



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO: o caso de uma professora egressa do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização-PIE.

Jacira Chaves Ribeiro

Brasília/DF

Maio-2006

Jacira Chaves Ribeiro

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO: o caso de uma professora egressa do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização-PIE.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de confluência- Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da prof^ª Dr^ª Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

Brasília.DF

Maio-2006

Ribeiro, Jacira Chaves

Formação Continuada e Trabalho pedagógico: o caso de uma professora egressa do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização - PIE./Jacira Chaves Ribeiro – Brasília, DF: 2006.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Maria Gonçalves de Resende.
Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

1 – Formação de professores. 2 – Trabalho Pedagógico. 3 – PIE.

JACIRA CHAVES RIBEIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO: O CASO DE
UMA PROFESSORA EGRESSA DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA
PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO-PIE.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lúcia Maria Gonçalves de Resende – UnB
Orientadora

Prof^o Dr^o Célio da Cunha – Unesco

Prof^o Dr^o Cristiano Alberto Muniz – UnB

Prof^a Dr^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas- UnB

Brasília, 30 de maio de 2006

DEDICATÓRIA

*A*os meus muito amados pais: Maria e Ribeiro

Que com simplicidade e humildade

Ensinaram-me valores que me ajudaram

Na eterna arte de viver.

A vocês! Toda minha honra, glória e louvor

Pela vida, por ter e conviver com vocês!

Amo vocês!

*A*os meus muito amados irmãos/companheiros: Ana Cláudia,

Marivone e Joviano, pela amorosidade, cumplicidade e respeito

Partilhados e vividos por nós, nos conflitos, nas fantasias, alegrias e nos

Sonhos divididos...

Obrigada por existirem! Amo vocês!

*A*os meus muito amados sobrinhos: Rafael, Raessa e Rauane

Que com tanta meiguice, respeito, carinho, bondade e amor

Enchem meus olhos de esperança, minha vida de emoção e

Meu caminhar de sonhos, de música, poesia e encantamento

Amo vocês!

A minha eterna amiga/irmã (*in memoriam*): Ana Anita

Que mostrou-me que é possível encontrar a fonte de

Uma amizade verdadeira, sincera, fiel, honesta e bela

Que me ensinou a ver a luz, mesmo em momentos repletos

De escuridão. Que fez sentir-me forte mesmo estando fraca

Que com doçura nas palavras me elogiava, incentivava e me encantava

Amo você amiga!

Nem o Sol, nem o Mar, nem o brilho das estrelas...tudo isso não tem valor sem ter VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

A migas e amigos, é assim que eu os sinto...

São tantas lindas pessoas, que caminharam e ajudaram a construir minha história de vida. Algumas se foram...deixaram saudades! Outras, continuam a caminhar ao meu lado; sozinhas; junto a outras...pessoas.

Esse momento é especial!

Momento de vitória. De dar também uma parada para respirar, descansar para depois retornar a caminhar, com passos firmes e corajosos.

Nesse momento, preciso agradecer. Agradecer a algumas pessoas pela beleza de estarem, contribuírem e fazerem-se presentes nas conquistas da minha vida.

Inicialmente à Lúcia, orientadora atenta, paciente e sempre presente. Agradecerei eternamente, pela pessoa amiga, compreensiva, dedicada, que com sua competência e experiência me fez pensar além do posto. Durante a escrita dessa pesquisa, palavras doces e firmes soaram em meus ouvidos afim de que eu me jogasse profundamente na realização da mesma. Obrigada Lúcia, por não ter desistido de mim!

Ao professor Dr. Célio da Cunha pela valiosa e atenciosa contribuição neste trabalho.

À professora Dr^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas, com quem compartilhei, como aluna, momentos ricos de debate sobre organização do trabalho pedagógico e também pela importante contribuição na banca de qualificação.

Ao professor Dr. Cristiano Alberto Muniz , pela importante contribuição por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa e pela aceitação ao convite para participar da banca de defesa.

À professora participante da pesquisa, Vânia por ter assumido este trabalho como uma construção, comprometendo-se e envolvendo-se em todas as etapas. A minha gratidão e amizade.

À Edileuza, amiga e companheira, que me ajudou na elaboração do pré-projeto, contribuindo para minha entrada no mestrado. Exemplo de força, dedicação, humildade e solidariedade. Obrigada amiga!

Á Rosana, amiga e companheira, que por tantas vezes ajudou-me a refletir e pensar numa educação diferente, em sua companhia agradável, batendo papo nas inesquecíveis caronas, indo para a UnB e admirando o colorido dos Ipês. Obrigada amiga!

Á Dorcas, amiga e companheira, que com sua experiência e sabedoria me oportunizou viver uma educação transformadora em Samambaia. Depois daquela experiência tornei-me uma pessoa muito melhor, e em grande parte tendo-a como referência. Obrigada amiga!

Á Sílvia Lúcia, que me fez acreditar no possível, mesmo tropeçando. Que por vezes incentivava-me no PIE com suas palavras, lançando-me para novos horizontes. Obrigada pelo estímulo no mestrado!

À Nilza, minha madrinha, que por toda minha vida escolar acompanhou-me, incentivando, estimulando, ajudando. Mulher admirável! Obrigada pela admiração atribuída a mim, pela confiança, respeito e acima de tudo pelo amor.

À Rossana, amiga e companheira que viveu comigo a emoção por ter entrado no mestrado, e por tantas vezes ter me dado força para continuar seguindo em frente. Obrigada pelo otimismo!

Ao Willian, amigo e também companheiro, pela paciência ante minhas limitações frente ao computador, se colocando disponível, solidário e me ajudando muito. Obrigada pela força!

Ao Rony Franklin, amigo/irmão/companheiro, que por tantas vezes deu-me seu ombro, me acolhendo em tantos momentos de aflições. Quantas vezes me socorreu nas digitações de trabalhos, quando tudo parecia se perder para mim. Obrigada por me oferecer essa amizade fiel, apaixonante, sincera e gratuita!

Á Andréia, amiga e companheira, pela ajuda nos momentos que, às vezes pensei não dar conta. Obrigada pelo carinho, pela compreensão e principalmente pela paciência! Admiro-te muito!

À Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação- EAPE- que me oportunizou e concedeu-me a licença para estudos, contribuindo assim para sua realização.

Aos companheiros do PIE: sonhadores e realizadores de uma Educação possível. Obrigada guerreiros!

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não se coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond

RESUMO

Este estudo pautou-se nas reflexões sobre a prática pedagógica de uma professora egressa do curso PIE e objetivou analisar as concepções que fundamentam o processo de formação continuada do PIE; analisar a organização do trabalho pedagógico da professora e alunos de uma classe de educação fundamental e que relações à professora desenvolveu entre sua formação inicial/continuada e o PIE. A metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, com a utilização do questionário, observação, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A análise de dados permitiu constatar os seguintes avanços: o PIE tem contribuído para a mudança de práticas conservadoras no contexto de sala de aula, práticas repetitivas e contraditórias, reflexo do processo de formação vivenciado na formação inicial e dos saberes construídos na experiência docente, bem como de práticas cristalizadas no interior da escola, espaço cheio de conflitos e ambigüidades; o exercício da docência como elemento que possibilita a articulação teoria e prática; o uso da tecnologia como possibilidade formativa; a organização do trabalho pedagógico do PIE como diferenciador dos demais cursos de formação; a universidade pública como privilégio de acesso aos professores que atuam na escola pública, possibilitando assim ensino e pesquisa. Entretanto, entraves foram constatados como: distanciamento entre universidade e escola; dificuldade, em alguns momentos, da implementação de uma proposta nova junto a práticas cristalizadas, é preciso tempo; a falta de acompanhamento mais sistematizado no uso da tecnologia gerando falsas expectativas e carência de recursos materiais e humanos para a implementação da proposta. Apesar dessas dificuldades não podemos desconsiderar seu caráter inovador e as características de um processo de formação que busca superar a perspectiva conservadora, fundamentada numa visão positivista de sociedade e homem.

Palavras-chave: formação de professores; trabalho pedagógico; PIE .

ABSTRACT

Pedagogy course to teacher's (from PIE) pedagogical practice and its objectives was to analyze the conceptions that base the process of continual formation from PIE and to analyze the organization of the pedagogical work from the teacher and the students of a fundamental class and what relations the teacher developed with her initial formation/continued and the PIE. The methodology chosen gave support to a qualitative approach through questionnaire, observation, semi-structured personal interviewing and data analysis. By the data analysis, it was possible to observe some advances. The PIE has contributed for changes in the conservative practice in the classroom. This has brought in repetitive and contradictory practice and it reflects from the formation process experienced in the initial formation and from the knowledge gained by the teaching experience, and also from pure practice in the school which is full of conflict and ambiguity. This exercise of teaching with element that gives possibility of articulation of the theory and practice and the use of technology like formative possibility made the organization of the pedagogical work from PIE as a different thing from the other formation courses. The public University gave access privileges to the teachers who work in public school, giving possibility to increase their knowledge and search for what they want. However, some hindrances were found, like: the distance between the University and school, difficulties in some moments like the introduction of a new proposal besides a clean practice, lack of time, the lack of system partnership in the use of technology creating false expectation and lack of material and human resource to start the project. In spite of everything, we have to consider its innovative feature and aspects of a teachers' education trying to leave the conservative perspective behind, being based on a positivist view of the man and the society.

Keywords: teacher formation; pedagogic work; PIE

SUMÁRIO

Introduzindo com minha história de vida.....	13
1- Formação: a substância da mudança.....	23
1.1. Formação: a marca paradigmática.....	23
1.2. A formação dos profissionais da educação.....	26
1.3. Formação inicial e continuada.....	36
1.4. Que professor formar?.....	41
1.5. Reflexibilidade e práxis: uma relação de construção.....	43
1.6. Da racionalidade técnica à formação reflexiva.....	44
2. Organização do Trabalho Pedagógico.....	47
2.1. História e trabalho.....	47
2.2. Trabalho pedagógico.....	50
2.3. Sala de aula: que espaço é esse ?.....	56
2.4. Processo de trabalho na escola e contexto.....	58
3. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização PIE.....	62
3.1. Concebendo o PIE.....	63
3.2. Os professores- Mediadores são selecionados.....	65
3.3. PIE: descobrindo jeitos de caminhar.....	66
3.4. Os passos continuam.....	67
3.5. O PIE e sua proposta de formação.....	71
3.6. Organização do Trabalho Pedagógico do PIE.....	75
4. Os Caminhos percorridos.....	81
4.1 A natureza da pesquisa.....	81

4.2 Contextualizando a pesquisa-----	83
4.3 Procedimentos e coleta de dados-----	85
5. Analisando concepções, organização e relações-----	90
5.1 Os primeiros contatos-----	91
5.2 PIE: aprendendo a mudar a partir do enfoque reflexivo sobre a prática-----	91
5.3 Formação: implicações na práxis pedagógica-----	94
5.4 A professora e seu desejo de ser docente-----	100
5.5 OTP: o mergulho nas ações da professora e na turma-----	103
6. Para não concluir-----	124
Referência-----	129
Apêndices-----	133
Anexos-----	137

Introduzindo com minha história de vida

“O que passou não conta? Indagarão as bocas desprovidas. Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com sua garra e seu mel”.

Thiago de Mello

Identificar um foco de investigação e problematizar uma realidade demanda buscar , interesses, saberes e significados que o pesquisador possui em relação ao pensado e vivido. Nessa perspectiva, julgo procedente expressar aspectos de minha trajetória pessoal e profissional.

E para início de conversa: o que você vai ser quando crescer?

Essa era a pergunta que eu ouvia constantemente em minha infância. E com certo orgulho, firmeza e certeza, que não sei bem dizer de onde vinham, respondia: professora!

Assim, dia-a-dia ia me constituindo como sujeito, com uma extraordinária inclinação para exercer a profissão de professora. Meu primeiro contato com o giz ocorreu aos cinco, seis anos de idade, em minha casa. Enchi uma parede de madeirite com letras retiradas de jornais e minha irmã e outras coleguinhas da rua em que morávamos eram as pseudo-alunas. Curioso é que nunca havia freqüentado uma escola, até porque naquela época, década de 70, o acesso à educação infantil ainda não era um espaço incluído nas políticas públicas. No entanto, mesmo desconhecendo o contexto escolar, com régua em riste ia pouco a pouco falando e escrevendo aquelas letras soltas, sem saber ao certo o q significavam.

A cidade de Ceilândia¹ foi o palco dessa infância. Guardo com doçura momentos inesquecíveis de brincadeiras: cantigas de roda, jogos, histórias contadas por uma vizinha, à noite, o bate papo na frente das casas, mais propriamente barracos. Não tínhamos televisão e talvez por isso, houvesse tempo para os encontros, resultando em uma infância muito prazerosa. Vivi também o contraste: falta de água e luz, dificuldades financeiras, alcoolismo na família, além do alto grau de marginalidade que fazia com que aquela

¹ Cidade do Distrito Federal, distante 30 km do Plano Piloto de Brasília e que possui uma população em torno de 500 mil habitantes.

comunidade tivesse atenção permanente junto aos filhos, na tentativa de livrá-los das drogas e da violência.

Entre o prazer e as dificuldades havia ainda o desejo de mudar de vida, progredir, aspirar algo diferente, que viesse fazer com que fôssemos pessoas melhores. Assim, minha mãe, Maria como tantas outras batalhadoras de fibra, raça e guerreira repetia constantemente aos filhos: estudem! Estudem, pois é a única preciosidade que posso dar a vocês!

Chegou a hora! O grande dia!...O momento de ir para a escola! Sentia um misto, que oscilava entre a ansiedade e o medo. Superei o medo, comecei a freqüentar a escola e dela nunca mais saí. Guardo boas lembranças dos meus primeiros anos escolares. Uma delas era a admiração nutrida pelos professores: achava-os perfeitos! A maneira como organizavam as aulas sempre do mesmo jeito, com muito conteúdo, deveres de casa, ditado, o jeito de tratarem os alunos sob a ótica da manutenção da “ordem”, enfim tudo era surpreendente para mim.

Sempre fui uma aluna obediente e disciplinada, nunca tive problema de mau comportamento e correspondia às expectativas dos professores. Hoje percebo que naquele momento não me dava conta da ênfase disciplinadora que marcava o exercido daqueles professores, daí a minha admiração, certamente, pautada na ingenuidade infantil.

