas relações que se constituem de momentos geradores de angústias e de frustrações como também de alegrias e de felicidade nos projetos individuais e coletivos.

O *PROVE* apresenta-se aos educadores e formadores envolvidos no projeto de formação continuada como uma proposta de formação que não se dá de forma individualista, mas sim coletiva e colegiada. Penso, como Nóvoa (2002, p.44), que a idéia de coletivo e de colegiado pode inscrever novos sentidos às rotinas escolares e práticas pedagógicas ao apelarem à co-responsabilização e à partilha profissional. *Para o autor, “através deste esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos de reorganização das escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional”*. Ao meu ver, a educação continuada, organizada pelos educadores com base na sua realidade escolar, pôde ocupar um lugar decisivo no desenvolvimento profissional do educador.

Um dos diferenciais de a formação continuada acontecer na escola e ser coordenada pelos profissionais que se relacionam cotidianamente com os educadores é que eles são capazes de perceber as mudanças, as conquistas e os avanços nas suas formas de sentir, pensar e agir. No caso do professor Rafael, por exemplo, a formadora Isadora diz que há nove anos acompanha as mudanças que vêm ocorrendo em sua prática, pois quando o conheceu ele apenas trabalhava com livros de gramática e seu método era baseado na cópia das regras gramaticais que ele passava para os alunos copiarem da lousa. No próprio relato de Rafael nota-se a mudança da identidade de sua prática profissional quanto às regras, ao propor aos alunos a produção de sínteses a respeito do filme “A marvada carne” na forma de literatura de cordel: *“A idéia era trabalhar com a simplicidade, a gente quis deixar de uma forma solta para que cada um criasse o seu trabalho de modo diferenciado. Eu até joguei umas idéias de fazer sem colorir, de fazer só com tinta preta. Ai apareceram os coloridos e eu falei: - vai colorido mesmo, pois ficou tão bonitinho, não vai ter regra nisso”*.

Penso que o modelo de formação continuada do “Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino” é permeada por um modelo crítico de formação continuada do educador, uma vez que surge de uma necessidade de organização da escola frente a formação de seus professores para o desenvolvimento da prática pedagógica, desafiando à todos exercitarem a autonomia da instituição ao ousar implementar um projeto de formação continuada na escola que fosse construído pelos próprios educadores por meio de ações coletivas e colegiadas. Trata-se de um modelo crítico por assumir uma postura política perante o ensino público, ou seja, busca a sua melhoria e qualidade pela via da formação de professores na escola, permitindo reflexões e discussões conceituais sobre temáticas relacionadas à educação e, ao mesmo tempo, favorece

as trocas entre as formas de sentir, pensar e agir das formadoras e educadores que vão constituindo os sentidos subjetivos da identidade da prática profissional e interferindo nos rumos de seu desenvolvimento profissional.

O Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade de Ensino ³/₄ o *PROVE* ³/₄ como espaço de constituição da subjetividade individual de suas formadoras

Neste segundo momento da análise dos dados, levanto indicadores que sinalizam elementos de sentidos subjetivos da identidade da prática profissional de cada uma das formadoras. Para ilustrar apresento elementos que configuram os sentidos da identidade da prática da formadora Coquita.

A formadora Coquita é professora no ensino fundamental I. Foi a formadora Isadora, com o apoio do diretor Ricardo, quem convidou Coquita para atuar, em 2004, como formadora no curso de “Práticas de Registro. Desde o início do projeto, Coquita vem participando da maioria dos cursos oferecidos. Ela considera que seu envolvimento nas atividades do *PROVE* contribuiu para a conscientização “da necessidade da formação continuada, das leituras, dos registros, dos diálogos, do trabalho com projetos como possibilidade de ampliação dos horizontes de professores e alunos”. A formadora escreve, inclusive, que decidiu voltar a estudar e cursar História, na universidade, ao participar do curso de História e Geografia do *PROVE*.

Coquita escreve sobre as suas emoções, seus sentimentos, suas crenças, suas concepções e seus pensamentos diante da proposta de tornar-se uma das formadoras do grupo de “Práticas de Registro”:

“A idéia de um espaço no Prove, onde a questão do registro fosse pensada e discutida era extremamente interessante e fiquei empolgada. Apesar dessa empolgação, fiquei também muito preocupada. Primeiro pelo fato de não achar-me em condição de coordenar o curso, mesmo sabendo que a Isadora estaria junto, depois, por ainda estar buscando respostas para muitas dúvidas que tinha sobre o assunto. Tinha também a questão do tempo, pois já faço vários outros cursos, além da sala de aula [refere-se as suas aulas no ensino fundamental]. Outra preocupação também era saber como os outros/as professores/as veriam minha participação como coordenadora de um curso. Todas essas questões foram conversadas com a Isadora e o diretor da escola. Para eles nenhum motivo apresentado era consistente o bastante para que o curso não se realizasse. Com o apoio deles “topei” enfrentar o desafio.”

Finalmente, para Coquita, o *PROVE* indicou “caminhos que me fizeram crescer como profissional e como pessoa. As pessoas que fui conhecendo, convivendo, estudando, aprendendo, ensinando, muito contribuíram para ampliar meus horizontes, minha forma de ver os alunos, os conteúdos e principalmente que reconhecesse as relações pessoais como exercícios de colaboração, pois são os pequenos gestos que vão tecendo o sucesso de um bom relacionamento”.

As experiências vivenciadas pela formadora ao longo do projeto proporcionaram a configuração de elementos subjetivos constituintes de novas concepções, crenças, valores e

delineando, nesse processo, a identidade de sua prática profissional. Isso mobilizou uma diversidade de sentimentos contraditórios como ela própria relata: empolgação, preocupação, segurança, timidez.

Com base nos elementos subjetivos constituintes da identidade da prática profissional desta formadora constato que a formação continuada na escola pode ser um caminho bastante profícuo para o desenvolvimento profissional do educador, desde que esteja efetivamente e porque não dizer afetivamente engajado no projeto que, por sua vez, tem de considerar quem é esse educador e o que ele tem a dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIAMPA, A . C. Identidade. In. CODO, W. & LANE, S. T. M. Psicologia Social – o homem em movimento. São Paulo: editora Brasiliense, 1991.

_____. A estória do Severino e a História de Severina. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GARCIA, O . G. A Formação do Educador em Paulo Freire: a construção do educador sujeito numa prática em processo. São Paulo, 2004. Tese de Doutorado. PUC-SP.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, 98, p.85-90, ago/1996.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

LUNA, I. N.; BAPTISTA, L.C. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. In. Psicologia Revista. São Paulo, 12(1): 39-51, maio de 2001.

MARTÍNEZ, A . M. Psicologia e Compromisso Social: desafios para a formação do psicólogo. In. Psicologia e o Compromisso Social. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In. REY, F. L. G. (org) Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

NÓVOA, A . Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa – Portugal: EDUCA, 2002.

REY, F.G. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, Thomson, 2003.

_____. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. In BOCK, A . M. (org) Psicologia e o Compromisso Social. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In. Chaves, S. M. & Tiballi, E. F. A . (orgs). Concepções e Práticas em Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Psicologia da Educação – revista do programa de estudos pós-graduados. PUC-SP, no. 13, 2001, pp.09-15.

_____. Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: Educ, 1997.

_____. Comunicación, personalidad y desarrollo. Habana – Cuba: Pueblo y Educacion, 1995.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

QUAGLIO, Paschoal (UNESP / FFC / Marília)

Em educação emergem, de vez em quando, idéias novas ou renovadas que contagiam. Professor Reflexivo é, no estado atual de formação de professores, uma dessas idéias. Ao lado do conceito de Professor Reflexivo tem aparecido também o conceito de aluno autônomo. A Supervisão tem entre suas várias funções a de atuar na formação de professores. Ao se preocupar com a formação de Professores Reflexivos o Supervisor tem também que ser Reflexivo. Supervisor Reflexivo é o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento do professor.

A supervisão, no Brasil, numa primeira fase do seu desenvolvimento, era entendida como inspeção no sentido de fiscalização, relacionando-se mais aos aspectos administrativos, como por exemplo condições do prédio escolar, frequência dos alunos e dos professores. Numa Segunda fase, a supervisão ficou sendo entendida como orientação imposta aos professores para que se tornassem mais eficientes no exercício da profissão. Numa terceira fase, a supervisão começou a ser entendida como treinamento e como guia, de acordo com as necessidades das pessoas implicadas.

A supervisão moderna passou a ser entendida como orientação profissional e assistência, dadas por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde necessárias, visando ao aperfeiçoamento da situação total ensino - aprendizagem. Esse conceito de supervisão pode ser aplicado a todos os níveis e fases do processo educacional. Ele tanto se aplica a técnicos em educação, supervisores e dirigentes, como a professores.

Ao findar a primeira metade do século XX articulou-se a teoria tecnicista em educação. A pedagogia da era tecnicista, predominante nos sistemas escolares, ensaiou uma supervisão adequada aos seus postulados. Era a supervisão esclarecida. Era aquela que pretendia coordenar, desenvolver e utilizar plenamente os recursos da organização humana, exigia um investimento em tempo nos funcionários, na escola, antes que resultados apreciáveis pudessem ser realizados.

Na pedagogia tecnicista, predominante nos sistemas escolares, uma forma alternativa pode ser a “supervisão desejável”, onde supervisores e professores são igualmente trabalhadores reflexivos, cabendo à supervisão a tarefa relevante de organizar os educadores para a intervenção transformadora da prática social.

A intervenção transformadora na prática social já se processa, mas o seu sentido

habitual tem sido o da conservação da prática social existente. A “supervisão desejável” é aquela que integra no plano do sistema escolar os educadores que agem de forma integrada no plano político e social. É a supervisão que orienta a prática educacional de sujeitos politicamente orientados.

A “supervisão desejável” passa ter o seu sentido através da produção de um ensino de qualidade para as grandes camadas da população, que se realiza na e pela observância das condições específicas do ato educativo, isto é, a difusão do saber que supõe a solidariedade e encaminha a igualdade entre os homens. A ação do professor em sala de aula passa a ser parte integrante de um projeto educacional, resultante da vontade coletiva e que deve ser organizado, apoiado e controlado. Cabe aos agentes da supervisão, como “intelectuais organizadores” a tarefa de possibilitar aos professores a consciência da função de educadores, mediando a prática social para que ela se oriente na direção desejada e necessária.

A Supervisão das Escolas de Educação Básica é o meu objeto de estudo e preocupação. Fui Supervisor de Ensino da Rede Pública Estadual Paulista. Fiz o mestrado em Supervisão e Currículo, defendendo a Dissertação “Comunicação e Supervisão Inovadora: Uma Proposta de Ação”. Fiz Doutorado em Administração Escolar, defendendo a Tese “O Papel dos Agentes de Supervisão: Da Teoria à Prática”. Fiz a Livre Docência, defendendo a Tese: “Princípios e Métodos de Supervisão: Uma Proposta de Ação”. Fui professor da Disciplina Princípios e Métodos de Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia. Sou professor da Disciplina na Pós – Graduação em Educação que tem como título: Tópicos Especiais de Supervisão e o Professor Reflexivo.

Pretendendo esclarecer o papel do Supervisor como mediador no desenvolvimento de um projeto coletivo que objetive a formação do Professor Reflexivo e a construção de uma Escola Reflexiva. Pretendendo esclarecer a necessidade de o Supervisor adquirir conhecimentos para entender a relação teoria e prática em educação. Pretendendo reconhecer que o Supervisor deve entender a educação como mediação no interior da prática social e a supervisão como fator de realização de uma política educacional, é que desenvolvemos uma Pesquisa Bibliográfica tendo em vista a elucidação do papel da Supervisão Escolar na formação do Professor Reflexivo. I – De 01/01/2003 a 31/12/2003 – desenvolvemos os seguintes temas: 1. A supervisão educacional em perspectiva histórica. 2. O PABAE e a Supervisão Escolar. 3. Supervisor Escolar: parceiro político pedagógico do professor. 4. Reflexão Crítica sobre o pensamento de Donald Schön. II – De 01/01/2004 a 31/12/2004 – Desenvolvemos os seguintes temas: 5. O conceito de Reflexão em John Dewey. 6. O movimento de Autonomia do aluno e suas repercussões a nível de Supervisão. 7. O papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo. III – De 01/01/2005 a 31/06/2005 - Desenvolvemos os seguintes temas: 8. Ser Professor Reflexivo. 9. Formação Reflexiva de Professores. 10. Escola Reflexiva e nova racionalidade.

Em “A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica”, vemos que, a função supervisora acompanha a ação educativa desde suas origens. É na década de vinte do século XX que se dá o surgimento dos profissionais da educação. A separação entre a parte administrativa e a parte técnica é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e

também do inspetor. A categoria “técnico em educação” tinha um sentido genérico, coincidindo com o “pedagogo generalista”, que permaneceu até os anos 60. No final da década de 60, no período militar, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer N. 252 de 1969 que reformulou o curso de Pedagogia. Por intermédio do Parecer N. 252/69 pretendeu-se especializar o educador numa função particular denominada “habilitação”. O curso de Pedagogia foi organizado na forma de habilitações, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação. Foram previstas quatro habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação. Também foi prevista a habilitação magistério das disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. Planejamento Educacional foi reservado para o nível de pós-graduação.

Em “O PABAE e a Supervisão Escolar”, temos que considerar que, é impossível realizar a reconstrução histórica da escola primária no Brasil sem referência ao Programa de Assistência Brasileiro – Americana ao Ensino Elementar, conhecido pela sigla PABAE. Dentre as dimensões da influência daquele programa, uma, em particular, tem sido objeto de estudos: a da supervisão associada ao currículo. É no contato com a realidade dos problemas do sistema de ensino brasileiro que o Pabae se abre para se ocupar da supervisão, evidentemente, imprimindo sua marca, ou seja, baseando-se na perspectiva tecnicista que considerava a resposta moderna e adequada ao enfrentamento dos problemas do ensino primário brasileiro. A supervisão que se dissemina com a ajuda do Pabae supervaloriza métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola primária. A supervisão adota como solução a técnica de ensinar linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais.

Em “Supervisor Escolar: Parceiro Político Pedagógico do Professor”, temos que, o Supervisor não é mais aquele sujeito que possui um super poder de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores o seu trabalho diário. O trabalho do supervisor, centrado na ação do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento. Nessa relação, professor e supervisor têm seu objeto próprio de trabalho. O primeiro, o que o aluno produz, e o segundo, o que o professor produz. Considerando as características próprias do professor, o supervisor desenvolve com ele as formas possíveis de controlar o processo de aprender e ensinar. O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematização de desempenho do docente. Assim, o supervisor torna – se um parceiro político – pedagógico do professor que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam. As sínteses colhidas nos confrontos são referências que sustentam a ação do professor como regente de classe. Nessa problematização está implícita a ação que integra o professor e o supervisor com a comunidade na qual a escola se insere. Sendo assim, a ação supervisora com o professor configura –se numa parceria, na qual ambos, politicamente, têm posições definidas com base nas quais refletem, criticam e indagam a respeito de seus desempenhos como profissionais.

Em “Reflexão Crítica sobre o pensamento de Donald Schön”, temos que, Schön, apesar de não ter publicado livros com a temática “formação de professores”, constitui para muitos uma referência obrigatória. Segundo Schön, a reflexão a partir de situações reais, é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes em que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. A reflexão a partir da ação, ou seja, da prática, é a linha de desenvolvimento adotado por Schön. Ele salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão.

Em “O conceito de Reflexão em John Dewey” verificamos que, para ele, a atividade de pensar está presente em todos os seres humano. O pensamento reflexivo é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Existem três formas de sentido vulgarmente conhecidos de pensamento que são: Primeiro: as idéias que nos passam pela cabeça automaticamente, Segundo, incidentes ou episódios imaginados cujas cenas se sucedem numa linha condutora com ou sem coerência, e Terceiro, preconceitos adquiridos inconscientemente e que se classificam de crenças. Pela importância de que se reveste para o progresso da humanidade, como afirma Dewey, cumpre que o pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta. Assim, duas razões impõem essa determinação: o fato de o pensamento reflexivo não ocorrer automaticamente e o perigo de este se desenvolver por percursos inadequados, conduzindo a interpretações erradas.

Em “O Movimento de Autonomia do Aluno e suas repercussões a nível de supervisão,” verificamos que, o conceito de autonomia do indivíduo não pode ser confundido com o de liberdade individual. Embora surgido há já um século atrás, não se pode dizer que o movimento pedagógico em defesa da autonomia do indivíduo tenha vingado. Apesar de alguns aspectos positivos, o saldo é negativo e as mudanças não parecem ter sido autênticas. O desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, particularmente do aluno e do professor se faz entrosando o desenvolvimento da sua autonomia, dotando-o de um bem estar pessoal e preparando-o para a interpessoalidade. Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores e nas práticas de supervisão se possam igualmente fornecer aos professores e futuros professores os meios facilitadores de um desenvolvimento pessoal assente na autonomia.

Em “O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo” temos que, na obra *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Alarcão e Tavares conceituam supervisão como “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Para Vieira, a supervisão “no contexto da formação de professores, é uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. Segundo Alarcão e Tavares, nenhum paradigma de formação de professores pode por si só constituir a resposta, pois o processo de supervisão é algo mais amplo. A função do supervisor é de ajudar, criar condições de sucesso, monitorar, desenvolver aptidões e capacidades no professor. É preciso que o supervisor tente

aproximar-se do profissional treinador de atleta.

Em “Ser Professor Reflexivo”, temos que, o conceito de professor reflexivo iniciou-se nos EUA como reação a concepção tecnocrática de professor, que no dizer de Nóvoa tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, criando nos professores uma crise de identidade. Pode-se afirmar que o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, particularmente do aluno e do professor se faz entrosando o desenvolvimento da sua autonomia, dotando-o de um bem estar pessoal e preparando-o para a interpessoalidade. Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores e nas práticas de supervisão se possam igualmente fornecer aos professores e futuros professores os meios facilitadores de um desenvolvimento pessoal assente na autonomia.

Em “Formação Reflexiva de Professores”, verificamos que, o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar. Zeichner afirma que o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Mas o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato de sua ação docente. Ser professor implica saber quem é, as razões pelas quais faz o que faz e conscientizar do espaço que ocupa na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm que ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos alunos. Organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas nas suas relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes.

Em “Escola Reflexiva e nova racionalidade”, temos que, os educadores têm a responsabilidade da compreensão do presente e da preparação do futuro e a escola também precisa mudar para acompanhar essas evoluções. Para isso a escola deve tornar-se reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico-simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas aos desenvolvimentos das competências que lhes permitam viver em sociedade, conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. Os alunos formados pela escola reflexiva estarão mais bem preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano. Habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação. Desejamos uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. Ao atravessar todas essas dimensões, encontramos algumas noções centrais e transversais, a saber: a

centralidade da pessoa na sua globalidade e na sua comunicabilidade, a racionalidade dialógica inerente ao discurso crítico-constructivo, a flexibilidade, a autonomia e a responsabilidade.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. São Paulo, Cortez, 2003.
- ALARCÃO, Isabel (org.). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto (Portugal), Editora Porto, 1996.
- ALARCÃO, Isabel (organizadora). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel (editora) Supervisão de Professores e inovação educacional. Aveiro (Portugal), CIDInE, 1995.
- ARROYO, Miguel G. "Dimensões da Supervisão Educacional no contexto da práxis educacional brasileira" Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 9 41 0, 28:37, Maio, 1982.
- FERREIRA, N. S. C. (Organizadora) Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. São Paulo, Cortez, 1999.
- NÓVOA, Antonio (org.). Vida de Professores. Porto (Portugal), Editora LDA, 1992.
- NÓVOA, Antonio (coordenador). Os Professores e a sua Formação. Lisboa (Portugal), Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido e Evandro Ghedin (orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.
- QUAGLIO, Paschoal. Comunicação e Supervisão Inovadora: Uma Proposta de Ação. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1982.
- QUAGLIO, Paschoal. "A Supervisão inovadora através da comunicação eficiente". DIDÁTICA Revista da UNESP, São Paulo, v. 19, 1983, 25:37.
- QUAGLIO, Paschoal. "Estrutura da Supervisão Escolar Estadual Paulista". CADERNOS DA F.F.C. Marília, v. 2 n. 1 1993.
- QUAGLIO, Paschoal. O papel dos agentes de Supervisão: da teoria à prática. Tese de Doutorado, FEUSP, 1989.
- QUAGLIO, Paschoal. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar: Uma proposta de ação. Tese de Livre Docência, F.F.C./UNESP, 1994.
- QUAGLIO, Paschoal. "Administração, Supervisão, Organização e Funcionamento da Educação Brasileira". Lourdes Marcelino Machado (coordenadora) Administração e Supervisão Escolar: Questões para o novo milênio. São Paulo, Pioneira, 2000.

QUAGLIO, Paschoal. "Educação e sua mediação no interior da prática social na era da globalização". Educação em Revista . FFC/UNESP-Marília Publicações, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Supervisão Pedagógica em Ação. Coord. de Loyde Amália Faustini. São Paulo, 3ª ed., SE/CENP/FLE, 1981.

VIEIRA, Flávia. Supervisão, uma prática reflexiva na formação de professores. Rio Tinto/Portugal. Edições ASAS, 1993.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Maria Antonia Granville (IBILCE/UNESP)

INTRODUÇÃO

Por solicitação de dezesseis coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP, iniciou-se, em abril do corrente ano, este projeto. A preocupação maior das participante, quando procuraram a autora, era a seguinte: *Temos de entregar as crianças alfabéticas para as professoras de primeira série e temos receio de não conseguir isso até o final do ano letivo, pois parece que não estamos caminhando suficientemente.*

Esse receio soou estranho à autora, uma vez que não se lembrava de ter lido, na Proposta Curricular para Educação Infantil, o compromisso da Pré-Escola quanto ao entregar seus alunos já na fase alfabética de aquisição da leitura e escrita ao Ensino Fundamental. Ela optou, então, pela leitura e posterior análise, com o grupo, da proposta didática para a Pré-Escola e para o Jardim II. Durante essa etapa dos trabalhos, algumas possíveis causas da morosidade do processo de alfabetização e letramento, em desenvolvimento nos Centros de Educação Infantil da cidade, foram despontando, tais como a ansiedade das coordenadoras pedagógicas (extensivas às professoras das crianças) com o processo de leitura e escrita dos alunos, atropelando, até mesmo, o ritmo de cada um; a falta de hábito de, nas reuniões semanais, realizadas com as professoras dos Centros, reverem os objetivos e metas estabelecidos, para verificar se os estavam ou não atingindo e por quê; insuficiência, na área de conhecimentos específicos, de conceitos e informações sobre o processo de alfabetização e letramento e ausência de leituras necessárias a quem se propõe a orientar professoras alfabetizadoras (e, por extensão, crianças em fase de aquisição da leitura e escrita) nesses domínios.

Com tentativa de resolução desse impasse, propôs-se, primeiramente, que: 1- fosse reformulado o projeto didático para a Pré-Escola, a começar dos objetivos, tornando-os mais flexíveis e viabilizáveis; 2- fossem realizadas pelas participantes a leitura do texto de Soares (2001) sobre letramento e o de Kleiman (1995) referente a aspectos cognitivos do ato de ler. Recomendou-se, ainda, a leitura do trabalho de Oliveira (2002) intitulado *Educação Infantil: fundamentos e métodos*, principalmente os capítulos XV, XVI, XVII, obra que apresenta uma abordagem interativa da educação infantil, focaliza o conhecimento sob uma óptica cultural e propõe a organização de atividades culturalmente significativas à crianças e à sua realidade, para que tenham sentido para ela.

Com esses propósitos, a autora deste iniciou seu trabalho junto às dezesseis participantes do projeto em questão, cujos pressupostos teóricos passam a ser comentados a seguir.

1-PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ato de ler é complexo, pois nele interferem vários fatores, desde os de natureza emocional e neurológica, dependentes do sujeito-leitor, aos de caráter cultural histórico, político e social. Para a criança e/ou adulto que se iniciam nessa aprendizagem, essa tarefa é, no seu início, bastante difícil e requer da escola e dos educadores alguns cuidados que nem sempre são tomados, como a ativação do conhecimento prévio dos aprendizes, para que compreendam os textos a eles propostos, e o planejamento de atividades de leitura e escrita que levem em consideração a dimensão social, política e cultural do processo de letramento, no qual a alfabetização está inserida (Soares, 2001), uma vez que leitura e escrita são práticas sociais que fazem parte do dia-a-dia de nossa sociedade. Para quem se dispõe a ajudar alguém a ler e a escrever na língua materna, e principalmente para quem tem o encargo de orientar pessoas que, nas escolas, ocupam-se desse mister, é indispensável que conheçam, ainda, como a fala e a escrita funcionam, quais os fatores cognitivos que interferem no momento de leitura, quais as dimensões culturais, políticas e sociais presentes nesse momento e como os leitores iniciantes reagem a esses.

O grupo participante desse projeto demonstrou pouca familiaridade com esses temas, razão pela qual as leituras já citadas lhes foram recomendadas.

Com relação a fatores cognitivos intervenientes no ato de ler, deve-se considerar que percepção, observação, memória, compreensão, inferência e dedução interagem umas com as outras, enquanto ocorre a leitura. Daí a necessidade de o professor estar atento, ativando constantemente essas faculdades, por meio da discussão do material de leitura oferecido ao aluno. Uma das queixas mais freqüentes das professoras que procuram a autora era esta: *Meus alunos não compreendem o que lêem. Mas não compreendem por quê? Porque na estão interessados no assunto ou tema do texto ou porque a mestra não lhes ativou o conhecimento prévio? Como este conhecimento diz respeito a toda a bagagem de informações e conceitos já adquiridos pelos alunos até ali e como implica, principalmente, o conhecimento de mundo (o que eles já sabem sobre o tema/assunto do texto proposto), o lingüístico (eles já são falantes da língua materna, qualquer que seja a variação lingüística que levem para a sala de aula) e o de organização textual (ao narrarem, oralmente, uma ocorrência de rua ou do recreio escolar, organizam um texto com início, meio e fim), já estão com esses mecanismos suficientemente amadurecidos para ler e compreender o que lêem, desde que sejam adequadamente estimulados a tanto.*

Todavia, por envolver processos cognitivos múltiplos, que interagem uns com os outros, durante o ato de leitura, e pelo fato de que leitor e autor de um texto se inter-relacionam na busca e/ou construção do significado do texto, pode-se conceituar a leitura como um processo de interação em que o leitor e escritor se envolvem um com o outro, posicionando-se social, cultural, política, crítica e historicamente, ao negociarem, entre si, um significado para o texto. Portanto, "ler é envolver-se em uma prática social" (Moita Lopes, 1996, p. 142).

Uma proposta que leve em consideração os fatores cognitivos e as variáveis

socioculturais, históricas e políticas desse processo tem a vantagem de ensinar aos que se interessam pelo ensino da leitura o estabelecimento de uma rede de relações entre todos os que dele participam: leitor, autor, professor, comunidade escolar mostrando-lhes que, nesse ensino, o objetivo principal é o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e a compreensão de que a linguagem (aqui entendida como espaço de inter-ação entre os usuários de uma mesma língua) reflete, também, as relações de poder presentes na sociedade.

Sob essa óptica, a escrita constrói-se em um processo de interação que tem em vista o interlocutor ou o destinatário da mensagem escrita, sem deixar de levar em consideração o próprio autor do texto escrito, que é (ou deve ser) o primeiro leitor e revisor de seus textos (Fiad & Mayrink-Sabinson, 2004, p.55).

Nas conversas que manteve com as coordenadoras participante, a autora pôde constatar que a ativação do conhecimento prévio, indispensável para a compreensão em leitura (Kleiman, 1995) não fazia parte de suas práticas de leitura, tampouco a discussão do texto com as crianças, momento em que ocorre a compreensão (Kleiman, 1995 e 2001).

Outra característica da prática de leitura desenvolvida pelo grupo de coordenadoras dizia respeito à leitura das ilustrações que acompanhavam os textos destinados à faixa etária dos cinco aos seis anos. A leitura do não verbal era pouco praticada e recomendada participantes. Elas não souberam dizer e explicar por quê. Foi necessário a autora explicar-lhes que o texto implica, também, as gravuras que o acompanham, pois estas são partes importantes desse todo. Além de o integrarem, as ilustrações abrem caminho para a compreensão do texto e para a construção do seu significado pelas crianças.

Outro aspecto tratado referiu-se à natureza interativa do processo de leitura e aquisição da escrita e sobre a necessidade de objetivos bem definidos e suficientemente articulados uns aos outros, para que as metas estabelecidas fossem alcançadas. Observou-se, na oportunidade, que os objetivos, propostos pelo grupo para atividades de leitura e escrita nem sempre estavam adequadamente operacionalizados. Por exemplo, propunham como objetivo *despertar o gosto pela leitura e formar hábitos de leitura*, mas não citavam por meio de quê nem para atingir o quê – a formação, ao longo de todo o processo de educação básica, do leitor crítico, razão pela qual se ensina a leitura em língua materna a crianças que já a dominam na fala. O mesmo estava ocorrendo na prática da escrita: por exemplo, com relação a crianças de 4 a 6 anos, as coordenadoras propunham-se a “ajustar sua escrita espontânea à escrita alfabética sem a preocupação com as convenções ortográficas” (Referencial Curricular de Educação Infantil – São José do Rio Preto, s/d, p. 17), mas não tinha claras suas concepções e/ou conceitos sobre “escrita espontânea” e “escrita alfabética” e nem conseguiam explicitar as diferenças entre uma e outra.

Comentou-se, ainda, com o grupo participante, sobre a necessidade de organizarem atividades culturalmente significativas para as crianças (Oliveira, 2002), pautadas nas situações cotidianas vivida por elas: o percurso feito diariamente pelos alunos, para irem à escola; as idas ao supermercado; as brincadeiras com os colegas, em casa e na escola; as visitas a familiares e/

ou a amigos da família; as idas ao *shopping*, as músicas e desenhos preferidos pela criança, tudo deveria converter-se em material de leitura e escrita para as crianças, e não apenas o texto editado. Insistiu-se muito no caráter ou natureza sociocultural da leitura e da escrita. Daí a importância de se trabalhar com uma variedade de manifestações expressivas (entre as quais, a música, a pintura e a dança) que, juntamente com a escrita, integram a herança cultural de um povo.

2-OBJETIVOS

Como objetivos principais deste trabalho, estabeleceram-se os seguintes: reduzir o filtro afetivo ou as expectativas das coordenadoras quanto ao entregar a maioria das crianças da pré-escolas já alfabetizadas às professoras de primeira série; despertar a autocrítica quanto ao trabalho realizado nos centros de Educação Infantil; dar embasamento teórico sobre leitura e escrita às participantes; formar, entre as participantes, o hábito de avaliarem/reavaliarem, freqüentemente, o projeto de trabalho com a língua materna, proposto por elas às professoras das pré-escolas do município.

3-METODOLOGIA

2.1-Participantes: dezesseis orientadoras de Centros Municipais de Educação Infantil, mantidos pela Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP, todas com formação em cursos superiores de pedagogia e cerca de cinquenta por cento com especialização em psicopedagogia;

2.2.Teorias focalizadas: o trabalho de Soares (2001) sobre letramento, os de Kleiman (1995 e 2001) sobre aspectos cognitivos da leitura e oficina de leitura, e o de Oliveira, referente à *Educação Infantil: fundamentos e métodos*, principalmente os capítulos XV, XVI e XVII, voltados para processos interativos da aprendizagem infantil e para a organização de atividades culturalmente significativas para as crianças;

2.3-Procedimentos de trabalho: diálogos freqüentes da autora com o grupo, para informar-se sobre suas dificuldades e expectativas com relação ao projeto; comentários sobre as leituras recomendadas e realizadas pelas coordenadoras; análise e reelaboração das atividades de leitura e escrita que fazem parte do projeto didático dos centros.

4-RESULTADOS

O projeto ainda não foi concluído e estará em desenvolvimento até dezembro do corrente ano, quando serão analisados e discutidos os resultados finais. No entanto, alguns efeitos positivos já se podem sentir, tais como: menor ansiedade das participantes com o *entregar a criança alfabética à primeira série do ensino fundamental*; maior cuidado no estabelecimento de objetivos voltados para a aquisição da leitura e da escrita e para a formação do hábito de se

debruçarem sobre o planejamento inicial e perguntarem: *Estamos atingindo as metas propostas por nós*(sim, não, por quê?); conseqüentemente, as lacunas ou defasagens existentes na área de conhecimentos específicos vão sendo, gradativamente, reduzidas.

5- CONCLUSÕES

Do exposto pode-se chegar a algumas conclusões: 1- o filtro afetivo muito alto, entre os que trabalham com leitura e escrita, principalmente se alfabetizadores, pode gerar inseguranças e ansiedades nos aprendizes, tornando-se fator de insucesso ou fracasso escolar; daí a necessidade de diminuir essa expectativa dos professores, para que o processo de aquisição da leitura e da escrita siga o seu ritmo normal, sem atropelos; 2- há lacunas, na formação específica de profissionais de Educação Infantil, que precisam ser adequadamente preenchidas ou removidas. Saber como a fala e a escrita funcionam, as origens da língua que vão ensinar, conhecer os fatores cognitivos implicados no ato de ler, levar em consideração, no trabalho didático, as dimensões socioculturais da leitura e da escrita são conhecimentos imprescindíveis a todos os que trabalham com a língua materna, seja em nível de Educação Infantil, seja no Ensino Básico. Eis por que, nos cursos de graduação em pedagogia, disciplinas com *Introdução à Fonética e Fonologia, Psicolingüística: aquisição de linguagens e Noções de Sociolingüística* deveriam fazer parte da grade curricular, a fim de prepararem melhor os futuros profissionais da área; 3- não há, entre um percentual expressivo de professores(as) de Educação Infantil, o hábito de refletirem sobre o trabalho que realizam junto às criança, razão pela qual este deve ser um dos objetivos prioritários da formação desses(as) educadores(as)..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 4.ed.ver.Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Oficina de leitura. 8.ed. Campinas,SP: Pontes, 2001.