A opção profissional tão precoce e desejada permaneceu até o término do primeiro ano do segundo grau. Possivelmente a manutenção da escolha estivesse associada à necessidade de ingresso rápido no mercado de trabalho, no entanto, naquele momento isto ainda não era claro para mim. O que prevalecia mesmo era o desejo, por vezes romântico, de me tornar uma professora.

Mas para que tudo isso se tornasse realidade teria que enfrentar uma fila enorme e de madrugada, a fim de conseguir uma vaga na Escola Normal de Ceilândia. Eu e minha mãe saímos de casa ainda escuro, e ao chegarmos à escola já havia uma fila imensa. Pensei até que não iria conseguir, mas tive sucesso.

Freqüentei prazerosamente o curso na certeza de que tinha feito a escolha certa. Porém, algo começou a me incomodar no período do estágio supervisionado, mesmo que

algumas atitudes das professoras lembrassem os velhos mestres que tanto havia admirado nos meus primeiros anos escolares. Vivia um outro momento, mais madura e com discussões pedagógicas que já permitiam perceber que nem tudo na escola acontecia de maneira a respeitar os alunos. Observei, também, a desarticulação entre teoria e prática, pois enquanto os professores trabalhavam a teoria, a escola apenas seria concretamente analisada ao final do curso nos estágios supervisionados.

Concluí o curso normal em 1985 e somente fui aprovada no concurso para professora da rede pública do Distrito Federal em 1989. Felicíssima, fui trabalhar na zona rural de Brazlândia.² Que experiência! Cheguei na Escola Classe de Almêçegas, depois de muita estrada! Só havia um ônibus que deixava os passageiros às oito horas e retornava às dezessete horas para buscá-los. Era uma escola pequena, com poucos alunos. Ali vi o quanto a comunidade local admirava e respeitava os professores. Um fato chamou-me a atenção: havia constantemente rodízio de professores. Possivelmente, também, uma das razões das dificuldades apresentadas pelos alunos no tocante à aprendizagem. Raramente concluíam o ano letivo com um mesmo professor.

E comigo não foi diferente, a distância realmente dificultava a permanência de professores naquela escola. Em 1989 com o “surgimento” da cidade de Samambaia³, os professores foram convidados pelo então governador Joaquim Roriz a irem lecionar lá. Sem precisar fazer permuta ou um concurso de remoção pensei que seria uma oportunidade de vir trabalhar mais perto de casa. E assim fiz.

No início do ano de 1990 cheguei a Samambaia. A primeira sensação foi de arrependimento, pois nunca tinha visto algo tão desumano como aquele lugar. Como seria possível que pessoas vivessem daquele jeito? A cena doía nos olhos e no coração daqueles que conviviam com o sofrimento daquela gente.

Inicialmente fui mandada para um galpão que ficava na chácara Três Meninas. Esse galpão fora improvisado em virtude de ainda não estarem concluídas as obras da escola que iria “acolher” aquelas crianças. Foi difícil! Em meio a cobras, sapos, goteiras e alagamentos provocados pelas chuvas, quando não eram as nuvens de poeira trazidas pelos ventos e a

² Cidade distante 45 km do Plano Piloto e com uma população total, de pouco mais de 47 mil habitantes.

³ Cidade distante 28 km do Plano Piloto e abriga uma população de aproximadamente 157 mil habitantes.

seca. Mas ia driblando a complicada situação nunca imaginada para viver e exercer minha profissão. É interessante registrar que das muitas situações vividas nesse período, grande parte delas já não consigo trazer à memória; é como se eu quisesse apagar esse furacão que passou em minha vida, imaginando que seria difícil encontrar outras realidades ou problemas semelhantes. Ledo engano!

Após alguns meses nesse galpão, foram enfim concluídas as obras da Escola Classe 407. Fomos transferidos para lá! Ansiedade e expectativa tomaram conta dos professores, alunos e comunidade. Tudo novo! O cheiro de tinta se misturava ao desejo de que haveria mudança e a realidade, pelo menos em termos de estrutura, teria um outro tom, uma nova canção. Novo engano, pois a escola não comportava o número de alunos ali matriculados. Três turnos foram implantados, chamados à época de intermediários. Sofri e me vi a questionar que tipo de educação era aquela. E a formação que eu tive? Como poderia estar me ajudando naquele momento? O que fazer naquela situação? Como interferir? Pensei em desistir.

Entretanto, algo pulsava em meu íntimo. Percebi e sentia que era como professora que me realizava, a despeito dos problemas a enfrentar. A paixão pela educação se materializava em minhas atitudes frente àquela população paupérrima e excluída do seio da sociedade. Talvez, mesmo que inconscientemente, as condições difíceis vividas em minha infância aproximavam-me daquele cenário. A constituição do ser professora não havia tido início em meu curso de formação, mas associava-se à história de vida, ao contexto, aos saberes antecedentes. Segundo Tardif (2002), o saber profissional está associado às várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, ao contexto social, da instituição escolar, dos outros atores educativos, alunos, dos lugares de formação. Hoje percebo o quanto minhas decisões e construções de saberes estão relacionados à minha história de vida.

A dura realidade vivida naquela época levou-me a repensar sobre a organização do meu trabalho pedagógico. Muitas vezes não conseguia intervir, embora arriscasse e até ousasse, mas faltava algo! Em 1993 fiz vestibular para o curso de Pedagogia, em uma instituição privada e fui aprovada. Na esperança de que viesse resolver os problemas na escola e também de minha atuação pedagógica, cursava-o acreditando que me tornaria outra professora. Outro engano! Até porque a formação obtida fora pautada em uma

organização curricular composta por disciplinas fragmentadas e pouco relacionadas à realidade em que atuava. Muitas vezes o que eu ouvia parecia não ser possível na realidade de minha sala de aula. O distanciamento entre o curso de formação e o espaço de trabalho era tanto que parecia ter poucos vínculos com minhas preocupações e objetivos.

Além de professora, exercia também a função de coordenadora, escolhida e aprovada pelo grupo da escola. Que desafio! Entendia que o investimento na formação do professor seria o caminho para uma educação construída no coletivo. Nesse sentido, via nas coordenações pedagógicas momentos riquíssimos de oportunidade para estudo, trocas de experiências e fundamentação teórica.

A busca continuava. Fiz vários cursos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, participei de congressos, seminários e o compromisso com a educação só aumentava. Paralelamente, percebia que alguns colegas demonstravam pouco interesse pela formação, pois optavam por fazer cursos, mais preocupados com a progressão na carreira, do que pelas conquistas e inquietações geradas no seu espaço de atuação. Novamente interpreto como tendo sido influenciada pela minha história de vida, pautada na necessidade de superação das dificuldades que iam se desenhando pela vida.

Em 1995, após eleição e vitória do professor Cristóvão Buarque para governador de Brasília, fui convidada a assumir a chefia da Seção de Integração Escola - Comunidade-SIEC na Divisão Regional de Ensino de Samambaia. Coordenava um grupo de quinze pessoas, e na oportunidade promovia encontros com professores, auxiliares de ensino, alunos da educação fundamental à média, discutindo vários assuntos como: evasão, repetência, avaliação, violência, organização estudantil entre outros. À frente desse trabalho durante quatro anos, as experiências vividas e partilhadas fizeram-me entender que atuar na formação pedagógica possibilitava aprendizagens, por meio de articulações entre teoria e práticas, despertando outras maneiras de fazer educação.

Em 1999, com a mudança de governo, fui trabalhar em uma Escola Classe, ainda de Samambaia, na biblioteca e em turmas de aceleração. A opção de ir para essa escola ocorreu pela sua história de reflexão e trabalho organizado coletivamente. No entanto, esse trabalho não foi o que encontrei. A minha trajetória na educação oportunizou-me outras visões. Percebi que vários professores permaneciam numa postura de acomodação frente à organização do trabalho pedagógico, pois o ensino continuava pautado em métodos e

técnicas, que não iam além de propostas repetitivas e limitadoras, assentando-se em provas, menções, livros didáticos e posturas autoritárias.

Parte do grupo parecia não querer inovar. Percebi que havia professores com tempo de atuação muito diferentes na educação, ou seja, havia novatos, alguns com dez, quinze anos de carreira, outros que estavam próximos a se aposentar, o que possivelmente explicaria tantos sentimentos e comportamentos variados, causando: insegurança, ingenuidade, resistência à mudança e o reforço da acomodação. Hoje, após ter analisado os chamados “ciclos de vida” de Huberman (1995), posso compreender melhor algumas atitudes. Segundo o autor, há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoa, o relacionamento com as experiências, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. Esse tema será tratado e aprofundado no decorrer da pesquisa.

Em 2001, ouvi falar sobre uma inovadora proposta de educação que estaria sendo coordenada pela Universidade de Brasília-UnB e que seria realizado um concurso para selecionar professores para participar do projeto. Cansada e decepcionada com o rumo incerto da educação e com o processo de gestão da escola onde atuava, mas ainda “viva” para buscar propostas mais significativas, resolvi me inscrever para a prova de seleção. O interesse era alçar vôos numa proposta de educação que contemplasse minhas utopias e expectativas de fazer uma educação participativa e significativa para os envolvidos.

Tendo sido aprovada, pude conhecer mais profundamente o “Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização”- PIE. Tudo novo! Fomos aos poucos construindo uma proposta que viria a ser, possivelmente, um marco de formação continuada e em serviço para os professores que já estavam atuando na rede de ensino do Distrito Federal, mesmo que em meio a discussões, acordos, desacordos, conflitos, ações, reações, greves, entusiasmos e medos.

Vários ajustes foram sendo feitos para melhor configurar a proposta como formação continuada em serviço, ou seja, à medida que os professores cursistas participavam dos encontros presenciais em sala de aula, laboratório e encontros centralizados (sábados), os mesmos estariam em suas salas de aula fazendo a articulação entre teoria e prática. Essa parecia ser a grande diferença de uma proposta que buscava superar a fragmentação.

No entanto, a caminhada do curso ao longo de sua trajetória, apresentou-se bastante conturbada, gerando conflitos, desacordos, imposições, retaliações, desgastes e total desrespeito com a educação. O convênio firmado entre as parcerias UnB e SEE/ DF enfrentou impasses quanto ao seu cumprimento. As instituições responsáveis pelo curso travaram uma luta política e ideológica, ocasionando assim o término de suas atividades.

O ano de 2003 brindou-me com uma grande conquista: passei na prova de mestrado da Universidade de Brasília! Confesso que para mim foi uma surpresa e tanto, pois minha história de vida levou-me a acreditar que havia um hiato enorme entre a UnB e quem freqüentava a escola pública. Sempre achei que a Universidade pública fosse para quem morasse no Plano Piloto, freqüentasse escolas particulares ou, no mínimo, tivesse uma boa condição financeira. Bem longe da realidade vivida e pensada por mim, consegui enfim pisar, freqüentar e participar do campus da UnB.

Nesse sentido, o ingresso no curso de mestrado trouxe-me a possibilidade de ampliar meus conhecimentos como também de produzi-los por intermédio da pesquisa. Mazzotti (2002, p.65) afirma que “a percepção de um problema deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando-nos a formular hipóteses e realizar observações”. Assim numa atitude ousada propus-me a refletir sobre a formação de professores, esperando poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

A origem do interesse pela temática:

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de repensar a intervenção pedagógica na prática escolar. Um dos aspectos a considerar é o investimento na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas, para que estas favoreçam a construção coletiva de projetos pedagógicos capazes de alterar os quadros de reprovação, evasão e da qualidade social e humana dos resultados da escolarização.

As transformações das práticas docentes, no entanto, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria atuação, a sala de aula e a escola

como um todo, o que requer conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. E para tanto, a formação docente necessita articular, sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, a concepção de currículos de formação, é fundamental que a ênfase na prática como atividade formadora constitua-se exercício formativo para o futuro professor.

Nesse sentido, temas como: evasão, currículo, aprendizagem, avaliação, sala de aula, e tantos outros eram discutidos e refletidos no PIE, associados à atuação pedagógica do professor cursista. O papel do professor pautava-se em instigar, por meio da indagação constante, um novo jeito de pensar e fazer educação. Aos poucos foi ficando claro que mudanças de metodologia de ensino na proposta pedagógica seriam consequência de alteração na própria concepção de educação.

Nessa perspectiva, o PIE estabeleceu como objetivo a formação de profissionais produtores, construtores e reconstrutores do conhecimento, numa perspectiva dialética, tendo por princípio a pesquisa reflexiva como meio de desenvolvimento continuado e buscando a articulação teórica e prática.

A medida em que o curso ia se desenvolvendo, depoimentos positivos tornaram-se rotineiros por parte dos professores - cursistas, enfatizando as mudanças pedagógicas ocorridas por meio das socializações de experiências, lendo, trazendo prática para a teoria e teoria para a prática. As falas relatadas a seguir foram feitas por professores egressos da primeira turma do PIE, no ano de 2003:

O PIE ajudou-me a descobrir coisas que estavam ao lado do meu fazer pedagógico e eu não percebia.(Maria)
É um tesouro! Mudou minha relação com a educação, passei a achar alguma coisa, a pensar nas coisas que faço.(Jaqueline)
Eu não me importava com o que acontecia com o meu aluno, o PIE está fazendo com que eu perceba isso.(Ana Lúcia)
As reuniões de pais passaram a ter um novo sentido. Vejo que vai além da entrega de notas.(Alessandra)

A partir desses e outros relatos, percebi que os professores-cursistas se referiam ao PIE como um curso que fazia a diferença na docência, nas relações com a escola, incluindo seus colegas professores, coordenadores etc, na percepção e, principalmente, na postura reflexiva do educador. Assim, surgiu meu interesse em investigar esse curso de formação tão elogiado e defendido pelos sujeitos envolvidos.

Vários questionamentos se fizeram presentes:

- A formação continuada no PIE interferiu na práxis da professora cursista?
- Como a professora-cursista articula sua formação inicial/continuada e o PIE?
- Como se organiza o trabalho pedagógico da professora-cursista e seus alunos?

A partir dos relatos e questionamentos, elegi como problema norteador da presente pesquisa:

Se o PIE tem sido apontado pelos profissionais que o coordenam e pela maioria de seus egressos como uma proposta de formação continuada e em serviço diferenciada e capaz de oportunizar avanços na organização do trabalho pedagógico, pergunto:

Houve repercussão na formação e atuação de uma professora egressa da 1ª turma do PIE, de modo a promover avanços qualitativos na organização de seu trabalho pedagógico na escola?

Objetivo geral:

Analisar a relação entre a formação continuada de uma professora egressa do PIE e a práxis pedagógica desenvolvida em uma turma de Educação Fundamental.

Para encaminhar o processo de investigação, considerei indispensável estabelecer os objetivos mais específicos que permitissem a caminhada para selecionar, organizar, categorizar os dados obtidos e encontrar aspectos que pudessem contribuir para uma melhor compreensão da situação problemática.

Objetivos específicos:

- Analisar as concepções que fundamentam o processo de formação continuada do PIE.
- Analisar a organização do trabalho pedagógico da professora e alunos de uma classe de educação fundamental.
- Analisar que relações os relatos da professora indicam entre sua formação inicial/continuada e o PIE.

Para encaminhar o processo de investigação, considerei indispensável estabelecer os objetivos mais específicos que permitissem a caminhada para selecionar, organizar, categorizar os dados obtidos e encontrar aspectos que pudessem contribuir para uma melhor compreensão da situação problemática.

Essas definições contribuíram, sobremaneira, para a organização da pesquisa, pois três eixos mostraram-se evidentes, permeando o objeto investigado. Assim, apresento um referencial teórico relativo a esses eixos:

- Formação continuada em serviço;
- Organização do trabalho pedagógico.
- Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização-PIE.

A pesquisa estruturou-se nesses eixos, e assim o referencial teórico a ser apresentado.

Capítulo I

1. Formação: geradora de mudança

Assumindo que os processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem mais que de ensino, decorre que o que deve ser aprendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. Nem sempre aquilo que o professor planeja pode acontecer na relação educativa com o aluno. Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular e evolutiva.

Uma proposta de formação requer a explicitação de sua intencionalidade e de seus pressupostos como condição prévia para a formulação do currículo. Entende-se que uma proposta curricular é a articulação de elementos filosóficos, teóricos, metodológicos e outros referentes a um projeto de formação. Este, por sua vez, acontece num contexto institucional e sócio-histórico determinado e envolve pessoas e grupos específicos, em ambientes organizacionais singulares e diferenciados. Essa diversidade de elementos caracteriza a complexidade do processo formativo.

1.1. A marca paradigmática na formação

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

(Nóvoa,1992b:2).

Quando viemos ao mundo já o encontramos permeado de lógicas sociais, que definem o ser e estar numa ordem, pautados em valores e regras. Aos poucos vamos

adquirindo conhecimentos, dialogicamente, num movimento de ir e vir. Nada é estático, tudo flui e transforma-se. Assim, paulatinamente, são definidas nossas matrizes paradigmáticas, revelando o que vivemos, pensamos, sentimos, fazemos e acreditamos. Em um dado momento podemos enfrentar a crise desses paradigma, somos levados por circunstâncias a ver o mundo com outro olhar, colocando em xeque os valores adquiridos ao longo da vida. As contradições “rompem” com o que está imposto, o instituído.

Tomando como referência à concepção de Thomas Kuhn, paradigma é um conjunto de “crenças, valores e técnicas” que caracterizam um “sistema de pensamento”, determinando uma visão de mundo que confere a homogeneidade à produção científica e à organização da sociedade.(Kuhn, apud, Brandão.2002,p.15).

Morin (1997, p.27) vai além, diz que o paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias.

Uma ruptura de paradigmas caracteriza-se pois, como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação.

Para Moraes (1997,p.55):

Ruptura significa rompimento, suspensão, corte. Trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Dentro do contexto teórico vigente, as soluções parecem impossíveis de ser alcançadas, e o referencial utilizado parece incapaz de solucionar os problemas mais prementes.

Uma crise de paradigma carrega o embrião de grandes revoluções científicas e concomitantemente, estende-se às formas de conceber o mundo, o homem, a natureza, o conhecimento, os valores e as relações sociais.

As concepções teóricas que de uma forma ou de outra sustentam a organização social, ao se esgotarem, se rompem e assim atingem as instituições, colocando-as diante do

desafio da reorganização; ou adequam-se às exigências do momento histórico, ou correm o risco de tornarem-se fadadas ao desaparecimento.

É nesse sentido que as mudanças estruturais da sociedade contemporânea, reciprocamente determinadas e determinantes do desenvolvimento científico e tecnológico, entre outros aspectos, (atingindo as relações econômicas, políticas e culturais em todo o mundo), impõem verdadeiras revoluções nas relações de trabalho, nas concepções de conhecimentos, em consequência, nas instituições educativas.

Santos (1995) afirma ainda que, a ciência se apóia no paradigma para explicar a realidade e quando um paradigma já não consegue atender as necessidades dessa realidade, cada vez mais complexa, entra em crise. Os questionamentos decorrentes dessas crises servem de base à estruturação de um novo paradigma.

E o que a Educação tem a ver com isso? Evidentemente ela está impregnada dessas influências.

A educação como uma prática social, direciona os processos de formação de professores, e constitui-se em uma tarefa complexa. E falar em formação de professores é pensar também em conceitos diversos, até mesmo antagônicos, com diversas concepções e posições epistemológicas, culturais e ideológicas em relação ao ensino, ao professor e aos alunos.

Nesse sentido, a formação deve ser vista numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilita aos professores a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica. E como afirma Nóvoa, (1992,p.25), “não se constrói a formação por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.”

A educação enfrenta diferentes formas de ensinar, compreender o mundo e reconhecer o outro como sujeito histórico, portanto construtor do próprio conhecimento. Ensinar exige atitude de estranhamento frente às mudanças exigidas pela sociedade e pelo mundo.

Estranhamento implica desconstruir, desvelar-se, abrir-se ao novo que emerge e pede mudanças de posturas. É um processo de identificar a diferença, incluir os excluídos, inovar e criar espaços de resistências. Para tanto é preciso coragem e paciência histórica pois, não se rompe de uma hora para outra com o instituído, leva tempo. Mas é possível.

A educação pressupõe persistir, resistir e nunca desistir diante do novo. Criar espaços de discussões que ajudam a refletir e compreender o fazer pedagógico faz-se necessário ao professor que acredita ser possível ensinar para a vida mediante a complexidade humana.

1.2. A Formação dos Profissionais da Educação

A formação dos profissionais da educação tem sido tema de diversas pesquisas e estudos na atualidade. A atenção dada ao tema provém de questões relacionadas à baixa qualidade do sistema escolar brasileiro, às especificidades que cada nível de ensino tem em relação aos seus docentes e, principalmente, à qualificação e profissionalização da carreira docente.

A discussão dessa temática foi marcada pelos momentos de efervescência nos anos oitenta, quando educadores, reunidos em entidades, participaram ativamente em movimentos reivindicatórios durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 e, nos anos noventa, no acompanhamento da elaboração da Lei de Direção e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996.

A aprovação da LDB não bastou para pontuar o funcionamento da educação, pois, muitos de seus artigos necessitavam de regulamentação, o que levou o Ministério da Educação -MEC e o Conselho Nacional de Educação- CNE, a editar pareceres, resoluções e leis a fim de que a legislação pudesse vigorar plenamente. No que diz respeito aos profissionais da educação, destaca-se como legislação complementar a Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, (emenda constitucional) que trata da criação do fundo de desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério; a resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do CNE, de 08 de outubro de 1997, que fixa as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério; a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do CNE, de 19 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na LDB-nº9394/96, a formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, em seis artigos, definindo fundamentos, níveis e lócus de formação, relacionando aos requisitos da valorização do magistério. Propõe ainda,

mudanças profundas a começar pela exigência da formação de todos os professores da Educação Básica em nível superior (art.62), e institui a “Década da Educação” (art.87), a iniciar-se um ano a partir da sua publicação, estabelecendo que após essa década, ou seja, a partir de dezembro de 2007, seriam apenas admitidos professores em nível superior.

Profissionais da Educação, quem são eles? Freitas (1992,p.08), considera como profissional da educação “todos os profissionais formados pela Escola Normal e pelos Cursos de Licenciaturas de nível universitário”. O autor propõe que esses devem ser considerados os profissionais da educação pelo fato de terem sido preparados para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo o núcleo central de sua formação. Destaca, ainda, que não se deve identificar o trabalho pedagógico com a docência, pois esta é apenas uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico e um dos aspectos da atuação do profissional da educação.

Faz-se necessário distinguir os profissionais da educação, definidos anteriormente, dos trabalhadores da educação. Para Freitas, estes são os demais integrantes do aparato escolar, pois, o que define uma profissão não é o local de trabalho, mas as relações para as quais os profissionais foram preparados.

A formação dos profissionais da educação, conforma o Artigo 61 da LDB, deve se dar mediante dois fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Esses dois fundamentos, no entender de Brzezinski (1997), pode ser interpretado como um avanço na formação dos profissionais da educação, especialmente por não dissociar a teoria e prática no processo de formação, porém, ao mesmo tempo, a autora alerta para que se tome cuidado, a fim de que a adoção da capacitação em serviço e o aproveitamento de formação e experiências anteriores não sejam tomadas como capazes de habilitar o professor, substituindo uma indispensável base teórica de formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências

acumuladas em instituições de ensino, especialmente em atividades que não sejam docentes.

Quanto à formação para atuar na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), será exigida dos docentes formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art.62). Para atuar no magistério superior o processo de formação deverá ocorrer em nível de pós- graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Art. 66).

A autorização para que os profissionais com formação em nível médio exercessem o magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental causou “perplexidade” nos educadores engajados em movimentos de formação profissional para o magistério. Tal “perplexidade” é movida pela certeza de que a educação é uma tarefa complexa e que requer um profissional com sólida formação para desempenhá-la (Brzezinski, 1997, p. 151).

Com o intuito de estabelecer bases para a formação dos profissionais da educação em nível médio, na modalidade normal, a CEB, do CNE, instituiu, através da Resolução nº 2, diretrizes curriculares nacionais para orientar a formação destes profissionais. O Art. 1º estabelece que o Curso Normal, em nível médio, deverá prover a formação de professores para atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que esses cursos preparem professores capazes de:

- I- integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;
- II- investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;
- III- desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos, futuros professores e dos estudantes da escola, campo

se estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

- IV- avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;
- V- utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos. (Art. 2).

Os objetivos da Resolução, expressos anteriormente, indicam a intenção de formação de profissionais autônomos, criativos, reflexivos e com espírito de coletividade.

Aos professores formados pelos Cursos Normais cabem as mesmas incumbências estabelecidas pela LDB (Art.13) aos professores da educação básica como um todo. São elas:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

- VI- colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; (Art. 13).

Ressalta-se que os incisos I e II visam a garantir a autonomia do professor no desenvolvimento do seu trabalho, o que é reforçado pelo Art. 14 da LDB, que inclua participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola como um dos princípios que nortearão os sistemas de ensino na definição de normas da gestão democrática da educação básica.

O parágrafo único, do Art. 67, estabelece que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério.

Para garantir, no plano legal, a valorização do magistério no país, foi publicada a Resolução nº 3, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em outubro de 1997, fixando as diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a qual, no Art. 6º, assegura aos docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares, 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola; assegura, também, uma jornada de trabalho de até 40 (quarenta) horas, dentre as quais, uma parte das horas será de aulas e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, considera como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

Embora a LDB e as demais leis e resoluções introduzam alguns componentes novos, a formação e a valorização dos profissionais da educação ainda não se encontram devidamente situadas no plano concreto das ações de melhoria da educação. Parece consenso entre os educadores a necessidade de se discutir a fundo o papel desses profissionais e, principalmente do docente na sociedade.

Nesse sentido, torna-se necessário entender a profissão docente dentro da organização social, especialmente na organização social capitalista, pois segundo Veiga *et alii*. (1997, p.37)

Profissional da educação convive com as conseqüências de uma situação ambivalente, uma vez que a construção de sua identidade profissional sofre um movimento pendular entre a profissionalização e a proletarização, determinado pela divisão social do trabalho.

Hypólito (1991, p.12) confirma esse movimento pendular no qual os profissionais da educação vivem. Tratando especificamente dos professores, ele diz que “hoje, os professores, em sua maior parte, são identificados como assalariados, participantes de sindicatos fortes, com pouca qualificação e pouco controle sobre o seu trabalho”.

Argumentando que os professores integram, em alguns aspectos, a classe trabalhadora, Hypólito afirma que:

O professor, mesmo apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina. (1991, p.12)

Segundo o mesmo autor, a situação em que se encontra o professor é resultado da divisão do trabalho, da introdução dos especialistas, da separação dos atos de conceber e executar, da diminuição do controle sobre o processo pedagógico, da preponderância dada aos conteúdos e métodos de ensino e a forma como o trabalho está organizado na escola. Conclui Hypólito: “a escola está organizada de tal forma que o trabalho alienado do professor o conduz para uma desqualificação crescente”. (p. 14)

Um aspecto, segundo o mesmo autor, que contribui para a conformação do professor assalariado, foi a feminização da profissão, pois, “a educação sempre foi uma das áreas em que o trabalho, segundo a lógica patriarcal, era adequado para as mulheres por ser uma extensão do trabalho doméstico” (1991, p. 15). O autor cita Enguita (1990) para levantar a idéia de que a composição feminina da força de trabalho na educação, pelas

condições históricas de submissão da mulher, tem contribuído para a proletarização da categoria e dificultando a profissionalização.

Outros aspectos têm contribuído para a desqualificação dos profissionais da educação. Segundo Veiga *et alii* (1997, p. 49):

A introdução de materiais e técnicas didático-organizativas, como pacotes educacionais padronizados e livros descartáveis, caracteriza o modelo tecnocrático na educação e reforça modificações no trabalho dos professores, enfatizando a desqualificação. Cada vez mais, os docentes são excluídos do momento de concepção de seu trabalho, tendo reduzidas possibilidades de controle sobre suas próprias decisões, que acabam sendo tomadas pelos chamados especialistas e/ou administradores.

Para Hypólito, “a caracterização do professor enquanto um trabalhador do ensino é fundamental para se identificar o grau de qualificação/desqualificação dessa força de trabalho, o grau de controle que ainda é exercido sobre o trabalho ou o espaço de autonomia que ainda é possível ser explorado” (1991, p.19). Ele afirma ainda que a desqualificação do trabalho docente está relacionada à proletarização de seus profissionais. Sintetiza os fundamentos da tese de proletarização do trabalho docente em cinco pontos:

1. O trabalhador do ensino não foi preparado para lidar com a prática escolar concreta. Essa concretude, no entanto diz respeito à aprendizagem que se refere aos sujeitos. Ela não é visível ao observador externo, que nem sempre capta os processos internos. De imediato, torna-se um trabalhador assalariado, submetido a um processo de trabalho cujas formas de realização são previamente estabelecidas, o que faz com que não possua pleno controle sobre o seu próprio trabalho.
2. O profissional do ensino não possui controle sobre o seu trabalho em função da introdução de materiais de ensino- tecnologias educacionais-que lhe trazem as informações a respeito do o quê e do como ensinar.
3. A dificuldade de organização dos trabalhadores faz com que, coletivamente, não se organizem para determinar sua própria prática.