FIAD, Raquel Salek & MAYRINK-SABISON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho: In: MARTINS, Maria Helena (org.). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto (Repensando o Ensino)

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 137-146.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos.2.ed.São Paulo:Cortez Editora, 2005, p.201-242.

PREFEITURA DE RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. Referencial curricular de educação infantil. São José do Rio Preto, SP: Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Educação Infantil, s/d, p.17.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DA CIÊNCIA DO SISTEMA TERRA

GONÇALVES, Pedro W. (Instituto de Geociências - Universidade Estadual de Campinas); SICCA, Natalina A.L. (Centro Universitário Moura Lacerda); ALVES, Maurílio A.R. (USP-Ribeirão Preto), aposentado do Departamento de Biologia); GARÓFALO, Maria A. (Assistente Técnico, Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto); RIBEIRO, Jesus A. (Professor, Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto).

INTRODUÇÃO

Durante as décadas de 1980 e 90 a literatura sugere inúmeras formas para desenvolver atividades que cruzam papéis mais ativos de professores, pesquisas realizadas por pesquisadores da universidade ou pelos professores práticos, objetos de pesquisa que tratam da escola ou de salas de aula. Apesar de distintas fundamentações epistemológicas, todos os trabalhos possuem certas tendências comuns: importância atribuída à prática, processos que incluem aperfeiçoamento profissional, agendas que se agrupam em torno de perspectivas democráticas ou social democráticas e, ao mesmo tempo, rejeitam a idéia de professor como mero técnico que aplica a ciência.

A riqueza de debate e de sugestões para desenvolver propostas que combinem atividades de pesquisa, a prática dos professores e processos coletivos de formação continuada e aperfeiçoamento profissional não encontra paralelo nos trabalhos dedicados ao modo de examinar as experiências educativas realizadas.

Nesse quadro limitado este estudo pretende investigar como se dá o aperfeiçoamento profissional e o aumento da autonomia dos professores em processo coletivo de formação continuada que elabora um novo currículo para o ensino básico em torno dos estudos da Terra e do ambiente. Para tanto, o objetivo desta pesquisa é elaborar indicadores que revelem a mudança de atitude de professores a medida que participam de processo coletivo.

CONTEXTO DO GRUPO DE ESTUDOS CIÊNCIA DO SISTEMA TERRA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Por iniciativa de Assistentes Técnicos da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto houve uma aproximação de pesquisadores da universidade (Instituto de Geociência da UNICAMP e Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda) e professores do ensino básico do sistema estadual de educação. O período deste estudo é de

2003 a 2005 e toma como objeto de investigação o Grupo de Estudos formado da interação desses atores.

O plano de trabalho executado tomou por eixo a contextualização do ensino por meio da Ciência do Sistema Terra (enfoque ambiental para o ensino de Geociências na escola básica) para realizar um programa de formação continuada de professores que visa traçar uma nova trajetória para construir o currículo. Busca-se dar uma resposta a necessidade de alunos e docentes de diferentes disciplinas (Geografia, História, Matemática, Biologia, Ciências, Física e Química) para melhorar o ensino desses componentes curriculares.

O desenvolvimento dessas tarefas criou um espaço de debate interdisciplinar de adesão voluntária na Oficina Pedagógica que foi denominado Grupo de Estudos *Ensino de Ciência do Sistema Terra e formação de professores*. Este, desde o início do ano letivo de 2003, promove encontros de 3 h por semana.

No período desses mais de dois anos, parte dos encontros foram gravados, foram realizadas entrevistas individuais e em grupos focais, foram procedidos levantamentos exploratórios sobre características de professores da região, bem como observou-se problemas no ensino básico.

Procura-se descrever a interação que ocorre entre pesquisadores, professores e assistentes técnicos, de modo a evidenciar como os atores sugerem e conduzem os debates e os membros da universidade buscam manter o Grupo de Estudos como ambiente de ensino, no qual todos colaboram para explorar assuntos definidos no percurso de debates.

O Grupo de Estudos decidiu tratar o ciclo da água. Como o assunto é muito geral, como há inúmeras iniciativas relativas à água nas escolas, enfim como freqüentemente a *água* torna-se tema banal buscou-se delimitar uma forma de ir além da generalidade. Para tanto, delimitou-se que o conteúdo do tema água seria tratado sob perspectiva sistêmica, incorporaria ainda idéias históricas e temporais que pudessem revelar o modo geológico de tratar a Terra. Desse modo, foi formulado um currículo do próprio Grupo de Estudos no cruzamento do tratamento de tópicos específicos e pedagógicos para formular espaços privilegiados no ensino básico que enfatizem novas relações de professores e alunos (outras formas de participação dos alunos nas atividades didáticas), tratamento do ambiente local (a cidade e sua história como alvo pedagógico de ciência, tecnologia e sociedade).

Evidentemente durante esse período foram discutidos artigos e notas que tratam de conteúdo específico e de educação mas os materiais *brutos* que geram o currículo para alunos, bem como as atividades de ensino do Grupo de Estudos, foram elaborados para atender necessidades do debate colaborativo.

REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA REALIZADA

Defende-se a perspectiva que o professor seja um conhecedor do ensino, um pensador, um líder de ações nas escolas e na comunidade escolar e um agente da mudança.

Diante de tais alvos, buscamos promover um programa de formação continuada que prepare os professores para tais desafios.

O programa se baseia nas interações entre professores, pesquisadores e assistentes técnicos da Diretoria de Ensino. Esses intercâmbios contribuem para formular um currículo a ser implementado dentro de um processo de educação continuada.

Desde o ponto de partida das atividades do Grupo de Estudos foi defendido um mecanismo que opera com múltiplas facetas e visava organizar um novo currículo. Ponto central da organização foram as questões microcurriculares (criar espaços para mudar os componentes curriculares) e a formação continuada de professores.

A interação precisa ser um modo de trocar experiências mas para que isso ocorra é preciso existir um motivo ou eixo de discussão que ordene pensamentos e comunicação. Os resultados surgem quando há esta congruência dos agentes envolvidos na discussão (professores, pesquisadores e assistentes técnicos) consegue-se avançar os pontos de vista de todos diante dos problemas.

Carroll (2005:470) corretamente assinala que a cultura tradicional da escola raramente prepara os professores para valorizar aspectos práticos ou para validar a pesquisa coletiva feita pelos práticos. Em anos recentes, muitos professores tem seguido os passos de quebrar epistemologicamente esse padrão, isso inclui os participantes do grupo de estudos investigado por Carroll (2005).

A falta de preparação dos professores para lidar com sua prática e dela extrair elementos que possam servir ao seu trabalho pode ser, pelo menos em parte, o resultado do que Haywood & Page (2002:26) indica: pesquisas abstratas e resultados preliminares sobre professores e escolas trazem poucas discussões sobre condições locais e necessidades de adaptação. O mundo da prática educacional é complexo, pesquisadores podem ignorar as características das escolas, enquanto práticos devem encontrar uma prática profissional viável no interior da escola.

Isso é congruente com os obstáculos indicados por Zeichner (1998) para os professores incorporarem avanços da pesquisa educacional. Para enfrentar o problema, sugere que os professores devem se engajar em pesquisa reflexiva na área educacional.

Cochran-Smith & Lytle (1999), ao examinar o conceito de *professor pesquisador* nos EUA, notam que há um movimento para valorizar o engajamento de professores em pesquisas sobre escolas e suas salas de aula, bem como críticas que assinalam a limitada perspectiva filosófica e as deficiências de metodologia de pesquisa desses trabalhos.

Elliot (1998) também nota que pesquisas feitas pelos professores práticos britânicos não envolvem qualquer reconstrução conceitual teórica da prática e os problemas práticos tendiam a ser vistos como passíveis de soluções técnicas.

Pimenta (2002) contextualiza o conceito de professor reflexivo e indica que o *termo* pode ser tratado de forma meramente técnica e, dessa forma, pouco contribuir para a democracia dos sistemas escolares.

Carvalho (2002) enfatiza a importância de vivências reflexivas e inovadoras do ensino e a seleção de certos problemas que caracterizam eixos capazes de orientar atividades dos professores. Assinala, ainda, a necessidade de combinar conteúdos específicos da disciplina dos participantes e a dimensão pedagógica.

Há certa radicalização do debate sobre possibilidades dos professores realizarem pesquisas sobre suas escolas e salas de aula. Frequentemente acham-se situadas no campo dos métodos qualitativos (abordagens etnocêntricas, pesquisa ação, professor pesquisador). O debate indica clara divisão de águas.

Haywood & Page (2002) assinalam que se advoga que a pesquisa do prático é epistemologicamente diferente de outras investigações, pois procura entender e solucionar problemas imediatos. Por outro lado, é preciso enfatizar que em ciências sociais, pesquisa é centrada no desenvolvimento da clareza conceitual, do entendimento teórico e o uso dos dados empíricos para desenvolver conhecimento conceitual e descrições analíticas indo além daquilo que é imediatamente estudado. E, acrescenta, a pesquisa não está separada das lutas sociais por poder e *status*; é isso que gera o esforço para distinguir e menosprezar a pesquisa do prático.

Cochran-Smith & Lytle (1999) expandem os argumentos de crítica ao movimento do professor pesquisador. O conhecimento elaborado por professores ao pesquisar suas salas de aula e escolas não possuem a formalidade teórica e científica para tratar o ensino. O conhecimento prático é limitado pelo contexto ou sobre como e quando os eventos da situação particular ocorrem, de outro lado, o conhecimento formal é sobre relações de ações e conseqüências generalizáveis.

Outra parcela do movimento de crítica às pesquisas feitas por professores práticos, procura opor pesquisa qualitativa e quantitativa. Maxwell (2004) pondera que o realismo da pesquisa qualitativa substitui o modelo de regularidade em que o objeto e as relações sociais têm forças causais que podem ser explicadas independentemente delas. Dessa forma, menos importância é atribuída a métodos quantitativos para descobrir regularidades e mais valor é dado a métodos de natureza qualitativa dos objetos sociais e suas relações sobre mecanismos causais.

Apesar dessa consideração, Cochran-Smith & Lytle (1999:20) acrescentam críticas aos métodos utilizados pelas pesquisas feitas no âmbito do professor pesquisador. Se o professor pesquisa *tudo* ou isso significa outro gênero de pesquisa qualitativa ou é algo razoavelmente conhecido na pesquisa interpretativa. Entender eventos nos quais o pesquisador é participante é muito difícil ou quase impossível, assim aparece um desafio: como pesquisar sua própria escola, sua própria sala de aula? E se o professor trabalhar só como pesquisador, então estamos dentro da clássica pesquisa qualitativa com suas regras, visão da evidência, consistência, liberdade, etc. É aceito que os professores podem ter íntima visão sobre o ensino mas há necessidade de pesquisar métodos *minimamente aceitáveis* para evitar excesso de distorção pessoal. Essa crítica reivindica a necessidade dos pesquisadores desenvolverem um discurso alternativo e codificado que associe o conhecimento formal (linguagem mais coerente) às evidências e relembra que o conhecimento produzido precisa passar pelo critério de validação.

Um modo de diminuir o caráter pessoal da pesquisa é seguir o modelo sugerido por Burbank & Kauchak (2003). Desenvolvem pesquisa colaborativa em duplas de professores, onde um professor pesquisa a prática pedagógica do outro. Isso permite um aperfeiçoamento profissional mútuo e torna mais claras crenças e práticas docentes. De fato, por meio da observação de aulas foi avaliado o impacto da atividade de pesquisa feita mediante parcerias.

Cochran-Smith & Lytle (1999, p.20) chamam atenção que muitas pesquisas são feitas sem o caráter político indicado pela abordagem da pesquisa ação – que persegue abordagem crítica ou defesa da pedagogia como *práxis* (p.ex., o que é caso de Paulo Freire). Isso conduz à crítica das finalidades da pesquisa e considera mais ou menos instrumentais enfoques que não se engajam na esfera política, que desconsideram perspectivas democráticas.

Esses elementos alertam para aproximar as investigações dos professores de perspectivas democráticas e da necessidade de ter como alvo combinar inovação educação e mudança na escola. No âmbito da prática do Grupo de Estudos e da perspectiva de pesquisa, aproximamos a investigação de debates críticos sobre o currículo e perseguimos a necessidade de criar espaços de integração curricular nas escolas, conforme é defendido por Beane (2003) para construir escolas democráticas. Mas, em torno do que construir esses espaços de integração?

O CONTEXTO AMBIENTAL E AS CIÊNCIAS DA TERRA

Izquierdo (2005) lista um conjunto de dimensões que precisam ser consideradas para determinar o que ensinar em ciências. Aspectos sociais, humanistas, econômicos, etc. fazem parte dos elementos que necessitam ser apreciados. O ensino não pode ser apoiado em visão rígida e dogmática do mundo, tão pouco em programas aceitos meramente pela tradição.

Transformações curriculares relatadas por Rodriguez & Garzón (2003) enfatizam a relevância da produção de conhecimento local, do estudo feito por alunos e professores para entender as características da cidade.

Apesar de fundamentado em base teórica diversa, distintos trabalhos de ensino de Geociências podem ser aproximados da mesma perspectiva. Ensinar Ciências da Terra inclui análises históricas e filosóficas que revelam nexos entre diferentes ciências naturais e sociais por meio do estudo de situações problemas geológicas. O desenvolvimento de certa região (urbana ou rural) e limites comuns tais como suprimento de água, impactos ambientais, contaminação de solos, erosão acelerada podem ser tratados no âmbito das ciências da Terra; estudos desse tipo são enfatizados pela abordagem de ciência, tecnologia e sociedade no âmbito do ensino de ciências e de geociências (p.ex.: Cuello, 1988; Amaral, 1995; Hurd, 1998; Bezzi 1999). Ora, é necessário assinalar que isso se aproxima de certo tipo de contextualização estabelecida em torno da idéia de ambiente.

Shulman (2002) revela que do ponto de vista da didática há certos supostos a serem considerados por projetos que envolvam professores. Sua indagação: como os professores que já conhecem seu objeto de estudo aprendem a transformar seu conhecimento em

representações que adquirem sentido para seus estudantes? Conduz à relevância de conectar o conhecimento dos professores ao conteúdo específico que ministram: o que os professores precisam saber para ensinar Matemática no nível médio? Quais são as diferenças para ensinar História no ensino fundamental?

Se a mudança curricular pretendida pelo Grupo de Estudos conduz a introdução de uma perspectiva ambiental no currículo, apoiado na Ciência do Sistema Terra, certo conjunto de tópicos passa a ocupar papel importante na mudança de atitude do professor frente ao ensino.

Rojero (2000) defende que os estudos da Terra fornecer uma idéia integrada e global dos fenômenos. Mackenzie (1995) indica que as ciências podem estudar fenômenos que tornou-se possível e desejável dar uma idéia sistêmica de todos os processos terrestres.

Dessa forma, combinando fontes distantes mas complementares, o Grupo de Estudos estabeleceu um currículo apoiado no estudo do local sob perspectiva que cruza teoria de sistema e tempo geológico.

Como se toma o conceito de currículo a partir das considerações de Contreras (1990), ou seja, algo que possui as seguintes características: a) aquilo que caracteriza o que ensinar, b) algo que delimita o que realmente deve ser transmitido e assimilado, c) um indicador de estratégias, métodos e processos de ensino que são adotados, d) o currículo é visto permanentemente como processo.

Como se explica adiante, busca-se engajar o Grupo de Estudos nessa perspectiva dinâmica de currículo.

METODOLOGIA

Esse estudo conduz a indagar sobre como se dá a leitura e a interpretação de aspectos educacionais, de elementos que se cruzam no trabalho docente (elementos institucionais, legais, etc.) quando professores e pesquisadores interagem para formular um currículo que trate do contexto ambiental.

Hashweh (2003) advoga a necessidade de analisar a aprendizagem do professor desde a perspectiva do próprio professor. Acompanhando a literatura, reitera que os professores procuram fazer mudanças quando percebem discrepâncias entre seus objetivos e ideais e a prática. O professor persegue a integridade da disciplina; aprendizagem dos estudantes; considerações sobre sociedade, política, comunidade e instituição; própria identidade do professor.

Raciocínio semelhante é conduzido por Contreras (1997). As qualidades da docência são atributos inter-relacionados que combinam: aspectos racionais e afetivos; obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Para examinar a interação no Grupo de Estudos foi necessário construir indicadores que revelassem as mudanças de atitude dos professores a medida que interagiam para construir um novo currículo.

RESULTADOS

O currículo, para Gimeno (2000:165), é uma prática desenvolvida por meio de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes e é óbvio que o professor é um elemento de primeira ordem na caracterização desse processo: o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos, ou seja, a influência é recíproca.

O professor em última instância detém o controle pela execução do currículo mas, ao mesmo tempo, encontra enormes obstáculos para construir uma proposta que combine seus ideais e assegure uma experiência no trabalho no sentido sugerido por Larrosa (2004).

Burbank & Kauchak (2003) acompanham autores que defendem pesquisas que assegurem aos professores um papel mais ativo em seu próprio desenvolvimento e, ao mesmo tempo, ampliem a definição de desenvolvimento profissional para incluir experiências e vozes dos professores. Portanto, deve incluir oportunidades para processos interpretativos que examinem contextos tais como a sala de aula e a escola. Avançam para a idéia de pesquisa colaborativa para redefinir o desenvolvimento profissional do professor ao encorajar a pesquisa reflexiva.

O Grupo de Estudos *Ensino de Ciência do Sistema Terra e formação de professores* propiciou um diálogo no qual os participantes compartilham seu processo pessoal de pensamento com os colegas. Os participantes se engajaram para reunir as experiências e informações para criar um currículo.

Houve momentos de inflexão e interação mais rica. Notamos que certos episódios do diálogo do Grupo de Estudos pareceu resultar em idéias mais significativas e de maior alcance, por meio delas aumentou a interação sobre o tópico que foi construído por dois ou mais participantes engajados em sustentar as atividades.

Esses momentos de inflexão cruzados com a seqüência cronológica de atividades, gera o entendimento de que houve etapas de complexidade diferenciada ao longo das atividades do Grupo de Estudos. O envolvimento dos professores nessas etapas revela atitudes deles frente a docência.

A primeira etapa corresponde a assumir o compromisso com as atividades do Grupo de Estudos. Como a adesão é voluntária, o ingresso sugere o esforço por busca sistemática de conhecimento que possa solucionar dificuldades que os professores têm para ensinar, que permita criar condições para que os alunos aproveitem as aulas. Em tal momento, os professores agem de forma passiva diante dos problemas e desafios conduzidos pelos pesquisadores.

A segunda etapa corresponde ao momento em que os professores tomam para si a tarefa de definir as discussões do Grupo de Estudos. Passam a trazer indagações sobre tópicos de conteúdo específico e elementos de metodologia de ensino. As perguntas engajam as atividades do Grupo por semanas seguidas e contribuem para formular o processo de desenvolvimento de todos. Isso produz estudos e materiais que servem à reflexão e geram um currículo interno do ensino interativo propiciado pelos estudos.

A terceira etapa é marcada pelo momento que a experiência de interação vivenciada no Grupo de Estudos começa a reformular a atitude do professor frente a seus alunos do ensino básico. As atividades do Grupo de Estudos são conduzidas por meio de processo de diálogo e interação, a partir de certo momento isso passa a ter efeito mimético: os professores alteram o modo de se relacionar com seus alunos durante as aulas e implementam procedimentos de indagação.

Na quarta etapa, professores introduzem tópicos que foram discutidos pelo Grupo de Estudos em suas aulas. Começam a deixar de lado o currículo planejado pelas editoras de livros didáticos e exploram os materiais criados e os recursos utilizados nos debates do Grupo de Estudos.

A quinta etapa corresponde à decisão de organizar o currículo dos alunos do ensino básico em torno de estudos locais. Inicialmente o alvo foi conhecer melhor a cidade, o meio físico e as relações sociedade e natureza. Depois, o contexto local e as características da região transformaram-se em matéria de ensino.

Dentro do desenvolvimento do Grupo de Estudos esse foi um momento especialmente relevante. Interferiu no modo como as pessoas enxergam a cidade, percebem o ambiente e a natureza e, ao mesmo tempo, concebem o currículo do ensino médio. O local passou a ser o material e o alvo da atividade educativa de cada disciplina envolvida na interação.

Os professores manifestaram maior autonomia diante dos pesquisadores ao selecionar os locais e temas que mereceriam ser transformados em alvo pedagógico.

A sexta etapa é uma mudança das características do trabalho docente. O planejamento do currículo e de todas as atividades de ensino passam a ser coletivas e em grupo interdisciplinares. P.ex., os professores de Geografia, Matemática, História e Biologia se reúnem para formular atividades de suas respectivas disciplinas, destinadas a alunos de diferentes escolas mas em torno do estudo do mesmo local. Conteúdos e abordagens, bem como atividades são debatidos por professores com distintas formações profissionais para estabelecer seqüência, tópicos de conteúdo, formas de ensino, etc. a serem aplicados nas distintas disciplinas.

Tal etapa implica mudança na capacidade de interferência dos professores do Grupo de Estudos dentro de cada escola. Notam-se mudanças nas relações de poder e na capacidade de interferência nos rumos da escola. Para poder executar atividades colaborativas com professores de distintas unidades escolares, os professores passam a tomar decisões burocráticas e co-participar da tomada de atitude junto com os diretores das escolas.

Trata-se de outro momento significativo pela mudança na concepção do trabalho docente. Muitas vezes, a atividade do professor é vista por ele mesmo como uma tarefa de responsabilidade pessoal e individual; essa etapa sugere que o ensino torna-se uma tarefa coletiva e a responsabilidade pelas atividades passa a ser pública diante dos colegas.

O conjunto de mudanças curriculares geradas no ambiente interativo do Grupo de Estudos é responsável pelas etapas descritas. É importante assinalar que corresponde a amadurecimento do Grupo mas a seqüência não é rigorosamente cronológica. Nota-se a

coexistência de diferentes etapas ao longo do tempo, ou seja, diferentes professores possuem engajamento e níveis reflexão diferentes.

DISCUSSÃO

Contreras (1997) na discussão do *compromisso do professor com a comunidade* assinala que os processos de deliberação moral correspondem a algo que vai além de aplicar regras, alcançam a interpretação de valores e princípios diante de cada problema. Isso conduz ao fato de que o professor precisa ser um profissional autônomo mas, ao mesmo tempo, precisa ser publicamente responsável diante dos colegas e da comunidade.

A interação gerada no Grupo de Estudos propicia um envolvimento dos professores nessas seis etapas listadas e correspondem ao crescimento do componente autônomo da docência a medida que cresceu o controle sobre o ensino praticado.

Ao desenvolver o novo currículo, o professor do Grupo de Estudos ampliou, ainda, sua capacidade de administrar conflitos e compreender melhor os limites impostos à docência pelas condições morais, sociais e institucionais.

Planejar o ensino coletivamente com colegas de outra unidade escolar e disciplina diversa de sua formação representa, por um lado, um momento em que cada um precisa tornar-se um agente mais ativo do processo educacional e das decisões sobre o currículo. Tal passo, ao mesmo tempo, representa maior clareza da tomada de posição de cada professor como *aprendiz* dentro de processo interativo do Grupo de Estudos.

CONCLUSÕES

O processo de interação é um espaço de capacitação e modelamento do currículo. Como resultado dos debates do Grupo de Estudos se formula um novo currículo que encontrará no esforço individual de cada professor formas de ser mediado para transmitir as influências recebidas aos processos pedagógicos (que, em última instância, interferem na sala de aula).

Para que a interação tenha efeito, foi necessário organizar um modo de trocas de experiências e dirigir o pensamento em torno de eixos de conteúdo e abordagem. Os resultados sugerem que quando houve essa convergência em torno dos eixos os 3 atores participantes (professores, pesquisadores e técnicos da Diretoria de Ensino) todos conseguiram avançar suas reflexões.

O intercâmbio entre pesquisadores e professores muitas vezes foi decisivo para ampliar a colaboração e enriquecer as abordagens de pesquisa do Grupo de Estudos. Se a discussão fosse limitada a pesquisadores, ou a professores, muitas manifestações não ajudariam a aprofundar as pesquisas ou as reflexões sobre o currículo.

As etapas que foram formuladas para servir de indicadores da mudança de atitude dos professores como resultado de sua participação no Grupo de Estudos possuem alguns

problemas intrínsecos e merecem ser esmiuçadas em pesquisas posteriores. Elas contam e revelam evidências do processo que diz respeito à mudança de atitude dos membros do Grupo de Estudos em relação ao currículo. Elas não podem ser consideradas estanques e mutuamente exclusivas, precisam ter um certo grau de interpenetração para tornarem-se explicativas e são indicadores de tomada de posição política sobre alguns (poucos) aspectos do currículo. Assinalamos, ainda, que não representam uma progressão linear no tempo, ou seja, alguém pode ter dado certos passos (praticado uma etapa), para novas situações pode apresentar uma reflexão de fase anterior.

Diante de um momento em que muitas transformações são sugeridas às escolas, quando há um ambiente favorável a promover inovações educacionais, os resultados do Grupo de Estudos sugerem que só se consegue mudar alguma coisa no currículo se o ato de se adaptar à inovação não for meramente mecânico, se esse ato envolver a alma do professor. Se for meramente trabalho alienado, um trabalho sem *experiência* nada mudará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, I.A. do. Em busca da planetização: do ensino de ciências para a educação ambiental. Campinas, 1995. Tese de Doutorado. F. Educação. UNICAMP. 2 v.

BEANE, J.A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p.91-110, jul./dez. 2003.

BEZZI, A. What is this thing called Geoscience? Epistemological dimensions elicited with the repertory grid and their implications for scientific literacy. Science Education, v. 83, n. 6, p. 675-700, Nov. 1999.

BURBANK, M.D.; KAUCHAK, D. An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. Teaching and Teacher Education, v. 19, n. 5, p. 499-514, Jul. 2003.

CARROLL, D. Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. Teaching and Teacher Education, v.21, p.457-473, 2005.

CARVALHO, A.M.P. de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. Educação e Pesquisa, v.28, n.2, p.57-67, jul.-dez. 2002.

COCHRAN-Smith, M.; LYTTLE, S.L. The teacher research movement: a decade later. Educational Researcher, v.28, n.7, p.15-25, oct. 1999.

CONTRERAS DOMINGO, J. Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid: EdicionesAkal, 1990. 260p.

CUELLO GIJÓN, A. La geología como area interdisciplinar. Henares, v. 2, p. 367-387, 1988.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). Cartografias do trabalho decente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.137-152.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo e a reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HASHWEH, M.Z. Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, n.4, p. 421-434, May 2003.

HAYWOOD, M.; PAGE, R.N. The uses of practitioner research and status issues in educational research: reply to Gary Anderson. *Educational Researcher*, v.31, n.7, p.26-27, Oct. 2002.

HURD, P.D.H. Scientific literacy: new minds for a changing world. *Science Education*, v. 82, n. 3, p. 407-416, Jun. 1998.

IZQUIERDO AYMERICH, M. Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, v.23, n.1, p.111-122, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M. de F. (Org.). *Escola viva: elementos para construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 392p. p.113-132.

MACKENZIE, F. T. Our changing planet (an introduction to earth system science and global environmental change). New Jersey: Prentice Hall, 1995. 387p.

MAXWELL, J.A. Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, v.33, n.2, p.3-11, Mar. 2004.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. 224p. p.17-52.

RODRIGUEZ, J.G.; GARZÓN, J.C. Cooperação escola-universidade e construção de currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p.209-253.

ROJERO, F. F. ¿Una asignatura sistémica o sistemática? *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, v. 8, n. 3, p.189-196, 2000.

SHULMAN, Lee S. Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 53, n. 3, p. 248-253, Jun. 2002.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho decente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.207-236.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

PLICAS, Lídia Maria de Almeida (UNESP- São José do Rio Preto)

INTRODUÇÃO

A necessidade de se trabalhar a Educação Ambiental (EA) na escola é reconhecida não só pelos professores como também é exigida pelos Órgãos Oficiais. No entanto, para se trabalhar esse tema transversal é necessário trabalhar primeiramente, os agentes dispersores, os professores. Cursos de capacitação do Programa de Formação Continuada de Professores têm sido oferecidos aos professores da Rede Pública de Ensino Médio. Cada vez mais a formação de professores precisa estar atenta às mudanças e transições dos tempos atuais. Nesta formação as relações ensino/aprendizagem devem contemplar o respeito e o cuidado no trato com as diferenças dos educados, para se escutar e entender suas inquietações, que não se restringem ao imaginário cultural do aluno, mas estão presentes na sua formação social, histórica, simbólica, enfim, cultural do educador e educando. A perspectiva de inserir as questões ambientais no processo educativo requer que o professor oriente seu aluno a agir ativamente na sociedade e que o processo de aprendizagem não seja reduzido apenas ao aluno, mas possibilite o desenvolvimento constante de novas atitudes necessárias ao bom desempenho de sua profissão, compatíveis às freqüentes mudanças sócio-ambientais.

A Educação Ambiental é um processo educacional criado ao longo de muitos anos através de estudos de inúmeros especialistas, que têm uma visão global das necessidades do homem e da natureza entrelaçadas em um objetivo comum que é a manutenção da qualidade de vida de todos os seres do planeta.

Portanto, em vista da existência de problemas ambientais em quase todas as regiões do país, torna-se importantíssimo o desenvolvimento e implantação de projetos educacionais ambientais, os quais são de suma importância na tentativa de se reverter ou minimizar os danos ambientais.

Porém, o sucesso destes projetos educacionais somente poderá ocorrer em havendo conscientização de todos os segmentos da sociedade da sua relevância e da implantação efetiva. A participação de toda a comunidade envolvida no processo é primordial para a sua efetivação, somente assim poderemos tentar melhorar a qualidade de vida de todos e, conseqüentemente, cumprimos o disposto no art. 225 da Constituição Federal, onde diz, em outras palavras, que o meio ambiente sadio é um direito de todos.

O surgimento e desenvolvimento da educação ambiental como método de ensino está diretamente relacionada ao movimento ambientalista, pois é fruto da conscientização da

problemática ambiental. A ecologia como ciência global trouxe a preocupação com os problemas ambientais, surgindo a necessidade de se educar no sentido de preservar o meio ambiente.

O Ministério da Educação e do Desporto na realização da revisão curricular em 1996 incluiu nos Parâmetros Curriculares Nacional o “Convívio Social e Ética – Meio Ambiente”, abordando a dimensão ambiental de modo transversal em todo o primeiro grau.

O desafio que se coloca para a educação ambiental, enquanto prática dialógica, é o de criar condições para a participação dos diferentes segmentos sociais, tanto na formulação de políticas para o meio ambiente, quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio natural, social e cultural. Neste sentido, para que os diferentes segmentos sociais tenham condições efetivas de intervirem no processo de gestão ambiental, é essencial que a prática educativa se fundamente na premissa de que a sociedade não é o lugar da harmonia, mas, sobretudo, o lugar dos conflitos e dos confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (da política, da economia, das relações sociais, dos valores, etc.).

A LDB, em vigor, explicita, no seu artigo 36, que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Passando a ter a característica da terminalidade, assegura a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorando o educando como pessoa humana dentro da ética e do desenvolvimento do pensamento crítico afinado ao projeto da sociedade em que se situa e engajado na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

Dentro das metas da reestruturação curricular, a aprendizagem na área das ciências busca a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para explicar, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade. Para fazer a ponte entre teoria (fundamentos científicos-tecnológicos) e a prática (processo produtivo), é preciso estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja no cotidiano ou no contexto específico de um trabalho laboral.

Contudo, observa-se que a ênfase na memorização, a ausência de experimentação e a falta de correlação entre o conteúdo químico e a vida diária do aluno têm sido as principais características do ensino de química no Brasil. Observa-se ainda, que os livros didáticos apresentam uma química descritiva, distante do que se entende por educação ambiental que avalia as causas e os efeitos globais de uma ação. Com isso observa-se que os educadores apresentam uma certa dificuldade de material educacional para trabalharem a transversalidade da Educação Ambiental nos conteúdos de química nas séries do ensino médio, aliado à falta de conhecimento em grande parte devida a precária formação. Um processo que vem, lentamente, sendo alterado com cursos de aperfeiçoamento e capacitação de professores do ensino médio, principalmente com a apresentação de conceitos filosóficos e teorias da qualidade e suas ferramentas para sistematização de processos na área educacional ou ambiental. Dessa forma o ensino em geral, e em particular o ensino de química, contribui de forma efetiva tanto para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, quanto para a formação de cidadãos mais conscientes.