4. Falta de clareza sobre o que deve ser a qualificação do profissional do ensino.
5. Aumento da desqualificação profissional e elevação do grau de dependência, por parte dos docentes, em relação à tecnologia educacional e a determinações externas.

No entanto, destaca o autor, que os princípios da tese de proletarização não se aplicam plenamente no trabalho docente, pois:

Por mais que o trabalho seja programado, planejado, em consequência de forças externas, há certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, repensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes etc., pelo simples fato de o trabalho ser realizado por humanos-professores-com outros seres humanos-alunos. Isso garante que muitas decisões, pelo menos como possibilidades, sejam inalienáveis. (HYPÓLITO 1997,p.97).

O trabalho docente não é totalmente determinado, e nem poderia sê-lo, pois, tem caráter intelectual, o que faz com que o professor apesar de ter perdido o controle do processo do seu trabalho, não possa ser considerado um proletário, pois o seu trabalho está no pólo intelectual da divisão social do trabalho.

Na busca de superar o estado de alienação-parcial em que se encontra o trabalho docente, torna-se inevitável o debate sobre a profissionalização desses profissionais em questão. Segundo Veiga (1998,p.76), “o processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade”. A autora acrescenta que o processo não é um movimento linear e hierárquico, mas que se trata de um movimento de conjugação de esforço,

Num sentido de se construir uma identidade profissional unitária,alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. (p.76)

Nesse sentido, se faz necessária a revisão e/ou reformulação dos programas de formação dos profissionais da educação, de modo que o processo de formação tenha como objetivo formar o educador, que é aquele que,

- tem a docência como base de sua identidade profissional;
- domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre;
- é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.
(ANFOPE, 2004,p.12)

Veiga (1998.p.76) analisa quatro paradigmas de formação, formulados por Kincheloe (1997), que são: behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional e orientado para a pesquisa. A autora diz que os três primeiros propiciam a construção de uma identidade ora de um burocrata técnico, submisso e obediente às regras, desligado do contexto social, ora com ênfase no compromisso emocional da profissão e no envolvimento com a vida dos alunos individuais, focalizando regras que ajudam a atingir objetivos. Esses paradigmas caracterizam duas tendências de formação, uma prescritiva e burocrática, a outra terapêutica e emocional.

Quanto ao paradigma orientado para a pesquisa, a autora diz que o mesmo tem por base “a idéia de que a educação do professor é inerentemente política, rejeitando, portanto, a crença de preparar os futuros docentes para ajustá-los em escolas como as existentes”.(p.78) Neste paradigma:

O papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade, encorajando os futuros professores a problematizar o que é para refletir, o que deveria ser.(VEIGA. 1998, p.78)

Este paradigma visa à construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimento. Os profissionais “pesquisadores são capazes de produzir alunos que também sejam pesquisadores e que saibam problematizar sua prática pedagógica, a escola e a própria sociedade.” (op.cit.p.7)

Para formar os profissionais pesquisadores, toma-se necessário rever todo processo de formação desses profissionais, tanto nas instituições formadoras, de nível médio e superior, quanto nas instituições que oferecem opções de formação continuada. Nesse sentido, Freitas (1992, p.12-14), a partir do V Encontro Nacional da ANFOPE (1990), aponta quatro eixos curriculares que devem fazer parte da formação desses profissionais:

1º O trabalho- deve ser tomado como o principal articulador curricular, pois reúne a teoria e prática. O trabalho significa a verdadeira produção do conhecimento nas relações entre os homens socialmente localizados e determinados por condições históricas. A prática pedagógica é uma das formas de exercitar este eixo curricular, que se evidenciará no potencial do saber o quê, o porquê, o como e o para quê ensinar. Esse eixo deve estar vinculado à pesquisa, que remete o trabalho pedagógico para o mundo real, vivo, descartando os métodos tradicionais verbalistas e livrescos. Esse eixo também tem como foco a aprendizagem das crianças

2º Formação teórica do profissional- essa deve dominar o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico e à realidade social, para que o mesmo possa intervir tanto na dinâmica da escola quanto da sociedade.

3º Gestão democrática- essa proporcionará a participação do profissional e dos demais agentes escolares- alunos, pais, trabalhadores da educação e comunidade, na organização do trabalho pedagógico e nas instâncias de poder dentro da escola.

4º Esse assinala a necessidade da ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar, garantindo a superação da fragmentação e atomização do currículo, da prática pedagógica tecnicista e da alienação pedagógica impedidora de visão de totalidade da concepção de formação do educador.

Tomar esses eixos como articuladores do processo de formação dos profissionais da educação significa dar a esses profissionais a possibilidade de, através de sua própria prática docente, construir uma identidade que possibilite a conformação destes em profissionais do ensino, que consigam conjugar teoria e prática, concepção e execução no exercício do magistério.

Não levar em consideração a necessidade de que os processos de formação estejam assentados sobre esses eixos significa optar por uma formação de um profissional “menor” (Demo, 1992), desqualificado e, a princípio, não preparado para exercer sua função de educador.

1.3. Formação inicial e continuada

O professor, ao entrar numa escola, traz consigo um nível de formação que coloca a serviço da comunidade escolar. Suas ações são a concretização da influência de sua história de vida e dos saberes sobre sua profissão.

A formação inicial, é entendida como aquela que certifica o profissional e irá proporcionar um conhecimento básico (teórico-prático) acerca de uma determinada profissão. Esse conhecimento dará sustentação e legitimará a profissão no transcorrer de sua realização. Na educação, essa formação é entendida no contexto da aquisição da profissionalização docente, que ocorre nos cursos de preparação para o magistério.

É na formação inicial que ocorrem os primeiros contatos com as teorias que tratarão de como os sujeitos aprendem, como as escolas estão organizadas, que conteúdos ensinar, como se deve organizar o ensino. Assim, a formação inicial volta-se para a compreensão dos sistemas escolares. Como professor, numa atividade profissional, a formação inicial é o referencial para interagir com a cultura pedagógica da escola.

O que é preciso observar também, é como esse sujeito, que adquiriu a qualidade de ser professor, evolui nessa qualidade pois, ao ter que organizar seu trabalho pedagógico, ele o fará com as concepções sobre a docência. Mas, o contato com a sala de aula o colocará

em confronto com uma realidade muitas vezes pouco analisada. A interação com o aluno, antes apenas pensado, o colocará em confronto com necessidades que poderão não corresponder ao planejado: o que o aluno quer aprender e o que o professor ensina.

O professor ao educar também se educa. O professor ao chegar na escola com uma concepção inicial do que é ser professor, ao interagir na sua nova coletividade, terá que ficar atento para o conjunto de valores construídos pela cultura da escola. Freire (1996) afirma que não há docência sem discência, portanto falar da formação do professor exige que pensemos em sua constituição como sujeito histórico, social, nas relações que estabelece na sociedade, no ambiente escolar, com os alunos, com a profissão.

Desse modo, considera-se que a formação do professor é processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como indispensável, a formação continuada “em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação” (MARQUES, 1992, p.194).

Assim a formação ocorre enquanto o professor atua. Cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a atuação, então, a mediadora da produção de conhecimento ancorado/ mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma atuação interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

Nesse sentido, o processo de formação pode e deve contribuir para despertar valores antes adormecidos. Pensa-se hoje em uma formação, inicial e continuada, que não se preocupe apenas com a acumulação de conhecimentos teóricos e instrumentais, mas que leve à reflexão durante a própria ação de educar. Essa reflexão é extremamente mobilizadora e transformadora, pois, a partir da análise da circunstância em que o processo educacional se desenvolve e das atividades promovidas e coordenadas pelo professor, há um impulso natural para novas tentativas, novas experiências e reorientações de percurso. O fato de analisar e tomar decisões promove o engajamento mais intenso do professor com sua tarefa educativa.

É importante entender a experiência profissional, como sendo de suma importância na formação continuada do professor, até porque o dia-a-dia escolar possibilita vários olhares diante da dialética que nos impõe a vida

Tardif (2002, p.214) diz que o professor possui recursos que são incorporados ao seu trabalho sem que, necessariamente, o mesmo tenha consciência explícita disso. “A atividade profissional comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade”.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Tardif, (2002, p.20) afirma que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem na sala de aula e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos. Ora, tal imersão é necessariamente formadora [...] esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Isso implica pensarmos numa lógica diferenciada de formação de professores, tornando-se necessário situá-la, originalmente como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica. Alarcão (1998,p.107) destaca a relação entre profissionalização e formação continuada, afirmando que “as preocupações hoje manifestas relativamente à construção da profissionalização docente não podem dissociar-se de teorias, modelos e práticas de formação continuada”. O aspecto apontado contribui, certamente, para conceituar a formação continuada, enfocando-a a partir de duas idéias esclarecedoras: a formação é , ao mesmo tempo, processo individual e social; a formação traz consigo uma dimensão educativa que requer o trato do conhecimento que se busca. (FREIRE 1994). Desse modo, a formação é processo que produz a identidade da pessoa do professor,

ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no é pelo conhecimento das experiências que realizam. Deixa, portanto, a formação continuada de ser simplesmente a complementação da inicial, passando a contribuir para melhorar a escola, redefinindo assim, os conceitos de uma profissionalização docente.

É pertinente pensar ainda se ao adjetivar o termo continuada não está implícita aí uma certa concepção de educação? Aqueles que compreendem e reduzem a educação a alguns conteúdos, não estão concebendo-a no domínio do conjunto de conhecimentos? Tratando de atualizar os sujeitos, informando os novos descobrimentos sobre a natureza das coisas?

A expressão continuada faz pensar ainda na idéia de tempo, pois o que se percebe é que se pratica uma educação continuada na qual o tempo de vida e de trabalho inexiste, é como resignificar o conhecimento obsoleto por outros conhecimentos, recomeçando o mesmo processo como se não houvesse ponto de chegada.

Assim, continuar não é esquecer o que passou, mas ampliar leituras e significados ao longo do tempo, de novas idéias, atitudes e experiências de vida. Nóvoa (91,p.30) diz que :

A formação continuada deve alicerçar-se numa, reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Outro ponto a considerar em relação à formação seria os chamados Ciclos de Vida profissional pesquisado por Hubermam (1992). O autor considera que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns professores, este processo pode parecer linear, mas há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade.

Hubermam (1992) demonstra que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros frutos de condições individuais e circunstanciais.

Hubermam estuda as fases perceptíveis na carreira dos professores, as tendências gerais no ciclo de suas vidas, ressaltando que cada uma é traduzida pela vivência de

algumas experiências com o ensino: choque do real, descoberta, tomada de responsabilidade, encontro de um estilo próprio de ensino, diversificação de avaliação, fazer balanço de suas vidas, reconciliação entre o eu ideal e o real.

A entrada na carreira, ele chama de “exploração” e “de estabilização”. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, ou seja de investigar os contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for positiva, o professor passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização

A fase de diversificação corresponde à maior frequência de resposta ou de observações de professores ao longo de suas carreiras. Verificamos que ela conduz a uma fase de experimentação e de diversificação, as explicações são diversas. Uma vez estabilizadas, as pessoas já estão em condições de lançar-se diante dos obstáculos do sistema. Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.

A fase da serenidade é quando o professor alcança a serenidade por vias diversas, chegando inclusive por uma seqüência de questionamentos. O nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam. As pessoas nada têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.

E por último a fase do desinvestimento, onde evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, ao interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

A fase de “exploração” compreende do primeiro ao terceiro anos de carreira do professor; a fase de estabilização do quarto ao sexto ano; a fase de diversificação do sétimo ao vigésimo quinto anos; a fase de serenidade do vigésimo quinto ao trigésimo quinto e a fase do desinvestimento dos trinta e cinco aos quarenta anos de carreira.

Portanto, a formação deve ser entendida de maneira dinâmica, não dissociada da prática, nem tampouco reduzidos a um momento pontual, o da formação inicial. Ao contrário, são construídos ao longo da profissão, articulando-se ao conhecimento teórico e prático numa relação dialética.

1.4. Que professor formar?

É um desafio assegurar boas condições de formação frente às exigências do mundo contemporâneo. Todavia, esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas, considerando os professores como profissionais essenciais na construção dessa nova escola.

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada articuladas a um processo de valorização identitária e profissional. Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica e assume a perspectiva de considerar os professores, em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática.

O professor na perspectiva da racionalidade técnica é aquele que transmite conteúdo, que necessita de aperfeiçoamento para reproduzir as mudanças impostas externamente. O conhecimento docente é reduzido ao acúmulo de informações teóricas e técnicas científicas. Os conhecimentos são hierarquizados. Como aponta Gomes (1992:97):

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção de conhecimentos, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicáveis e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento (...).O conhecimento teórico científico é valorizado em detrimento do conhecimento adquirido na prática.

Nesse sentido a formação de um professor reflexivo, em oposição á racionalidade técnica faz se necessária na dinâmica do processo educativo. A reflexão não deve se limitar ao seu aspecto individual, mas deve ser também realizada nas escolas de forma coletiva

entre os pares, pois uma das conseqüências do isolamento individual dos professores e da falta de atenção ao contexto social do ensino no desenvolvimento profissional do professor é o fato de os professores verem os seus problemas como sendo só deles, não relacionando com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos. Assim sendo, não se podem limitar as reflexões às questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna da sala de aula ignorando o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar. É importante lembrar que, embora as ações educacionais dos professores e formadores não possam resolver os problemas sociais e econômicos com que nos deparamos, podem contribuir para a construção de sociedades mais éticas e justas.

Os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Nesse sentido, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em conseqüência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam nos professores a capacidade de investigar a própria experiência para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo de contínuo de construção de sua identidade como professores.

1.5. Reflexividade e práxis: uma relação de construção

Da escola, espera-se mais do que a transmissão de conhecimentos. A sociedade contemporânea exige a formação do cidadão competente para aprender a aprender, com atitudes para enfrentar os problemas postos pela prática social e com capacidade de lidar com novas tecnologias da comunicação e da informação de maneira crítica e criativa. Essa expectativa em relação à escola exige do educador maior atenção à sua qualificação e atualização. Neste sentido Imbernón (2004,p.18) afirma:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Nesse sentido, para ser educador não basta o domínio dos conteúdos; é necessária também a reflexão sobre a situação de cidadão, muitas vezes, excluído, e a certeza de que o trabalho do professor pode contribuir para tornar a sociedade mais justa e solidária.

Freire (1991,p.33) afirma, “ensinar não pode ser um puro processo de transferência de conhecimentos do ensinante ao aprendiz, demanda uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto.” Para que o professor exerça a sua capacidade de contribuir com processos de transformação e emancipação, deve estabelecer um diálogo, onde idéias são postas ao debate, socializando-as e contextualiza-doas.

Ghedin (2002,p.147) afirma que “a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica”. Assim, a possibilidade de mudança do paradigma que tem como premissa à transmissão de conteúdos para o paradigma que propõe a reflexão sobre eles e os contextos em que são construídos exige primeiramente uma postura reflexiva do professor que formará o aluno crítico-reflexivo com possibilidade de intervir na realidade em que vive, transformando-a.

O professor é o responsável pela sua própria formação. Deve ser tida como um compromisso do próprio profissional, por ser ele um sujeito importante na construção de uma escola de qualidade, comprometida com os interesses das classes populares. Conforme

afirma Nóvoa (1991,p.13), “só o professor pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizados”. Mas é importante entender que a instituição formadora, assim como a sociedade tem responsabilidades que deveriam ser partilhadas no que diz respeito a formação do professor.

A discussão sobre a questão da formação continuada encontra-se em documentos como a LDB-9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Essas fontes indicam a necessidade de articulação entre teoria e prática como meio para combater a distância entre estudos teóricos e o exercício profissional da educação. Dessa forma, a análise crítica das experiências desenvolvidas pelo professor contribui para a transformação da sua prática pedagógica, no processo de ação-reflexão-ação que deve permear toda formação, buscando a articulação da formação inicial com as demais práticas das escolas.

Além da necessária articulação teoria e prática, é urgente a necessidade de um profissional mais identificado com as problemáticas do mundo contemporâneo, consciente de que é no espaço da escola, em torno de questões pedagógicas daquela realidade, que se desenvolve a verdadeira formação e a aquisição de uma postura reflexiva, o que torna o tema sobre formação de professores, destaque nos debates políticos e educacionais.

1.6. Da racionalidade técnica á formação reflexiva

A crítica à racionalidade técnica consolidou-se com o surgimento do conceito de “profissional reflexivo”, formulado por Donald Schön (apud Pimenta, 2005,p.23) na década de 1980, como forma de problematizar as questões referentes à relação teoria- prática na formação profissional. As bases dessa formação fundamentam-se nas propostas de Dewey que, em 1933, já defendia a necessidade dos professores pautarem-se em uma ação reflexiva.

A racionalidade técnica refere-se à prática que negligência o papel da interpretação na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes, com origem na filosofia positivista, corrente que ao longo do século XX foi referência, inclusive para a educação e formação dos profissionais, segundo o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos predominantemente técnicos.

Num processo técnico de ensino-aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática, quando separamos estas duas realidades, separamos o inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Para Vasquez (1977), “a atividade reflexiva como interpretação ou como instrumento teórico de sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica e, enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não passa dela à práxis e esta é negada”. Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Com a intenção de superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica do professor, Shön (apud Pimenta, 2005,p.19), propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática pedagógica como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, e o reconhecimento do conhecimento que está na ação. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, incorporando-se ao cotidiano. Frente à situações novas, esses conhecimentos tornam-se insuficientes, requerendo por parte dos profissionais a busca por soluções, o que se dá por um processo designado por Shön (apud Ghedin, 2005,p.20) de *reflexão na ação*. A partir daí, são construídas novas experiências, que são mobilizadas em situações semelhantes, configurando um conhecimento prático que, por sua vez, não dá conta das situações que se apresentam na rotina escolar. Nela, os problemas que surgem superam o repertório criado, exigindo nova busca, análise, contextualização, problematização, investigação, enfim, novas leituras que possibilitem analisar os problemas buscando superá-los. A esse movimento o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Encontramos em Shön uma preocupação com a valorização da prática na formação dos profissionais, como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, que lhes possibilite responder às incertas e indefinições. Para isso os currículos dos cursos de formação de professores devem priorizar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

Sendo a reflexão atributo dos seres humanos, os professores, refletem, mas não falamos aqui de uma reflexão qualquer, individual e desprovida de referencial teórico. Nesse sentido, afirma Ghedin (2005,p.42), “a reflexão que não se torna ação política transformadora da própria prática não tem sentido no horizonte educativo”. Falamos de

uma reflexão que permita ao professor, pensar no que está fazendo, refletir sobre os sentidos e significados do fazer pedagógico, coletivamente.

A reflexão requer esforço consciente e voluntário, exige uma predisposição ao trabalho intelectual. Aqueles que só refletem diante de uma necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não podem ser considerados profissionais reflexivos. A reflexão é uma forma de identidade e de satisfação profissional, que permite progredir na profissão.

A prática reflexiva não é suficiente para resolver todas as dificuldades, mas é condição necessária para enfrentar a complexidade do trabalho docente e da sociedade capitalista. O conceito “professor reflexivo” aparece associado a palavras como desenvolvimento de habilidades e competências com o propósito de apresentar um perfil de professor que compreenda as novas dimensões do conhecimento, as relações interpessoais, o desenvolvimento humano, entre outros.

Dessa forma, a reflexão não deve ser vista como atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, portanto, não é neutra. Libâneo (2003,p.163), “é na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade”. Não basta que o docente seja capaz de identificar e resolver os problemas e os imprevistos que a prática apresenta, mas de resolvê-los em equipe, o que define o caráter político da formação do professor reflexivo num contexto em que impera o individualismo.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico da escola construído coletivamente é instrumento que dá identidade à escola, oportunizando o resgate desse espaço público, como lugar de debate, diálogo, fundado na reflexão coletiva como processo permanente de discussão dos problemas da escola.

Um dos grandes desafios que se apresentam às escolas é o de organizar, sistematizar, instituir a coordenação pedagógica, como espaço privilegiado de construção de um projeto de escola e em decorrência da formação do professor. Por mais organizados, bem intencionados e inovadores que sejam os programas de formação de professores, os propósitos de formar o profissional reflexivo só serão alcançados se ecoarem nos espaços da escola e sala de aula, extrapolando as análises das práticas, permitindo analisar e questionar também as estruturas institucionais.

Capítulo 2

2. Organização do Trabalho Pedagógico

Do chão sabemos que se levantam as searas e as árvores, levantam-se os animais que correm os campos ou voam por cima deles, levantam-se os homens e as suas esperanças. Também do chão pode levantar-se um livro, como uma espiga de trigo ou uma flor brava. Ou uma ave. Ou uma bandeira.

José Saramago, *Levantando do chão*

2.1. História e trabalho

Marx (1975) concebe o trabalho como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem se relaciona com a natureza com o objetivo de transformá-la, apreendendo, compreendendo e transformando a realidade que o cerca, sendo, neste processo, transformado por ela. O trabalho é um ato exclusivamente humano e por ele o homem se diferencia dos animais.

Japiassú e Marcondes (2001,p.262), dizem, “em um sentido genérico, é uma atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas (alimentação,habitação,vestimenta, etc)”.

Assim, o homem ao longo da história vem estabelecendo relações com o mundo e com o outro, atualizando e dando significado ao trabalho que desenvolve. É interessante pensar na origem da organização do trabalho e imaginar que em um dado momento a luta pela sobrevivência fazia com que o homem apenas trocasse o que produzia, pois a ele interessava apenas o suficiente para a subsistência, ou seja, tinha tudo em comum, dividiam

seus bens, pensando em si e no outro. Essa organização caracteriza-se como um ato de coletividade, onde tudo era partilhado e pensado no e pelo grupo.

Ponce (2001, p.17) define a origem da organização do trabalho como “Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, o que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido”. Mas, ao longo da história várias alterações de ordem social, política e econômica promoveram transformação na organização, divisão e fragmentação do trabalho.

Assim, é perceptível a influência do trabalho no processo de formação e isso requer reflexão sobre sua concepção, já que o mesmo deve orientar toda ação educativa. Autores como Saviani (1991,1994), Enguita (1989,1993), Freitas (1995), Freitas, H. (1996) e Villas Boas (1998) apoiarão a compreensão do trabalho como fonte importante na formação do indivíduo, em especial do professor.

Para Enguita (1993), o trabalho é a “essência distintiva do gênero humano, como relação entre o homem-sujeito e o mundo objetivado que o rodeia, como intercâmbio entre o homem e a natureza, como síntese de pensamento e ação, de atividade física e intelectual, como modificação consciente do objeto, como práxis”. (p.307). Segundo o mesmo autor, “no trabalho, o homem não somente dá forma à natureza que o rodeia, como também dá forma a si mesmo, individual e coletivamente”. (p.13).

O trabalho não se configura apenas como exercício profissional, mas como unidade motora do pensamento e da ação criadora do homem, pois:

Em sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência. É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo (FREITAS 1995, p.97).

Da intervenção do homem na natureza para transformá-la segundo as suas necessidades, o trabalho passa a adquirir características coletivas. A organização atual do trabalho é produto e construção social, o que fez com que o mesmo assumisse

características distintas em cada fase da história da humanidade (Saviani, 1994.). Segundo este mesmo autor, inicialmente tinha-se o “comunismo primitivo”, no qual não havia classes e tudo era feito coletivamente pelos homens, que produzia sua existência em comum, sendo indissociável de suas finalidades e da vida. Um mesmo espaço servia para o desenvolvimento da vida familiar, para o consumo e lazer e para as funções produtivas. O processo de divisão do trabalho não retirava do trabalhador a capacidade de decidir o que, como, quando e a que ritmo conduzir a sua produção. Os meios de produção eram rudimentares e a sua elaboração estava ao alcance de qualquer um. Era o homem quem colocava os meios ao seu serviço.

Essa caracterização do trabalho mudou com o processo de fixação do homem a terra, que era o principal meio de produção, gerando conflitos pela posse da mesma, surgindo daí a propriedade privada e a divisão dos homens em classes sociais. Passa a existir, então, a classe dos proprietários e a classe dos não-proprietários, surgindo “uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio”. (SAVIANE, 1994,p.148).

Na Idade Média, a forma do trabalho se diferenciava da Antigüidade na medida em que não temos mais o trabalho escravo e sim o trabalho servil, através do qual os trabalhadores produziam para a própria existência e de seus senhores. A produção de bens era artesanal e basicamente de origem agrícola. À medida que ocorria uma produção maior do que a necessária para o consumo, os proprietários de terras passaram a acumular capital, primeiramente com a troca e depois com a venda de seus excedentes. O capital acumulado por meio do comércio foi inicialmente investido na própria produção e em seguida passou a ser investido na indústria, deslocando o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Com isso, passou-se a ter um novo modo de produção, o capitalista.

A sociedade capitalista rompe com as relações predominantemente naturais que prevaleciam na Idade Média, em que as comunidades eram constituídas segundo laços de sangue, o que demonstrava o caráter estratificado, hereditário: a nobreza e a servidão passavam de pai para filho. Na sociedade capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais, sendo estabelecidas mediante contrato social.

Com a industrialização, o trabalhador passa a ser visto como proprietário de sua força de trabalho, porém fica obrigado a operá-la com meios de produção que não lhe pertencem. Se antes ele tinha domínio de todas as fases de produção, no capitalismo passa a realizar atividades rotineiras, especializando-se e produzindo apenas uma pequena parte do seu objeto de produção. A maioria dos trabalhadores não conta com o poder de decisão sobre o produto do seu trabalho, dos espaços de produção e do consumo. Os trabalhadores perdem a capacidade de controlar e determinar o seu processo de trabalho, que passa a ser organizado por meio de métodos ou critérios de seus patrões ou de setores especializados.

E é nesse contexto que os processos educacionais se tornaram um instrumento importante para o modo de produção capitalista na difusão de uma ideologia que garantisse a manutenção do trabalhador na esfera da dependência em relação aos proprietários dos bens de produção. Isso, na modernidade, foi garantido pela presença maciça da escola como meio de formação social, reprodutora do modelo capitalista de formação/produção.

2.2. Trabalho Pedagógico

Nesse sentido, no bojo das transformações do mundo do trabalho encontra-se o trabalho em educação, uma vez inserido na organização da sociedade. Sociedade essa, envolvida pelo capitalismo que se expandia e assim, demandou tempo para que o mesmo se intensificasse na organização e na intensidade do trabalho junto à sociedade, à vida dos sujeitos. Era preciso que as pessoas fossem se moldando ao ritmo de produção em série, ao modelo fabril. Era preciso inventar algo que acolhesse essa idéia disfarçadamente. Assim, segundo Villas Boas (apud, Enguita, 1989, p.30):

Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolar foram reorganizados de tal forma que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho.

Assim, a escola, nesse período de expansão do capitalismo, foi concebida com a idéia de exercer uma função social, no caso preparar a criança na dinâmica do mundo do trabalho. Com essa função social a educação seria um trabalho?

Saviani (1991), destaca que o trabalho pode assumir características diferentes, podendo apresentar-se de duas formas. A primeira refere-se à produção da subsistência material, isto é, alimentação, vestuário, moradia, etc., com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais, ao que ele denominou de “trabalho material”. Para materialmente, “o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais”. (op. cit.p.16). Para o autor, “essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”. Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícitos e diretos, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção: o trabalho não-material (op. cit.,p.16). Esta segunda forma de trabalho relaciona-se à produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Trata-se “da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. (Saviani, 1991,p.16).

Ao se referir à educação, tratando de sua natureza e especificidade, Saviani (1991) afirma que a mesma se insere na categoria de trabalho não-material, dado que seu objeto é o conhecimento, a produção do saber. Isso implica dizer que “a educação é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o trabalho, bem como ela própria, é um processo de trabalho”. (p.15).