Com a aprovação da nova Lei que reorienta o ensino a nível nacional, e com a instituição de uma política nacional de educação ambiental na educação formal, faz-se necessário

a modernização do sistema de ensino, quais sejam: obter resultados avaliáveis, ajustar o ensino às necessidades do mercado de trabalho, da economia, dos programas de qualidade de gestão da educação e incorporar o conhecimento e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos. A nova reforma de ensino justifica-se também pela busca de uma melhor qualidade de ensino, o qual pode ser determinado por: efetividade, eficiência, eficácia, pertinência, suficiência, atualidade e aceitabilidade pelos seus “usuários” internos e externos, com elevados índices de satisfação para ambos.

É sabido que, a qualidade de ensino depende, sobretudo de um professorado motivado e comprometido profissionalmente, com condições de trabalho adequadas que favoreçam o desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, com boa fundamentação teórica, e recursos materiais. Porém, tem-se observado que é praticado, na maioria das Escolas Públicas, o ensino de caráter simplesmente informativo, sem a devida preocupação pela formação de uma mentalidade científica que tenha aplicação em qualquer atividade profissional à qual, futuramente, o estudante possa se dedicar quer seja na produção de conhecimento (ensino ou pesquisa) ou na produção de bens e serviços.

O ensino de Ciências Naturais, freqüentemente conhecido como “ensino teórico”, não favorece nem permite uma aprendizagem real. Este ensino teórico inadequado pode esterilizar e invalidar a mentalidade dos estudantes. Assim, a realização de experiências, como também o uso de observações cotidianas das transformações que ocorrem no ambiente para introduzir e ilustrar os diversos itens do programa das disciplinas relacionadas às ciências, conduz quando bem orientadas, a uma formação de conceitos e estabelecimento de princípios, levando o aluno a um preparo autêntico.

Durante o percurso através dos diversos níveis ou graus de ensino, é natural que se alterem as estratégias para acompanhar a crescente capacidade de abstração dos estudantes. Porém, a minuciosidade na observação e o planejamento cuidadoso das atividades de experimentação e de estudo devem ser levados em consideração. Em todos eles deverão estar presentes o espírito de indagação e o esforço para explicar e concluir, embora guardando as limitações e direcionamentos ditados pelas diferenças nos conhecimentos teóricos e pela capacidade de abstração do aluno.

Percebe-se na educação, em especial no ensino da química, uma forma própria de ensinar e conscientizar, motivando os nossos jovens à busca de um pensamento crítico e de estratégias para uma melhor qualidade de vida.

Objetivos: possibilitar, ao professor, a articulação dos conteúdos disciplinares e a elaboração do conceito de ambiente; estudar a química enfocando as transformações que causam mudanças no meio ambiente, articulando seus conteúdos e a temática ambiental; capacitar professores no exercício da transversalidade da Educação Ambiental; associar exemplos significativos com os princípios teóricos de maneira lógica e agradável para o entendimento da química por meio do desenvolvimento de experimentos e, incentivar ações didático-pedagógicas e educativas de caráter popular e inclusiva; interagir informações e conceitos teóricos com os

conceitos já existentes da estrutura cognitiva do aluno; capacitar os professores para a elaboração de projetos de educação ambiental em sua escola em consonância com as reais condições do local de trabalho e da clientela e em concordância com as ferramentas empregadas para a sistematização da abordagem frente à questão ambiental inseridos nos conceitos reeducar, reutilizar e reciclar, estando motivados a colocá-lo em prática e finalizando, pretende-se contribuir para o projeto de formação de cidadãos que possam atuar de forma consciente na sociedade.

Metodologia: Desenvolvimento de oficinas pedagógicas e práticas de laboratório para a operacionalização dos conceitos científicos. Abordagem dos conceitos fundamentais pertinentes aos tópicos da problemática ambiental na questão do reaproveitamento, reciclagem ou redução dos resíduos gerados. Trabalhar a motivação da comunidade escolar no tocante a implementação de estratégias para sociedade sustentável dentro das suas escolas, evidenciando as ligações bastante íntimas entre ciência, desenvolvimento da sociedade e meio ambiente.

Os recursos didáticos utilizados foram: Apresentação de vídeos educacionais, seguida de discussões; realização de experimentos que auxiliam a compreensão dos aspectos da química nas questões ambientais; desenvolvimento de metodologias de reciclagem, de redução ou de reaproveitamento do lixo gerado. Apresentação de seminários pelos professores. Trabalho em informática para sistematização das ações desenvolvidas. Visitas a aterros sanitários, estação de tratamento de água e esgoto, rios e etc.

Resultados: Verificou-se que os professores freqüentam programas de formação continuada com o anseio de aprimorarem os conceitos não fundamentados em sua formação, visto ser a grande maioria (~80%) oriunda de Instituições de Ensino Superior particulares, os quais apresentam grande deficiência de conteúdo e insegurança nos trabalhos de laboratório, ou ainda, por não possuir formação suficiente em química. As manifestações dos professores, e as limitações na execução de temas diversos de Educação Ambiental em química refletem as dificuldades que grande parte possui de contextualizar conteúdos da química com os fatos do cotidiano, processo que vem, lentamente, sendo alterado através dos programas de aperfeiçoamento e capacitação, principalmente com a apresentação de conceitos filosóficos e teorias da qualidade e suas ferramentas para a sistematização dos processos, ISO 9.000 e 14.000, na área educacional ou ambiental.

Verificou-se que o Programa de Formação Continuada tem sido de grande importância tanto no aspecto da qualificação como no aprimoramento dos professores que atuam no ensino de química. Proporcionam a integração do professor com a Universidade Pública, mostrando a eles novos caminhos na busca de um melhor ensino de química, bem como de qualquer outra área das ciências.

Os cursos têm fornecido subsídios que levaram a equipe de docentes a conquistar um espaço na Unidade Universitária, destinado ao aprimoramento dos professores que atuam na área de química e ciências.

Segundo os aspectos da qualidade, considerando as diferentes etapas procurou-se fazer uma avaliação continuada no decorrer dos cursos com questões objetivas para respostas em equipes, procurando avaliar a mudança no comprometimento dos envolvidos com relação às

atividades propostas e do dia a dia. A avaliação geral mostra que o coeficiente comprometimento/ envolvimento é positivo tendo havido um aumento do número de pessoas comprometidas ao longo do tempo.

Na avaliação da equipe de docentes executora, o programa tem cumprido seus objetivos, proporcionando aos professores alternativas que permitem aproximar o ensino daquele desejado pela LDB. As discussões em sala são sempre muito proveitosas e enriquecedoras do conteúdo interdisciplinar.

Verificam-se como metas cumpridas:

- incentivo às aulas práticas como ferramentas de ensino, algumas destas adaptadas para demonstração em sala e outras realizadas em laboratório, momento em que o aluno tem a oportunidade de realizar o experimento;
- utilização do conhecimento cognitivo do aluno para explicar conceitos de química, facilitando sua compreensão;
- contribuição para o aprimoramento dos conteúdos de química pelo professores, resultado das discussões durante as atividades desenvolvidas;
- contribuição para a formação de cidadãos que possam atuar de forma consciente na sociedade e
- estímulo a interação do tema transversal com outras disciplinas.

Pelo exposto, segundo relato dos professores, pôde-se notar o maior interesse dos alunos em participar de discussões sobre a temática ambiental percebendo-se a melhor assimilação dos conceitos de química. O desenvolvimento de aulas práticas instiga o aluno às discussões facilitando a compreensão de novos conceitos e, que o desenvolvimento do trabalho coletivo facilita o diálogo entre professor e aluno.

De maneira geral, o programa tem contribuído para o enriquecimento dos professores no tocante aos conteúdos de química, de suas habilidades em laboratório e dos aspectos interdisciplinares da química, melhorando sua competência nos temas abordados.

Conclusões: As dificuldades para implementar qualquer mudança na dinâmica do ensino passam pelos mais diversos motivos como: laboratórios inadequados e condições precárias de segurança, insegurança para manusear vidrarias e drogas, ausência de técnico e tempo para o preparo dos experimentos, número excessivo de alunos por sala, baixa carga horária para a disciplina de química, falta de apoio institucional, desmotivação do aluno e até mesmo pouca fundamentação teórica da maioria dos professores.

A construção de conceitos químicos associados a um tema social, faz com que professores e alunos percebam que a Química está presente em seu dia a dia, o que aumenta a sua motivação para as aulas e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem. Além disso, acredita-se que o desenvolvimento de habilidades de reflexão e argumentação, que se deram na participação de discussões relacionadas a questões sociais, constitui-se em uma contribuição significativa para o desenvolvimento de uma postura crítica nos alunos frente a problemas do seu cotidiano e do meio ambiente.

Neste sentido, o objetivo “a melhoria do domínio dos conteúdos curriculares pelos professores”, tem sido alcançado. Entretanto, como se pôde inferir a partir dos relatos dos mesmos, a dificuldade principal não é tanto a falta de domínio, isso vem sendo suprido pelos cursos de capacitação promovidos, mas sim as condições da prática docente e o nível de compromisso com “o *quê* e o *como ensinar*”. Para a melhoria educacional é necessário conceder um espaço aos professores do Ensino Médio para tomarem parte das elaborações de decisões definidoras da melhoria do ensino da Química e a inserção da Educação Ambiental. Assim a construção de uma parceria efetiva entre poder público e educadores do Ensino Médio e da Universidade, entre outros, parecer ser o grande desafio. Os dados levantados em cada região necessitam ser reunidos para um mapeamento e se propor ações para o ensino médio no Estado.

Considerações finais: Pensar a formação do professor para a educação ambiental supera a concepção de profissional preparado para resolver problemas de ensino/aprendizagem mediante recursos instrumentais e selecionar meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Essa perspectiva não dá conta de responder questões que se apresentam em muitas situações concretas no cotidiano escolar e aos objetivos propostos pela educação para as transformações sociais.

A reflexão da educação ambiental como um elemento fundamental na promoção de mudanças de comportamento visando a formação da cidadania ambiental inclui um processo de formação teórico-metodológico crítico e embasado num compromisso ético. Qualquer programa ou ações educativas deve ser estruturado de forma que haja gradativamente uma consciência que supere as fronteiras do interesse individual e atinja questões no âmbito político coletivo. Portanto, não se dá simplesmente pela via de uma compreensão de conhecimentos teóricos, como também não se realiza apenas por intervenções práticas descontextualizadas de uma reflexão crítica. Mas sim pela práxis que dialoga teoria e prática em processo de interação. Também não focado no indivíduo, mas também não o nega diante do coletivo, é uma prática educativa potencializadora do movimento coletivo conjunto capaz de intervir no processo de transformação da realidade socioambiental que deve trabalhar com duas dimensões básicas: estimular as habilidades individuais e munir esse indivíduo com habilidades sociais que permitam ações coletivas na busca da cidadania.

BIBLIOGRAFIA

BAIRD, Colin. Química ambiental. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade: uma abordagem integrada dos problemas do meio ambiente. São Paulo: Edgard Blücher, 1989.

CALDERONI, S. Os bilhões perdidos no lixo. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 1997.

_____. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

COLESANTI, Marlene. Paisagem e educação ambiental. In: Encontro Interdisciplinar sobre o Estudo

da paisagem, 3, 1996. Rio Claro UNESP, 1996, p. 35.

DIAS, Genebaldo. F. Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental. São Paulo: Global Editora, 1994.

DIAS, Genebaldo F. Educação ambiental – Princípios e práticas. 2ª ed. São Paulo: Gaia, 1993.

FAZENDA, Ivani C.A. (org.) Práticas interdisciplinares na escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Formando Com-vida - Construindo Agenda 21 na Escola. Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação. Brasília, 2004.

GEPEC Interações e Transformações Química para o 2º Grau, São Paulo: EDUSP, 1994.

GRÜN, Mauro. Ética e educação ambiental: A conexão necessária. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papyrus, 2004.

HIGUCHI, Maria Inês G. e AZEVEDO, Genoveva C. Educação como processo na construção da cidadania ambiental. In: Revista Brasileira de educação ambiental, n. 0, 2004. Brasília, 2004, p. 63.

_____. Lei n. 9795 – 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional da Educação Ambiental.

LOUREIRO, Carlos F.B. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.

_____. Programa Nacional de Educação Ambiental. Diretoria de Educação Ambiental/MMA. Brasília, 2003.

_____. Química e Sociedade, São Paulo: Nova Geração, 2003. Semestral.

SOUSA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. Portugal: Afrontamento, 1987.

TOZONI-REIS, Marília F. C. Educação ambiental – natureza, razão e história. São Paulo: Autores Associados, 2004.

TRAVASSOS, Edson G. A prática da educação ambiental nas escolas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZACARIAS, Rachel Consumo, Lixo e Educação ambiental: Uma abordagem crítica. Juiz de Fora: FEME, 2000.

ARTE EDUCAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA ESTADUAL PAULISTA

FERNANDES Jr, Simone Alves Costa e Carlos Eduardo . (Instituto de Artes da UNESP)

O presente trabalho pertence ao projeto Núcleo de Ensino do Instituto de Artes da UNESP, coordenado pela profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov e proposto para o período 2004/2005. Com a colaboração dos estudantes bolsistas Simone Alves Costa e Carlos Eduardo Fernandes Jr. do quarto ano do curso Educação Artística, financiados pela própria Pró Reitoria de Graduação da UNESP, a pesquisa vem se desenvolvendo em duas vertentes: uma análise sobre a literatura sobre arte educação e seus fundamentos epistemológicos e didáticos e um levantamento e análise sobre as ações de educação continuada desenvolvidas por uma das 81 Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A Diretoria Regional em questão é a Centro Sul, localizada na capital paulista e parceira do Instituto de Artes em diferentes projetos de educação continuada dos educadores da rede estadual de ensino.

O objetivo da pesquisa é contribuir para a construção de um mapa da arte educação no estado de São Paulo, tendo como ponto de referência as escolas de educação básica da rede estadual de ensino.

A metodologia de pesquisa caracteriza-se, nesse início da construção do referido mapa, por um estudo de caso com recorte focado em uma Diretoria Regional de Ensino. Abarca pesquisa bibliográfica para construção de referencial teórico necessário à análise das políticas de arte-educação e caracteriza-se, ainda, por levantamentos de opinião de educadores e gestores responsáveis por essas mesmas políticas no interior da rede estadual de ensino em São Paulo.

O Instituto de Artes tem como um de seus compromissos fundamentais, enquanto unidade de uma universidade pública, a construção de uma prática de intervenção que possa qualificar positivamente os processos de arte - educação oferecidos de forma extensiva para a grande maioria dos cidadãos por meio da escola pública de educação básica. Além da elaboração de conhecimentos sobre tais processos, é dever da universidade efetivar parcerias que possam viabilizar, de um lado os objetivos da arte - educação como direito à ampliação do universo cultural e das linguagens expressivas e de outro a produção de conhecimentos sobre arte - educação assumida efetivamente no interior das escolas, problematizando não apenas a formação dos arte - educadores como a dos alunos de educação infantil, ensino fundamental, médio e da educação de jovens e adultos.

O Instituto de Artes deve oferecer-se como espaço de referência de conhecimento para os arte - educadores do estado de São Paulo, a começar pela cidade onde é sediado, produzindo conhecimentos sobre o perfil dos arte - educadores e sobre as características, as descobertas, as limitações e as tendências da arte - educação.

Pretende-se, portanto, dar início à construção de um mapa geral sobre a arte - educação em parceria primeira com a Diretoria Regional de Ensino Centro Sul, órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Um dos fundamentos epistemológicos dessa pesquisa refere-se ao próprio entendimento de que a arte é um campo de conhecimento. Inspirados em Bosi (2003, p.41), concordamos que a própria significação da palavra denota tal concepção. O termo alemão *kunst*, o inglês *know*, o latim *cognosco* e o grego *gignosco* partilham da raiz *gno*, que indica um saber teórico ou prático, portanto um conhecimento. E mais, *ars*, palavra latina e raiz do português Arte, presente também no verbo *articular*: ação de fazer junturas entre as partes e o todo.

Desde as mais antigas tradições teóricas, este saber esteve ligado à representação, ou como *mímesis*, imitação de traços e gestos humanos; ou como reprodução seletiva, do que parece ser mais característico em uma pessoa ou coisa, mas sempre preocupado com o realismo.

Alguns nomes da historiografia moderna, entre eles Panofsky, negam tais teorias que reduzem a Arte à esfera da pura imitação, pois desde a pré-história os homens usavam a Arte de forma diferente, usavam-na para registrar a existência humana.

O olhar do artista é contagiado pelo pensar; um olhar que analisa as formas e cores da natureza e as recompõe com uma nova inteligência do real; um olhar que analisa o teatro, o cinema e que ouve a música; um olhar que pensa e analisa ao criar arte e ao apreciar arte.

Por meio da Arte o indivíduo participa de experiências com signos verbais e não-verbais, o que o auxilia na aquisição mais significativa de conceitos e, conseqüentemente, na sua capacidade de expressá-los. Por meio da expressão eles adquirem conhecimentos sobre os elementos, como som, ritmo e cores; recursos expressivos, por exemplo a voz, o corpo, os pincéis, e desenvolvem habilidades específicas no caso do aprimoramento visual e auditivo, da imaginação, da coordenação motora. Juntamente com esse conhecimento intelectual e emocional, outros três fatores fundamentais auxiliam na criação e desenvolvimento da percepção e do senso estético, sendo eles: a organização de experiências, a autocompreensão e a relação com os outros. As aulas de Artes apresentam - se como um espaço privilegiado reservado ao sentir, perceber, refletir, imaginar e expressar. Ao ser estimulado a perceber diversas soluções para um problema, ou apresentar respostas não convencionais para as atividades e ainda ao aceitar as outras respostas dadas pelos amigos, o aluno estará desenvolvendo sua flexibilidade e fluência, além de se tornar mais sensível a captar e identificar dificuldades.

Através da sensibilização do ato de ver e, analogicamente, de ouvir e sentir, acompanhados de sua contextualização, é possível desenvolver a apreciação estética, capacitando o aluno para estabelecer relações e compreender as produções dentro do tempo e espaço correspondentes e, conseqüentemente auxiliá-lo na compreensão de si em seu momento histórico. Além disso, o olhar mais aguçado permite que ele observe e frua de forma estética tudo o que está presente ao seu redor. Assim, com a possibilidade de explorar emocional e intelectualmente o seu meio e suas capacidades, o aluno torna - se apto a assimilar novos conceitos de forma a reorganizar informações, equilibrar emoções, compreender de maneira aprofundada a sua realidade

e, conseqüentemente, alterá-la. (CENP, SEE, 1989)

Já em Atenas, no séc. V a.C., a educação tinha suas bases na literatura (leitura, escrita, aritmética e declamação), nos esportes e na música (ritmo, harmonia, domínio da lira e dança – essenciais aos ritos e cerimônias religiosas). O teatro também era de grande importância, já que era fonte de conhecimento e única forma de diversão.

Platão e Aristóteles afirmavam que a educação deveria estar fundamentada no jogo, pois seria uma forma lúdica, sem coerção ou constrangimento, de aprender e, ao mesmo tempo desenvolver o caráter, para que o indivíduo adquirisse capacidades de julgamento, discernimento, benevolência e justiça.

Karl Groos, no séc. XIX, afirmava que o jogo e a imitação eram formas do indivíduo se preparar para a vida adulta, através do desenvolvimento dos instintos e características hereditárias simples em elaborações mais complexas e compreensões mais nítidas das relações sociais, desenvolvendo, conseqüentemente sua inteligência e valores. Logo, o jogo atuaria como meio de compreensão física e psicológica do “eu”. Joseph Lee, relaciona a teoria do “pré-exercício” de Groos com sua lei de crescimento. Defende ele: o jogo exercita o corpo e a mente de acordo com o direcionamento e função que lhe é dado; as capacidades mentais são estabelecidas instintivamente a medida que a criança se desenvolve e tem novas exigências no jogo; através do jogo há o crescimento mais gradual e integrado da criança; o jogo sempre tende a estimular porque sugere a superação das capacidades existentes. Considerando todos esses fatores, o jogo é, em si, um método de aprendizagem, visto que concentração, análise, abstração e superação estão nele “subentendidas”. (COURTNEY, 2001)

O sistema educacional privilegia a aquisição de conhecimentos, porém tal fator não é suficiente para o desenvolvimento do indivíduo. Essa maturação só ocorre através de um crescimento global e integrado nos níveis cognitivo-emocional e fisiológico, o que é conseguido através de experiências e vivências.

As aulas de arte são ambientes favorecedores desse desenvolvimento, visto que seus conteúdos são (ou deveriam ser) combinações de vivências e conhecimentos construídos conjuntamente. Dessa maneira a aula de arte facilita e equilibra as relações entre pensamentos e emoções, sendo essas inseridas no mundo do qual os indivíduos fazem parte. Tais fatores propiciam o aprimoramento da criatividade e da imaginação, tornando-os mais flexíveis diante das situações, e mais capazes de se expressarem com clareza e eficácia. A arte, portanto é um agente socializante, que desenvolve o pensamento democrático e libertário, e que tem suas representações como produto da relação dialética entre o homem e o mundo. (NUNES, 1999)

Independente do efeito/sensação (positivo ou negativo) causado durante o contato com obras de arte, o importante é a inquietação que está sempre acompanhando todas elas, dessa maneira a arte proporciona o pensar, o refletir, o rever os nossos conceitos e o ver de pontos de vista diversos, o que acaba por gerar o crescimento de todo ser humano. (MARTINS, 1997)

No Documento **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** da Secretaria de Educação Fundamental - MEC de 2000 encontramos que

“... arte o indivíduo tem a capacidade de resignificar os objetos e de recriar a realidade de acordo com sua visão intrínseca e por isso única, mas que não deixa de representar o social e ter um significado universal devido as suas vivências e contexto no qual se encontra; sendo assim a linguagem artística também se mostra como um veículo eficaz de comunicação, que se apresenta aos diversos sentidos do “espectador-observador-leitor” possibilitando um diálogo entre o que é presenciado e suas referências e, conseqüentemente uma pluralidade de significados que interagem com a idéia inicial da obra e de seu criador. Cabe ao mediador (no caso o arte-educador) dentro e/ou fora da instituição atuar de forma que essa “interação” ultrapasse a captação sensível e alcance níveis maiores de percepção, imaginação e cognição.

Também através do fazer e fruir arte, elementos como a sensibilidade, a intuição e o pensamento se desenvolvem, de modo que ao mesmo tempo em que as pessoas tomam contato com as informações (seja pela observação ou pela prática), ocorre uma reorganização interna de valores e conceitos, resultando no desenvolvimento de suas capacidades...

...Para que isso seja alcançado é importante que o objetivo em arte, nas escolas, complete os aspectos expressivos e construtivos das crianças, respeitando suas experiências e contatos anteriores com arte, sem menosprezá-los; utilizando-os como pontos, a partir dos quais o conhecimento, a observação e a reflexão podem ser desenvolvidos.”

A análise das práticas de professores de Arte quer seja identificadas em projetos de pesquisas, quer seja em estágios realizados pelos alunos da licenciatura em Educação Artística permite afirmar que a maioria das escolas de educação básica estão distantes de realizar a mediação postulada nos documentos oficiais e na literatura sobre ensino de Arte.

O trabalho desenvolvido por pesquisadores e formadores do Instituto de Artes junto à educação básica tem constatado que a maioria dos professores de Arte necessitam construir ressignificação de sua prática sobretudo no que diz respeito a considerar a própria Arte apenas como ferramenta ou meio capaz de atrair a atenção dos alunos. A Arte é campo de conhecimento e não apenas meio de construir conhecimentos nas demais áreas do currículo escolar. A interface entre Arte e as demais áreas deve resultar da compreensão aprofundada da especificidade de cada campo do saber, de cada disciplina e mais: deve resultar da compreensão e distinção aprofundada das linguagens específicas da Arte e da Ciência para então se construir um diálogo interdisciplinar proveitoso para o conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e político dos alunos.

Ana Mae Barbosa, em seu livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, afirma o potencial da arte como via de conhecimento:

“Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. (BARBOSA, 2003, p.18)

O papel da arte no desenvolvimento cultural é imprescindível e, também na educação como expressão pessoal, pois se torna um poderoso instrumento para compreender a realidade do ambiente em que se vive, além de desenvolver o senso crítico, permitindo muitas vezes analisar e opinar, fazer escolhas e vivenciar o mundo.

Contudo não basta acrescentar arte no currículo estudantil da nação, que a mágica do crescimento individual e o comportamento de cidadania crítica acontece.

Além de inseri-la no currículo escolar faz-se necessário também preparar professores e capacitá-los para a concepção e o ensino da arte nas escolas.

A vertente bibliográfica da presente pesquisa já conta com análise de parte da obra de Ana Mae Barbosa com quem temos aprendido a historicidade da arte educação no Brasil.

Ana Mae Barbosa, foi uma das pioneiras em hastear a bandeira da arte educação pelo país, através de suas pesquisas e tendo como fio condutor o pensamento de John Dewey, ela resgata a memória de educadores que muito à frente de seu tempo, já aplicavam os conceitos de Dewey, sobre a experiência individual e significativa na arte. Foi o caso de Anísio Teixeira e Nereo Sampaio, tendo este último defendido sua tese sobre John Dewey em 1929.

“Com a queda de Napoleão e a volta dos Bourbon ao poder, os bonapartistas do Instituto de França caíram em desgraça.

Por esta época, Alexander Van Humloldt (1769 – 1857), naturalista alemão que estivera no Brasil, recebeu do embaixador de Portugal na França a incumbência de contactar artistas e artífices franceses para organizar o ensino de Belas – Artes no Brasil e uma Pinacoteca. Libreton encarregou-se de reunir o grupo. Em março de 1816, chegaram ao Rio de Janeiro Joachim Lebreton (1760 – 1819), Jean Batiste Debret (1768 – 1848), Nicolas Antonine Taunay (1755 – 1830), Grandjean de Montegny (1776 – 1824) , Charles Pradier (1786 – 1848), Auguste Marie Taunay (1768 – 1824) ... com o objetivo de fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (teve seu nome modificado várias vezes) ... e para finalmente depois da proclamação da República, chamar – se Escola Nacional de Belas – Artes. (...)” (BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil - das origens ao Modernismo. página 17)

Ana Mae descreve desta forma o primeiro esforço vindo da gerência de um Estado, que no caso ainda não era Brasileiro e sim português. Grandes problemas são visíveis no decorrer da implantação desta Academia de Belas Artes, dentre eles o maior apontado por Nelson Werneck Sodré é o chamado processo de “transplantação cultural”. Entendendo que a organização da Academia de Belas Artes não levou em conta o que já se havia construído no Brasil relativo às Artes, como o Barroco brasileiro, sobrepondo-se então o neoclassicismo, escola artística da maioria dos artistas vindos para cá com a missão Francesa, “operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática de cultura”. (N.W.Sodré)

As Academias de Belas Artes prosseguem com o seu processo de transplantação cultural, o Brasil consegue a sua independência e passa a repensar, agora sim como um estado Brasileiro, o seu sistema educacional como um todo, incluindo desta forma o ensino de arte. Neste ato de repensar, o liberal Rui Barbosa tem papel fundamental enquanto questionador do

sistema educacional, à medida que o Brasil avançava na corrida Industrial.

Na concepção pedagógica de Rui, o Desenho tinha um lugar de enorme destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário, e nenhum educador brasileiro que se tenha dedicado ao estudo do processo da Educação em geral deteve-se tão minuciosamente sobre o ensino do Desenho ou o ensino da Arte como Rui Barbosa.” (BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil - das origens ao Modernismo. Página 47.)

Rui Barbosa ainda propôs a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas secundárias e a conseqüente proliferação dos Liceus de Artes e Ofícios em todas as regiões do Brasil.

Com relação às suas idéias Rui deve muito ao inglês Walter Smith professor Master of Art na Escola do Kensington Museum, nos Estados Unidos. É possivelmente deste período a notada influência do ensino de Geometria que permeou fortemente a arte - educação no Brasil. Já que Smith afirmava:

“O desenho geométrico é a única base verdadeira do desenho artístico ou industrial”.

O Brasil Republicano continua o seu processo de desenvolvimento e conhece através do educador Anísio Teixeira os ideais de John Dewey na área da educação. Dewey influência notadamente a arte educação quando propõe o seu conceito de “qualidade estética”. John Dewey em ART AS EXPERIENCE se utiliza “da idéia da experiência de uma pedra que rola de cima de uma montanha. O objetivo da pedra é chegar embaixo. A pedra teria uma experiência - resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada por musgo, barro, outras pedra, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo – se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a decida”.

Além do processo a ser construído, John Dewey ressalta que cada indivíduo possui uma bagagem experiencial adquirida ao longo de sua vida durante o seu processo de formação. Ressaltando desta forma as responsabilidades dos arte educadores ao se proporem a trabalhar diretamente no processo de formação dos educandos.

Tendo o pensamento de John Dewey como uma de suas influências, além de Paulo Freire e Nelson Werneck Sodré, Ana Mae Barbosa ao fim de Década de oitenta propõe “a abordagem triangular” onde o fazer artístico; a leitura análise e reflexão da obra de arte aliada a contextualização da obra fazem parte de uma dinâmica de ensino aprendizagem que não se segmentaliza. Ao contrário, pretende-se tratar o conhecimento em todas as suas dimensões o que dialoga, ao meu ver, diretamente com os caminhos apontados por Edgard Morin:

“Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmento o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de

compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo.

Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.” (MORIN, Edgard. A cabeça bem feita).

Com a complexidade de que se apropria Morin, repensar a formação de professores de Arte, assim como o seu processo de formação continuada faz parte do caminho a ser percorrido para uma atuação consciente da arte - educação frente ao mundo que nos apresenta. Sobre isto Ana Mae afirma:

“É importante que a formação do professor de Arte inclua profunda reflexão sobre todas as tendências contemporâneas da Arte – Educação. A ênfase numa dessas tendências no ensino da Arte deverá ser determinada pelo julgamento de valores do professor, pelas características da comunidade em que está inserido, mas nunca pela formação unilateral recebida na Universidade, isto é, porque conhece apenas aquele conceito, aquele aspecto de Arte – Educação.”

Melhorias no ensino de arte são estritamente necessárias, mas antes é preciso capacitar professores a alçarem vôos mais altos em busca de experiências enriquecedoras no ensino e aprendizagem da arte e a estimularem a imaginação criadora, que tem sido de vital importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do homem na sociedade.

Em processo ainda de desenvolvimento da vertente empírica dessa pesquisa, foram já realizadas entrevistas junto aos gestores da Secretaria de Estado da Educação que respondem pela política de arte-educação e análise de dissertação de mestrado que registra e comenta tal política. Essa dissertação é de autoria de Roseli Ventrella e denomina-se “O ensino da Arte no Ciclo I: Novos Caminhos”, defendida junto ao Instituto de Artes da UNESP sob a orientação do Prof.Dr. João Cardoso Palma Filho.

Os primeiros resultados do levantamento empírico permite afirmar que o total de professores de arte da Diretoria Centro totaliza 180 arte-educadores, sendo 90% concursados, ou seja, professores efetivos da rede estadual de ensino.

A Diretoria Centro Sul conta com 71 escolas de educação básica.

Os projetos desenvolvidos pela Diretoria que contam com a participação da Assistente Técnica Pedagógica de Arte, educadora responsável pela orientação dos arte-educadores, são:

- Arte no ciclo I
- Recuperação de ciclo
- Educando pela diferença pela igualdade

A presente pesquisa terá continuidade analisando qualitativamente os projetos citados com ênfase especial para identificar e analisar as concepções de arte-educação subjacentes à política proposta para o ensino de arte no Estado de São Paulo, bem como para identificar e analisar problemas e avanços nos processos de formação dos arte-educadores

partindo do universo da Diretoria Centro Sul para a partir de 2006 ampliar o projeto para outras Diretoria Regionais de Ensino da Secretaria de Estado da Educação em São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte, Editora Cortez, 2002, SP;

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 5 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil, Cortez, São Paulo, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos, Arte, Belo Horizonte, 1998.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadia. A formação do professor de arte - do ensaio...à encenação, Papirus Editora, 1999,SP;

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. Tradução. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro e Pensamento. As Bases Intelectuais do Teatro na Educação – cap. 1 O Teatro e a História do Pensamento Educacional e cap. 2 Teatro, Jogo e Evolução. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DE CAMILLIS, Lourdes Stamato. Criação e docência em arte, JM Editora, 2002, SP;

DEWEY, John. Vida e Educação, Melhoramentos, Rio de Janeiro, 1978.

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, Papirus, 2002, 7ª edição

_____. O sentido dos sentidos - a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes - construindo caminhos. Campinas: Papirus Editora, 2001.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus Editora, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Mediação: Tecendo Encontros Sensíveis com a Arte. ArteUnesp – SP Vol. 13 – 1997

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita - Repensar a reforma, reformar o pensamento, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NUNES, Ana Luiza Ruschel e PADOIN, Silvana B. Prática do Ensino Reflexiva: O Fazer e Pensar Arte Tendo como Base os Fundamentos da Linguagem Visual e o Contexto Sócio - Cultural. Anais da ANPAP -- Ensino e Aprendizagem de Arte, 1999.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas / CENP. Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística – 1º Grau,1989.

VENTRELLA, Roseli. O ensino da arte no ciclo I: novos caminhos. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes da UNESP, 2005.

ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DO LUGAR: UMA EXPERIÊNCIA DE COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA

TENCA, Álvaro (UNESP - Rio Claro); PICARELLI, Adriano (UNICAMP);
ALMEIDA, Rosângela Doin de (UNESP-Rio Claro); MACHADO, Hélia Maria de
Fátima Gimenez (Fac. Dom Bosco - Piracicaba)

Durante o segundo semestre de 2003, envolvemo-nos com um curso de formação continuada de professores, “Ensino de Geografia e História do Lugar”, curso sob a responsabilidade da Universidade Estadual Paulista (IB - Rio Claro) e no contexto do “Projeto Teia do Saber”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. ¹

Os professores tiveram participação voluntária. E foram cento e vinte horas de trabalho, distribuídas em aproximadamente dois meses: dois encontros semanais, um de quatro e outro de oito horas. Parte do tempo destinou-se a trabalho de campo.

Por meio deste texto queremos apresentar e discutir idéias, intenções presentes naquele curso, bem como as condições de produção das atividades de ensino criadas pelos professores. Aqui, nosso olhar não se volta, especificamente, para a avaliação dessas atividades, mas, sim, para o desenvolvimento do curso, para um processo, uma experiência vivida por um grupo de pessoas, educadores da universidade e do ensino fundamental.

Desde o início, imaginávamos o curso como um tempo aberto a leituras, reflexões, e experiências relacionadas ao lugar, à História Oral e à possibilidade que a escrita dos professores, por meio de registros em diários de aula, pode representar, em termos de caminho para produção coletiva de conhecimentos sobre suas práticas.

Consideramos que as relações, freqüentemente tensas, entre globalização e lugar intensificaram o interesse por este último. Mas o que é lugar? Por que considerá-lo na escola?

Escolhermos a conceituação de lugar discutida por Ana Fani Alessandri Carlos:

Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo, de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade ‘lato sensu’ a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos. Motorista de ônibus, bilheteiros, são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro. É evidente que é possível encontrar isso na metrópole, no nível do bairro, que é o plano do vivido, mas definitivamente não é o que caracteriza a metrópole. (CARLOS, 1996, p. 20-21)

[...] o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento de vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. (CARLOS, 1996, p. 15-16)

[...] a realidade do mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis, no lugar encontramos as mesmas determinações da totalidade sem com isso eliminar-se as particularidades, pois cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos da vida, os modos de apropriação expressando sua função social, seus projetos. (CARLOS, 1996, p. 17)

Em diálogo com essas idéias e pensando a respeito de Geografia e História no ensino fundamental, construímos, durante o curso, justificativas para o trabalho com o lugar, entre elas: valorização dos conhecimentos e vivências dos alunos; “abertura” para a subjetividade; possibilidade de estudo que integre disciplinas; vivemos, agimos no lugar, é importante refletir sobre ele, o estudo do lugar não é apenas uma passagem para entender o mundo; o lugar participa da construção de nossa identidade, no lugar nos envolvemos em relações sociais, construímos memória, etc; em certo sentido, o lugar nos apresenta o/ao mundo; o mundial, os processos globais materializam-se no local, no lugar, é claro que de modo particular, porque os lugares têm suas especificidades, suas histórias próprias. “[...] Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. [...]” (CARLOS, 1996, p. 26)

Os professores de Rio Claro, Limeira e Ipeúna – basicamente com eles é que trabalhamos – contam com atlas municipais escolares ², material didático particular, que pode servir de porta de entrada, meio ou auxílio para estudar o lugar. Estávamos curiosos: como os professores se relacionavam com os atlas? Os atlas eram utilizados nas escolas? De que maneiras? No momento de construir propostas de atividades sobre o lugar (um dos objetivos do curso), os professores lançariam mão dos atlas? Etc ... etc ...

Essa curiosidade nos fez levar os atlas a todos os encontros, deixando-os disponíveis. Algumas vezes, provocamos sua entrada em cena, outras, os professores é que os tomaram para pedir esclarecimentos, apresentar questões, interpretá-los ...

Assim, por exemplo, logo no segundo encontro, nossa pauta destacava um tempo de observação livre, de exploração e discussão dos atlas. Naquele dia também narramos aos professores um pouco da história da produção dos atlas municipais, história iniciada pelo desejo de um professor da rede estadual de ensino, e levada adiante em parceria com a universidade. Durante o quinto encontro, propusemos uma dinâmica na qual, trabalhando em grupos, os professores apresentariam: a) como poderia ser o primeiro contato dos alunos com os atlas; e b) maneiras de se utilizar os atlas num estudo sobre o lugar. A partir do que avaliamos como necessidades dos professores, preparamos, para o oitavo encontro, um roteiro de introdução aos atlas (“Atlas Municipais Escolares de Limeira e Rio Claro: construção e concepções”), o qual

pretende apresentar algumas intenções dos autores, com relação à escolha dos temas e de suas questões centrais, organização e argumento das páginas, por exemplo. No contexto de uma oficina sobre fotografia, grande parte do nono encontro foi destinada à leitura do artigo “Aproximações entre a educação, as fotografias e as geografias do lugar onde se vive: um estudo a partir do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro”, de Wenceslão Machado de Oliveira Júnior (2003).

Vários grupos utilizaram os atlas em suas propostas de atividades de ensino sobre o lugar, provocando mais discussões e criação de conhecimentos acerca do material. No décimo encontro, por exemplo, quando conversávamos com o grupo que propunha um estudo envolvendo o Ribeirão Tatu (ocupação da bacia, questões sociais, poluição ...), sentimos necessidade de pensar – não apenas com aquele grupo mas com todos os professores – a relação entre a escala dos mapas das páginas 79 e 81 e a escala do mapa da página 83 do atlas de Limeira: a escala deste último mapa é menor, ele abrange espaço até maior que o município, o Ribeirão Tatu aparece das nascentes até o encontro com o Piracicaba, porém, sua representação é generalizada (nenhum afluente); os dois primeiros mapas são de escala maior, apresentam apenas a área urbana (como se destacada do primeiro mapa e ampliada), com mais detalhes dos rios, dos afluentes do Tatu. Em que situações usar um ou outro mapa, ou mesmo todos eles? Outro momento interessante aconteceu durante o décimo segundo encontro, quando da apresentação das propostas de atividades. A respeito da atividade “De onde viemos? E o que trouxemos?”, um professor argumentou que os alunos poderiam tentar localizar seus bairros no mapa de expansão urbana de Limeira (p. 39), para isso recorreriam ao mapa de setores da página 47. Porém, neste último mapa, existem áreas em branco, sem números a identificá-las, gerando confusão. Mas alguém logo veio em auxílio, chamando nossa atenção para os mapas com mais detalhes dos setores (a partir da p. 49), citando, como exemplo, aquele da página 54. Momentos deste tipo nos estimularam a refletir sobre: a) necessidade de conhecer mais intimamente os atlas; b) importância do grupo na produção de conhecimentos.

No desenvolvimento das propostas de atividades a partir do estudo do lugar, procuramos enfatizar as contribuições importantes da História Oral, na perspectiva metodológica utilizada – memória de velhos, como narrativa de vida. O privilegiar do relato de experiências de velhos moradores na busca, inicialmente, de uma melhor compreensão do espaço físico e social mais próximo, orienta-se por duas preocupações principais, uma de natureza pedagógica e outra mais relacionada à produção do conhecimento. Tanto uma, como outra, fundam-se num pensar o mundo como “morada dos homens na Terra”. Morada, esta, produzida e reproduzida continuamente pelos homens.

Nesse curso, tivemos oportunidade de refletir um pouco sobre esses pressupostos com os professores, tendo como um dos pontos de apoio trabalhos de Hannah Arendt, em especial as reflexões de “A condição humana” e “Entre o passado e o futuro”, bem como “O narrador”, de Walter Benjamin, e as reflexões de Marx sobre trabalho e tempo livre, especialmente a famosa passagem sobre “reino da necessidade e reino da liberdade”, do livro III de “O Capital”.

A partir das reflexões sobre trabalho e tempo livre em Hannah Arendt e Marx,

discutimos o conceito de mundo, concebido como produto do “fazer” humano, portanto, “histórico”. Esse mundo feito pelos homens corresponde a uma parte do trabalho humano que “ficou”, que ultrapassou o tempo de existência terrena de seus produtores. Assim pensado, o mundo, como obra humana, como o conjunto dos feitos humanos, produzido e reproduzido continuamente pelas sucessivas gerações – esse mundo dos homens e das coisas, na expressão de Hannah Arendt –, nomeia, também, o que concebemos como cultura. “Esse lar terreno somente se torna um mundo no sentido próprio da palavra quando a totalidade das coisas fabricadas é organizada de modo a poder resistir ao processo vital consumidor das pessoas que o habitam, sobrevivendo assim a elas. Somente quando essa sobrevivência é assegurada falamos de cultura [...]” (ARENDR, 2002, p. 263)

Nesse sentido mais amplo, o mundo, como morada dos homens na terra, aparece na sua dimensão “pública”, como coisa pública, que precisa ser preservada para que possa continuar servindo de morada para as gerações futuras. A escola aparece, aqui, como o lugar a partir do qual procuramos contribuir para possibilitar o trânsito entre o privado e o público, como “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2002, p. 238). É preciso, pois, preservar o novo que a criança representa, como necessidade de continuação da existência do mundo, mas, ao mesmo tempo, proteger o mundo da ameaça que o novo pode representar.

A comunicação necessária entre o novo e o velho, “entre o passado e o futuro”, vem se tornando um desafio cada vez maior, sobretudo no mundo contemporâneo, herdeiro das ações nefastas do universo totalitário da primeira metade do século passado, e protagonista da sociedade de massas. A sobreposição do “consumo”, ao “uso”, afeta a durabilidade dos feitos humanos, ameaçando, assim, a preservação do mundo.

No processo de constituição do mundo urbano que se observa no Brasil, de forma mais acentuada, a partir da segunda metade da década de 1960, os valores característicos da sociedade de massas foram se solidificando. Fomos nos aproximando, ainda que de maneira um tanto caricatural, de um dado universo cultural cujo comportamento se orienta para o consumo irascível, alimentando o culto do descartável. Nessa realidade, que se agrava no caso brasileiro considerando, o expressivo contingente excluído da sociedade, o velho, como bem o demonstra Ecléa Bosi, é cada vez mais marginalizado do meio social onde vive. Esse isolamento, essa exclusão do velho, tornando também descartáveis as suas lembranças, são marcas características de um jeito de ser social que parece cada vez mais distante da possibilidade de procurar garantir os elementos fundamentais para a produção e preservação do mundo, entendido como morada dos homens na Terra, como pensava Hannah Arendt. (TENCA, 2002, p. 4)

Hannah Arendt (1981, p. 183) lembra que “até mesmo o poema, não importa quanto tempo tenha existido como palavra viva e falada na memória do bardo e dos que o executaram, terá, mais cedo ou mais tarde, que ser escrito e transformado em coisa tangível para habitar entre

coisas; pois a memória e o dom de lembrar, dos quais provém todo desejo de imperecibilidade, necessitam de coisas que os façam recordar, para que eles próprios não venham a perecer”. Assim, “esse mundo de coisas tangíveis necessita, também, para que tais coisas permaneçam, garantindo a continuidade da morada dos homens, não só das coisas, elas mesmas, como artefatos humanos, mas da memória e da lembrança, fontes do desejo de imperecibilidade.” (TENCA, 2002, p. 36)

Registrar relatos de velhos moradores é, ao mesmo tempo em que se “produz” um documento para o estudo da história do “lugar”, uma prática voltada para a preservação da cultura, pois traz ao mundo, dá tangibilidade a feitos que, se não tiverem gravadas e transcritas as suas lembranças, eles desaparecem no mesmo tempo finito da existência terrena de seu protagonista. É, também, especialmente quando se tratam de “velhos trabalhadores”, uma forma muito especial de produção de conhecimento, na medida em que registra os olhares diferentes desses atores dos fenômenos sociais, quase sempre excluídos, também, dos relatos históricos.

Levar os alunos a entrevistar esses velhos, fora ou dentro da sala de aula, consiste, a nosso ver, em prática político-pedagógica voltada para o restabelecimento da comunicação necessária entre o “velho” e o “novo”, entre o “passado” e o “futuro”, reproduzindo, com a nova geração, a “comunidade de ouvintes” de que nos fala Walter Benjamin. Sem ouvidos educados para ouvir, a voz do narrador emudece, o que torna ainda mais difícil, para o velho, manter o exercício da rememoração. Reproduzindo, nas novas gerações, a comunidade de ouvintes, reproduz-se o velho, que, por meio da narrativa de sua experiência de vida – da sua vida – ouvida, gravada e transcrita, fortalece o sentimento de pertencimento, como parte constitutiva da cultura, do mundo, do perene.

Experiências mais recentes com trabalho dessa natureza, como as desenvolvidas com o projeto “Integrando universidade escola por meio de uma pesquisa em colaboração – atlas municipais escolares (fase 2)”, em particular com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Ipeúna, são contribuições muito ricas que nos encorajam a prosseguir na reflexão e disseminação desse trabalho. No caso de Ipeúna, a história da cidade foi (re)escrita em atividades pedagógicas de construção de conhecimento, a partir das narrativas de velhos moradores, “provocadas” pelas crianças que compõem essa classe de terceiro ano, crianças com olhares e ouvidos sempre muito atentos e interessados nos relatos de experiências que os velhos relembram, procurando nas gavetas da memória. Colocados frente à frente, crianças e velhos parecem não demonstrar dificuldade alguma para se comunicar. Por que não tentar reconstruir a ponte “entre o passado e o futuro”?

A partilha de experiências na docência é vista por muitos educadores como uma possibilidade para o aperfeiçoamento profissional de professores, pois muito do que realizam em suas aulas corresponde ao que viram acontecer em aulas de outros professores, desde o tempo em que eram alunos. A memória de muitos professores está povoada de episódios que viveram direta ou indiretamente durante sua trajetória escolar. Retomar episódios de aula pode ser um bom caminho quando se deseja refletir a respeito de questões relacionadas ao cotidiano escolar,

como, por exemplo: dificuldades com determinados conteúdos, práticas usuais para correção de tarefas e condutas esperadas durante um passeio. Ao delinear o curso, consideramos importante destacar a troca de experiências, inclusive por se tratar do estudo do lugar – um espaço vivido por todos.

A partir dessas idéias e levando em conta experiências que trazíamos de outros projetos, decidimos propor um trabalho com registro em diários.

A leitura e a discussão de um texto de Madalena Freire Weffort, “Importância e função do registro escrito, da reflexão”, introduziram a questão que pretendíamos tratar: a importância do registro no processo reflexivo de produção de conhecimento pelo professor.

Também discutimos trechos de um livro que aborda, especificamente, os diários de aula (ZABALZA, 1994).

O trabalho com os diários estendeu-se por, aproximadamente, duas horas, durante cinco sábados. Pouco tempo, ainda mais se pensarmos que apenas iniciávamos relacionamento com os professores. Além disso, entendemos que escrita e leitura de um diário envolvem disposição pessoal, subjetiva, tocando tanto em aspectos profissionais e políticos, quanto afetivos. Assim, não exigimos dos participantes nenhum dos dois movimentos. No entanto, nesse curto espaço de tempo, vários registros – sobre situações vividas em sala de aula, durante a semana – foram realizados e alguns até partilhados.

Exemplo: uma professora relatou que fora desacatada por uma de suas alunas, fato até certo ponto comum nas escolas, mas que atingiu profundamente os sentimentos dessa professora. Muitos comentários surgiram, lembranças de situações semelhantes, empatia, desconforto com o ocorrido. Naturalmente, ela, ao apresentar o episódio, ouviu palavras que lhe permitiram continuar a pensar sobre o problema. Nós, os outros, pudemos levantar hipóteses a respeito do que vem causando a fragmentação das relações entre professores e alunos. Semeamos, certamente, a idéia de que a escrita de um diário pessoal, bem diferente dos registros episódicos para fins burocráticos, pode ser um instrumento adequado para o professor refletir sobre seus problemas, convertendo-se em um espaço narrativo de suas vivências e reflexões.

AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Quando considerávamos as primeiras idéias a respeito do curso “Ensino de Geografia e História do lugar”, entre elas a de convidar os professores a criar atividades de ensino/estudo do lugar, estabelecemos alguns princípios gerais que, de uma forma ou de outra, ganharam vida durante os dois meses do curso.

Um desses princípios era pensar constantemente o relacionamento entre práticas e concepções teóricas. Daí, a leitura do texto de Ana Fani Alessandri Carlos (1996), um contato inicial com pensamentos geográficos em torno do que é lugar. Já o texto de Carolina Sandroni (2001) trouxe um belo exemplo de articulação, consistente e criativa, entre concepção de ensino-aprendizagem e trabalho do professor em sala de aula.

Ainda no contexto desse primeiro princípio, defendemos, ao menos, três idéias fortes: a) aluno como sujeito ativo na construção de conhecimento; b) visão de conhecimento não como “a verdade” ou “a realidade”; c) avaliação formativa.

Parênteses. Nossa leitura das propostas indica que a avaliação formativa precisaria de mais atenção, talvez, de outras formas de experiência. Durante o curso, o que fizemos, exaustivamente, foi mostrar como utilizávamos esta idéia para planejar os encontros: considerando avaliações dos professores e nossas, (re)orientávamos o trabalho.

Outro princípio era não deixar que o curso se transformasse numa “exposição de dicas, receitas prontas e acabadas de práticas (dinâmicas, jogos, etc), adequadas a quaisquer professores e alunos, em todas as situações, sem consideração por seus conhecimentos e vivências”. Por isso, escolhemos acompanhar de perto cada grupo de professores, durante a elaboração das propostas. As sugestões, nossas ou dos próprios professores, apareceriam a partir de discussões sobre aquilo que estavam produzindo.

Alguns exemplos. Uma das primeiras aproximações do estudo do lugar aconteceu quando pedimos aos professores para falarem daquilo que já desenvolviam com os alunos (sobre o lugar). Considerando suas experiências, julgamos interessante apresentar o texto “O que caracteriza a atividade de ensino?”³ O trabalho mais direto na criação das propostas passou por dois momentos: o primeiro, de construção e apresentação de um esboço que buscasse delimitar, justificar o tema e indicar caminhos, etapas do estudo; o segundo, para detalhamento de, ao menos, uma etapa. Nos dois momentos, acompanhamos os grupos, ouvindo, solicitando esclarecimentos, destacando, por exemplo, dificuldades na delimitação e justificação do tema, colocando algumas idéias, etc. Em duas ocasiões, expusemos, para todos, inventários dessas idéias e sugestões geradas nas conversas com os grupos. Um dos inventários ganhou forma de texto mais organizado: “Algumas ‘dicas’ que apresentamos aos grupos, em função de suas necessidades, durante a escrita das propostas de atividades”. Com o intuito de ajudar os professores a pensar a questão da delimitação de um estudo, ainda fizemos uma breve introdução aos mapas conceituais.

Um terceiro princípio, no qual se cruzam questões éticas e de visão de construção de conhecimento: não alterarmos a escrita final dos professores.

Do primeiro esboço (sexto, sétimo e oitavo encontros) ao detalhamento/”finalização” das propostas (décimo e décimo primeiro encontros), tivemos, aproximadamente vinte horas de trabalho.

As propostas, reunidas num caderno reproduzido para todos os participantes do curso, representam um pouco do que nós e os professores produzimos, sob certas condições. São propostas-em-desenvolvimento, fotografadas, num instante, pela escrita. Novas janelas para o pensamento.

AS NARRATIVAS

Dando um passo adiante no desenvolvimento das propostas de atividade/estudo, os grupos entrevistaram um velho morador do município onde se localiza a unidade escolar (Limeira e Rio Claro), procurando registrar informações pertinentes ao tema de estudo proposto, a partir de um relato com características de história de vida. A fita, em áudio, foi transcrita de forma literal e, em seguida, elaborada na forma de narrativa escrita, eliminando, do texto, as perguntas dos entrevistadores. Embora o tempo para a produção desse trabalho fosse bastante reduzido, o empenho, a dedicação e o entusiasmo demonstrado pelos professores, tornaram possível a produção de documentos ricos em conteúdo, demonstrando, também, cuidados quanto à forma.

Espera-se que, na continuidade dos projetos, sejam registradas narrativas de velhos moradores (o que se observa em poucos trabalhos) que não tenham, necessariamente, se tornado pessoas “reconhecidamente bem sucedidas” na localidade. Isto porque um dos elementos importantes dessa proposta é o de inscrever, no registro da memória do município, os olhares diferentes daqueles que, como acontece com muita frequência, são excluídos da história. Observe-se, também, que nas entrevistas com velhos trabalhadores, em geral, os relatos são mais espontâneos, mais transparentes, demonstrando, não raro, uma maior despreocupação com auto-censura, o que contribui, também, positivamente, para o aspecto formal, estético da narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de (coord.). Altas municipal escolar. Ipeúna – SP: Prefeitura Municipal de Ipeúna, 2000.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (coord.). Altas municipal escolar. Limeira – SP: Sociedade Pró-Memória, 2000.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (coord.). Altas municipal escolar: geográfico, histórico e ambiental. Rio Claro – SP: Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2000.

ANDRÉ, Marli E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. (org). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 95-105.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221. (Obras escolhidas, v. I).

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CADERNOS CEDES. Formação de professores e atlas municipais escolares. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – Unicamp, v. 23, n. 60, ago. 2003.

CARLOS, Ana F. A. O lugar no/do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta et al. (org). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. Leituras, nº 4, jul. 2001. (Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec. Publicação da Secretaria Municipal de Educação).

OLIVEIRA JR., Wenceslão Machado de. Aproximações entre a educação, as fotografias e as geografias do lugar onde se vive: um estudo a partir do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 7, 2003, Vitória – ES.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta et al. (org). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANDRONI, Carolina Adele. Obras de Paul Klee e crianças pequenas: um relato de experiência. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

TENCA, Álvaro. Nos trilhos da memória: racionalização, trabalho e tempo livre nas narrativas de velhos trabalhadores ferroviários. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 2002.

WEFFORT, Madalena Freire. Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

ZABALZA, Miguel Angel. Diários de aula. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta et al. (org). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

NOTAS

1. Professores responsáveis pelo curso: Dra. Rosângela Doin de Almeida e Dr. Álvaro Tenca. Professores colaboradores: Adriano Picarelli, Ms. Hélia Maria de Fátima Gimenez Machado, Ms. Sérgio Luiz Miranda.
2. De autoria de professores da rede estadual de ensino, em colaboração com o Laboratório de Ensino de Geografia e Ciências Naturais (Depto. Educação, Inst. de Biociências, Unesp – Rio Claro). Projeto “Integrando universidade e escola – atlas municipais escolares”, coordenado pela Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida e financiado pela FAPESP (1997-1999). A publicação dos atlas foi custeada pelas prefeituras, e eles estão disponíveis em escolas municipais e estaduais. Nos *Cadernos Cedes* (v. 23, n. 60, ago. 2003) os autores dos atlas discutem sua produção e uso.
3. Síntese dos alunos de Prática de Ensino em Geografia – III (Unesp – Rio Claro), ano 2000, a partir do texto “Planejando atividades de Geografia”, de Rosângela Doin de Almeida e Adriano Picarelli, publicado em ENSINAR E APRENDER: REFLEXÃO É CRIAÇÃO, vol. 2, Secretaria de Estado da Educação do Paraná/ Cenpec, 1998.



PARCERIA COLABORATIVA: UM ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

WALDMANN, Ivanete Menegon ;SCHNETZLER, Roseli P.
(PPGE - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP)

O problema e suas justificativas

O presente trabalho tem como foco o Professor Coordenador Pedagógico (PCP), com o objetivo de ampliar a compreensão sobre tal profissional, pois até hoje, são poucas as publicações sobre formação continuada de professores que o enfoquem e, principalmente, investiguem sobre sua prática efetiva e possível formação no ambiente escolar e profissional.

Nossa ampliação baseia-se na idéia de parceria colaborativa proposta por Hargreaves(1998), a qual vem sendo enfatizada por vários pesquisadores na área de formação docente, dentre os quais Fiorentini (2004:50) aponta que:

Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não-hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações.

Nesse sentido, a parceria colaborativa nos pareceu ser o procedimento mais adequado a investir, pois ela permite a aproximação de profissionais e a viabilidade de diálogo entre pares, mostrando-se como uma importante possibilidade formativa para os PCPs. Assim, duas questões de investigação são propostas neste trabalho: como uma parceria colaborativa de PCPs pode contribuir para a sua formação continuada? Como tal parceria possibilita a significação da prática dos PCPs?

Embora a literatura existente em relação ao PCP seja relativamente pequena, pode-se nela perceber alguns aspectos do fazer deste profissional e algumas expectativas nele depositadas no contexto escolar.

Em termos legais, faz-se necessário apontar a Resolução SE nº 35, de 07/04/2000, que dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de PCP e a Portaria CENP nº 1/96 e L.C. nº 836/97, que trata sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Nela estão expressos os números de HTPC, de acordo com a quantidade de aulas do docente e os seus objetivos. A HTPC representa o sucesso de uma reivindicação dos docentes e constitui-se num dos espaços de atuação conjunta entre PCP e professores.

Dentre os fazeres dos PCPs, destacamos aquele que se vincula à instância formativa. Neste aspecto, Souza (2002) investigou a atuação do PCP como mediador na formação continuada de professores, evidenciando a historicidade da função daquela coordenação. Antes do profissional PCP, tal função era exercida pela Supervisão Escolar, cuja marca principal estava no controle e fiscalização da atividade docente. Segundo a autora, podemos afirmar que o posto de trabalho de PCP foi instituído em decorrência da complexidade do trabalho docente. Vista por este aspecto, a atual função de coordenação pedagógica, instituída na figura do PCP, comporta simultaneamente a tradição e o novo. .

Por sua vez, a literatura sobre formação docente tem apontado inúmeros equívocos baseados em ações formativas centradas em convocações, capacitações e reciclagens que vêm sendo, por simples transposição de modelos, geralmente desenvolvidas e assumidas por PCPs em seus contextos de trabalho junto a professores. Discordando de tal prática e assumindo um enfoque emancipatório-político para o profissional PCP, pretendemos com a possibilidade de constituição de parcerias colaborativas de PCPs sistematizar uma maior compreensão sobre o desenvolvimento profissional de tais sujeitos, o que nos impõe considerar suas vidas pessoais e profissionais inseridas em contextos escolares concretos e, assim, levando em consideração suas temporalidades imersas num processo contínuo de formação/constituição de suas vidas e funções.

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

O trabalho de campo envolveu a composição de um grupo para procurar estabelecer uma parceria colaborativa com cinco Professores Coordenadores Pedagógicos. Esses PCPs aderiram espontaneamente, respondendo ao nosso convite realizado durante uma reunião em que estavam presentes numa diretoria de ensino no interior de São Paulo, os quais atuam em escolas públicas jurisdicionadas à esta mesma Diretoria. Desses cinco PCPs, quatro participaram até o último encontro.

Foram dez encontros quinzenais de aproximadamente três horas e meia cada um, ocasião em que discutimos nossas práticas como PCPs, nossos impasses e dificuldades. As interações do grupo foram gravadas em áudio, transcritas e interpretadas, tendo como base os pressupostos da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 1989). Nessa perspectiva, as interações verbais produzidas possibilitaram a mediação que pôde provocar processos complexos de compreensão ativa e responsiva por parte dos membros, os quais elaboraram sentidos a essas interações sob a influência de experiências e habilidades que já dominam, apropriando-se, refutando ou alterando as concepções veiculadas. Esses sentidos são o efeito da interação dos membros do grupo, podendo ser constitutivos de cada um deles.

O foco principal das reuniões constituiu-se na prática dos PCPs – o quê, como e porquê fazem o que fazem? -, destacando nelas aspectos que consideraram positivos e suas limitações. Os temas tratados em cada reunião (com exceção da primeira) foram discutidos e

acordados entre os parceiros. Nessas reuniões, buscou-se estabelecer o espaço do confronto de idéias, na busca de leituras das ações desenvolvidas, das crenças e paradigmas subjacentes, de sua manutenção ou do vislumbre de outras possibilidades mediadas pela intervenção do Outro.

No agrupamento concretizado, a participação foi voluntária. Fiorentini também menciona que “um grupo autenticamente colaborativo é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria” (2004,p.52). Neste grupo os membros demonstraram um forte desejo de compartilhar saberes e experiências e, no decorrer dos encontros, fomos nos sentindo progressivamente mais à vontade para expressar sentimentos e pensamentos, mostrando-nos dispostos a ouvir e considerar possíveis críticas, pois não existia uma verdade ou orientação única para as atividades. Os temas das discussões e as datas dos encontros foram acordados no grupo e, aos poucos, foram sendo evidenciados a confiança e o respeito mútuo, o que contribuiu para que houvesse reciprocidade de aprendizagem.

Questionar e criticar alguns aspectos do trabalho desses profissionais não garante mudança e maior contribuição para a sua formação continuada e, por meio do seu fazer, a dos professores. É necessário que vivenciem outros tipos de práticas e que possam estabelecer um diálogo com outros PCPs, para que além de dividir angústias, inseguranças, possam discutir alternativas, possibilidades.

Este grupo específico foi estudado segundo o contexto das interações que ali se estabeleceram por meio do diálogo, sem desconsiderar os contextos sociais nos quais estes PCPs atuam, buscando alternativas de trabalhos que pudessem apontar para possibilidades de melhoria de suas práticas.

Trata-se de um estudo de caso, com abordagem de investigação qualitativa. Nesse sentido, o grupo foi enfatizado na sua singularidade, cujas análises não ambicionam generalizações, e foi examinado como uma representação específica da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada.

Realizadas as transcrições do áudio gravado durante as dez reuniões, elegemos três categorias temáticas, segundo as quais os dados foram recortados e interpretados constituindo-se em fonte desta pesquisa. As categorias escolhidas foram: as práticas, concepções e dilemas dos PCPs.

Ao tomar a prática como uma das categorias temáticas não a estamos valorizando em detrimento à teoria, pois não as concebemos como aspectos estanques, mas como uma construção inter-relacionada e processual. Por meio de descrições das práticas e de análises das interações ocorridas entre os PCPs deste grupo colaborativo, algumas concepções assumidas por eles podem ser identificadas.

As concepções no contexto da abordagem histórico-social são construções possíveis num determinado momento histórico, considerando desta maneira o tempo e sua ocorrência num determinado local. Nesse sentido, a presente investigação pode contribuir para ampliar a visão que temos do profissional PCP. Por sua vez, a própria significação que atribuem ao seu fazer profissional, sofre a influência e também interfere na visão que professores, diretores,

alunos, enfim, que a comunidade escolar, manifesta sobre os PCPs.

Os dilemas dos PCPs aparecem, geralmente, como situações embaraçosas em que as saídas são difíceis e vistas como exigência de posicionamento. Normalmente são momentos de grandes conflitos em que esses PCPs sentem-se vulneráveis e de certa maneira impotentes frente à situação.

RESULTADOS PRELIMINARES

Ao criar situações de diálogo e interação no grupo, destacamos as relações que os PCPs procuram estabelecer com os docentes no contexto escolar, principalmente nas HTPCs. Nesse âmbito, existe a preocupação desses PCPs em variar o tipo de atividade proposta naqueles contextos e em apresentar e promover discussões quanto aos indicadores de rendimento dos alunos (porcentagem de notas vermelhas e azuis, dados do SARESP). Um dos PCPs relatou a aplicação de uma situação homóloga às que acontecem na prática do professor com seus alunos. Há, porém, nas falas, fortes marcas da influência de leituras de textos oficiais e das ações da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Diretoria de Ensino.

Para exemplificar a categoria temática práticas, os fragmento a seguir exemplifica a preocupação do PCP A em tentar atender aos pedidos de mudança das HTPCs feitos pelos professores com os quais trabalha.

A – De repente você pede, pede, pede. Você se mata, fica louca, corre atrás, faz um texto, faz uma síntese, prepara uma apostila de estudo. Quando chega no HTPC para trabalhar aquilo que você se empenhou tanto, todo animado, você olha aquelas caras feias. Vamos fazer uma leitura compartilhada, a gente vai parando, vai comentando, de repente quando você vê, a leitura foi feita do texto todinho, mas ninguém parou para fazer questionamento nenhum. Acabou? Acabou. Tchau.

Numa tentativa de atender ao pedido de mudança das HTPCs feito pelos professores, a PCP A aceita como sua a responsabilidade em “correr atrás”, realizar sínteses e apostilas. Ao que nos parece, ela nem cogitou a possibilidade de dividir com os professores a responsabilidade por essa busca. O horário das HTPCs também não foi, por ela, apontado como um problema. No entanto, neste caso, os HTPCs ocorrem após as aulas do período da manhã ou no final da tarde. Em ambos os casos, os professores já passaram por um longo período de aulas e, geralmente, começam a apresentar sinais de cansaço.

O planejamento, a decisão do que tratar e como são as reuniões das HTPCs, são atribuições quase que exclusivas dos PCPs.

Outra prática comum aos quatro PCPs está na presença esporádica deles nas aulas, observando e analisando alguns cadernos de alunos e a maneira como o professor conduz a classe. Tal prática foi discutida no grupo e, ao serem questionados, os PCPs buscaram expressar

os motivos pelos quais a adotam. Uma das PCPs apresentou o registro de um teste que aplicou individualmente em alunos da 1ª série do ensino fundamental. Em seu caderno, a PCP guarda os registros desse diagnóstico e anota aspectos observados a partir dos cadernos dos alunos e das observações que realiza em sala de aula. Esse registro é utilizado como lembrete de temas e comentários a serem por ela abordados durante as HTPCs. Há indícios da pressão que este tipo de atividade exerceu sobre uma professora, pois ela passou a fazer ditado das palavras do banco utilizado pela PCP.