Sendo a educação um processo de trabalho, está sujeita à ação das estruturas sociais, políticas e econômicas que marcam o trabalho na sociedade. Analisando a relação entre escola e trabalho, Enguita (1993) identifica semelhanças entre as práticas que constituem o trabalho escolar e o modo de trabalho na produção capitalista, o que, segundo ele, não é estranho, pois considera a escola “como o lugar fundamental onde se efetua a aprendizagem das relações sociais de produção capitalista” (p.221). Nesse sentido, a organização do trabalho na escola está relacionada aos processos de produção, considerando todos os aspectos: a configuração do espaço, a distribuição do tempo, a utilização de materiais, a estrutura dos grupos, a determinação do que deve ser ensinado e aprendido, a organização

dos períodos de aula e do tempo de estudo, etc. É nesta forma “de organização do trabalho pedagógico, que se materializa nas práticas escolares, que a escola se coloca como local onde as crianças e jovens futuros trabalhadores aprendem as relações sociais de produção dominantes na sociedade capitalista” (FREITAS, H., 1996,p.46).

A escola é o espaço por excelência destinado a realização de objetivos e metas do sistema educativo. Esse espaço, no entanto é objeto de estudo, pesquisas e críticas. Nóvoa (apud,Libâneo.p19.2003), conta que nos anos de 1960-70 as pesquisas em educação se destacaram pela constatação da relação entre o funcionamento dos sistemas escolares e as desigualdades sociais. Foram feitos vários estudos mostrando os mecanismos pelos quais as escolas produziam desigualdades nas aprendizagens escolares. Após esse período, já por volta dos anos 80, a escola voltou a ter sua importância social reconhecida. Se, por um lado, ela poderia ser culpabilizada pela discriminação e exclusão de alunos provenientes das camadas populares, por outro, ela poderia ser um meio indispensável de elevação do nível cultural, de formação para a cidadania e de desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para enfrentamento das condições adversas de vida.

Diante desse contexto, a escola enfrenta um paradoxo entre o que se faz e o que se deve fazer; ou seja, é o Estado único responsável por sua organização? Ela deve ser autônoma, no sentido de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais?

Segundo, Libâneo (2003.p.20), há pelo menos duas maneiras de ver a gestão centrada na escola:

Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva sócio-crítica significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia,participação) em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Essas duas perspectivas, apontadas por Libâneo, vêm colaborar, no sentido de entender melhor, a escola como organização de trabalho, já que o objetivo desse item é perceber a escola como espaço de organização pedagógica. É válido destacar ainda, que o

estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há estudos sobre essa administração escolar desde a década de 30, com os pioneiros da educação nova. Esses estudos se deram no âmbito da Administração Escolar e, freqüentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial. Libâneo (2003.p.95), destaca que:

Tais estudos eram identificados com o campo de conhecimentos denominada Administração e Organização Escolar ou, simplesmente, Administração Escolar. Nos anos 80, com as discussões sobre reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, a disciplina passou em muitos lugares a ser denominada de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, adotando um enfoque crítico, freqüentemente restringido a uma análise crítica da escola dentro da organização do trabalho no capitalismo.

É pertinente, ressaltar que houve pouca preocupação, com algumas exceções, com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos da escola. Essa questão, apresenta dois enfoques: um científico-racional e um crítico, de cunho sócio-político. No primeiro, a organização escolar é tida como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. No segundo, a organização escolar é interativa, agregando pessoas, importando bastante a intencionalidade e as relações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político.

O que diferencia a organização de uma escola da outra a partir desses dois enfoques? Bem, a primeira escola entende a estrutura organizacional como organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. Este, inclusive é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar. A organização da segunda escola não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade.

Libâneo contribui dizendo que a organização incide diretamente na eficiência e na eficácia do processo de ensino e aprendizagem, à medida que garante as condições de

funcionamento da escola e uma ação unificada da equipe escolar. A falta de unidade da ação educativa em torno de diretrizes, normas, desempenho de funções, rotinas, pode resultar em situações que comprometem o trabalho . Por exemplo:

- um professor exige cuidado com o mobiliário escolar, enquanto outro permite que as crianças façam rabiscos na carteira;
- um professor exige dos alunos a utilização da linguagem padrão, outro permite ou utiliza expressões fora da linguagem padrão;
- um professor nunca dá tarefas, outro sobrecarrega os alunos de exercícios;
- bate o sinal, alguns professores permanecem na sala de professores;
- a qualquer pretexto, em qualquer hora, a coordenação ou um funcionário entra na sala de aula para dar os avisos, deixar a merenda, chamar um aluno etc.;
- a professora precisa do retroprojetor, mas a servente faltou e ficou com a chave.(2001, p. 173).

Segundo Libâneo, essas situações revelam falta de organização adequada, afetando as atividades de ensino. Para se evitar esse tipo de situação é preciso que todos os aspectos da vida escolar sejam devidamente contemplados na organização geral da escola, antes mesmo, do início do ano letivo. A organização geral diz respeito a : horário, matrícula, distribuição de alunos por classes, controle da frequência do pessoal (técnico, administrativo, docente), entrada e saída da classe, contatos com pais, serviços de limpeza e conservação, sistema de assistência pedagógico-didático ao professor, serviços administrativos etc.

Essas várias atividades são agrupadas em quatro áreas de ação:

- a) a organização da vida escolar (a escola como um todo);
- b) a organização do processo de ensino e aprendizagem (trabalho do professor e dos alunos em sala de aula);
- c) a organização das atividades de apoio técnico-administrativo;
- d) a organização de atividades que vinculam a escola com a comunidade.

Diante dessas visões de organização no interior da escola é pertinente, também que pensemos em alguns movimentos históricos do pensamento pedagógico que ajudarão a entender as concepções de organização do trabalho pedagógico.

Saviani (2003), classifica as teorias educacionais em dois grupos, a saber: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (escolanovismo), ambas fazem parte do grupo que ele denomina de teorias não-críticas (encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma).

A pedagogia tradicional classificada por Saviane, organiza a escola como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.

A pedagogia nova, ao contrário, desloca o eixo centrado no professor para o aluno. A escola agruparia os alunos por áreas de interesses e esses construiriam a sua própria aprendizagem. O professor seria o estimulador e orientador da aprendizagem. A pedagogia nova, apesar de propiciar contribuições no sentido de valorizar a participação dos alunos, privilegiou a educação como um processo de desenvolvimento pessoal e individual, desprezando as dimensões sociais deixando as mudanças em curso da sociedade burguesa tomarem conta das escolas.

A pedagogia tecnicista surgiu em decorrência dos sinais de exaustão esboçados pelo escolanovismo. Nessa proposta a ênfase recaía sobre a eficiência dos métodos. Tais métodos eram concebidos, planejados, controlados e coordenados por especialistas, cabendo aos professores e alunos o papel de executores do processo.

Assim, o trabalho escolar foi penetrado pelo sentimento de impotência e passividade. Professores e alunos tornam-se alienados do trabalho que realizam e não mais concebem o sentido de suas próprias ações.

Freitas (1995, p.99) chama a atenção e diz que,

A organização do trabalho pedagógica é entendida em dois níveis: como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola.

Portanto, pressupõe dinamismo, participação, coletividade. Villas Boas (2002) acrescenta que o trabalho pedagógico realizado pela escola compreende todos os sujeitos

diretamente envolvidos no trabalho realizado com o aluno (professores, coordenadores, diretor, funcionário pertencentes ao quadro administrativo, pais) e o trabalho realizado em sala de aula como aquele realizado conjuntamente pelo professor e o grupo de alunos.

Assim, a educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. O encargo das escolas, hoje, é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis de organização e gestão.

2.3. Sala de Aula: que espaço é esse?

Tomando por base a importância da escola no que tange a organização do trabalho pedagógico, assim também é a sala de aula. E partindo desse pressuposto, a sala de aula tem que ser repensada sob o ponto de vista de sua utilização. Ela é considerada o lugar onde se desenvolve a escolarização, onde se constroem conhecimentos.

Mas seria a sala de aula um dos lugares onde habita o pensamento? Habita o conhecimento? Se for...quero procurar pelas relações que nela acontecem. O aluno como sujeito e dono de sua produção precisa se sentir acolhido por esse espaço físico e material. Ao se falar em trabalho pedagógico de sala de aula, precisamos pensar sobre o espaço e sobre o trabalho. Madalena Freire (1995,p.96), assim analisa:

Compreendo a sala de aula como espaço. Neste espaço e em relação com o Ser-Humano-Criança acontecem algumas atividades de trabalho pedagógico; são rotinas, como também frutos de procuras e de experiências. São, também, descobertas por através dessas atividades. Educador e educando vão conferindo seus alcances, seus achados. A partir do relacionamento desses dois é que o espaço vai sendo colorido e povoado.

Nesse sentido, é preciso que educador e educando sintam-se e possibilitem momentos de total cumplicidade, colaborando, participando, sendo parceiros na construção dos saberes. Por estarem e fazerem parte do mesmo espaço são, portanto responsáveis pela organização do trabalho a ser realizado.

Assim, o trabalho pedagógico pressupõe ação coletiva que exige a reorganização dos tempos e espaços escolares. Mas torna-se também necessário priorizar outro espaço de extrema importância na escola, o da coordenação pedagógica, como sendo um local de estudo, formação continuada e planejamento de ações e o espaço de sala de aula como local dinâmico em que o professor incentiva e valoriza a participação do aluno como sujeito co-responsável pela própria aprendizagem e pelo trabalho ali desenvolvido.

Falar e pensar sobre a organização do trabalho pedagógico é lançar um olhar sobre as diversas maneiras como se articulam os tempos e espaços inseridos na escola. Muitas vezes a falta de entendimento em torno dessa questão, impossibilita participação e comprometimento por parte dos atores que fazem da escola o palco das verdades e mentiras pedagógicas encenadas por eles.

Villas Boas (1993), diz que:

A expressão “trabalho pedagógico” admite dois significados. Pelo primeiro, é o trabalho desenvolvido pela escola, como um todo, cujo objetivo é a transmissão/assimilação do saber sistematizado, para o que concorrem todas as ações escolares. Dele fazem parte não só as atividades desenvolvidas em sala de aula, entre o professor e alunos, mas também, a organização global do poder na escola, a estrutura administrativa, as reuniões de pais, de professores e de conselhos de classe, os eventos sócio-culturais, como horas cívicas, palestras, comemorações, confraternizações, festa junina etc., e pelo segundo significado, o trabalho pedagógico restringe-se à interação professor-aluno, em sala de aula.

É pois, nessa perspectiva, que a organização do trabalho pedagógico é vista como espaço para a construção de uma nova escola, concebida com esforços de todos os sujeitos envolvidos. Uma escola organizada por todos que nela atuam tem maiores chances de ser uma escola adequada aos interesses de seus organizadores.

O educador juntamente com o educando seriam os protagonistas dessa organização no interior de suas salas de aula. Essa sala seria um espaço para fluir amorosamente os

pensamentos, sentimentos, diálogo, prazer, as brincadeiras e o corpo na dança de um novo tempo.

Assim, a formação teórica e prática obtida por professores exerce papel de extrema importância junto à compreensão da importância que a organização do trabalho pedagógico tem no caminhar de suas ações educativas.

2.4. Processo de trabalho na escola e contexto

No Brasil especificamente, o que temos é uma escola que passa por crises no tocante à qualidade do ensino, haja vista resultados anunciados, seja por exames, pela mídia e pelos próprios índices de evasão e repetência que atingem principalmente educandos oriundos das camadas populares.

O que se percebe e o que é discutido freqüentemente em seminários, congressos, livros, reuniões e coordenações pedagógicas é que, o trabalho nas escolas pouca relação tem com a vida, o dia-a-dia, ou seja, está descontextualizado, desvinculado das necessidades reais dos educandos. Além do conteúdo e da metodologia utilizada, merecem destaques questões que passam pelas condições das escolas e do trabalho nela realizado.

O cotidiano escolar dos profissionais que atuam nas escolas é marcado por insatisfações que vão desde condições precárias dos aspectos físico-materiais às condições de salário e carreira. Prédios escolares, sem manutenção, falta de material e recursos didáticos, os salários e os planos de carreira existentes não estimulam os professores a buscarem algum tipo de aperfeiçoamento para melhoria profissional.

É pertinente ressaltar que não podemos generalizar essa idéia, pois o fato da escola ser bem equipada com todos os tipos de recursos desejáveis, não vai servir como critério para definir se há ou não um bom trabalho pedagógico. Pois, é sabido que em alguns espaços escolares existe diversidade de recursos e, no entanto, não são bem utilizados.

Entretanto, Hypólito (1991,p.12) chama a atenção:

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que essa situação escolar velha e envelhecida foi sendo construída, ocorreu uma 'modernização' das funções exercidas nas escolas, da máquina burocrática, e das relações de poder. Há algum tempo vem sendo estimulada a figura do especialista, a racionalização administrativa, a hierarquia de funções, enfim, um modelo técnico-burocrático de organização escolar tido como "moderno". Este modelo traz como característica: a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a

concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda da autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino.

Nesse sentido, é perceptível o conflito enfrentado pelos educadores em suas escolas no tocante a relação de trabalho. Os professores que estão hoje concluindo suas carreiras profissionais iniciaram-na na década de 1980. Portanto, viveram um período repleto de mudanças. Do ponto de vista profissional, viveram dificuldades na escola, enfrentaram a crescente degradação salarial, a deterioração das condições de trabalho, passaram pelos efeitos da implantação de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação brasileira- a de nº 2024/61 e a de nº9394/96, tendo que repensar quase tudo em suas práticas: o currículo, a didática, a relação com os alunos, o controle da disciplina, as decorrências das novas formas de organização dos sistemas educacionais e das escolas, sua própria formação. Do ponto de vista social, muitos viveram o período da ditadura militar e a luta pela redemocratização do país, passaram pelos efeitos do processo de concentração da renda, responsável pelas condições ruins de significados setores sociais, participaram da reconstrução do sindicalismo brasileiro, em que o segmento docente teve importante papel e, atualmente, enfrentam os perversos efeitos da globalização, que colocam a falta de perspectiva como o horizonte mais concreto à vida de seus alunos e de si próprios.

Algumas alterações na dinâmica social têm contribuído para tornar mais tensa e complexa a atuação dos professores e requerem um novo sentido para a escola e para o trabalho docente. Uma primeira alteração seria mudanças no modo de produção, o que afeta o mundo do trabalho e a vida da população. A rápida e profunda transformação tecnológica, assim como a globalização e a competição pela conquista dos mercados estão modificando os padrões de produção e de organização do trabalho, uma vez que apenas um grupo reduzido de pessoas, detentoras de um nível de conhecimento elevado e com constante capacidade de adaptação às novas e incessantes exigências, consegue manter-se empregado e com garantias sociais. Isso está gerando altos índices de desemprego e submete o restante dos trabalhadores a uma forte insegurança, fazendo-os perguntar qual a razão da escola, uma vez que o diploma não lhes assegura espaço no mundo do trabalho.