As advertências e repreensões de alunos também foram motivos de discussões e posicionamentos diferentes dentre os PCPs. Uma delas argumentou que considerava esta uma atribuição da direção e que não se envolvia com isso. Outra disse que essa prática fazia parte da sua rotina. Outro comentou que, embora não fosse uma prática comum, em algumas circunstâncias também realizava este trabalho.

Sabemos que a visão que temos de nós mesmos é construída socialmente, portanto, o que somos e o que pensamos têm sua gênese a partir de relações intersubjetivas. Alguns aspectos significativos dessas interações são internalizados, passando a fazer parte de nós, constituindo-se em nossa intra-subjetividade.

Quanto às concepções que os PCPs têm de si mesmos, estas também vão se constituindo na interação com muitos outros presentes, ou não, no contexto escolar.

Na fala do PCP J, no recorte abaixo, pode-se destacar a segunda categoria temática: concepções. Ele relata a maneira como foi abordado pela diretora da escola quando apresentou a sua proposta de trabalho para a coordenação:

J- Perturbado com a experiência que eu tinha com PCPs, quando eu iniciei no ano passado com a Coordenação, e sabendo que a queixa dos professores era de que a HTPC era Hora de Tempo Perdido Coletivo e, preocupado com isso, fui interpelado pela diretora se eu não estava saindo, mais um a deixar a sala de aula por estar enfadado. Eu tive que convencer a diretora de que não era isso, que eu tinha uma idéia de protesto, de estar enfadado com a mesmice dos HTPCs e, então, compartilhei com os colegas da escola e no ano passado fizemos vários projetinhos assim de leitura, de formação de sujeitos leitores, etc...

Percebe-se, neste caso, a desconfiança - de um outro importante na organização escolar, a diretora - na possibilidade de um professor optar pela Coordenação Pedagógica. Essa desconfiança pode advir, dentre outros fatores, do fato de que em termos de remuneração a função não oferece maiores atrativos. De qualquer forma, a concepção que a referida diretora tem do PCP parece não ser muito positiva.

Ao rememorar e expressar a opção de pleitear a função de PCP como “idéia de protesto” e “enfadado com a mesmice”, J demonstra sua insatisfação em relação às experiências com outros PCPs, vistos a partir do ponto de vista do então professor J, hoje PCP.

Os motivos decorrentes da opção assumem diferentes sentidos se considerarmos o PCP e a diretora, e esses sentidos ao serem mediados, podem provocar alterações nas

concepções de ambos. Admitir essas alterações não significa que um dos interlocutores passa a ter a concepção do outro integralmente, ou mesmo em seus fragmentos, mas que o sujeito, PCP ou diretora, pode reconstruir internamente a significação da opção do seu interlocutor.

O PCP J passou pelos trâmites legais para ser admitido em tal função e vivenciou inúmeras situações que lhe permitem fazer o seguinte comentário, referindo-se à formação do PCP:

J- Aí chega alguém, como nós chegamos em 96 na coordenação e não somos muito aceito não, por quê? Temos o mesmo nível de graduação que os colegas. Se nós investirmos na nossa formação, eu vejo pela prática que eu tenho já de 2, 3 anos e meio mais ou menos, concluí um curso de pós-graduação. Daí aceitam um pouquinho mais porque a gente tem alguma coisa a mais para oferecer. Caso contrário você está no mesmo nível...

M – Exatamente.

J-Então você é só um fiscal. Você é visto como um fiscal.

O PCP J aponta a necessidade de um conhecimento sólido para fundamentar as práticas do profissional PCP. Com o seu trabalho no dia a dia, nos acontecimentos rotineiros, o profissional PCP vai se constituindo e pode conquistar credibilidade e respeito. Isso não ocorre simplesmente com a implementação da função, mas com o fazer cotidiano.

Para J e M o fato do PCP ter o mesmo nível educacional – graduação – dos professores é um indicativo de que tem pouca coisa a oferecer. Nestes dizeres, há indícios de que o PCP oferece algo, que ele deve saber mais para ter o que oferecer. Se há alguém que oferece, há alguém que recebe..., parece que aí se estabelece uma relação onde, aparentemente, há um que sabe (PCP) e ensina àquele que não sabe (professor). A condição de que os professores têm conhecimento, que vão construindo saberes, que podem se responsabilizar pela própria formação e lutar por espaços institucionais e políticas de formação continuada parece ausente nesta concepção do PCP sobre si próprio e sobre professor.

O PCP J expressa, também, como se sente em alguns momentos em que se vê desafiado a sugerir e demonstrar algo ao qual nunca experimentou.

J- A expectativa dos professores, eles querem que você fique sendo cobaia. O aluno é cobaia do professor e nós somos cobaias dos professores, não são eles que são nossas cobaias. Eu tenho analisado o seguinte: eles falam assim: Você quer me testar. Eu retruco: ou vocês que estão me testando? Na verdade, nós somos cobaias porque quando você pega um conteúdo que eles têm dificuldade pra ensinar e você procura destrinchar e falar assim: Tenta fazer assim pra ver se dá certo. Quem que foi a cobaia primeiro? É o coordenador. Na realidade por mais que sejamos considerados fiscais num primeiro momento para a direção da escola, nós somos cobaia. Tipo assim: Faço como? Mostra como é que faz.
Pra mostrar como é que faz você tem que fazer.

Nesta fala do professor, “você quer me testar”, aparece o sentimento do desafio externo, o professor não assumiu, deste ponto de vista, o desafio como sendo seu próprio. O

experimental pressupõe certo risco. Para o PCP esse risco requer esforço maior quando se trata de ensinar algo com pouca relação com a disciplina/curso de sua formação inicial. Assim, um PCP com formação inicial em Língua Portuguesa, certamente terá grandes dificuldades em ensinar um conteúdo de Física de maneira diversificada. Afinal, esta não deveria ser a sua tarefa. No entanto, por considerá-la sua também, vem a sensação de ser cobaia, no sentido de se sentir observado, objeto e sujeito de uma experiência. Segundo o PCP J, ele sugeriu, planejou e demonstrou, indo na sala de aula e ocupando a função de professor. Em caso de sucesso, o êxito será sua recompensa e em caso de fracasso caberá a ele assumir tal erro. Parece que há indícios de responsabilidade esperada deste e por este profissional. Obviamente, este tipo de expectativa não contribui para o estabelecimento de parcerias colaborativas que têm na co-responsabilidade uma das suas características.

No fragmento das interlocuções abaixo, M expressa, também, algumas marcas relacionadas ao lugar do PCP. Este é um recorte de um momento em que M comenta sobre a aplicação de um questionário sobre a prática pedagógica de suas professoras.

M- E aí eu dei as questões para elas, tudo direitinho e agora elas estão devolvendo, ontem me entregaram e eu falei pra elas que até o final de semana eu quero, eu quero ler nas férias eu vou ler para trazer o resultado no planejamento, no re-planejamento.

I- Você vai ler e você vai avaliar?

M- É.

I- A avaliação vai ser sob o seu olhar.

M- Meu olhar. Daí vou, a gente vai tabular pra ver mais ou menos o que pautar porque é uma reflexão do trabalho delas, entendeu?

I- E vocês acham que, por exemplo, uma avaliação conjunta com o grupo de professores não seria adequada?

M- Não, porque elas vão cobrar. Elas querem saber o que nós vamos fazer com isso depois. E uma delas perguntou: -"Isso vai para a Diretoria?" Entendeu? Eu falei: -Não, não vai para a diretoria.. " Mas por você está fazendo isso?" Falei: -Ah, porque eu quero... Aí eu percebi que elas começaram a usar mapa, antes não usavam, a outra já veio pegar jornal, então elas pensam assim: ela está observando que eu não estou trabalhando com mapa, está observando que eu não trabalhei com jornal, então não é a preocupação de trabalhar com a criança para ampliar, ... é a preocupação em que alguém está vendo.

I... está controlando.

M- Isso. E a intenção nossa não foi essa. Nós colocamos para elas refletirem se estão usando mesmo, porque tem na escola, porque não usar?

I- Mas essa relação de poder, fica meio evidente com isso, você não acha?

J- Eu achei interessante isso que você falou, dessa relação de poder. É sempre aquela coisa: vou fazer porque você está mandando.

M- Isso.

J- Você está impondo o que eu faço, né? E aí eu não consegui atingir um objetivo com eles que é analisar isso com maturidade juntos.

I- Então, não seria legal estar avaliando as respostas delas com elas, ao invés de fazer uma avaliação de cima para baixo?

M- Ah, sim, mas nós vamos fazer depois.

Para legitimar a sua posição, a PCP M menciona que a diretora da escola acha interessante, concorda com a sua atuação.

A escolha de textos, preparo de sínteses, apostilas e as propostas de trabalho para as HTPCs aparecem, em geral, como responsabilidade dos PCPs, assim como a elaboração de sugestões para a resolução de problemas em sala de aula. Numa dessas ocasiões, foi questionado o porquê disso, e a resposta foi que o lugar do PCP estaria para o professor, em situação semelhante à do professor em relação ao aluno. Cabendo, portanto, ao PCP perceber as necessidades dos professores e procurar meios para ajudá-los. Esses são alguns indícios de que, na maioria das vezes, esses PCPs vêem-se como hierarquicamente superiores aos professores e, de certo modo, inibem o compartilhamento da liderança e a co-responsabilidade de ações, principalmente, no contexto das HTPCs.

Os dilemas, terceira categoria temática são expressos nos dois fragmentos que se seguem. Geralmente, tais dilemas aparecem em situações descritas como de conflito e tensão. São recorrentes às relações de poder que aparecem por meio da dicotomia: você está do lado da direção ou dos professores?

A Secretaria de Educação enviou livros às escolas para a biblioteca do professor. Na escola em que a PCP M trabalha, esses livros estavam encaixotados e, por isso ela comenta:

M- Toda vez que eu sento na minha mesa e eu olho aquilo lá, tudo encaixotado, me dá uma dor no coração. Então eu sofro um pouco de perseguição, e é por conta de que eu quero que as coisas funcionem. Se vem pro professor, porque não deixar ele utilizar com controle?

J- Mas daí é visto assim: você está muito do lado dos professores.

M- Eu sei, esse é o meu problema, entendeu?

J- Tá muito do lado do professor. Eu fico o tempo todo me policiando em relação a isso.

M- Eu sei disso, mas ó, o meu problema não é com relação à diretora. O meu problema é a vice, ela pensa dessa forma, ela acha que nós três temos que ter um patamar assim, entendeu? (estendendo a mão em movimento linear acima dos olhos).

I- E vocês? Vocês acham que têm de ficar do lado do professor?

M- Eu acho que a gente tem que ter um equilíbrio, entendeu? Eu tenho que obedecer a direção e também os professores porque nós somos um grupo.

I- Obedecer?

M- Obedecer, obedecer não, eu acho que respeitar, trabalhar junto, tanto com a direção quanto com os professores. Eu tenho que ficar, como você diz assim, mediando os dois, entendeu? Não de um lado e nem do outro. Eu tenho que estar mediando, então a direção precisa de alguma coisa eu vou estar ajudando, o professor precisa, eu também vou ajudar.

O PCP J relata um de seus conflitos relacionados à intervenção do PCP nos casos de brigas.

J- O meu conflito maior, foi por conta daquilo que você tava falando das brigas.

M- Hã, hã.

J-... Um dia eu falei para a diretora: Eu não gosto do castigo quando tira intervalo, quando tira merenda. Deixa comer e depois recolhe. Aí ela falou assim : Olha você anda falando por aí que eu estou errada no que eu estou fazendo. Eu falei: Não. Eu sempre tenho dito que eu não

concordo com algumas ações, mas eu não digo que a senhora errou no que está fazendo. Eu não concordo.

I- Quem somos nós para dizer?

J- É, exatamente. Então, esses tipos de ações, leva o lanche até a sala de reforço, como eu já comentei com vocês, quando as crianças não podiam sair pra tomar a merenda também é outro problema, e com esses conflitos eu fui conquistando o espaço e essa vice-diretora dizendo que o coordenador é quatro paus, então nesse conflito, eu tive que ficar um pouco bravo pra cá, um pouco bravo pra lá, me desviar daqui, me desviar dos professores e resultou no que eu falei ontem na reunião: Eu falei assim, olhe eu não posso ficar feito saco de pancada no meio de vocês. Todos nós aqui temos um papel importante, mas vocês têm que entender. Então professora, guarda o seu livro que eu ouvi a senhora dizer que vai preparar aula agora, que não tem outro tempo, mas num outro momento a senhora vai poder preparar a sua aula, mas aqui na reunião, se você fizer isso, outros professores vão fazer. Eu até concordo que tem que ter um tempo de HTPC pra rever o seu conteúdo, sua matéria, sua aula... mas não preparar a sua aula no HTPC quando tem pauta. Se você quer que isso seja pauta, então traga no último HTPC do mês como eu já pedi, mas me dê por escrito para que eu possa encaminhar. Se você não me der por escrito eu não posso autorizar que você fique aí preparando aula. "Tá bom então seu João, o Sr. Mandou. Mandou está mandado."

M- ... Mandar né?

J-.. todo mundo manda.

A ... A ironia parece que dói mais, né João?

O conflito evidencia posições diferentes quanto a acontecimentos semelhantes e instala-se o dilema: Qual é o limite entre o que é atribuição do PCP e o que cabe à direção? Estou avançando no espaço de outro profissional? Faço ou deixo de fazer?

Na seqüência, uma atitude é questionada pelo PCP que discorda da validade da punição dada pela diretora ao expressar seu sentimento quanto ao fato: "Eu não gosto do castigo quando tira intervalo, quando tira merenda".

A expectativa desta diretora também influencia no que fazer e até mesmo no modo de agir do PCP. Ele passa a fazer cara de ruim, de bravo, contrariando seu mais freqüente modo de ser. E vem a explosão, "eu não posso ficar feito saco de pancada no meio de vocês", por meio do qual o PCP reivindica o seu espaço profissional.

Considerações Finais

Esses PCPs buscam um lugar próprio, mas se vêem em meio a concepções e visões veiculadas pela Secretaria da Educação, por meio da direção da escola e dos professores que, via conselho de escola, têm como uma de suas atribuições a avaliação do desempenho e votam, anualmente, pela permanência, ou não, do PCP no posto de trabalho. Assim, procuram evitar conflitos tanto com a direção da escola como com os docentes.

A presença da direção da escola aparece freqüentemente como figura que influencia, inibindo ou direcionando determinadas ações ou mesmo provocando reações.

O fazer deste grupo de PCPs extrapola práticas relacionadas ao pedagógico, o que pode ser um fator de confusão, por parte de muitos pais que vêm, segundo uma das participantes do grupo, o PCP como o diretor de escola.

Essa parceria representou um espaço, pouco comum, no dia-a-dia desses PCPs,

ocasião em que puderam reservar um tempo com seus pares a fim de discutir suas práticas cotidianas. Essas reuniões permitiram que ocorressem trocas de materiais, indicações de leituras, repensar de posições, de relações e o despertar de laços afetivos.

A constituição deste grupo colaborativo permitiu o diálogo, a manifestação de descontentamentos, dúvidas e alegrias, permitiu apoio e a crítica, o compartilhar de um tempo, mesmo que reduzido pois,

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional “ (FONTANA, 2000,p.180).

Os PCPs, por meio das HTPC, podem favorecer o processo reflexivo-crítico próprio e dos docentes, pois aquelas reuniões podem se tornar lócus importante de reflexão e de formação continuada. Assim sendo, o PCP precisa ser elemento desencadeador dessa reflexão crítica, adotando uma postura de co-responsabilidade junto ao professor, pois ambos passaram pelo processo de formação inicial, em sua maioria, organizado segundo o modelo de racionalidade técnica (Nóvoa,1992), o qual concebe o professor como técnico e a prática como mera atividade instrumental.

Novas concepções sobre educação, revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio, enfim, o momento histórico delineia um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores e os PCPs não vivenciaram em sua própria formação inicial, mas que juntos precisam construir e dominar. Nesse sentido, julgamos a pertinência dos PCPs vivenciarem parcerias colaborativas entre si para que se mobilizem na proposição das mesmas junto, agora, aos professores com os quais trabalham e contróem a realidade e o projeto pedagógico escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIORENTINI, D. “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J.L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG: Editora Autentica, 2004.

FONTANA, R.A.C. Como nos tornamos Professoras? Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2000.

HARGREAVES, A . Os Professores em Tempos de Mudança. Portugal, Mc Graw Hill, 1998

NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua Formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

SOUZA, L. H. W. B.. O Coordenador Pedagógico e o Professor: Formação Continuada e Reflexão Conjunta. Dissertação de Mestrado, PUC, Campinas, 2002.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



SÃO PAULO: EDUCANDO PELA DIFERENÇA PARA A IGUALDADE

Ana Paula Pereira Gomes; Anete Abramowicz; Valter Silvério (UFSCar)

A abertura política ocorrida no país a partir das duas últimas décadas do século XX trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social. Uma das evidências desse descontentamento foi a emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios dos quais vale destacar o movimento de mulheres e o movimento negro. Negros e mulheres passaram a expressar reivindicações no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebem no seu cotidiano relacional. Essas manifestações contribuíram para dar visibilidade aos processos de discriminação que ocorrem em vários âmbitos, entre eles, na escola, onde um primeiro efeito deste processo é o desempenho escolar diferenciado, em que a cor aparece como um indicador importante, denotando o desempenho inferior dos jovens negros. A proposta de uma educação inclusiva ainda não conseguiu incorporar com êxito as diferenças e diversidades. Neste sentido, faz-se necessário aprofundar a proposta inclusiva, capacitando e formando professores/as na perspectiva de uma pedagogia que compreenda e incentive as diferenças.

É a este propósito que foi formulado o Projeto: *São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade*, que aqui se apresenta e com o qual pretende-se sensibilizar os professores/as para a temática racial buscando a compreensão e a reflexão dos processos discriminatórios ocorridos na sala de aula, bem como, na sociedade em geral. Além disso objetiva-se, construir com os professores/as atividades educativas e pedagógicas que busquem enfrentar a questão da discriminação, contribuindo na construção de uma outra perspectiva que reconheça e acolha as diferenças e diversidades. Com esta finalidade foi proposto no interior de uma formação de professores um curso para professores/as do ensino fundamental e médio com ênfase nas diversidades em geral e, em especial, na diversidade étnico-racial. Isso vem ao encontro de uma demanda da sociedade civil paulista e paulistana no sentido de melhorar a qualidade da atenção destinada aos jovens negros nas escolas. O curso também atende a uma parcela crescente de professores/as que não tiveram em sua formação básica tais conteúdos e que buscam, cada vez mais, informações e orientações junto às Universidades e Organizações Não Governamentais que pesquisam e trabalham com o tema em questão. Além de incentivar o cumprimento da lei 10.639/03, que estabelece a introdução da história da cultura afro-brasileira e da história da África como conteúdos da grade curricular.

A realização deste trabalho teve início no ano de 2003 e desde então são oferecidos cursos presenciais em 2 módulos diferentes, independentes, entretanto, articulados entre si no que diz respeito à ampliação da temática, complementação de estudos, aprofundamento da

formação. Tanto o primeiro Módulo quanto o segundo dirigem-se a todos os professores/as e o alcance do projeto atinge 14.000 professores em toda a rede pública estadual. O Módulo I dirige seu foco mais especificamente sobre três linhas de discussão. A primeira delas tem como mote alguns conceitos básicos sobre racismo como: raça, discriminação, preconceito e estereótipo entre outros, visando apresentar aos professores/as o contexto histórico, concepções e referenciais ideológicos que orientam o surgimento do conceito de raça e que fundamentam pensamentos e ações que marcam definitivamente as relações inter-raciais no Brasil.

Outra questão de suma importância contemplada neste Módulo é diversidade na escola e sua discussão se faz necessária pela necessidade de se combater processos discriminatórios que ocorrem no interior destas instituições de ensino, posto que inúmeras pesquisas verificaram e registraram índices assustadores que indicam a grande diferença de desempenho na aprendizagem entre alunos brancos e negros, revelando a defasagem destes últimos. Como não acreditamos que os grupos raciais se classifiquem entre superiores e inferiores e estas mesmas pesquisas revelaram que tais desigualdades têm um forte corte racial (CAVALLEIRO, 2001; HASENBALG & SILVA, 1990), defendemos que algo na escola precisa ser imediatamente mudado em relação à forma como se enxerga e se trata a diferença.

Os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições, têm se empenhado no sentido de uniformização das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz européia. Por meio de conteúdos escolares carregados de significações estranhas, agressivas, violenta-se a herança de ancestralidade negra [...]. O ponto central, pois, do processo de uniformização de culturas está na negação da memória e na depreciação de culturas e na depreciação do cotidiano dos grupos que a sociedade marginaliza (SILVA, 2005:100).

Por isso a necessidade não apenas de discutir, mas levar a sério a diversidade, atuar na e para a diversidade.

E também por isso se justifica a terceira linha mestra de discussões do Módulo I: imagem do negro na literatura infanto-juvenil. Estando convencidos de que a discriminação que ocorre na escola (como na sociedade em geral), é fruto de estereótipos construídos e enraizados nas mentes de professores/as e alunos desde os primeiros anos de escolarização; e, de que essas imagens negativas são propagadas e constantemente re-enviadas por meio dos próprios livros didáticos e para-didáticos, que trazem muitas das imagens a partir das quais as crianças construirão seu referencial de mundo e de comportamento e com base nas quais, os professores/a têm institucionalmente autorizados a aprendizagem, o ensino e a reprodução do racismo (LAJOLO, 1999; NEGRÃO & PINTO, 1990; NEGRÃO, 1988; PIZA, 1998; ROSEMBERG, 1979; SILVA, 1995; SOUSA, 2001), julgamos não restar dúvidas a respeito de que é um imperativo desconstruir a visão negativa do negro que se veicula. Daí a gravidade de o professor não ter uma visão crítica a respeito das figuras apresentadas no material dirigido aos alunos, ou mesmo partilhar as mensagens preconceituosas que veiculam. É uma intervenção no sentido de transformar esta

dimensão da realidade, de modo a interromper o processo que faz com que essa negatividade sobre as figuras sejam projetadas na criança negra o que esta linha de discussão faz.

O Módulo I também traz os textos da Lei 10.639/03, do Parecer e da Resolução referentes a ela, para que os professores possam conhecer não apenas a Lei como também, por meio da discussão que se realiza, o contexto de luta política e reivindicações antigas no qual ela surge e que a subsidiam, por revelarem que sua criação deve-se a uma demanda que parte da sociedade, e que vem ao encontro da necessidade de equacionamento de uma dívida ancestral para com a população negra, que vai no sentido de a sociedade aprender um outro modo de se relacionar com a diferença livre de hierarquizações.

Ao final deste Módulo os professores realizam um projeto em grupo, que revela as alternativas que conseguiram elencar para promover um novo modo de tratamento dos diferentes em sua sala de aula, no sentido da construção da Igualdade, bem como o quanto conseguiram se apropriar das discussões realizadas. Tem sido comum que ao final deste Módulo vários professores/as já estejam realizando com seus alunos alguma atividade que inclua a temática racial. Também não tem sido incomum que parte dos professores/as apresentem alguma resistência em relação à discussão do tema na escola, freqüentemente ancorados em argumentos de que a escola já está sobrecarregada com um excesso de atribuições; que este tipo de preconceito é construído no ambiente familiar e que, portanto, tal reeducação seria de responsabilidade dos pais; ou ainda que a escola não tem força para ser um contra-discurso da televisão, nesse caso encarada como grande responsável pela reprodução de estereótipos.

Os elaboradores e condutores deste projeto julgam que a escola é o local adequado para uma intervenção de caráter público, não apenas porque está se tratando da rede pública e essa esfera é mais acessível a políticas públicas, mas porque julgamos que a escola é por excelência um local de construção de sociabilidade e, portanto, o primeiro lugar onde o indivíduo se defronte com o desafio da convivência com um “outro”. E nesse sentido, estamos certos de que a escola pode e deve fornecer uma contribuição qualitativamente melhor, pois certamente vem sim, se constituindo como um local de produção de distorções, freqüentemente assumindo o papel de agente de discriminação gerando e alimentando desigualdades por, entre outras coisas, ignorar em seus conteúdos a existência da diversidade, gerando uma invisibilidade que salta aos olhos dos diferentes como o decreto de sua indignidade e a ruína de seu direito de existir socialmente. Isso acontece na escola, por meio da “neutralidade” e “universalidade” dos conteúdos e da conduta dos professores/as, que continuam a repetir que construir democracia é tratar a todos como iguais. Então, é na escola que essas questões têm que ser tratados e esses rumos corrigidos.

A escola tem a função de dar para aquele que é considerado como o “outro”, aquele que é diferente, já que percebemos que todos nos constituímos como diferente, um caráter positivo. A escola é o lugar do público, o lugar, por excelência, das experiências não familiares, e essa experiência pode vir a ser não apenas excludente e fracassada. A escola pode contribuir para que o espaço público sirva para o desenvolvimento de uma auto-representação, positiva. Isso dependerá das relações estabelecidas e a forma como estes “outros” a vêem e avaliam [...] (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2005: 38).

É contra a violência que o processo de uniformização das diferenças a que a escola se presta e para o qual os professores/as contribuem muitas vezes sem se questionar ou, se questionando, sentindo impotência diante da difícil tarefa de transformar as práticas cotidianas, mesmo porque isso implica o grande desafio de transformar-se a si mesmo.

Angariar o espaço da diversidade para que a escola deixe de impor a anulação dos diferentes vem sendo a luta cotidiana de todos que trabalham neste curso.

O Módulo II insiste nesses pontos, propondo ao mesmo tempo um aprofundamento e uma ampliação das discussões, ao trazer textos sobre currículo e diversidade cultural; escola e construção da identidade na diversidade; juventude e diversidade; o negro na literatura brasileira e é especialmente inovador ao levar aos professores/as a oportunidade de fazerem uma reflexão e terem informações sobre alguns aspectos da história dos negros no Brasil e das dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos.

Os dois últimos textos despertam nos professores/as especial interesse por contemplarem a demanda de muitos que não tiveram em sua formação qualquer referência a respeito dessa História outra da África e dos afro-descendentes brasileiros. Eles fornecem alguns subsídios para processar o desconforto e o estranhamento diante do diferente, minando na base uma das principais fontes do preconceito, o desconhecimento. E, ao aproximar um pouco mais dos professores/as esse universo do negro, trazendo informações não só a respeito da História e dados geográficos, mas também perspectivas africanas de compreender a vida e o processo de educar-se, os textos oferecem não só possibilidade de enriquecimento do conteúdo, mas principalmente um alargamento de perspectiva e um exercício de relativismo, que faz com que os professores/as percebam que os temas tratados até hoje no currículo escolar e o que eles apresentam, não são a única visão de mundo possível, posto que não contemplam todas as visões de mundo presentes na escola; de modo que para estabelecer um diálogo na perspectiva da diferença seria necessário incluir saberes, olhares e valores que fizessem sentido não apenas para uma parcela da sociedade. É para alguns desses assuntos que estes textos apontam mostrando para o professor/a, inclusive, a necessidade da pesquisa e construção do conhecimento, numa tentativa de indicar para uma transformação de suas posturas e da própria maneira de conceber o ser professor/a.

Além dos encontros presenciais o curso conta com um conjunto de videoconferências que se presta a proporcionar um encontro virtual simultâneo dos coordenadores com os professores/as de todos os professores/as da rede de ensino envolvidos, em que se pode discutir dúvidas e problemas que dizem respeito ao funcionamento do curso e pontuar alguns tópicos da temática.

O curso vem apresentando resultados bastante positivos no sentido, em primeiro lugar, do reconhecimento por parte dos professores/as, da existência do racismo e, logo, da necessidade de criar meios de enfrentamento e combate dessa realidade.

Ao longo do desenvolvimento dos encontros tem-se percebido avanços na percepção dos professores/as no sentido de cada vez mais conseguirem identificar em comportamentos –

seus e (ou) dos alunos—, até então vistos como ingênuos, práticas racistas. Outro fenômeno importante que tem sido percebido é o questionamento do próprio pertencimento racial, questão que muitas vezes o professor/a, até aquele momento, não se havia colocado.

Percebe-se que a apresentação da temática racial como ponto a partir do qual se discute a diversidade é eficiente para despertar a atenção dos professores/as não exclusivamente em relação ao racismo, mas tem feito com que eles reflitam também sobre as diversas formas de diferenças; o que é notório em suas manifestações verbais e também nas avaliações escritas que são feitas ao final dos encontros com cada turma. Alguns dos grupos optam mesmo por construir o projeto de ensino com ênfase em diferenças como as necessidades especiais, o “peso”, diferenças regionais (preconceitos contra nordestinos, por exemplo), de classe etc, ou mesmo tratar de forma mais genérica a diferença. A maioria, contudo, opta por discutir de forma mais acentuada a questão racial e demonstra grande interesse pelo estudo de História da África.

Dada a grande influência do marxismo e da questão de classe no Brasil e nas discussões sobre a questão racial brasileira, vale dedicar à relação raça/classe um pouco mais de atenção. Temos na sociedade brasileira, diversas ordens de desigualdades que se desenvolveram, poderíamos dizer, de modo paralelo. A desigualdade econômica é um fato, porém, não ajuda para compreendermos o problema, supomos que ela se sobrepõe às demais formas de desigualdades com as quais convivemos. O dilema da questão racial alimenta desigualdades que são específicas da forma hierarquizada como compreendemos as diferenças fenotípicas e culturais, gerando associações entre traços diacríticos como forma do nariz e do cabelo (só pra citar dois exemplos entre tantos), crenças ou manifestações culturais (uma é mais verdadeira e mais civilizada que outra) e características intelectuais e morais (se a pessoa tem tal cor de pele, logo é menos capaz de aprender, ou mais tendencialmente desonesta).

Assim, devemos atentar para que se tais desigualdades são de ordens distintas e paralelas (caminham lado a lado, não sendo uma mais importante

que outra) a elas devemos aplicar medidas para solução também de ordem distinta. A questão econômica é assunto para uma séria distribuição de renda, política de geração de empregos etc.

Se a questão racial tem a ver com a forma de compreender as diferenças que alimentam atitudes e comportamentos discriminatórios, cabe então medidas de desconstrução dessas formas de compreensão do mundo, para que as práticas possam ser orientadas por novos valores. Para alguém deixar de tratar um negro como inferior, é necessário que ele deixe de encarar, conceber os negros como um grupo inferior; para que um negro não reproduza um discurso racista, é necessário que deixe de ser tratado pelos demais membros da sociedade como inferior, deixando de partilhar das concepções negativas a respeito do grupo a que pertence.

Dessa forma, pensar a questão racial somente a partir do referencial de classe, é totalmente insuficiente para compreender o racismo que opera na sociedade brasileira.

Fica evidente que o processo de sensibilização teve êxito na maioria dos casos.

Os professores/as apresentam uma significativa mudança de postura no sentido de uma crescente disposição em se voltar para o problema e também no sentido do convencimento de que a questão é passível de resolução, ainda que a longo prazo, e de que a sua prática tem poder de influenciar nesse sentido.

Quanto à apreensão do conteúdo especificamente houve dificuldades dada a formação deficiente de muitos professores/as e a falta do hábito de leitura que se constata entre eles. Contudo, tais dificuldades não impediram o desenvolvimento dos trabalhos e pôde-se visualizar os avanços.

Há casos, no entanto, em que é explícita a resistência e não aceitação da pertinência de um tema como o das relações raciais. Parece soar como grande agressão a alguns professores/as a apresentação de um tema como esse, de modo que, por vezes, demonstrações de indignação não deixaram de surgir; revelando a força e a profundidade do enraizamento das idéias racistas; mostrando que apesar de silencioso, o racismo brasileiro persiste.

Conclui-se assim o relato dessa experiência que possibilitou a coleta, por meio da distribuição de questionários de caracterização racial e econômica dos professores/as, de uma gama variada de dados que serão usados para a realização de pesquisas que se encontram em processo de elaboração, ao mesmo tempo, em que a partir deste projeto tem sido discutida e formulada uma pedagogia que se funde e se constrói na diferença em direção a produção de diferenças e a novos modos de ser educador/a.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. & OLIVEIRA, F. de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: Apostila São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade. Módulo II, Ciclo I, p. 33- 42, São Carlos: Suprema, 2005.

CAVALLEIRO, E (org.). Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

HASENBALG, C. A. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 05-12, 1990.

LAJOLO, M. Lendo e escrevendo Lobato. In: Lopes, Eliana M. Teixeira. [et. al.] (org.). Negros e Negras em Monteiro Lobato. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NEGRÃO, E. V. & PINTO, R. P. De Olho no Preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para criança. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

_____. Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e Infanto- Juvenis. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez (65), p. 52-65, 1988.

PIZA, E. S. P. O Caminho das Águas: estereótipos de personagens femininas negras por escritoras brancas. São Paulo: Edusp / Com Arte, 1998.

ROBEMBERG, F. Discriminações Étnico- Raciais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. São Paulo: Rev Brasileira de Biblioteconomia, 1979.

SILVA, A. C. da. A discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador: CEAO-CED, 1995.

SILVA, P. B. G. e. Dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos. In: Apostila São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade, Módulo II, Ciclo I, p. 91-101, São Carlos: Suprema, 2005.

SOUSA, A. L. Personagens Negros na Literatura Infantil e Juvenil. In: CAVALLEIRO, E (org.). Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CIÊNCIAS: OS RESULTADOS DE UM CURSO

TAVARES, Mari Inez (PG), MOREIRA, Leonardo Maciel (PG), REZENDE, Daisy de Brito (PQ) (Instituto de Química, Universidade de São Paulo)

Na base da minha argumentação estarão subjacentes duas teses: a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda (que decorre da primeira) é a de que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência. *Rui Canário*

1- INTRODUÇÃO

Há poucos trabalhos na literatura sobre Educação em Ciências no Ensino Fundamental I, como mostrado claramente pelo estudo de Amaral (1998 *apud Rosa et alii*, 2002), no qual o Ensino Fundamental aparece em apenas 36,2% das pesquisas, sendo provavelmente esse índice ainda mais baixo no que se refere mais especificamente às séries iniciais, pois essa mesma pesquisa fornece um índice de apenas 1,4% para trabalhos sobre o ensino de Ciências na Educação Infantil.

Por outro lado, o educador que atua no Ensino Fundamental, devido à sua formação generalista em Pedagogia ou Magistério, muitas vezes se sente inseguro quanto a assuntos relacionados às Ciências Naturais (Bizzo, 1995), o que traz como consequência a não utilização de formas criativas e inovadoras de abordagem dessas temáticas que, em si, chamam a atenção da criança (Bizzo, 1995).

É evidente, portanto, a urgência de se fazerem pesquisas nessa área que possam oferecer subsídios para os professores desse nível de ensino melhorarem sua prática.

Em um estudo-piloto com 23 professores da rede estadual de ensino de São Paulo, foram investigadas as dificuldades encontradas por esses profissionais, indicando que 98% dos que responderam ao estudo alegaram a necessidade de livros e material didático específico adequado para a realização das aulas de ciências. No sentido de contribuir para que esses professores refletissem sobre Ciência e o Ensino de Ciências, elaboramos um curso de formação continuada em serviço onde os professores desenvolvem atividades práticas semanais durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, totalizando 30 encontros de uma hora. Na primeira fase desses encontros, utilizamos mapas conceituais como estratégia de ensino, com a finalidade adicional de demonstrar aos educadores que poderiam empregá-la como uma ótima ferramenta em suas aulas.

O objetivo dessa comunicação é o de relatar como os professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino apropriaram-se dos mapas

conceituais como instrumento de aprendizagem para si mesmos e como estratégia de ensino.

Os mapas conceituais são esquemas gráficos que representam a estrutura básica de partes do conhecimento sistematizado, representado pela rede de conceitos e proposições relevantes desse conhecimento. Podem também ser concebidos como instrumento para cartografar o conjunto de idéias aprendidas em uma área específica (Faria, 1995).

O tema escolhido para o desenvolvimento dessa dinâmica foi água. Essa escolha é coerente com os estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, que considera as crianças como seres fenomenológicos, e pelo fato da água possuir um forte significado, sendo fundamental para a sobrevivência de qualquer ser humano.

2- METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado com 11 professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) da rede pública estadual da cidade de São Paulo. Em um primeiro momento, as professoras ouviram a música Planeta Água de Guilherme Arantes e foram estimuladas a refletir sobre o tema água, culminando com a proposta de que construísem um diagrama ressaltando as temáticas que pudessem ser interligadas a esse conceito. Esse diagrama foi construído em duas etapas: na primeira etapa, foi solicitado às professoras que escrevessem dez palavras relacionadas ao assunto em questão. Em seguida, reuniram-se em dois grupos. Cada grupo escolheu dez palavras e as escreveu uma a uma em um retângulo de papel color-set. As palavras foram, então, afixadas na lousa aonde estava demarcado o espaço que cada grupo iria ocupar. Começamos a discutir a relação de cada palavra com o conceito água, sendo estas interligadas com um risco de giz (*vide* Figuras 1 e 2). No encontro seguinte, foi feita a leitura resumida de um texto de Marco Antonio Moreira (1988) que discute mapas conceituais e sua elaboração. Elas perceberam que a atividade prática anterior a esse estudo abrangia tudo que estava relatado no texto. Após a leitura, cada uma delas elaborou um mapa conceitual abordando o tema “substância química água”. O simples acréscimo da palavra substância à água gerou uma série de alterações que serão discutidas em outro trabalho.

No terceiro encontro, após o esclarecimento sobre “água” e “substância química água”, cada professora respondeu a duas perguntas: a primeira, sobre qual é a possibilidade de utilização da dinâmica apresentada e, outra, questionando a possibilidade de aplicação da técnica a outros temas que não água.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os diferentes mapas conceituais produzidos pelas professoras (Figuras 1 a 4) verificam-se modificações tanto no que se refere às concepções sobre o conhecimento científico quanto à própria ciência.

Nos dois mapas conceituais construídos pelos grupos de professoras no primeiro

encontro observa-se uma pequena quantidade de interligações entre os conceitos (*vide* Figuras 1 e 2). Em média, desconsiderando o conceito gerador “água”, nos dois mapas conceituais as interligações não chegaram sequer a 2 (1,6 e 1,5, respectivamente), o que pode ser reflexo tanto da inexperiência na utilização desse método quanto da concepção dos conceitos como “caixas de conhecimento” isoladas e não-comunicáveis.

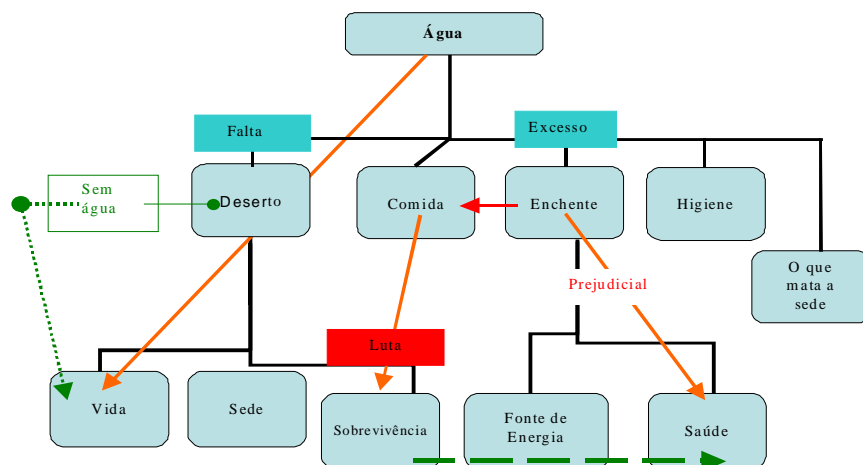


Figura 1: Inter-relações de conceitos relativos à água, resultantes do primeiro encontro com professores da primeira e segundas séries do EF.

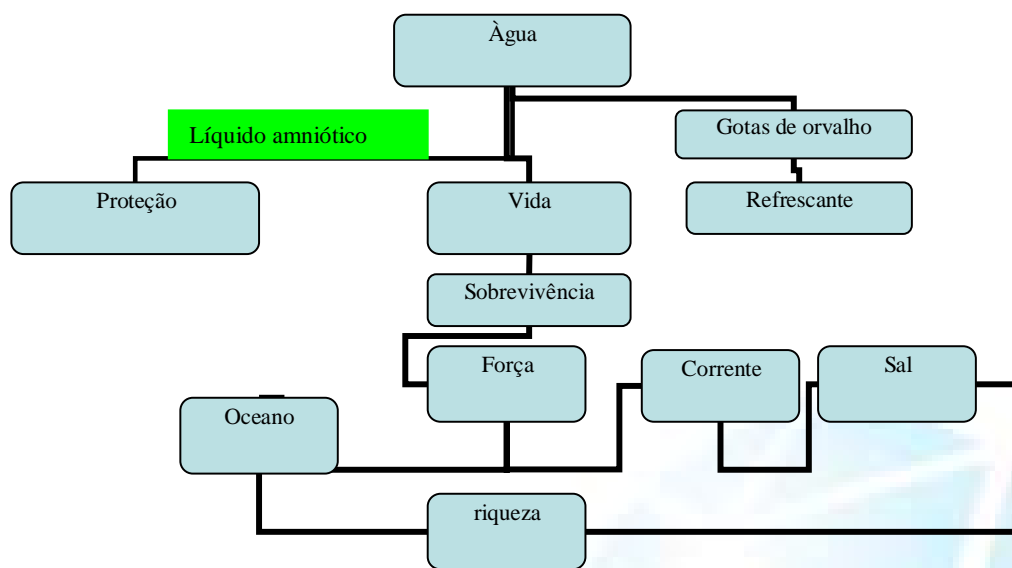


Figura 2: Inter-relações de conceitos relativos à água, resultantes do primeiro encontro com professores da terceira e quarta séries do EF.

Nas discussões que se seguiram às apresentações dos mapas construídos pelas professoras percebemos que a concepção de conceitos isolados diminuía, dando lugar à perspectiva do conhecimento como uma rede (Machado, 2004). Quando estimuladas pelo instrutor,

as professoras estabeleceram diversas relações entre os conceitos constituintes dos mapas, recorrendo a informações que conheciam de livros e de fatos de suas vidas cotidianas. Uma importante iniciativa das professoras foi o deslocamento do tema gerador para outros conceitos existentes nos mapas, o que possibilitou a inserção de novos conceitos e, com isso, um aumento da rede até então construída. Algumas professoras demonstraram assombro e interesse ao perceberem a diversidade de possibilidades que essa técnica fornecia para a abordagem de temas.

No segundo encontro, onde cada professora construiu seu próprio mapa conceitual mantendo-se o mesmo tema gerador, porém agora modificado para “substância química água”, verificamos que a média na quantidade de interligações aumentou para 2,2. Esse dado sinaliza uma apreensão gradativa da técnica.

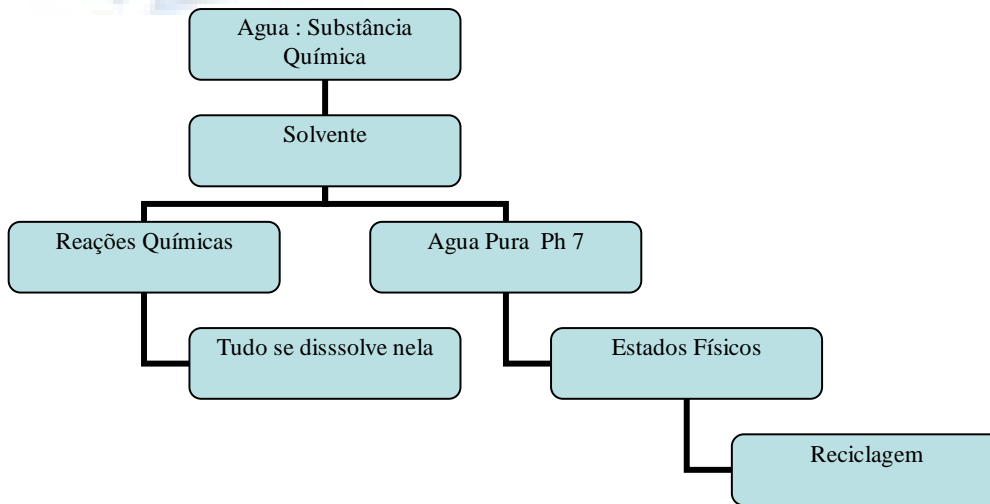


Figura 03: Mapa conceitual da “Substância Química Água” feito por professores de 1ª e 2ª séries.

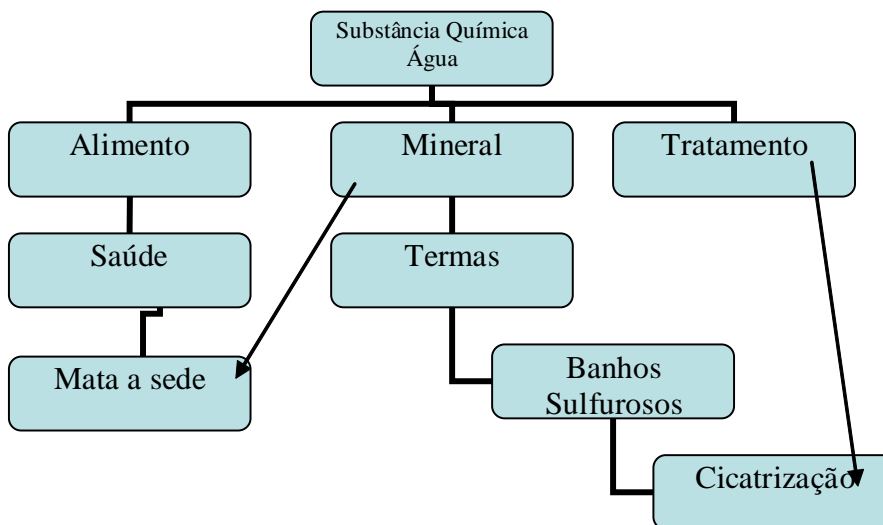


Figura 04: Mapa conceitual feito por professoras de 1ª e 2ª séries

A constatação da aprendizagem é corroborada não só pelo aumento na quantidade de interligações entre os conceitos, mas também por alguns depoimentos colhidos através de um questionário aberto:

Prof1 – (Sobre os mapas conceituais) Podemos utilizá-los em todas as disciplinas, mesmo sendo 1ª série, desde que a oralidade seja bastante trabalhada.

Prof2 – É possível usar em outras disciplinas, com o objetivo de tornar mais claro o conhecimento do aluno, partindo do conhecimento prévio de cada um, ampliando e facilitando a aprendizagem.

Prof3 – Podemos trabalhar a oralidade, trabalhar na produção de texto coletivo, sendo que podemos utilizar em todas as disciplinas.

Prof4 – Independente da série, poderemos utilizar essa dinâmica. Cada série de acordo com o (vocabulário) conhecimento dos alunos.

A aceitação dos mapas conceituais enquanto técnica culminou na iniciativa de uma professora, a qual a utilizou em uma de suas aulas de ciências. Abaixo, segue um trecho da entrevista com a professora:

I – Porque você resolveu utilizar os mapas conceituais durante as aulas de ciências?

P – Porque me propus a fazer o curso e porque a ministrante estava passando coisas para serem utilizadas. Tudo que é proposto eu tento aplicar.

I – O que levou você a confiar no método e levá-lo para a sala de aula?

P – Eu quero me inovar e quero melhorar a qualidade de minhas aulas. Eu estou acreditando no que me está sendo passado. Fiquei surpresa ao trabalhar a elaboração dos mapas coletivamente e vi o quanto as crianças sabiam sobre a água. Não sabia que eles tinham um conhecimento prévio tão bom.

I – Como os alunos reagiram a essa proposta?

P – Eles tiveram uma participação total. Eu trabalho mais de forma oral. Percebi o grande envolvimento dessas crianças.

I – Você encontrou alguma dificuldade para envolver os alunos utilizando essa técnica?

P – Não, foi muito bom.

Na fala supracitada, percebem-se dois aspectos importantes: primeiro, a vontade de modificar a própria prática, o que estimula a busca e pesquisa de novas estratégias de ensino e, segundo, uma mudança na concepção de ensino, uma vez que a professora reconheceu que seus alunos possuem conhecimentos que ela não imaginava e que esses conhecimentos acabaram por ajudar, tanto na abordagem do tema, quanto no processo de aprendizagem.

4- CONCLUSÃO:

A partir desta pesquisa, constata-se que os mapas conceituais além de serem um valioso instrumento a ser utilizado em estratégias de ensino, constituem-se em uma importante

técnica para auxiliar professores e alunos na construção da concepção de ciência e de ensino de ciências como sendo o resultado de um trabalho coletivo que envolve a participação de todos: educadores e educandos.

Acreditamos que não existem fórmulas que garantam a aprendizagem de nossos alunos. Entretanto, o relato desta experiência exemplifica algumas possibilidades alcançadas quando um professor se dispõe a modificar sua prática e encontra respaldo na estrutura burocrática escolar. Para que tal processo possa se estabelecer, é necessário que as escolas se disponham a modificar a estrutura tradicional de ensino e a abrir espaço para uma maior autonomia e participação do profissional que é o professor.

5- BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Ivan Amorosino do: (1998). O Estado Atual nas Pesquisas em Ensino de Ciências. IN: Anais IV Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e áreas afins. Universidade Federal de Uberlândia / MG.

BIZZO, Nélio Marcos V. Metodologia e prática de ensino de ciências : A aproximação do estudante de magistério das aulas de ciências no 1º Grau, 1995. Disponível em < <http://www.ufpa.br/eduquim/praticadeensino.html>. > Acesso em 25/05/2004.

DA ROSA, Daniela Corrêa. Educação em Ciências na Pré-escola: Implicações para a Formação de Professores. 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2003/01/editorial.htm>. Acesso em 01/08/2005.

MACHADO, Nilson José. Educação Projetos e Valor: EDUSP, São Paulo, SP, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde. Brasília, 1997.

Moreira, Marco Antônio. Marcos conceituais e aprendizagem significativa. significativa. in O Ensino (Braga/Ponte-Vedra), n. 23 a 28, p. 87-95, 1988.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética ; Tradução Nathanael C. Caixeiro; São Paulo. Abril Cultural, 1978.294p.

HISTORIA ORAL EM SALA DE AULA

MACHADO, Helia M. de F. G. (UNESP - Rio Claro)

Quando nos decidimos pela aplicação da metodologia da história oral, na busca de escrever uma história para Ipeúna, ainda não conhecíamos o potencial dessa ferramenta de pesquisa, a qual se revelou muito importante para o nosso trabalho de construção do Atlas Municipal Escolar de Ipeúna. Sobretudo, a prática da história oral como recurso para reconstruir a história de Ipeúna, matizando essa reconstrução com as cores das vivências de cada colaborador, acrescentou vida a essa história e à própria cidade.

Vamos relatar parte de uma pesquisa realizada com os Atlas Municipais Escolares, quando esses entraram nas salas de aula dos municípios. Observamos aulas de história em uma terceira série da escola Municipal Ulysses Guimarães de Ipeúna.

O conhecimento histórico contido no Atlas, enfocando o ensino do lugar - visto como um espaço pleno de significados e contendo subjetividades - permite que os alunos percebam que o seu lugar tem um passado. Como afirma Carlos (1996:14): “a vida acontece em um lugar”. Ficou muito marcado que, para o aluno, é muito diferente estudar história, ou estudar a história de seu lugar.

Uma mudança significativa na prática da professora Deise ocorreu quando estávamos trazendo em sala de aula a página Ipeúna Tempos Recentes e lá apareciam as caixinhas das lavadeiras, um projeto que existiu em Ipeúna antes ao saneamento básico. As caixinhas foram construídas para contornar o problema da falta da água encanada. Era o único local com água canalizada na cidade. A água vinha de uma mina e foi canalizada para esse local onde se construíram vinte e quatro pequenos tanques, dispostos doze de cada lado. A água era armazenada em uma caixa maior e distribuída para as caixinhas por um encanamento. Depois era despejada em um córrego próximo. Hoje não existem vestígios dessa construção no local. Ao falar das caixinhas a profa Adélia lembrou-se de Dona Margarida, hoje funcionária da escola, mas que há muito tempo atrás lavava roupa nas caixinhas.

Deise trouxe Dona Margarida para a sala de aula, para que ela contasse sua experiência como usuária das caixinhas. Dona Margarida, uma excelente narradora, contava com entusiasmo sua prática como lavadeira. Ao falar, fazia o gesto de esfregar a roupa, fazendo com que todos os alunos ficassem envolvidos com sua narrativa.

Vale descrever a chegada de Dona Margarida na sala de aula. Ela chegou tímida dizendo: “será que eu vou saber dizer o que vocês querem saber?”; Porém assim que Deise mostrou a ela uma fotografia das caixinhas das lavadeiras a emoção tomou conta de Dona Margarida, que saiu pela classe compartilhando os detalhes da foto com os alunos. Ela caminhava entre as carteiras explicando com era aquele local. Essa interação produzia um conhecimento

vivo e pulsante na sala de aula. A fotografia foi um verdadeiro “gatilho” acionando a memória de Dona Margarida permitindo que o vestígio material propiciasse uma reconstituição minuciosa da sua atividade de lavadeira. Dona Margarida descrevia a água farta que tinha nesse local, deixando transparecer os respingos da água em seu rosto. Seus grandes olhos azuis brilhavam e ficavam marejados pela emoção. Os alunos completavam com gestos e palavras o que Dona Margarida falava. Ela narrava um outro tempo diferente daquele que os alunos estão vivendo, por isso havia um entrosamento peculiar marcado por singularidades temporais. Naquele momento, na sala de aula, carregado de emoção, pulsavam dois tempos diferentes. Para Dona Margarida era um tempo vivido, para os alunos era um tempo de uma história que estavam construindo. O presente parecia comunicar-se de forma muito naturalmente com o passado: “hoje se lava roupa na máquina”, dizia uma aluna, com ouvidos e olhos muito atentos. Esse tempo, abordado como transformação, foi trazido para a sala de aula de maneira original e mobilizadora.

Quando dona Margarida, falando das dificuldades encontradas para lavar roupa no rio, lembrava que a correnteza levava a roupa, os alunos continuaram a história, imitando-a em gestos, reproduzindo aqueles momentos de seu trabalho. A narrativa referia-se a algo daquele local.

O narrador e ouvintes partilhavam a mesma emoção de ouvir e falar do lugar comum de sua morada. Aqui, a autoridade do narrador vinha de sua experiência de trabalhador e de quem, por não ter deixado o local, conhecia-o muito bem, lembramo-nos de Benjamim (1980:98), quando ele se refere aos dois grandes grupos de narradores; um caracterizado por aquele que “vem de longe” e que tem muito para contar do que viu e viveu e, outro, por aquele que ficou uma vida sem deixar o lugar.

“A figura do narrador se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. ‘Quem viaja tem muito para contar’, diz o povo, e com isso se imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país e que conhece suas história e tradições”.

Dona Margarida falava de seu lugar, e de seu trabalho: “a mina de onde vinha a água era grande, tinha muita mata ao seu redor, por isso a água chegava limpa e farta, era uma beleza. Ficava fácil lavar roupa. Mesmo depois que tinha água encanada eu continuei lavando roupa nas caixinhas, pois eu lavava roupa a ganho e lá não precisava pagar água, tinha fartura, o meu serviço rendia”.

A partir da narrativa de Dona Margarida as aulas da professora Deise tomaram outro rumo. A história ali construída que foi trazida da memória de Dona Margarida revestiu-se de um colorido especial. A utilização da história oral mudou completamente a dinâmica das aulas. O tempo que pesquisávamos era o passado e o espaço, a cidade de Ipeúna. Fomos recuperando seus fragmentos aos poucos tirados da memória de velhos moradores.

Os alunos começaram a procurar os pedaços da história que estavam guardados na memória de antigos moradores. As descobertas foram acontecendo trazidas para a sala de aula. Cada nova aula parecia que conseguíamos reconstruir mais um capítulo da história de Ipeúna

realizado com a participação ativa dos alunos que, motivados, passaram a pesquisar junto à família e conhecidos, colecionando fatos ligados à história e trazendo-os para partilhar com a classe. Assim, o cotidiano do passado de Ipeúna passava a fazer parte integrante das aulas.

Se a metodologia da história oral aplicada na sala de aula era algo novo para a professora Deise, na medida em que não conhecia a bibliografia sobre o assunto, a utilização das informações provenientes da história oral, que estavam presente em seu universo cognitivo, aliada a sua determinada disposição de sempre buscar caminhos mais satisfatórios nas coisas do aprender e do conhecer, apareciam como fontes importantes para o desenvolvimento desse processo.

Após a entrevista de Dona Margarida, a professora pediu aos alunos que expressassem como tinham percebido a narração ali colocada. Os alunos poderiam usar outras linguagens que não a escrita. Uma aluna com sérias dificuldades com a língua escrita fez um desenho e quando falou sobre ele disse: “Desenhei o tempo de Dona Margarida: era bem mais colorido” Que sentimentos foram mobilizados nessa aluna? Será que ela acha seu tempo mais cinza? Ou será que a emoção e entusiasmo de Dona Margarida foram entendidos como um tempo em que ela era muito feliz? De qualquer maneira as lembranças de Dona Margarida fizeram essa tímida aluna se manifestar.

O processo foi se desenvolvendo de tal forma que, em pouco tempo, velhos moradores de Ipeúna começaram a interagir com a escola, com essa classe, passando a contar suas histórias em sala de aula. Foi interessante observar como estávamos nos distanciando daquela faceta da história que valoriza somente o aspecto político voltado ao poder dominante, e concentrando nossa atenção também nas chamadas “pessoas comuns”.

A metodologia da história oral, usada em sala de aula, propicia ao professor escolher um tema de pesquisa junto com seus alunos. Foi neste momento que o Atlas tornou-se um verdadeiro referencial das escolhas realizadas pela professora e os alunos. Os temas do Atlas expandiram as vertentes possíveis de pesquisa, pois comportavam outras interpretações, conduzindo-nos a um resultado mais crítico e mais real na reconstrução do passado. Isto nos tranqüilizava enquanto autora do Atlas, pois esse material estava sendo usado como “ponto de partida” para possibilitar a produção de conhecimento em sala de aula.

A história oral faculta que se investiguem as raízes históricas de algumas temáticas contemporâneas. Quando me deparei com o fato histórico da emancipação política de Ipeúna, confesso que achei difícil planejar essa aula. Os alunos apresentavam dificuldade para ler a palavra emancipação, eu imaginava dificuldade ainda maior para entender o conceito.

Por sugestão da professora Deise, os alunos passaram a pesquisar junto aos moradores como foi esse momento da transformação de distrito em município. Um dos entrevistados, Sr. Rubem Barthamn, se dispôs a comparecer à sala de aula para contar o que se lembrava desse episódio Os alunos queriam entender por que a emancipação política não trouxe todos os benefícios esperados pela comunidade, demonstrando bem a importância do estudo histórico para o meio imediato.

Sr. Barthamn falou a respeito do plebiscito realizado para consultar a população sobre se queriam a emancipação ou se preferiam que o município permanecesse como distrito pertencente a Rio Claro. O seu depoimento esclareceu o assunto e os alunos entenderam o que é um plebiscito, além de demonstrarem compreender o conceito de emancipação, o que ficou visível nas discussões em sala de aula, que avançavam de maneira a nos deixar surpresas, a mim e a professora Deise. A oportunidade de ouvirem uma pessoa falando acerca de sua vida, num determinado momento de transformação social, relatando as mudanças ocorridas no cotidiano dos moradores de Ipeúna, foi suficiente para que entendessem a emancipação política ocorrida em 1964.

Os alunos procuravam as pessoas para contar sobre o passado de Ipeúna – pessoas das suas relações – e que, em uma pequena cidade, não é difícil, uma vez que, como eles dizem, são pessoas conhecidas. Foi interessante notar que os próprios alunos escolhiam algumas pessoas para trazerem em sala de aula. O que será que os mobilizavam nessa escolha? Notamos que a qualidade do narrador interferia nessa escolha. Um aluno disse em sala de aula: “o Sr João Piovesam, nos mostrou umas fotos antigas. Ele olhava para elas e demorava um pouco para falar: parecia emocionado. Mas eu também fiquei emocionado”. Percebemos que as lembranças do velho, carregadas de subjetividade, estavam trazendo informações aos alunos que, ao mesmo tempo em que as recebiam, eram (re) significadas e transformadas em conhecimento. As fotos que os alunos trouxeram para a escola foram emprestadas dos entrevistados e notamos que os próprios alunos escreveram com lápis a cena fotografada, tomando cuidado de colocar data. Esse procedimento tão comum a um pesquisador foi realizado por alunos de terceira série.

Ainda a respeito da emancipação política, ocorrida em 1964, outras duas senhoras idosas foram convidadas a comparecerem na sala de aula: Dona Anna e Dona Alvina. Logo que elas chegaram, uma aluna expôs uma dúvida sobre o funcionamento da escola – assunto de aulas anteriores – A aluna disse: vou perguntar para a senhora, dona Anna, se no seu tempo era só uma classe com alunos de diversas séries?

Achei interessante a aluna ter guardado sua pergunta para interpelar a senhora convidada, quando poderia ter perguntado para a professora ou para mim. Pareceu-me que a aluna conferiu autoridade à pessoa que viveu a história. Dona Anna pôde falar muitas coisas sobre a escola do seu tempo, respondendo a dúvida da aluna e ainda incluindo outras referências. Das observações dos alunos, eu extraía o alento que precisava para continuar acreditando na escolha que tínhamos feito - a metodologia da história oral. Um aluno manifestou-se: “agora estou entendendo por que coisas antigas têm valor”; a declaração de outra aluna - “nem todos os moradores achavam que a emancipação seria bom para Ipeúna, as pessoas acham coisas diferentes” - iluminou uma importante verdade que, acredito, foi assimilada por esses alunos. As pessoas têm direito a opiniões diferentes e devem ser respeitados os seus pontos de vista, pois esses se fundamentam na experiência participativa vivida nos fenômenos coletivos.

A professora pedia que os alunos escrevessem sobre alguns episódios narrados

oralmente e, como o resultado sempre se mostrasse bom, ela me dizia, constatando admirada: “eles estão aprendendo!” Como era difícil para ela acreditar que poderiam aprender por outras linguagens que não aquela tão sacramentada pela cultura escolar – a linguagem escrita. Mesmo porque, a nossa sociedade ocidental, ao caracterizar-se como sociedade eminentemente grafocêntrica, menosprezou a riqueza instrumental da oralidade, que permite não apenas a compreensão intelectual do fato histórico, mas a abstração da experiência desse fato, que reside na voz, na entonação, no gesto, na emoção revelada pelo narrador.

O Sr. Abdalla, um dos velhos moradores de Ipeúna, hoje com 88 anos de idade, também se dispôs a interagir com os alunos em sala de aula. Ele ocupou o cargo de vereador em Rio Claro, eleito, porém, com os votos dos moradores do distrito de Ipeúna. Quando ele compareceu à escola, o movimento de passagem de distrito a município já era do domínio da classe. Em sua conversa com os alunos, o Sr. Abdalla ou Sr. Quinzinho, como é conhecido, narrou muitas coisas que conseguiu para Ipeúna; no entanto, os alunos focavam suas perguntas sobre as caixinhas das lavadeiras, uma vez que esse assunto já tinha sido trabalhado.

Na fala do Sr. Abdalla ficou explícito como um homem contemporâneo resgata o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural por meio da palavra falada. Os alunos que anteriormente ouviram a narrativa de Dona Margarida, elaborada do ponto de vista de usuária das caixinhas, ao ouvir do Sr. Abdalla como foram obtidos os recursos para construí-las, deparavam-se com uma pessoa que estava frente a eles, colocando-se por inteiro, e, simultaneamente, estava assumindo sua autoria diante de um fato que resultou numa transformação social. Ou seja, cada um desses narradores, D. Margarida e Sr. Abdalla, protagonizou a mesma circunstância, mas cada qual conferiu a essa circunstância a sua própria leitura-decifração. Esse episódio mostrou aos alunos as diferentes significações que podem ser atribuídas a um mesmo fato, de acordo com as experiências de vida do sujeito que os vivencia. Desvelou-se a eles uma das formas de representação do mundo.

A história oral, narrada especialmente por velhos, provoca na criança um senso de interatividade, a sensação de partilhar da aventura histórica; vimos que os alunos pareciam apresentar-se como sujeitos capazes de construir seu meio e tornarem-se autores do mundo revelado a eles. Assim que Sr. Abdalla terminou de falar sobre sua luta política para construir as caixinhas, os alunos aplaudiram. Diante deles estava um homem até conhecido pela maioria mas, naquele momento, esse homem que participara na executara de uma tarefa de relevância para a comunidade reafirmava o seu papel de agente social, o que parecia ser reconhecido por alguns alunos: “professora, como o Sr. Abdalla foi bacana ele trouxe uma coisa muito boa.”

A natureza de nossa pesquisa nos permitia arriscar. Avançávamos nos conteúdos da história de Ipeúna, fazendo uso da metodologia da história oral em sala de aula. Sentíamos a tensão que se estabelecera entre a insegurança gerada pela inovação e o prazer gerado pelo pioneirismo.

Quando, em sala de aula, Dona Anna disse que após a emancipação ela não pôde continuar com a criação de porcos no quintal, pois a fiscalização da higiene pública não permitia,

fazendo então com que ela perdesse uma fonte de renda, logo uma aluna afirmou: “foi ruim para a senhora a emancipação”. Esse comentário gerou polêmica. Refletindo sobre a aula, me dei conta que os alunos estavam diante de diferentes versões de um fato histórico. A história narrada aceita interpretações, assim como a própria construção da história. Como afirma Bosi (1995:85) “O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam”. O fato histórico - emancipação política de Ipeúna - foi apresentado à classe em suas múltiplas interpretações, segundo o viés do olhar de cada um dos narradores, edificando-se uma realidade que incorporava também, o olhar retrospectivo dos alunos ouvintes.

O estudo de história, respaldado pelo PCN, traz para as séries iniciais o estudo do tempo e do espaço mais próximo à criança. Estuda-se a escola, a família, o bairro, a cidade, seguindo-se para o estado e finalmente a nação. A idéia parece ser aceita por consenso. Entretanto, com muita facilidade o ensino dessa “história introdutória” transmite a idéia de um passado dissociado do viver social. Com a história oral, a criança, dotada de espontaneidade participa da narrativa, especialmente de velhos. Esse conhecimento chega carregado de experiência e emoção. A informação contida no Atlas sobre a emancipação ficou sendo apenas isso mesmo: mera informação que, como tal, só teve valor no momento em que surgiu, porém, a narração daqueles que viveram os fatos relativos a ela permaneceu como fonte de conhecimento para os alunos.