São questionados os objetivos da educação escolar, pois ao mesmo tempo em que essas transformações estruturais foram se efetivando, vivemos o processo de massificação da escola e de extensão da escolarização obrigatória. Isso fez crescer significativamente o número de alunos e muitos deixaram de vê-la como direito, como um espaço de acesso ao conhecimento ou de ascensão econômica e social, e passaram a encará-la como dever, como imposição legal. Essa nova situação traz alterações para o campo da motivação e da indisciplina. Esse mesmo crescimento do atendimento escolar também colocou a demanda de um maior número de professores, fazendo com que muitos ingressem na profissão de maneira transitória, enquanto esperam outras alternativas profissionais, deixando de apresentar atitudes de investimento próprias de quem está colocando em prática um projeto profissional anteriormente desejado e arduamente construído.

Se levarmos em consideração a realidade brasileira, os conflitos tornam-se bem maiores. É perceptível que já há algum tempo, algumas responsabilidades educativas de outros agentes sociais, como a família por exemplo, vêm diminuindo e assim há um aumento das exigências com relação ao professor, que continua basicamente com a mesma formação que não os preparou para situações conflituosas.

As políticas educacionais, especificamente na década de 90, implementaram algumas alterações nos sistemas de ensino: distribuição de livros didáticos aos alunos do Ensino Fundamental, a oferta de capacitação para os docentes, a distribuição de merenda ou a bolsa-escola. Porém, ao mesmo tempo foram colocadas em prática outras tantas que caminham no sentido contrário, como o aumento do número de alunos em sala de aula, a precariedade das condições de funcionamento das escolas, os baixos salários dos educadores. Assim, se por um lado há investimentos, por outro avolumam-se os problemas.

E é diante desse conjunto de problemas, que crescem os sentimentos de fracasso e de frustração, minando as possibilidades de os professores realizarem um trabalho positivo com os alunos. Os professores vivem diariamente a contradição entre o que deveria estar sendo realizado na prática pedagógica e o que é possível ser concretizado face ao número de aulas que são obrigados a assumir, às condições materiais presentes nas escolas, ao número de alunos por turma, à escassez de equipamentos etc.

As alterações ocorridas na sociedade e no interior dos sistemas educativos colocam a necessidade de se buscar um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor. Pensarmos nas mudanças necessárias para a superação desses problemas exige que partamos da escola atual e de sua relação com o contexto social, com toda a complexidade que essa problemática carrega, em direção a transformações capazes de favorecer mudanças nas atitudes e nas práticas dos professores e de melhorar o funcionamento das escolas, onde eles atuam. A questão é: como melhorar a qualidade da aprendizagem oferecida aos alunos.

É preciso, então assumir que o processo de mudança educacional se faz com a participação dos professores, o que traz como decorrência a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos, e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua implementação. A formação precisa ser tomada como processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo características de um continuum progressivo.

É evidente a necessidade de se tratar à docência como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, em que os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete ao se definirem os rumos da mudança educacional. Significa também reconhecê-la como lócus de produção de conhecimento, e o professor como sujeito histórico capaz de produzi-los. Nesse contexto, algumas questões se apresentam como inseparáveis: reforma educacional, qualidade do ensino, formação de professores e valorização profissional e, na tentativa de responder a esse quadro educacional complexo, Nóvoa (1992,p.27) aponta como necessário “valorizar 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.”

A constituição de um novo profissionalismo docente por meio do desenvolvimento profissional dos professores poderá contribuir para o enfrentamento dos fatores que lhes criam preocupação e insegurança, na medida em que lhes permitirá uma atuação mais significativa e mais eficiente e avançar na melhoria tanto da educação como do seu status social.

Capítulo 3

3. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização-PIE e sua História.

É preciso que haja luta, protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta pela tarefa de formar, entendam que a formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação de fim de carreira. Nada disso, formação é uma experiência permanente, que não pára nunca.

Paulo Freire

Paulo Freire ao afirmar essa máxima, chama atenção para a formação do professor. Nesse sentido, pensar e acreditar na melhoria da qualidade do ensino pressupõe investimento nessa formação.

Os discursos acadêmicos e políticos institucionais giram em torno desse aspecto. As políticas de garantia de acesso, permanência e qualidade na educação estão relacionadas ao estabelecimento de ações que visem a formação inicial e continuada do professor.

Assim, é imprescindível resgatar a história de como ocorreu a concepção do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização-PIE, para melhor analisar sua proposta de formação.

3.1. Concebendo o PIE...

O ano era 1995. O Distrito Federal, emerge, em meio de uma política excludente que já dominava por 30 anos a capital do país, após a vitória nas eleições para o governo local.

O novo governo eleito, pela frente democrática e popular, tendo como governador o professor Cristovam Buarque que assumi, provoca uma verdadeira inovação na educação: escola Candanga: uma lição de cidadania.

Essa proposta desencadeou discussões em torno do repensar sobre as condições de trabalho pedagógico, de formação dos profissionais da educação, da importância dos espaços de coordenação pedagógica e na construção de um projeto político pedagógico que viessem romper com a “separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e a prática”. (Escola Candanga, 1996,p.11) presentes no trabalho pedagógico e nos cursos de formação de professores.

Em função do seu caráter transformador, a proposta da Escola Candanga previa, a ampliação do tempo destinado à coordenação pedagógica do professor para 15 horas semanais, a fim de que o mesmo tivesse tempo de planejar coletivamente, estudar, discutir, refletir sobre a sua prática. Esse tempo, na proposta, era assim entendido:

O tempo de coordenação deve consolidar-se como tempo de formação, autoformação e articulação do coletivo da fase de formação. Esta é uma condição para que a prática individualista se transforme em prática coletiva, significativamente mais enriquecida, por meio da reflexão e da troca entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. (Cadernos de Escola Candanga 4,1998,p.15)

Essa concepção demonstrava a vontade política de implementar ações que valorizassem os profissionais da educação. Era preciso, nessa perspectiva, investir na formação continuada do professor, porque as mudanças propostas no projeto rompiam com práticas e crenças há muito estabelecidas, como a reprovação e a secular organização

seriada. Nesse sentido, a coordenação pedagógica era espaço privilegiado de formação continuada dos professores, uma vez que previa a reflexão sobre sua prática.

Porém, essa discussão sobre a formação continuada não era suficiente, sendo preciso também investir na formação inicial dos profissionais que ingressariam na carreira. Desta forma, no âmbito das mudanças educacionais, havia a proposta de reformulação do curso Magistério. Assim, iniciou-se nas escolas normais essa discussão sobre formação, finalizando na elaboração de uma proposta de reformulação do curso de magistério que contemplou a possibilidade de uma formação de professores que reunisse, além dos saberes pedagógicos e específicos, o compromisso político e a construção de uma nova visão de escola, educação e sociedade voltadas para os interesses das classes populares.

É importante salientar que essa proposta de reformulação já era discutida por um grupo de trabalho, em 1994, formado por representantes da Secretaria de Educação em nível central e intermediário e por professores das escolas normais do Distrito Federal, tendo como assessoria a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A discussão sobre formação de professores da educação infantil e anos iniciais da educação fundamental, em nível superior, fortalece a reflexão nacional, a ponto da LDB nº 9.394/96 em seu art.62 dispor que:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

E é diante dessa exigência, que o diretor da FE, à época, Professor Genuíno Bordignon, vê a possibilidade de uma parceria junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, na perspectiva de desenvolverem um projeto para formação de professores em atendimento às políticas educacionais.

Assim, um grupo de professoras da SEE, sob a coordenação de uma professora da FE/UnB, elaboraram o projeto do curso PIE de acordo com as discussões e propostas sobre formação de professores ocorridas no DF.

A proposta para o curso baseava-se na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 mais precisamente no artigo 87, parágrafo terceiro, inciso 3, que afirma que Município, Estado,

União deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da Educação a Distância”. O Curso considerou também as metodologias e os recursos para formação continuada em serviço em que o aluno é obrigatoriamente professor da rede pública de ensino do Distrito Federal em efetivo exercício.

Pelo convênio, ficou estabelecidos que a Faculdade de educação seria responsável pela elaboração e organização pedagógica do Curso, por sua implantação, pela articulação político-institucional, seleção dos professores tutores (autores dos módulos), professores mediadores (na proposta inicial eram chamados de monitores) e professores-alunos (alunos do curso que atuam como professores na educação infantil e anos iniciais na SEEDF), elaboração de materiais didáticos e instrucionais, bem como avaliação do Curso.

Coube à Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação-EAPE a execução do convênio; a garantia dos recursos financeiros e humanos, bem como o apoio institucional para a implementação do curso. Dessa forma, a liberação dos professores-mediadores, a impressão do material (módulos de estudo) e a alocação de espaços para os encontros semanais (salas de aula e laboratório de informática) necessários ao pleno funcionamento do Curso, eram de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

3.2. Os professores-mediadores são selecionados

Um ano após a elaboração do projeto, marcada por intensas negociações nos fóruns acadêmicos e na própria Secretaria de Educação do DF, inicia-se um novo processo, o de seleção dos sujeitos responsáveis por tornar o pensado, o idealizado, uma realidade, por dar concretude à proposta de formação.

Em agosto de 2000, por meio de edital, a Faculdade de Educação- FE da UnB tornou pública as condições de habilitação para preencher 110 vagas oferecidas no Curso de Especialização “Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica-Início de Escolarização” (Pós-graduação lato sensu). Esse curso, oferecido aos professores da rede pública de ensino, portadores de curso superior, teve

como objetivo preparar os professores mediadores para atuarem no Curso de Pedagogia para Professores em Início de Escolarização.

Foram formadas duas turmas, com cinquenta e cinco alunos cada uma. A primeira turma começou o curso de especialização em novembro de 2000 e o concluiu em setembro de 2002, com a defesa de 43 monografias elaboradas, tendo os diversos aspectos pedagógicos do curso PIE como objeto de investigação. Dessa primeira turma 12 professores-mediadores por motivos diversos, não concluíram o curso.

O curso de especialização, com carga horária de 360 horas, prolongou-se por dois anos devido à interrupção ocasionada pelo movimento grevista dos professores das universidades públicas, no segundo semestre de 2001, envolvendo também a Universidade de Brasília.

Por meio do edital1/2000 de outubro de 2000, o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos-CESPE o mesmo que realiza os demais vestibulares da UnB, tornou pública a realização do processo classificatório para o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Tal processo ocorreu por meio de prova objetiva realizada em 17/12/2000. Nessa oportunidade, foram oferecidas 2000 vagas.

Esse fato foi um marco na história da Universidade pública e da formação de professores, tanto no que se refere ao estabelecimento da parceria, como também no que diz respeito à natureza e especificidade do curso, que apresentava uma outra forma de organização pedagógica no processo formativo.

3.3. PIE: Descobrindo jeitos de caminhar...

Em janeiro de 2001, por meio de edital nº6/2000, o CESPE divulgou o resultado final do processo seletivo para o Curso PIE. Em março do mesmo ano, iniciou-se o atendimento aos primeiros mil alunos. Para isso, foram organizadas quarenta turmas, distribuídas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, em espaços denominados CRIE's (Centros Regionais Informatizados para a Educação).

Não foi fácil! Muitas dificuldades foram vividas, obstáculos enfrentados, concepções ressignificados, resistências afloradas. O primeiro semestre talvez tenha sido o mais difícil, até pelo fato de se estar vivendo uma experiência nova no âmbito da educação. Período de implantação, adaptação a uma outra forma de trabalho, articulação das parcerias, espaços físicos, atendimento ao grande número de alunos, processo de organização do próprio curso. No entanto, mesmo provando o amargo desses entraves, era inegável o conhecimento adquirido, a beleza do coletivo no processo pedagógico, a capacidade de fortalecer-se diante dos desafios, de tentar constituir o diferente e constituir-se no diferente.

Foi assim, em meio a muita alegria, conhecimento, emoção, descoberta, reconstrução que transcorreu o semestre, encerrando-se com uma exposição artístico-pedagógica. O evento apresentou produções diversas, construídas por todos os sujeitos educativos da Rede de formação.

O início do segundo semestre era aguardado com ansiedade, na expectativa de maior enriquecimento do trabalho. Porém, este seria um semestre atípico, pois logo após o seu início, em agosto, foi deflagrado o movimento grevista dos professores das universidades públicas do país, o que acarretou a paralisação do curso. Interrompeu-se assim a Rede de Formação, uma vez que os professores tutores paralisaram, e com eles, os encontros centralizados, ocorridos quinzenalmente na UnB para os professores-alunos, bem como o trabalho que vinham desenvolvendo com os professores mediadores no Curso de Especialização.

O semestre só foi retomado em fevereiro de 2002, mas novamente foi interrompido por outro movimento grevista, desta vez dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal (categoria a que pertencem tanto os professores-mediadores, quanto os professores-alunos). Somente após o término da greve (final de abril de 2002) o curso reiniciou suas atividades. Esse semestre foi encerrado em julho de 2002.

3.4. Os passos continuam...

A Faculdade de Educação está envolvida num processo eletivo para uma nova direção. Um período rico em discussão, participação e apresentação de propostas que

explicitavam as intenções das chapas que concorreriam ao processo. Essas propostas tinham como pilares: melhoria da qualidade de ensino do curso de pedagogia, o fortalecimento da autonomia da universidade pública e a gestão como meio de concretizar a educação pública, solidária, inclusiva como direito de todos.

O curso PIE, que até então era considerado por alguns dos professores da FE como um “projeto” desvinculado da coordenação da graduação da faculdade, passa a ser reconhecido institucionalmente nas propostas das chapas concorrentes e assumido como uma das graduações ofertadas pela FE. Os alunos do PIE participam do processo eletivo como alunos regulares da Faculdade.

Após o término da greve dos professores da rede pública o grupo de mediadores sofre uma diminuição. Doze participantes, por motivos diversos, deixam o PIE. Há necessidade de se redimensionar o trabalho pedagógico que ora vinha sendo realizado, uma vez que a SEEDF não concordava em liberar outros profissionais para substituírem os que saíram.

Nesse sentido, a alternativa para que o curso pudesse continuar seria diminuir o número de coordenadores pedagógicos, reorganizar as turmas de professores cursistas, alterando a proposta inicial do curso que previa um professor-mediador para cada 25 professores-alunos. Assim, cada mediador além de continuar trabalhando com 6 diferentes temas que compunham o currículo passou a atuar com duas turmas, atendendo a 50 alunos. Tais mudanças apresentaram impactos na organização pedagógica do curso, ocasionando também desgaste na equipe de mediadores.