Também para os alunos a metodologia da história oral era nova e muitas vezes eles anotavam em seus cadernos, certamente movidos pelo hábito tão impregnado na cultura escolar, que valoriza muito mais a linguagem escrita do que a oral. Essas anotações, porém, mostraram-se dispersas. Anotavam dados objetivos passados pelos narradores, como uma data ou nome de algumas pessoas.

Sugeri que levássemos o Sr. Pedro Gomes Ferreira, antigo morador de Ipeúna, hoje residente em Rio Claro, para narrar fatos da história de Ipeúna preservados em sua memória, pois ele se apresenta como um bom narrador. Após a narrativa do Sr. Pedro, na aula seguinte, a Deise faria a avaliação e esta seria gravada.

No dia marcado chovia muito e, confesso, eu estava apreensiva quanto ao desempenho narrativo do Sr. Pedro com a classe. Ainda mais com chuva, que deixa as crianças mais irrequieta e “barulhentas”. Eu já conhecia a capacidade narrativa do Sr. Pedro e esperava bons resultados, apesar da natural apreensão. Mas, minhas expectativas foram superadas! Ele esteve à frente da classe, por quase duas horas e os alunos não mostraram desinteresse. Nenhum aluno pediu para ir ao banheiro – o que seria um claro sinal de desinteresse. Ao contrário, tinham os olhos brilhantes, demonstrando o quanto estavam atentos à narrativa do Sr. Pedro.

O Sr. Pedro estava, também, muito feliz e emocionado por estar diante de uma platéia tão atenta e interessada. Recuperava e comunicava os fatos preservados em sua memória com entusiasmo. Como lembra Bosi “quando o velho narrador e a criança se encontram, os conselhos são absorvidos pela história: a moral da história faz parte da narrativa, como um só corpo...”

A memória faz escolhas incríveis. O Sr. Pedro narrou sobre sua infância vivida em

Ipeúna, e o momento que ele julgou mais importante, por se tratar da história de Ipeúna; trouxe fatos diretamente ligados à história, descrevendo com detalhes a vida dos primeiros moradores do lugar. Ele mesmo ouvira essa história quando tinha, aproximadamente, a mesma idade que os alunos, portanto, a identificação com os interesses fizeram um amálgama perfeito. Como se o menino que ele fora um dia ganhasse voz e expressão, ele se comunicou com aqueles outros meninos, descerrando o véu colocado sobre as décadas, construindo uma ponte que, naquele momento, uniu passado e presente. Sob essa ponte, passava o caudaloso rio da História.

O Sr. Pedro, para exemplificar como eram primitivos os primeiros moradores, narrou como eles caçavam passarinho sem usar arma de fogo. Assobiavam para atrair o pássaro e o matavam com uma vara. Faziam arapucas para caçar e pescar... Foram momentos emocionantes! O interesse dos alunos pela “aventura” narrada pelo Sr. Pedro era contagiante. O Sr. Pedro estava investido de autoridade para falar sobre o passado e fornecer fatos para a construção da história, realizada em sala de aula.

O conhecimento estava, ali, sendo produzido com encantamento único, desvelando que o saber histórico não precisa, necessariamente, ser escrito por grandes historiadores e nem ser repetido, pode ser produzido na escola entre professores e alunos. A leitura passiva, quando não é criativa, esvazia a experiência humana, mas, a oralidade é carregada de experiência e emoção.

Sr. Pedro conseguiu narrar com muita propriedade os fatos relevantes de sua vida em outros tempos. Os fatos relacionados diretamente com a história de Ipeúna, citados no Atlas, foram retomados em sua fala, ganhando vida. Quase no final, um aluno perguntou ao Sr. Pedro por que ele escolheu a profissão de garçom e ele respondeu que foi para resolver o problema de ter onde comer, pois ele havia saído de Ipeúna para tentar ganhar a vida e estava morando em Campinas e se deparara com a dificuldade de encontrar lugar para morar e comer. Encontrou o emprego de garçom e, junto com ele, a possibilidade de fazer as refeições no local de trabalho. A razão da sua escolha profissional foi trazida para os alunos.

Sua narrativa teve outro desmembramento. Dias depois, um aluno, sabidamente com problemas de sobrevivência, disse para a professora: “eu pensei bem e quero ser garçom como o Sr. Pedro”. Esse lado humano da relação entre o narrador e a comunidade de ouvintes apresentou-se para mim como um ganho adicional, fora das minhas expectativas com relação ensino/aprendizagem.

A construção do conhecimento usando a metodologia da história oral está na contramão, ou, a contra pelo, como coloca (Benjamin,...). pois a escola desqualifica a linguagem oral em favor da escrita, mais condizente com a cultura erudita, relegando a oralidade a coisa menores, como o cotidiano, o popular. Para escrever esse texto que pretende ser narrativo preciso me desvencilhar de formalidades da língua escrita, pois quando escrevo perco a naturalidade que tenho ao falar sobre esse envolvente trabalho de um ano observando e pensando sobre a metodologia da história oral em sala de aula. Que em um primeiro momento pode parecer de fácil manipulação uma vez que tratamos de perto com emoções e subjetividades, porém a metodologia

tem suas especificidades e rigores de qualquer outra pesquisa científica.

Para validar a oralidade como uma forma de produção de conhecimento escolar, acredito na relevância dada ao sujeito que está supostamente na escola para aprender. Uma narrativa que chegue ao aluno como história bonita, pode dar a ele elementos de como se constrói um conhecimento histórico. A história oral lida, freqüentemente, com as divergências de pontos de vista, o que, para o aluno mais habituado às verdades cristalizadas, comunicadas pela escola enquanto instituição com poderes legítimos para isso, torna-se um ganho adicional.

A recuperação da autoridade do velho de narrar o que viveu e o modo como conta sua experiência, recupera aquilo que muitas vezes o professor Alvaro nos coloca, a dimensão política do papel do velho na sociedade. Especialmente para o estudo do lugar. Nada melhor para a criança do que ela ouvir por quem viveu as experiências passadas naquele lugar em outra época. Gabriel Garcia Márquez, em seu livro de memória coloca essa bela declaração: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.” Entender esse pensamento é aproximar conhecimento de sensibilidades...

Nas aulas seguintes, a professora realizou uma espécie de avaliação oral e pediu para que fosse filmada essa aula, na intenção de criar um objeto, no caso, a fita de vídeo, que materializasse, sob alguma forma, a produtividade de seu trabalho. Deise notou que, sendo avisados os alunos que fariam uma avaliação oral a aluna mais tímida da classe faltou.

Em nossas discussões em grupo falava-se em forma e conteúdo como partes indissociáveis do conhecimento. Neste momento da avaliação Deise disse para mim: “vamos ver se conseguimos que os alunos entendessem o que é história e como ela foi feita”. Pareceu-me que ela separava em dois momentos muito distintos o conteúdo de história e a forma como esse conteúdo seria passado aos alunos. Assim que começou a aula, os alunos fizeram considerações: “Gostei do Sr. Pedro, ele falou coisas engraçadas sobre o tempo dele”. Ou: “Ele contou coisas engraçadas, mas que nós não sabíamos, coisas que ele viveu”. Ou ainda: “É legal por que quando a gente ficar mais velha vamos contar também”.

Nas palavras de outra criança: “Ele tem boa memória, lembra bastante coisas. Ele lembra de coisas que contaram para ele antes do tempo dele nascer”. E mais: “Tudo o que aprendemos em aula sobre povoado, capela, festas na igreja, o hotel Weichmann, tudo ele sabia e contou”. Outro, ainda: “O lugar é mais antigo e a maioria não se lembra, ele contou o que ouviu”. E um deles: “Os mascastes, os tropeiros, e os caboclos estavam aqui há muito tempo”

Só trouxe para essa escrita alguns pontos significativos da fala dos alunos, mas, a fita gravada revela as riquezas de conhecimentos trazidos pelos alunos. Na fala dos alunos a história e a metodologia estavam juntas, não havia separação entre forma e conteúdo, confirmando que o conhecimento é uma herança das muitas vivências, dos saberes sensíveis e não apenas daqueles intelectivos.

A história vivida e contada contém um certo ar de descoberta, dando aos alunos uma percepção viva do passado, o qual não é um conhecimento pronto e acabado, mas um conhecimento em construção cheio de sentido pessoal e emoção. Na narrativa de dona Margarida

esse movimento da emoção trazendo lembranças deixou transparecer um momento onde as lembranças foram sendo sobrepostas. Em sua narração sobre as “caixinhas” ao falar a cor da água depois de lavar as roupas das “caixinhas” esta ficava com resíduos de sabão e por isso era esbranquiçada essa cena trouxe a ela outra cena de sua infância que passou a compartilhara com os alunos. Narrou que seu avô plantava mandioca e a transformava em farinha e deveria durar o ano todo. As crianças incluindo-se ela ralavam a mandioca que era lavada no rio por seu avô, e a água em volta dessa lavagem ia ficando branca.... lembrando a água ensaboada que saia das “caixinhas”. As imagens são freqüentemente sobrepostas trabalhando com subjetividades da memória trazidas pela oralidade, portanto a linha cronológica fica de menor importância. A história oral, permite que reconheçamos a arte do individual. As formas antigas de se viver foram cotejando no presente na fala de Dona Margarida fornecendo-lhes fios para tecer sua narrativa. As “caixinhas” foram o lugar marcado em sua memória de lavadeira, portanto falar daquele local concedia a ela uma sensação de pertencimento, estava falando de um forte elo de sua vida era sua base identidade, falava da substancia de sua história.

Como coloca (Thompson,1992:30):

“A investigação em conjunto também leva professores e estudantes a um relacionamento mais íntimo, menos hierárquico, criando mais oportunidades de um contato informal entre eles, sua dependência passa a ser recíproca. O professor pode contribuir com experiência específica na interpretação e no conhecimento de fontes existentes, mas contará com apoio dos estudantes na organização do trabalho de campo. Por essa via, alguns dos estudantes provavelmente demonstrarão habilidades insuspeitas. [...] Cria-se uma relação muito igualitária”.

Diferentes projetos envolvendo história oral permitem que, juntos professores e alunos compartilhem do mesmo entusiasmo e da satisfação por realizarem uma pesquisa histórica. No caso da pesquisa em curso, por tratarmos com alunos das séries iniciais as percepções dos mesmos fica no plano mais concreto como aponta a fala de uma aluna: O Sr Rubens teve interesse em coisas de política. Ele falou com a gente coisas que ele viu, coisas que estavam perto dele. Tem pessoas que não querem saber”. A reconstrução da história de Ipeúna feita em sala de aula a partir da narrativa de velhos moradores pode trazer maior amplitude de entendimento do mundo real, sem descolar o conhecimento histórico da vida. As palavras dos narradores, sua entonação, as emoções que foram trazidas insuflaram vida na história.

Dona Margarida, hoje merendeira da escola, narrou sua trajetória propiciando partilhar com os alunos suas experiências, o que conferiu a ela dignidade de poder falar e ser ouvida por ser detentora de um saber. Esse compartilhar deve contribuir para a formação de seres humanos

mais completos. A história oral como arte do indivíduo, pode levar ao reconhecimento não só das diferenças como da igualdade. Ao interpretar a história vivida no processo de construção da história de Ipeúna fomos influenciadas pelas marcas de nossa temporalidade, carregamos nossos saberes e nossas convicções que em vários momentos deixamos transparecer. Voltamos nosso olhar as demandas e representações de hoje. As tensões próprias da sala de aula também foram balizando nossas condições de trabalho. Não tivemos por nenhum momento a pretensão de alterar o que passou, entretanto atuamos no significado dado ao passado.

BIBLIOGRAFIA:

CARLOS, A, F, A. O lugar no mundo/ do mundo. São Paulo Hucitec, 1996.

BENJAMIN, W. O. narrador. In W. Benjamin , Coleção Os pensadores, S. P Abril 1980.

BOSI, E. Memória e Sociedade, Companhia das Letras, 1995.

BOSI, E. O. tempo Vivo da Memória. S. P Ateliê 2003.

THOMPSON, P. A voz do passado Paz e Terra 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - ESTUDO DE CASO EM COMUNIDADES RURAIS E QUILOMBOLAS

TABANEZ, Marlene Francisca (1); SILVA, Adriana Neves da (2); ROBIM, Maria de Jesus (1); TIMONI, José Luiz (1); MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (3); STARZYNSKI, Roberto (1); SOARES, Paulo Valladares (2); PISCIOTTA, Kátia Regina (1); SOARES, Sandra Maria Guanaes (2); LIMA, Solange Almeida (2); PORTILHO, Wagner Gomes (2); REALE, Eunice Facio Salles (1); PINTO, Blanche Sousa (4); PIRES, Andréa Soares (4); SOARES, Mariana Guanaes (4); SANTOS, Kelly Aparecida dos (5). 1- Instituto Florestal; 2- Fundação Florestal; 3- Universidade Federal de São Carlos; 4- Bolsista FAPESP; 5- Estagiária.

1. INTRODUÇÃO

A inserção da temática ambiental no currículo do ensino fundamental na rede pública tem sido preconizada em diversos documentos e políticas públicas nacionais.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 225, no Capítulo VI - Do Meio Ambiente, Inciso VI, indica como incumbência do poder público, a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização social para a defesa e preservação do meio ambiente (BRASIL, 1991).

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (1993), produzido pelo Fórum das Organizações Não Governamentais, explicita o compromisso da sociedade civil para a construção de um modelo de desenvolvimento mais harmônico e humano e estabelece diretrizes para “[...] incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de educação ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias [...]”.

Em relação aos espaços formais, no ano de 1997, do século XX, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação e dos Desportos, com finalidade de inserir os temas ausentes no currículo das escolas, entre eles os de meio ambiente, como temas transversais tratados em todas as disciplinas (BRASIL, 1977), apontando para a importância da utilização de diversos ambientes e métodos, além da interação entre escola e comunidade com finalidade educativa.

Um outro documento é a Lei 9795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) apontando diretrizes para a internalização da preocupação ambiental nas práticas educativas formais, no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. A referida Lei na Seção II, Art. 11, parágrafo único, recomenda que “os professores

em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (p. 5).

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) é coordenado pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, cujas “ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira [...]” (disponível em www.mma.gov.br/educacaoambiental/pronea. Acesso em 01 de agosto de 2004).

Todavia, somente a criação de documentos globais não garante a efetiva implantação da educação ambiental nas diversas disciplinas do currículo da escola pública. Torna-se necessário a abordagem das questões culturais, históricas, sociais, econômicas, éticas e ambientais com enfoque específico nas realidades locais e regionais, voltadas às práticas pedagógicas dos professores.

WEID (1997), desenvolveu um programa de formação de professores em educação ambiental para a incorporação da Agenda 21 como estratégia metodológica norteadora de ações com vistas a sustentabilidade. A autora considera que

a educação tem como papel fundamental a formação de consciências individuais e coletivas. Quando se trata de educação ambiental, falamos de uma consciência que, sensibilizada com os problemas sócio-ambientais, se volta para uma nova lógica social: a de uma sociedade sustentável, onde, a partir da compreensão da interdependência dos fenômenos socionaturais, humanidade e natureza se reconciliem e busquem uma forma de vida mais harmônica e compartilhada. (p.73)

TABANEZ et al. (1997) demonstraram a eficácia de cursos de educação ambiental para professores como estratégia educacional em relação à temática ambiental e às unidades de conservação. Verificaram que o curso propiciou condições pedagógicas aos professores para adaptarem, criarem e implantarem atividades de educação ambiental nas escolas. No entanto, constataram a necessidade de continuidade nesses cursos para o aprofundamento dos conhecimentos ambientais e pedagógicos e acompanhamento na implementação de projetos interdisciplinares.

Nesta perspectiva, desenvolveu-se o projeto “Metodologia de Cursos de Educação Ambiental frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Vales do Paraíba e Ribeira – SP”, realizado pelo Instituto Florestal e pela Fundação Florestal, da Secretaria de Meio Ambiente de São Paulo, e financiado pelo Programa de Políticas Públicas da FAPESP - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, com objetivo de verificar as contribuições que metodologias alternativas de cursos de formação continuada sobre educação ambiental oferecem para aprendizagens de professores e de alunos nas duas regiões de estudo (TIMONI, et al., 1998, 1999).

As áreas de estudo, Vale do Ribeira e Vale do Paraíba do Sul, foram determinadas

pela carência de políticas públicas regionalizadas na área de educação ambiental e pela dicotomia entre recuperação e conservação ambiental. O Vale do Ribeira por ter a maior cobertura florestal do Estado de São Paulo, contando com extensas áreas protegidas por Unidades de Conservação. O Vale do Paraíba por contar com extensas áreas degradadas e possíveis de serem recuperadas. Em ambas, o manejo, o desenvolvimento sustentado, a proteção dos mananciais e a manutenção da biodiversidade, são objetivos principais.

Nestas regiões verificam-se grupos com características bastante distintas quanto à identidade cultural. O Vale do Paraíba é uma região que possui correlação de forças bem estabelecidas e identidade cultural diluída em vários focos, principalmente os municípios abrangidos pela Diretoria de Ensino de Guaratinguetá, da Secretaria da Educação. No Vale do Ribeira a identidade cultural está fortemente ligada à utilização dos recursos naturais, especificamente as comunidades tradicionais quilombolas.

A inserção da temática ambiental na prática pedagógica do professor, como apresentado nos diversos documentos visa contribuir para a formação de cidadãos conscientes para participarem na realidade socioambiental, de maneira a comprometer-se com a vida e com o bem estar de cada um e de todos (BRASIL, 1997).

Portanto, não basta informar o professor, é necessário discutir com ele procedimentos que possibilitem à comunidade escolar expressar a responsabilidade e a solidariedade entre pessoas e meio, entre povos e nações, passando por relações sociais, econômicas, éticas e culturais, contribuindo para que seus alunos desenvolvam essas compreensões refletidas. Para tal, é necessário que o professor tenha tempo e oportunidades especiais para seu desenvolvimento profissional, sendo este um dos desafios críticos a todos os envolvidos com políticas públicas educacionais.

Situado na interface entre educação e educação ambiental, este estudo apoiou-se em literatura educacional, principalmente sobre formação de professores e aprendizagem da docência, assim como em literatura sobre educação ambiental.

Considerando processos de desenvolvimento profissional e de formação continuada do professor, uma importante dimensão a ser considerada é a construção do conhecimento próprio da docência que SHULMAN (1986) denominou de “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Esse conhecimento alia dois domínios conceituais, o da área específica e o da pedagógica, a um processo de reflexão.

Falar sobre formação inicial ou continuada de professores, independentemente do nível e modalidade de ensino com os quais esses profissionais possam estar envolvidos, é falar inicialmente sobre processos e não sobre fatos, eventos ou produtos (KNOWLES, COLE e PRESSWOOD, 1994). Aprender a ensinar é um processo complexo, que se prolonga por toda a vida profissional do professor. (MIZUKAMI et al., 2002).

De acordo com as autoras a literatura sobre o pensamento do professor, ensino reflexivo, base de conhecimento para o ensino tem apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional da docência, para a construção pessoal desse tipo de conhecimento e para processos de desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência. Embora

ancorados em referenciais que apresentam diversidade teórica e metodológica, esses estudos se referem a processos de socialização, de autodesenvolvimento, de identidade e de autonomia profissional. Apontam para a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, para a significação pessoal de tal experiência e para a consideração da prática profissional como importante fonte de aprendizagem.

Os referenciais sobre 'ensino reflexivo', mesmo quando considerado a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos, tem aglutinado atualmente as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores.

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, conhecimento, saber escolar, matéria, aluno, conteúdo, aprendizagem, motivação, fins e metas da educação, escola, entre outros, estão na base de sua prática de sala de aula. As assim chamadas 'teorias pessoais/ práticas/ implícitas/ tácitas' desempenham papel fundamental na construção de tais práticas de sala de aula (MIZUKAMI et al., 2002).

A base de conhecimentos para a docência é conceito central para processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Tal base pode ser considerada como um modelo lógico de conhecimento para o ensino e é desenvolvida sob a perspectiva de que os professores adquirem um corpo de conhecimento profissional que inclui tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico. A partir desses dois domínios conceituais constroem um outro tipo de conhecimento, o denominado 'conhecimento pedagógico do conteúdo' que diz respeito à compreensão do que significa ensinar um tópico em particular e ao conhecimento dos princípios e técnicas referentes a esse ensino (SHULMAN, 1986,1987).

Com esta abordagem teórica os PCN para o ensino fundamental, cumprem, sob tal ótica, criar condições para que os professores os estudem, os compreendam, os transformem em ensino, os avaliem, os redimensionem face a contextos específicos. Trata-se de momento decisivo caso se pretenda que essa política educacional chegue, e com sucesso, às salas de aula, destacando-se que, nessa política pública, educação ambiental é contemplada em sua especificidade e em suas interfaces com outros componentes curriculares, outros saberes escolares.

Dentre as diversas questões abordadas no Projeto FAPESP, apresenta-se neste artigo metodologias alternativas para a inserção da temática ambiental na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental da rede pública, de acordo com suas identidades e culturas locais, de forma interdisciplinar.

2. FOCO METODOLÓGICO

Pela natureza do problema e objetivo do estudo optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, privilegiando a compreensão do fenômeno estudado a partir da perspectiva

dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Esta pesquisa pretendeu oferecer respostas à seguinte questão: quais tipos de metodologias são compatíveis à inserção da temática ambiental na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental, de acordo com as culturas locais e identidades dos docentes?

O foco metodológico foi o de construir estratégias investigativas e formativas em processo, de maneira a buscar respostas à essa questão. MIZUKAMI et al. (2002) realizaram estudo com dupla característica de

construir conhecimentos sobre processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores e, simultaneamente, a de intervir no contexto em que esses processos ocorriam, de forma que os conhecimentos fossem construídos ou reconstruídos colaborativamente entre as participantes (p. 115).

O estudo assumiu características de pesquisa-ação, sendo considerada por quatro elementos básicos: colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta. A característica mais marcante desse tipo de pesquisa é a de ser ela compreendida como um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação (PEREIRA, 1998).

A investigação foi feita através de estudos de caso. De acordo com a literatura, o estudo de caso “centra-se numa organização particular ou nalgum aspecto particular dessa organização”, e quando se centram em algum aspecto da organização eles costumam ser “um local específico”, “um grupo específico de pessoas” ou “qualquer atividade” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 90). O Vale do Ribeira e o Vale do Paraíba são considerados, aqui, como os dois casos, e justificam-se como tais a partir das especificidades relativas à conservação, constituindo duas realidades distintas que podem trazer respostas à questão posta.

Os participantes da pesquisa foram 40 professores de 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental, de escolas rurais de um município no Vale do Paraíba, e 26 professores de 1º e 2º ciclos que atuam em comunidades tradicionais quilombolas e em áreas de influência dessas comunidades no Vale do Ribeira (TIMONI et al., 2002, 2004).

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizadas as seguintes fontes e técnicas de coleta de dados: questionários aplicados junto aos professores; diários de campo; diários reflexivos dos pesquisadores; diários reflexivos dos professores; projetos elaborados pelos professores; cadernos dos alunos; documentos (políticas públicas, escola e professores, planos, relatos de experiências, relatórios de eventos etc.); materiais didáticos existentes relacionados à área, e materiais didáticos construídos pelos professores relacionados à Educação Ambiental e aos PCN.

O estudo compreendeu três fases: diagnóstico, intervenções e avaliação. Na fase de diagnóstico realizou-se o estudo das concepções e práticas dos diferentes participantes, através de questionários, entrevistas e estudo de documentos.

As intervenções ocorreram a partir dos dados obtidos no diagnóstico e na análise documental, sendo planejadas e implementadas sob forma de cursos, palestras, projetos grupais

elaborados pelos professores. Durante o processo foram construídos materiais didáticos relacionados à Educação Ambiental e aos PCN.

Outra estratégia foi a realização de oficinas para a elaboração de textos e materiais. Os professores foram estimulados a registrar e sistematizar suas experiências por meio de oficinas, com a orientação de especialistas. Nessas, foram valorizadas as potencialidades dos professores como detentores e produtores de conhecimento.

O acompanhamento dos projetos objetivou a troca de experiências e de conhecimentos, assim como dos resultados alcançados (dificuldades, dilemas, avanços, sucessos). Foi feito através de encontros nos quais se estabelecem relações entre as experiências do grupo de pesquisa com aqueles conceitos propostos pelos PCN, além de buscar estratégias conjuntas para a região em foco.

E na fase de avaliação, os dados coletados foram analisados em processo, já que foi a partir deles que se implementaram as intervenções. Considerando as decisões processuais, a avaliação permeou todas as intervenções e constituiu momentos, ao longo do projeto.

Os dados foram analisados em consonância com as estratégias, fontes e instrumentos utilizados nas diversas fases da pesquisa e discutidos à luz das referências teóricas, identificando-se as “propostas alternativas de ação pedagógica em educação ambiental”.

3. PROPOSTAS ALTERNATIVAS DE AÇÃO PEDAGÓGICA EM EA

Para a definição do tema “propostas alternativas de ação pedagógica em educação ambiental”, tomou-se como eixo os PCN e as implicações nas aprendizagens de alunos e de professores, representadas nos seguintes subtemas: “inserção de projetos na prática pedagógica de professores”, “trabalho coletivo”, “espaços extra-classe”, “envolvimento dos alunos”, “participação da comunidade”.

Apesar de os resultados serem analisados de acordo com esses diversos subtemas, destaca-se que o conjunto deles foi indicado pelos professores como importantes para os processos de aprendizagens desencadeados pelo Projeto FAPESP.

A inserção de projetos grupais a partir das questões problematizadas pelos professores está em consonância com as concepções da pesquisa-ação. Esses projetos implicaram em experimentos aplicados e testados em sala de aula e espaços da comunidade, em áreas protegidas e degradadas, de acordo com as especificidades regionais das escolas rurais no Vale do Paraíba e quilombolas no Vale do Ribeira.

A abordagem da temática ambiental na prática pedagógica dos professores sob a forma de projetos foi apontada como um dos aspectos relevantes, principalmente pela abertura que possibilitou aos professores, como mostram os relatos:

Este projeto deu uma abertura enorme para a gente trabalhar, porque não ficou bitolado naquele projeto de Ciências [...] Na minha sala foi uma coisa muito interessante [...] Acho que todo mundo aqui fez o que quis, dentro daquilo que foi proposto [...] E eu acho que é disso que

a gente precisa. Não ficar fechado naquele projeto durante o ano, que é aquilo e acabou.

As vezes a gente comenta uma com a outra e fala: ‘nossa estou atrasada, não dei isso ou aquilo’. E a gente comenta que o que importa não é a quantidade, mas a qualidade. E este projeto, principalmente em Ciências foi uma coisa muito proveitosa. A gente vê que as crianças assimilaram mesmo. Por exemplo, estava trabalhando coleta seletiva e eu não estava preocupada se ia demorar dez, vinte, trinta dias. O importante é que conclui as atividades com calma.

É porque a liberdade de se trabalhar [...] Talvez se você chegasse e pusesse um tema, não iria ser de acordo com a realidade do meu bairro, foi com a necessidade do bairro mesmo.

Outros professores que já haviam trabalhado com projetos mencionaram que este processo, além do apoio dos pesquisadores estimulou-os a sair da sala de aula e realizar estudo do meio, como pode ser visto no relato:

Eu tinha trabalhado no primeiro semestre com o projeto água. E o que mais se diferenciou o primeiro do segundo semestre foi o apoio e a questão de sair da sala de aula, o estudo do meio [...] Não ter medo de sair da sala de aula, apoio ao sair e objetivo ao sair [...] Isso foi o que contribuiu muito na qualidade. Tanto o professor ser pesquisador e o aluno também torna-se um pesquisador [...], com olhar de observador.

O trabalho coletivo é uma proposta de ação pedagógica que tem sido apontada pela literatura educacional como estratégia para a melhoria do trabalho didático-pedagógico e para a construção de um coletivo escolar por meio de intervenções (ANDRÉ, 1992; MIZUKAMI et al., 2002; MOLINA, 2003).

O trabalho coletivo foi um dos grandes eixos encontrados neste trabalho, sendo que em diversas fases do projeto os professores apontaram essa alternativa como aspecto facilitador, pois possibilitou a troca de experiências e união entre eles: “é interessante também porque foi um trabalho em grupo [...] Porque você toma conhecimento de outros bairros e outras realidades também. E daí que saiu essa riqueza [...]”; “Trabalhar em grupo foi outra coisa que todo mundo achou que foi muito enriquecedor, principalmente a união dos professores [...]”.

Trabalhar com projetos grupais foi aspecto que provocou a necessidade dos professores se reunirem para o planejamento de atividades, pesquisa de bibliografia e preparação de materiais e avaliação das ações. Esses encontros foram oportunidades dos professores discutirem a adaptação das atividades às necessidades das realidades das escolas: “No nosso grupo, a gente sempre se encontrava. A gente discutia as atividades. A gente montou tudo junto e só mudou de acordo com a realidade da escola”. “Nos encontrávamos muito [...] Só mudou por causa da realidade de cada uma [...] Trabalhar em grupo foi muito facilitador”.

Os professores apontaram que a realização do trabalho coletivo propiciou segurança e liberdade para trabalharem fora da sala de aula, espaço para partilha com os colegas, crescimento e aprendizagem, como mostram os depoimentos: “Apoio de toda a equipe, trabalho em grupo e o tema meio ambiente é abrangente e próximo da nossa realidade”; “Um trabalho coletivo acabou nos dando segurança e mais liberdade de trabalhar fora da sala de aula. Nós descobrimos logo de

início um referencial dentro da nossa escolha que deu seqüência ao trabalho”; “Aprendi mais foi com a troca de experiências com os colegas, através de relatos e atividades apresentadas”.

De acordo com MIZUKAMI et al. (2002), as experiências de ensino e aprendizagem ofereceram aos professores oportunidades de se reunirem com seus pares para partilhar suas experiências, visões, interpretações, conhecimentos e suposições, análise de problemas e propostas de soluções. Para as autoras,

a participação intensa das professoras, principalmente nas atividades de grupo, [...] Elas tiveram oportunidades de trabalhar com colegas e de partilhar com os pares seus sucessos, fracassos, erros, falhas, idéias e conhecimentos. Tiveram, ainda, oportunidades continuadas de experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências das políticas públicas [...] (p.180).

Alguns autores vêm destacando a importância da pesquisa colaborativa no desenvolvimento profissional e mudança tanto dos professores como dos pesquisadores, possibilitadas pelas conversações e diálogos partilhados (CLARK et al., 1996; MIZUKAMI et al., 2002). O diálogo passa a ser o elemento central e partilhado da pesquisa e a aprendizagem ocorre por meio das experiências de colaboração.

A utilização de espaços extra-classe vem há muito tempo sendo proposta como possibilidade de complementação das atividades de sala de aula. Carvalho (1989), apoiado nas idéias de Goudswaard e Teitelbaum, considera que o contato com a realidade, qualquer que seja ela, propicia rica experiência educativa, mas entende que, neste tipo de estudo, a ênfase deva estar na observação e exploração do ambiente ou no estudo do meio, nunca deixando de lado o enfoque em aspectos afetivos.

A observação de elementos da natureza foi mencionada como atividade importante, pois permitiu aos alunos obterem conhecimentos: “de todas atividades, a que foi mais aproveitável foi o passeio. Durante o trajeto foi observado a vegetação, o solo, o rio e a mata ciliar. Através do passeio elas {crianças} passaram a valorizar o meio ambiente”.

Outras atividades realizadas em espaços extra-classe compreenderam intervenções diretas dos professores na comunidade ou nas escolas, através da coleta seletiva de lixo (arrastão), limpeza de caixa d’água, construção de fossas, plantio de sementes e de mudas, como por exemplo: “a atividade de coleta de lixo despertou o interesse das crianças e de toda comunidade”; “[...] No arrastão todos participaram e sentiram-se orgulhos em resolver um problema que afetava a comunidade. Foi um momento onde colocaram em prática os conhecimentos adquiridos. E a partir daí as atitudes mais conscientes foram mais freqüentes”.

O relato a seguir expressa a importância atribuída pelas professoras ao trabalho de campo e às possibilidades de sensibilização e aprendizagem que o contato direto com a temática de estudo proporciona ao aluno, complementando com isso o ensino visto em sala de aula e levando-o a mudança de atitudes:

“Levei as crianças para a exploração do ambiente próximo da escola e da casa deles mesmos. Observaram tudo (rios, cachoeiras, trilhas, ciclo da vida). Saímos para colher às

plantas conhecidas por eles, eu não falei nada, cada um colheu o que conhecia e levamos para a sala de aula. Depois um mateiro da comunidade, que sempre nos auxilia na escola, veio nos visitar. Conseguimos assim juntar o que eles observaram com o que o mateiro falava”.

Os trabalhos realizados pelos professores em espaços extra-classe mostraram coerência entre temáticas e problemas abordados, atividades, metodologias e resultados. A abordagem de problemas / temas locais dos bairros onde se localizavam as escolas foi fator importante aos projetos, pois possibilitou aos professores e alunos intervirem em suas realidades.

A realização de trabalhos de campo e de atividades práticas são estratégias relevantes para o envolvimento dos alunos nas ações nos bairros. Os seguintes depoimentos indicam que as informações abordadas em textos puderam ser comprovadas pelos alunos na prática:

Coleta de lixo nos arredores do bairro, nas margens dos córregos, na estrada e no campo. Pode observar o comprometimento e o interesse das crianças. Nas atividades as crianças atribuíam os conceitos aprendidos nos textos informativos em sala de aula [...] O que também, foi marcante foi o diálogo, a reflexão das crianças em sala de aula e o compromisso nas atitudes do dia-a-dia.

O projeto ofereceu a oportunidade da escola intervir na realidade da comunidade, indicando caminhos e soluções para o problema do lixo no bairro.

MIZUKAMI ET al. (2002), citando Darling-Hammond, mencionam que para que as crianças aprendam será preciso “compreender como ensinar de modo a considerar as diferentes formas de aprender dos alunos, que são por eles estruturadas e que constituem pontos de partidas singulares e poderosos” (p. 72).

A inclusão da participação da comunidade nas propostas alternativas de educação ambiental ocorreu em função das preocupações iniciais dos professores durante as fases de planejamento, do curso e do desenvolvimento dos projetos, bem como nos dados encontrados nos seminários para avaliação dos resultados nos Vales do Paraíba e do Ribeira.

Todos os professores que desenvolveram seus projetos com esta temática estabeleceram um contato direto com a comunidade e destacaram a importância desta participação, como mostra o relato: “Na construção da horta, os pais participaram muito das atividades. Tinha uma mãe que nunca ia às reuniões, agora ela vai sempre. Eu gostei por que houve retorno tanto dos alunos quanto da comunidade”.

Outro aspecto que merece destaque nas respostas dos professores foi a participação da comunidade na resolução de problemas ambientais da escola:

Eu cheguei na escola e vou partir para a comunidade. Porque eu vou precisar deles. Aí eu fiz uma reunião e apareceram três pais. Mas esses três pais deram sugestões do que a gente poderia fazer, da data [...] E nesse intervalo teve muito empenho, garra, vontade, convidando todo mundo [...] E quando chegou o dia {construção da fossa} foi todo mundo, no horário estava todo mundo lá. Gente da escola, pais, alunos [...].

Percebe-se que os projetos trouxeram possibilidades para que a comunidade se

envolvesse no processo de compreensão das suas relações com o meio ambiente, resgatando por meio da confiança mútua, a participação escola-comunidade na solução de um problema ambiental.

A realização de mutirões para limpeza do bairro e para a recuperação do ambiente escolar através de construção de cerca, limpeza, pintura, decoração e plantio de flores e árvores frutíferas na escola foram atividades desenvolvidas e que contribuíram para demonstrar o quanto a vivência de conceitos, atitudes e valores pelo aluno, pelo professor e pela comunidade podem resultar em práticas comunitárias não predatórias.

Ressalta-se também o trabalho desenvolvido junto aos pais, sobre a importância das nascentes protegidas, que resultou no interesse de alguns deles, que são produtores rurais, em adquirir mudas de espécies nativas para plantar em seus sítios.

Outros professores buscaram apoio dos pais para o resgate da cultura e a valorização da utilização das ervas medicinais, como apontam estes relatos: “Para o encerramento do projeto, uma mãe foi explicar uma receita de uma erva. Ela mostrou como prepara o chá e depois os alunos tomaram o chá”; “Fomos visitar um morador da comunidade que antigamente fazia os remédios para falar sobre o poder de cura das ervas”.

Pode-se identificar que a interatividade escola-comunidade-bairro foi fortemente estabelecida nas atividades extra-classe, que possibilitaram a observação dos recursos naturais do bairro, contribuindo para o desenvolvimento de valores e para a reflexão e a tomada de decisões, baseadas também em atividades cotidianas, mas importantes na construção de hábitos e comportamentos ambientalmente corretos.

Em síntese, pode-se afirmar neste trabalho que a maioria dos professores conseguiu a participação dos pais e de outros membros da comunidade nos projetos de educação ambiental. Essa participação se apresentou na forma de ações concretas, como por exemplo, na construção de fossa, da horta, ou na troca de informações como no resgate da história do bairro, da cultura quilombola na utilização de ervas medicinais e do artesanato local. Mas também proporcionou espaços para a mobilização da comunidade solucionar problemas ambientais com o envolvimento do poder público e de segmentos organizados da sociedade.

Observa-se que em ambas as regiões a participação da comunidade foi relevante e de forma diferenciada. No Vale do Ribeira a ênfase foi para o resgate da cultura quilombola e da mobilização da comunidade junto a outros órgãos. No Vale do Paraíba foi bastante destacada para as atividades de melhoria das condições do bairro realizadas pela própria comunidade, principalmente nos projetos com as temáticas: lixo, água e saneamento. As diferentes formas de participação da comunidade nas duas regiões refletem também os diferentes perfis de suas populações e as características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica demonstrado nos resultados da pesquisa, que a inserção de trabalhos com

projetos na prática pedagógica dos professores, o trabalho coletivo, os espaços extra-classe, a participação da comunidade, a troca de experiências e a parceria são estratégias poderosas num processo de formação continuada de professores de ensino fundamental.

Tais propostas alternativas de ação pedagógica em educação ambiental materializaram a base do conhecimento para docência, um conceito central para processos de aprendizagem que inclui tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico. Foram estratégias fortes de intervenção, possibilitando processos de reflexão e ação.

A reflexão sobre sua prática e busca de formas de trabalho em acordo com a realidade e com os PCN só foi possível em função de um conjunto de oportunidades oferecidas aos professores: de tempo e espaço, condições de trabalho, relação entre os pares, assessoria e acesso a materiais.

Houve evolução no processo reflexivo dos professores, à medida que percebiam que eram capazes de trabalhar a temática ambiental, indo além do que haviam proposto na redação original dos projetos temáticos.

A análise dos dados da pesquisa possibilitou a percepção de que o processo de aprendizagem dos professores não foi linear. As estratégias da pesquisa foram instrumentos importantes para as aprendizagens, atingindo cada professor de maneira diferenciada, não só entre os grupos, como entre as regiões.

No Vale do Paraíba – cuja característica ambiental está relacionada à necessidade de recuperação -, a ênfase sobre os temas dos projetos foi voltada à resolução de problemas dos bairros, como as questões da água, saneamento, vegetação e lixo.

No Vale do Ribeira – cuja característica ambiental é a existência de extensas áreas conservadas – os temas dos projetos foram motivados pela relação com a comunidade, com foco nos aspectos sociais e culturais. Os temas escolhidos foram ervas medicinais e lixo.

Dois tipos humanos são característicos das regiões estudadas: o caipira do Vale do Paraíba e os remanescentes de quilombos no Vale do Ribeira. Em ambas as regiões, o conceito de ambiente sadio e qualidade de vida são reconhecidos pelos professores; no Vale do Paraíba é algo que se almeja recuperar; no Vale do Ribeira é algo a ser mantido.

Considera-se que a metodologia da pesquisa indicou caminhos, que podem contribuir com a implementação de políticas públicas em educação ambiental, na perspectiva de que uma política pública, para ser implementada, deve ter garantidas determinadas condições de participação e de experimentação. Não adianta vir um “pacote” que não garante sua própria implementação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Um projeto coletivo de investigação de prática pedagógica de professoras da escola normal. In: FAZENDA, I. (Org.) Novos enfoques da pesquisa educacional. Cortez : São Paulo, 1992, 51-60.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília : Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília : MEC/SEF, 1997. v. 8, p. 26-95.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais (5ª a 8ª séries). Brasília : MEC/SEF, 1998.

BOGDAN, R., BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma abordagem à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal : Editora Porto, 1994. 336p.

CARVALHO, L.M. A temática ambiental e a escola de 1º Grau. São Paulo : USP, 1989. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. In: American Educational Research Journal, v. 33, n.4, p. 785-791.

KNOWLES, G., COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. Through preservice teachers' eyes. Exploring field experiences through narrative & inquiry. New York: MacMillan, 1994.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986. 99p.

MIZUKAMI, M.G.N. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos? IN: BICUDO, M.A.V. e SILVA JR., C.A. (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo : Ed. da UNESP, 1999. v.4, p. 51-71.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos : EdUFSCar, 2002. 203 p.

MOLINA, R. A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino. São Carlos : UFSCar, 2003. 211 p. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Educação.

PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In Geraldini, C.M.G., Fiorentini, D e Pereira, E.M. de A (Orgs.) Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 153-181.

SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 1986, p. 4-14.

TABANEZ, M.F., PADUA, S.M., SOUZA, M.G. A eficácia de um curso de Educação Ambiental não formal para professores numa área natural - Estação Ecológica dos Caetetus - SP. Revista do Instituto Florestal, v. 8, n. 1, p. 71-88, 1997.

TIMONI, J.L., TABANEZ, M.F., STARZYNSKI, R., ROBIM, M.J., SILVA, A.N., SOARES, P.V., PORTILHO, W.G., PISCIOTTA, K.R., SOARES, S.M.G. Projeto: metodologia de cursos de educação ambiental frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Vales do Paraíba e Ribeira - SP. São Paulo : Instituto Florestal e Fundação Florestal, 2002. I Relatório Científico - Fase II, FAPESP, n. 2.

TIMONI, J.L., et al. Projeto: metodologia de cursos de educação ambiental frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Vales do Paraíba e Ribeira - SP. São Paulo : Instituto Florestal e Fundação Florestal, 2004. III Relatório Científico - Fase II, FAPESP, n. 3.

TRATADO de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. EducadorAmbiental, São Paulo. v. 1, n. 1, p. 3-6, nov. 1993.

WEID, N.V.D. A formação de professores em Educação Ambiental à luz da Agenda 21. In: PADUA, S.M., TABANEZ, M.F. (Orgs.) Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1997. p. 73-88.

www.mma.gov.br. Acesso em 01 agosto 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM CIÊNCIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LONGHINI, Marcos Daniel (UNIFAL/MG - Universidade Federal de Alfenas/MG); MORA, Iara Maria (FASERT – Faculdade de Sertãozinho/SP e E.E. Dr. Antônio Furlan Jr.)

1.0 INTRODUÇÃO

Utilizando a literatura para traçar um panorama geral de como se encontra o ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível constatar alguns dos principais problemas. Segundo afirma Bonando (1994), por exemplo, o ensino de conteúdos científicos tem sido precário, no qual o professor, muitas vezes, restringe-se a colocar na lousa questionários para as crianças estudarem para as provas, cabendo a elas simplesmente decorá-los. Segundo o mesmo autor, o fato do reduzido número de atividades em ciências, neste nível de ensino (e que muitas vezes sequer existem), é justificado pelos professores devido ao nível de escolaridade dos estudantes, que por estarem ainda aprendendo a ler e escrever, não necessitam de tais atividades.

Segundo Mizukami *et. al.* (2002), com base em uma pesquisa realizada com professores das séries iniciais, as “marcas do profissionalismo” das professoras parecem estar atreladas a duas áreas específicas: Matemática e Português. Talvez este fato venha justificar a pouca ênfase que é dada aos demais componentes curriculares, inclusive às Ciências Naturais.

Um aspecto que distingue as séries iniciais do Ensino Fundamental de outros níveis de escolaridade é a presença, geralmente, de um único professor que trabalha todos os conteúdos, inclusive os de ciências. O que a literatura vem apontando é que grande parte destes docentes possui sérias limitações nos conteúdos científicos que necessita ensinar, conforme afirma Freitas (1988), Bonando (1994), Conti (2003), Carvalho (2003), dentre outros. Tal situação acarreta na dificuldade de os professores inserirem atividades diferenciadas das tradicionalmente realizadas, caso sintam que não dominam o conteúdo que necessitam ensinar, conforme exemplifica Carvalho (2003). Além disso, tal limitação influencia diretamente na elaboração do ‘conhecimento pedagógico do conteúdo’ pelo professor, segundo Mizukami *et. al.* (2002).

Sujeitos a tais carências, o livro didático acaba assumindo o papel de fonte de informações e consultas para os docentes, como complemento aos seus conhecimentos, conforme afirmam Megid Neto e Fracalanza (2003). Tal situação se torna problemática se atentarmos para os resultados ou pesquisas acerca da qualidade dos livros didáticos de ciências.

Um outro aspecto importante, e que afeta diretamente o desenvolvimento dos conteúdos científicos em sala de aula, é a forma como o docente é formado ou até mesmo a

visão que possui sobre o que é ciência e a atividade científica. Bonando (1994), por exemplo, reforça esta idéia quando aponta que os professores parecem possuir uma concepção arraigada de que ensinar ciências é transmitir conhecimento pronto. Deste modo, o autor afirma que se torna difícil esperar que um professor formado com uma concepção de ciência como algo estático, pronto, desenvolva práticas que privilegiem uma outra visão da atividade científica, se ele não vivenciou tal processo.

Também Carvalho (2003) chama a atenção acerca deste aspecto. Para a autora, as crenças que o professor possui influenciam suas práticas pedagógicas, o que implica a necessidade, primeiramente, de trabalhar com os docentes o significado do que é ciência e de como ela é construída.

A formação recebida também afeta diretamente o professor quando se pensa no domínio que possui em relação aos conteúdos que precisa ensinar. Portanto, se o professor não foi partícipe de uma formação que privilegiasse a construção do conhecimento, torna-se difícil que estes próprios docentes desenvolvam atividades, em especial, práticas que colocam os alunos como protagonista durante as aulas, como as que Bonando (op. cit) trabalhou com professores, que envolviam questionamentos, observação e levantamento de hipóteses.

Para Raboni (2002), um dos grandes obstáculos ao ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental está na insegurança do professor em desenvolver os conteúdos, principalmente na realização de experimentos. Tais problemas são gerados, segundo o autor, pela má formação recebida nos conteúdos que precisa aprender para ensinar. Se o professor não conhece acerca do assunto que irá ensinar, é provável que não se arrisque em atividades que tratem deste assunto.

Um outro aspecto importante de se ressaltar quando se aborda a questão do ensino de ciências é a falta de materiais, ou até mesmo do propalado laboratório, nas escolas. É importante frisar que não se quer afirmar, com isso, que as escolas não necessitem dispor de recursos para este fim, mas sim, que na justificada ausência destes, muito pouco se faz. Freitas (1988) afirma, com base numa pesquisa realizada por Feldens, que quanto menor o nível de formação do docente, mais ele sente falta de recursos para o ensino, o que implica no fato de que o professor que possui um domínio maior dos conteúdos e entende como o conhecimento é adquirido pelo indivíduo pode fazer melhor uso dos escassos recursos que a escola possui.

Cabe aos cursos de formação de professores para estes níveis de ensino, sejam eles com caráter inicial ou continuado, refletirem sobre estas questões. Ao pensarmos na postura metodológica que o professor poderá adotar em suas aulas, reafirmamos a necessidade apontada por Libâneo (2002), de propiciar uma formação aos professores que privilegie a estruturação de suas idéias, análise de seus acertos e erros, expressão de seus pensamentos e resolução de problemas dentro de uma abordagem socioconstrutivista, se quisermos que os professores trabalhem desta forma, posteriormente.

Ao pensarmos na questão da formação em conteúdos científicos, cabe retomarmos a reflexão apontada por Trivelato (2003), de que os cursos de Pedagogia, onde geralmente se

forma o professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental, têm disponibilizado disciplinas de metodologias de áreas específicas do conhecimento, dentre elas, Ciências, porém a autora questiona se o que oferecem tem garantido uma formação adequada.

2.0 A METODOLOGIA DESENVOLVIDA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Com base nas idéias apontadas anteriormente, pensamos que um primeiro passo para que o professor busque desenvolver conteúdos de ciências com seus alunos, é ele próprio possuir um bom conhecimento acerca do que deve ensinar. Quando ele não possui domínio acerca destes, é compreensível que a ênfase recaia, durante suas aulas, em áreas que supostamente possuam um maior conhecimento do conteúdo, como Português e Matemática, ou então, que acabem por pautar suas aulas de Ciências pelo livro didático.

Partindo de tais premissas, foi elaborado, na UNIFAL/MG – Universidade Federal de Alfenas/MG, um curso para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que teve como objetivo central a ampliação e melhoria dos conhecimentos que tais docentes possuem acerca de diferentes temas relacionados a diversas áreas da ciência, como Biologia, Geologia, Química, Física e Astronomia.

O projeto, com carga-horária total de 100 horas, foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Alfenas/MG e teve como participantes vinte professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas públicas do município. As atividades desenvolvidas, com enfoque predominantemente prático, aconteceram no laboratório de Prática de Ensino da UNIFAL/MG; espaço contendo bancada com instalações elétricas e hidráulicas destinadas à exploração/criação de atividades e materiais destinados ao ensino.

O curso teve como norte o desenvolvimento de atividades numa abordagem construtivista de ensino, em que os próprios professores fossem protagonistas de sua aprendizagem. Tais atividades, realizadas sempre em pequenos grupos, buscavam fazer com que os docentes se engajassem na solução de problemas que, depois, eram discutidos conjuntamente com toda a turma. Posteriormente, buscava-se organizar o conhecimento acerca do que fora discutido, elaborando-se, então, uma explicação mais próxima à científica para os fenômenos observados e discutidos.

Tais práticas visavam, além de uma troca de informações entre os pares acerca dos desafios que lhes eram propostos, ocorrida nos pequenos grupos, também a construção conjunta de uma explicação para os fatos observados.

Serão analisados, neste artigo, os resultados obtidos em uma etapa do curso, com carga-horária de 16 horas, em que foram desenvolvidas atividades de ensino relacionadas à Física. Foram selecionados quatro eixos centrais de conteúdos, os quais estão comumente presentes em propostas curriculares para os diversos níveis da Educação Básica. O primeiro tema abordado foi o “ar e suas propriedades”. Exploraram-se assuntos como, seu peso, o fato de exercer pressão e a variação em sua densidade quando aquecido, o que influencia em fenômenos como a subida

de balões e a formação das correntes de convecção. Posteriormente, foram exploradas as “propriedades do calor”, em que os professores tiveram oportunidade de discutirem sobre o princípio de funcionamento do termômetro, estudar a diferença entre calor e temperatura por meio da construção, em papel milimetrado, de uma curva de aquecimento da água. Também se demonstrou processos de propagação do calor em materiais bons e maus condutores, além de explorar o princípio de funcionamento da garrafa térmica.

Outro tema abordado no projeto foi as “propriedades da matéria”, envolvendo assuntos relacionados à estrutura física e atômica de diferentes materiais. Exploraram-se, por exemplo, materiais bons e maus condutores de eletricidade, ocasião em que os professores tiveram oportunidade de testar, em um circuito elétrico simples, que tipo de materiais permitiam ou não a passagem de corrente elétrica. Puderam, também, discutir sobre a diferença entre as massas de blocos de mesma dimensão, porém, de materiais diferentes (isopor, madeira, chumbo etc), o que os levou a explorar o conceito de densidade.

Também se explorou, como último tópico, aspectos relativos à eletricidade e magnetismo, abordando assuntos como construção de pequenos circuitos elétricos utilizando pilhas, fios e lâmpadas; investigação acerca do funcionamento de uma lâmpada; as propriedades magnéticas do ímã, como a existência de dois pólos, a formação do campo magnético e imantação de materiais ferromagnéticos, com os quais pôde-se verificar sua aplicação na construção de uma bússola, pelos professores.

Portanto, partindo das premissas que o professor de ciências deve conhecer o conteúdo científico que ensina, que grande parte dos docentes em serviço possuem carências nestes conteúdos e que tais carências dificultam a realização de seu ensino em sala de aula, questionamos qual a viabilidade e influência que um projeto, como o apontado anteriormente, pode oferecer a ampliação e aperfeiçoamento no conhecimento dos conteúdos científicos destes professores.

Buscamos analisar a influência do projeto no nível de conhecimento dos professores sobre os temas desenvolvidos, citados anteriormente. De modo a obtermos resultados que apontassem esclarecimentos acerca deste objetivo, organizamos uma coleta de dados em dois momentos distintos (pré e pós-teste), com duas turmas também distintas de professores, sendo que uma delas participou do projeto e outra, não.

Os 20 docentes participantes responderam ao pré-teste antes do início das atividades e ao pós-teste, após seu encerramento. Por outro lado, 26 professores não participantes responderam a um único questionário, em um único momento, contendo questões do pré e pós-teste aplicadas ao outro grupo de docentes. Utilizamos esta metodologia para verificarmos as semelhanças e diferenças nas respostas dos professores participantes e não participantes do projeto, de modo a avaliarmos possíveis diferenças nos padrões de respostas após a realização do curso.

O pré-teste possuía quatro situações-problema acerca dos temas abordados no projeto. O pós-teste também possuía uma situação-problema para cada tema estudado, porém,

não foram utilizadas as mesmas empregadas no teste anterior. Eram problemas diferentes, mas possuíam o mesmo tipo de explicação como resposta.

A seguir apresentamos, em um quadro, quais foram as situações-problema presentes nos questionários pré e pós:

<p>1. Tema: <i>Propriedades do calor</i></p>
<p>Situação-problema do pré-teste:</p> <p>1. antes) <i>Mês de junho é época de balões. O estranho é que mesmo sendo pesados, eles sobem, como aqueles que transportam pessoas em um cesto. Explique por que.</i></p>
<p>Situação-problema do pós-teste:</p> <p>1. depois) <i>Elizabete, moradora de Porto Alegre/RS, comprou um aparelho parecido com um condicionador de ar (ar condicionado) para instalar em seu quarto. Só que ao invés de soltar ar frio, ele solta ar aquecido, bastante agradável nas noites de inverno. Porém, Elizabete estava em dúvida onde instalá-lo em seu quarto. Ela não gostaria de fazer outro buraco na parede, até porque já existe um próximo ao teto, onde está um velho aparelho de ar condicionado, que não funciona mais. Que conselhos daria à Elizabete?</i></p>
<p>Explicação científica:</p> <p><i>O ar quente é menos denso que o ar frio; portanto, tende a subir, o que faz com que os balões, também cheios de ar quente, subam. No caso do estranho aparelho, sua instalação deve ser próxima ao chão do quarto, uma vez que o ar quente expelido por ele sobe pelo ambiente, esquentando-o por inteiro.</i></p>
<p>2. Tema: <i>Eletricidade e Magnetismo</i></p>
<p>Situação-problema do pré-teste:</p> <p>2. antes) <i>Coloque V se considerar verdadeira e F, falsa, na seguinte afirmação: “Um pedaço de ferro, que não é um ímã, nunca poderá sê-lo”.</i></p>

<p>Situação-problema do pós-teste:</p> <p>2. depois) <i>Ana é costureira, e para não perder seus alfinetes, os deixa presos em um pedaço de ímã sobre sua máquina de costura. Certo dia ela percebeu que os alfinetes “grudavam” na ponta da tesoura. Ela concluiu que comprara alfinetes próprios com este preparo, ou seja, de aderir em pontas de tesouras. Você concorda com ela? Explique.</i></p>
<p>Explicação científica:</p> <p><i>O ímã possui um campo magnético ao seu redor que tem a capacidade de imantar alguns objetos metálicos colocados próximo a ele, os quais passam a se comportar, também, como um ímã. O ferro pode ser imantado, assim como alfinetes, o que implica que não se trata de alfinetes próprios com este preparo e sim, que adquiram este ‘comportamento magnético’.</i></p>
<p>3. Tema: Propriedades do ar</p>
<p>Situação-problema do pré-teste:</p> <p>3. antes) <i>Colocar água num copo e tomá-la é um ato que fazemos diariamente. Podemos também fazer isto usando um canudinho. Explique porque a água sobe pelo canudinho.</i></p>
<p>Situação-problema do pós-teste:</p> <p>3. depois) <i>Imagine a seguinte situação: Uma pessoa tenta tomar refrigerante utilizando dois canudinhos simultaneamente, porém, um deles é colocado dentro da latinha de refrigerante, e outro fora. A pessoa tem mais dificuldade de tomar o refrigerante procedendo desta forma. Explique por que.</i></p>
<p>Explicação científica:</p> <p><i>A entrada de água/refrigerante pelo canudinho é provocada pela diminuição da pressão do interior da boca, por sua vez ocasionada pela retirada do ar de seu interior pelos pulmões. Se um novo canudinho é acrescentado, mas ao invés de estar na água/refrigerante, está livre, no ar, a pressão no interior da boca não diminui, uma vez que ao sugar o ar para o interior dos pulmões, novo ar entra pela abertura do canudinho colocado fora da latinha.</i></p>

4. Tema: Propriedades da matéria
Situação-problema do pré-teste: 4. antes) <i>“Eletricidade e água não se misturam! Sempre é um perigo colocar um fio desencapado na água, independente de que água seja, suja, limpa, etc...”</i> Você concorda ou discorda da afirmação anterior? Explique.
Situação-problema do pós-teste: 4. depois) <i>João mora em uma casa muito antiga, e a tubulação de água da residência é de ferro. O chuveiro está com problema, e quando João o liga, toma um choque. Ele acredita que isso ocorre porque a água conduz a eletricidade do chuveiro até a sua mão. Sua mãe discorda dele, e diz que quem conduz a eletricidade até sua mão é o cano de ferro, justamente por ser de ferro. Quem tem razão? Explique.</i>
Explicação científica: <i>A água, quando pura, não é boa condutora de eletricidade. Já o ferro, molhado ou não, sempre conduz eletricidade.</i>

Quadro 01 – Questões do pré e pós-teste.

3.0 RESULTADOS OBTIDOS

Foram obtidos 24 questionários, contendo questões do pré e pós-teste, dos professores não participantes do projeto. Em relação ao tema ‘propriedades do calor’, os resultados apontaram que na situação envolvendo o balão, 37% dos docentes responderam afirmando haver relação com o ar quente, enquanto 63% ofereceram respostas confusas, associando o fato dos balões subirem, à fumaça, ao tipo de gás presente, ao vento, dentre outros fatores. Para a situação do estranho aparelho de ar condicionado, novamente explicam a posição do aparelho, no quarto, sem relacionar a sua nova característica, que é produzir ao quente, ao invés de frio. Deste modo, 83% dos professores sugeriram colocar o novo aparelho no mesmo lugar do velho, 8% o colocaria em outro lugar do quarto, não especificando o porquê, e somente 8% justificaram que ele deveria ser colocado na parte baixa do dormitório, uma vez que libera ar quente.

Para os professores participantes do curso, o resultado obtido na questão do balão mostrou que 50% deles apresentaram suas explicações em termos de ar quente, 39% relacionaram a diversos fatores, como pressão, gravidade, ao tipo de gás ou combustão e 11% não responderam. Após o curso, quando foi apresentada a questão do aparelho de ar condicionado (pós-teste), 55% dos docentes passaram a explicar a nova situação em termos de ar quente, enquanto que 45%

mostraram ainda não associar a situação ao fato do novo aparelho expelir ar aquecido, o que modificaria sua posição no quarto.

Em relação ao tema “eletricidade e magnetismo”, 80% dos docentes não-participantes das atividades acreditaram que o ferro pode se tornar um ímã, e 20% o contrário. Em relação à situação do alfinete, o mesmo índice se manteve, ou seja, 83% responderam que o alfinete adquiriu a característica de ímã, enquanto 17% responderam que ele já possuía tal propriedade. Em relação à turma de docentes que participaram das atividades, 55% acreditavam que o ferro nunca poderia se tornar um ímã, enquanto 45% apontavam o contrário. Após o curso, 66% dos professores passaram a associar a situação do alfinete à ‘criação’ de um ímã, ou seja, um material que não é um ímã, pode passar a sê-lo. Porém, 6% ainda acreditaram na existência de alfinetes já imantados. Os demais apresentaram respostas confusas.

Para o tema ‘propriedades da matéria’, em que se explorou, dentre diversos assuntos, materiais bons ou maus condutores de eletricidade, os professores não-participantes foram quase unânimes em responder que água e eletricidade nunca ‘se misturam’, perfazendo 92% das respostas. Os 8% restantes não responderam. Para a situação do chuveiro, 78% responderam que o choque era devido à condução pela água, 9% associaram ao cano de ferro e 8% não responderam. Para os docentes que participaram do projeto, este tema foi o que apresentou uma mudança mais significativa no perfil das respostas do pré e pós-teste. Antes do curso, 95% acreditavam que não se podia ‘misturar’ eletricidade com água, com risco de choque ou algo similar. Após o curso, 55% passaram a responder que a água, quando pura, não é condutora de eletricidade, contra 16% que ainda acreditavam o contrário.

Em relação às ‘propriedades do ar’, 79% dos docentes não-participantes do curso responderam à situação do canudinho relacionando o fato à sucção. Os demais o associaram à pressão, força etc. Para os professores participantes do curso, 77% ofereceram respostas confusas para a situação do canudinho, tais como pressão da água, pressão do ar, força do ar etc. Responderam em termos de sucção, 33% dos participantes. Após o curso, em relação à nova situação apresentada, os docentes ainda se mostraram confusos, não oferecendo uma resposta satisfatória para o problema apresentado. Metade deles responderam o fato em termos do ar externo, porém, de maneira confusa, e os outros 50% ainda associaram ao ato de sugar, ou explicações diversas.

4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nos questionários respondidos por ambas as turmas de professores, participantes e não participantes do curso, confirmaram o que as pesquisas já vêm apontando, ou seja, a precária formação que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental possuem acerca de disciplinas da área de ciências (Freitas, 1988; Bonando, 1994; Conti, 2003; Carvalho, 2003, dentre outros). Os tipos de respostas encontradas apresentam semelhanças com as oferecidas por estudantes de nível fundamental e médio, o que se mostra preocupante.

Analisando os professores não participantes do projeto, o padrão de respostas que apresentaram nas questões do pré-tese se manteve semelhante, de maneira geral, com as apresentadas no pós-teste (realizados simultaneamente). Para os professores participantes do projeto, os resultados se mostraram sutilmente diferenciados. Podemos afirmar que houve uma discreta melhora na qualidade das respostas oferecidas, e apesar de ainda apresentarem incoerências, parecem caminhar para um conhecimento mais próximo ao científico. Apesar de positivos, tal resultado ainda se mostra insuficiente, pois os docentes ainda se mostraram presos a concepções de senso comum.

Isso nos leva a repensar em alguns aspectos acerca das atividades implementadas, e a questionar qual foi sua real contribuição. Com base nos resultados, pensamos que um dos aspectos que merece ser revisto é a duração do curso oferecido aos professores. Modelos explicativos construídos pelos professores acerca de diversos assuntos científicos, ou até mesmo nunca antes estudados, não são substituídos bruscamente. Ao contrário, devem merecer um tratamento mais prolongado, em que estejam presentes possibilidades para discutir amplamente suas pré-concepções e contrapô-las a argumentos científicos, num processo que se aproxime mais da construção de um novo conhecimento.

Não queremos afirmar com isso que tal projeto não tenha procurado se pautar por esta forma de proceder, e sim, que o tempo planejado para tal foi insuficiente. Talvez, projetos com este propósito mereçam um tratamento mais prolongado e contínuo, não devendo ocorrer em um momento pontual e de forma concentrada, e sim, desfragmentado, propiciando tempo para que os professores reflitam sobre os conteúdos abordados.

Contudo, entendemos que tais cursos deveriam servir como suporte e atualização de conhecimentos a estes professores, e que caberia à formação inicial oferecer uma base mais sólida e ampla de conhecimento das áreas científicas. Isso requer repensar os cursos de formação destes profissionais, atualmente Pedagogia, que apresentam, geralmente, em suas dinâmicas curriculares, metodologias do ensino de Ciências, mas carecem de um aprofundamento dos próprios conteúdos de que trata as ciências, conforme aponta Trivelato (2003).

Apesar do precário nível de formação em ciências destes professores, acreditamos na possibilidade de eles desenvolverem um melhor conhecimento dos conteúdos científicos que necessitam ensinar, requisito básico de quem ensina. Mas isso só parece caminhar para uma possibilidade mais efetiva e com resultados mais satisfatórios se realizada em programas mais sólidos e contínuos, no caso da formação continuada; e em cursos que também privilegiem a formação em conteúdos científicos, no caso da formação inicial.

5.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONANDO, Paulo Antônio. Ensino de Ciências nas séries iniciais do 1º. grau – descrição e análise de um programa de ensino e assessoria ao professor. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 1994. 147p.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. A inter-relação entre Didática das Ciências e a Prática de Ensino. In: SELLES, Sandra Escovedo e FERREIRA, Márcia Serra (orgs.) Formação docente em Ciências: memórias e práticas. Niterói: Eduff, 2003. p.117-35

CONTI, Celso Luiz Aparecido. Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. 177p. (Tese de Doutorado)

FREITAS, Denise. O aperfeiçoamento de professores em exercício no ensino de ciências: a quem interessam os resultados? São Carlos: UFSCar, 1988. 269p (Dissertação de Mestrado)

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79

MEGID NETO, Jorge e FRACALANZA, Hilário. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. Ciência & Educação, v.9, n.2, 2003. p.147-157

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

RABONI, Paulo César Almeida. Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2002.131p. (Tese de Doutorado)

TRIVELATO, Silvia L. Frateschi. Expansão da Didática e da Prática de Ensino: subsídios para a formação de professores. In: SELLES, Sandra Escovedo e FERREIRA, Márcia Serra (orgs.) Formação docente em Ciências: memórias e práticas. Niterói: Eduff, 2003. p. 137-46