O terceiro semestre iniciou-se em agosto de 2002, quando ingressaram mais 1000 professores-alunos da segunda turma, classificados em 2000. Esses alunos aguardavam, pela chance de estudar na universidade pública e dar continuidade à sua formação.

Foi um período de muita dificuldade, devido às adaptações que se fizeram necessárias, diante do quadro instalado: diminuiu o número de mediadores e dobrou o número de alunos. Esse fato exigiu uma readaptação à nova situação, uma outra organização pedagógica. Foi uma das fases mais difíceis vividas no curso pois havia uma determinada estrutura que, ao ser alterada, interferiu na qualidade do curso em alguns aspectos, tais como: acompanhamento pedagógico das turmas, elaboração do planejamento coletivo, entre outros.

E outra vez apesar das dificuldades vividas, da sobrecarga de trabalho e de ter que abrir mão de pontos relevantes na concepção de formação, foi também um período marcado pela disposição dos sujeitos da rede de formação em levarem adiante uma proposta diferenciada de formação de professores.

Após inúmeras negociações entre a Faculdade de Educação e a SEEDF finalmente em abril de 2003 foram liberados pela Secretaria de Educação 14 professores para substituírem os professores mediadores que deixaram o PIE. Em maio, esses profissionais fizeram um curso de extensão ofertado pela FE. Em junho, assumem turmas.

Na tentativa de ter maior espaço de discussão acadêmica e científica, em abril, foi constituído através do ato de designação 16/2003 da direção da Fé um Comitê Científico Acadêmico do Curso PIE, com caráter consultivo e de apoio à Coordenação Geral do Curso.

No dia 24 de maio, inicia-se o quinto semestre do curso. Os professores-mediadores que atuam com o módulo V assumem uma turma, com a responsabilidade de também orientarem o Trabalho de Conclusão do Curso-TCC. Os demais mediadores, que desenvolvem o trabalho pedagógico com os módulos IV, III, II e I, permanecem atuando com duas turmas.

No mesmo mês ocorreu a visita da comissão de verificação in loco para credenciamento e autorização do curso junto ao MEC. No dia 30 do referido mês, foi emitido parecer recomendando a autorização do curso analisado e o credenciamento da UnB para oferta de educação à distância.

Vencidas as etapas do credenciamento passa-se à necessidade de realização da avaliação institucional do curso. Para tanto, em agosto de 2003, por meio do Ato 030 da direção da FE, é constituída a Comissão de Avaliação interna, conforme previsto no planejamento das atividades do PIE. O ano de 2004, com certeza, foi intensamente marcado por altos e baixos.

O ano em que seria formada a primeira turma de professores-alunos do curso PIE foi marcado por muita ansiedade, preparativos para a festa, colação de grau, escolha dos padrinhos e paraninfos, dos homenageados, enfim o ano da realização de um trabalho planejado, vivenciado, almejado, construído na coletividade.

Como a primeira turma encerraria as atividades, foi pedido pela SE/DF a devolução da metade dos professores-mediadores, alegando que não haveria necessidade de mantê-los, uma vez que metade dos professores-alunos não estaria mais estudando. No entanto, a proposta do curso implicava na permanência dos mesmos. Caso ocorresse a devolução dos mediadores cada um teria que trabalhar com duas turmas, orientando em média 50 TCCs, (Trabalhos de conclusão de curso), além de outras situações.

Além disso, a Secretaria pediu que os próprios professores-mediadores, indicassem os colegas que seriam devolvidos. Mas que critérios adotar? A concepção de educação desse grupo jamais aceitaria tal proposta. Assim, como forma de mostrar a indignação do grupo frente ao fato, todos os professores-mediadores se auto-devolveram. Nesse sentido, todos foram encaminhados, com seus memorandos as suas Regionais de origem para que assumissem turmas.

Foi muito triste, angustiante a situação, mas ao mesmo tempo serviu pra medir o grau de importância desse curso junto aos professores-alunos (foi constituída uma comissão de representantes que estariam na defesa dos interesses do curso), como também em outras instâncias: câmara legislativa, sindicato dos professores, jornais locais, secretaria de educação.

Depois de muita discussão, os professores-mediadores foram readmitidos, dando continuidade ao trabalho que acreditavam e defendiam desenvolver com qualidade e na coletividade. A colação de grau, foi um momento de muita emoção, pois ali estava materializada toda uma luta em defesa de uma formação, e de uma educação vivida e desejada.

A jornada do curso continuou e teve muito a aprender. A segunda turma se formou em junho de 2005. Quatro turmas remanescentes continuaram, sendo concluídas duas turmas no final de dezembro de 2005 e duas no primeiro semestre de 2006. Com isso o curso encerrou seu compromisso, e o convênio junto à UnB.

Essa historicidade é importante, pois auxiliará na análise da proposta do curso PIE para compreender como ocorreu o processo de formação no lócus da escola e sala de aula para buscar elementos que indiquem quais os seus reflexos sobre a prática pedagógica dos professores em formação e de que forma essas mudanças repercutiram na qualidade das ações.

3.5. O PIE e sua proposta de formação.

O curso objetiva a formação de profissionais produtores, construtores e reconstrutores do conhecimento, numa perspectiva dialética, e tem por princípio a pesquisa como meio de desenvolvimento continuado, garantindo a articulação teórica e prática, estabelecendo a reflexão como princípio da formação, como processo no qual o professor aprende a partir da análise e interpretação de sua própria atividade pedagógica, ou seja ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, Freitas (1995, p.35) diz:

A pedagogia, vinculada conscientemente à prática, se propõe ser instrumento teórico de transformação da realidade. Nessas condições:
(1º) a educação e, por consequência, a atividade pedagógica, é atividade prática; mas
(2º) é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente na consciência.

A teoria vinculada à prática se faz importante, à medida que a prática “materializa” a teoria. De acordo com Freitas, é sem dúvida essa ação no dia-a-dia, na prática pedagógica do professor, que vai demonstrar a fundamentação teórica adquirida. Isso requer transformação quanto à postura do professor diante da organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Por meio da reflexão, dá-se a resignificação do seu fazer pedagógico.

No curso PIE, por ser formação em exercício, a articulação da teoria e prática é concretizada no próprio espaço de trabalho dos cursistas, assistidos diretamente pelo mediador e indiretamente pelos tutores. Segundo Imbernón (2002, p.76)

[...] a contribuição desse modelo de formação em exercício é que, quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. Com isso aumentam as expectativas que favorecem os estudantes, permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com seus colegas sobre os problemas que afetam. [...] o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da

capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Assim, o curso através da mediação busca desenvolver um trabalho que propicie constantemente a discussão, troca de experiências, situações que evidenciem a prática pedagógica do ambiente escolar, problemas que interferem na ação educativa, atividades relacionadas a organização do trabalho pedagógico. É um trabalho totalmente articulado a reflexão teórica, numa ação conjunta entre ação-reflexão-ação.

O curso é uma proposta de formação continuada em serviço, pois a ênfase se dá na experiência e nas práticas dos professores em suas respectivas salas de aulas, tornando assim um elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática. Representa uma alternativa na formação de professores e intenciona superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica. Funda-se, portanto, na possibilidade de, a partir da reflexão sobre a prática do professor, chegar-se ao conhecimento necessário para a realização e reconhecimento do trabalho docente como meio qualificador dos sujeitos, da própria escola e da sociedade em geral.

A natureza do trabalho docente integra-se ao processo de formação dos sujeitos sociais historicamente situados. Desse modo, a formação profissional deve estar atrelada às ações e relações que configuram o dia-a-dia da experiência escolar, para poder repensar os processos de formação, corroborando a afirmação de que “o conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática” (FRIGOTTO,1989).

Essa percepção destaca a articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão, como elementos indissociáveis da formação profissional. Compreende o sujeito como ser em permanente processo de desenvolvimento e aprendizagem tornando-se, inclusive, parâmetro para organização social refletida no âmbito desse curso.

O curso possibilita ao professor cursista momentos em que debates são suscitados diante das leituras realizadas e experiências vivenciadas, promovendo a ampliação de uma visão crítica no tocante a realidade presente.

O ensinar é promover momentos relacionais com o tempo e espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento, do afeto e do cognitivo, assim o professor não age isoladamente na escola, pois é nesse local que ele constrói a sua profissionalização.

Segundo, Alarcão (2003, p.46)

[...] queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Assim o curso trabalha na perspectiva da formação voltada para esse refletir pessoal, profissional e institucional constantemente vinculados aos referências teóricas, a fim de subsidiar a discussão e não deixar que se esvaem no tempo e espaço.

A organização curricular do curso é composta por um Eixo Transversal (Cidadania, Educação e Letramento), por Eixos Integradores (por módulo) e por Áreas/Dimensões Formadoras. Essa organização apresenta temas/ assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade, construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas. Este curso, portanto, sustenta-se numa perspectiva não disciplinar.

O Eixo transversal do PIE- Cidadania, Educação e Letramento representa a tentativa de reconhecer a totalidade do ser humano e o entendimento de que a vida é uma dinâmica em permanente construção.

A formação é evidenciada em três áreas/ dimensões formadoras do processo educativo, estreitamente relacionadas entre si, que são:

A Organização do Trabalho Pedagógico está relacionada às atividades docentes que o professor- aluno já desenvolve no exercício de sua profissão no que se refere à formação e construção dos saberes junto aos alunos. Além disso, ela evidencia um movimento de constante reflexão e mudança da prática pedagógica.

A Organização do Processo Educativo está relacionada à construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização do processo educativo.

A Organização do Processo Social relaciona-se à possibilidade de intervenção educativa subsidiada pela reflexão, que tem como ponto de partida a prática pedagógica do professor-aluno, buscando desenvolver suas potencialidades para exercer sua profissão com vistas a mudanças substanciais na comunidade na qual a escola está inserida, na cidade e, conseqüentemente, no nosso país.

O curso foi desenvolvido em 06 módulos, sendo um módulo por semestre. O módulo foi entendido como o conjunto de fascículos ou volumes de materiais didáticos publicados como guias de estudo. Cada módulo contemplou as três áreas/dimensões articuladas por eixos integradores que objetivaram organizar e inter-relacionar os temas/assuntos apresentados nos fascículos. Os módulos tiveram os seguintes eixos norteadores:

Módulo I- Realidade Brasileira

Módulo II- A cultura e o trabalho no Brasil

Módulo III- A educação e o contexto social

Módulo IV- A escola como instituição social

Módulo V- O currículo e a diversidade cultural

Módulo VI- O trabalho docente e discente: uma relação de construção

O PIE foi um curso de graduação em nível superior com duração de três anos. Sua carga horária total era de 3.210 horas, assim integralizadas: 40% presenciais (1.284 h) e 60% não presenciais (1.926). Essa carga horária é desenvolvida em encontros presenciais por núcleos e encontros presenciais centralizados

Os encontros presenciais nos núcleos eram realizados durante o semestre, com duração de 4 horas cada encontro. Esses encontros ocorreram nos Centros Regionalizados Informatizados para Educação (CRIE), onde os professores-alunos desenvolviam as tarefas presenciais e as atividades em ambiente *on-line*.

Encontros presenciais centralizados: eram realizados quinzenalmente, na UnB, com duração de 6 horas cada encontro. Nesses encontros, foram realizados seminários, palestras, debates, avaliação coletiva e outros.

A carga horária não-presencial destinou-se ao estudo dos módulos e de outros materiais de apoio, às pesquisas em bibliotecas e na Internet. Essa carga horária era organizada pelo professor-aluno para o atendimento da demanda do curso (realização das atividades propostas, leituras complementares, pesquisas, etc.). O professor-aluno, portanto, exercitava o seu processo de autonomia e o processo de gestão de seu próprio tempo.

3.6. Organização do Trabalho Pedagógico do PIE

Sala de aula:

Os encontros em sala de aula eram marcados, em princípio, pelas características presentes em qualquer interação face a face e por outras próprias da escola, como domínio social e dos papéis sociais de que se investem os atores envolvidos naquele microcosmo.

Eram possibilitados, nesses encontros, momentos de debates, relatos, trocas de experiências e estudos que possibilitaram a fundamentação teórica, num processo constante de construção do conhecimento buscando articular a teoria e prática.

A partir do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, cuja sistematização teve início no processo de formação, o profissional docente contribuía para a situação escolar e social de milhares de cidadãos em formação.

Assim sendo, o curso propiciou o desenvolvimento de conhecimento sobre teorias da educação, capacidades e habilidades diversas, no sentido de investigar e transformar a prática pedagógica em processo de construção contínua de suas identidades como educadores.

Freitas nos chama atenção:

[...] a aula termina, pois, por remeter-nos à mesma organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. A aula é um produto da escola capitalista que assumiu o ensino coletivo (30 alunos para um professor). A própria organização da escola (homogeneização, seriação, simultaneidade de conteúdos, métodos e livros, estrutura de poder etc.) encerra objetivos que

encarnam necessidades próprias da sociedade capitalista.
(FREITAS,1995,p.99).

O trabalho desenvolvido em sala de aula não se limitou à “aula” propriamente dita. Nesse sentido, o PIE apresentou alternativas reflexivas, junto à formação continuada dos professores-alunos e possibilitou a esses perceberem que o trabalho pedagógico em sala não é de repassar informações mas, sim, de possibilitar a construção do conhecimento.

Laboratório:

Os encontros nos laboratórios constituíam-se em momentos privilegiados em que o professor aluno familiarizou-se com o computador e com o acesso à Internet, percebendo o volume de informações, e as mais diversas visões sobre um determinado assunto. Essa constatação oportunizou o aluno a viver novas experiências.

Palestras (Encontros Centralizados) :

Esses momentos aconteciam quinzenalmente no campus da UnB. Os professores-alunos tinham contato direto com os tutores, ou seja, os autores dos módulos trabalhados no curso.

Esse contato possibilitou a interação, esclarecimentos de dúvidas sobre os temas abordados, troca de informações e experiências, debates e questionamentos que contribuíram na construção do conhecimento, como também no processo de formação do educador-aluno.

Avaliação

O processo de avaliação, visava superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que acabava sempre por confundir o mais importante com o mais mensurável. A avaliação foi abrangente porque contemplou tanto as questões ligadas

estritamente ao processo ensino/aprendizagem, como as que se referiram à organização do trabalho pedagógico, à função socializadora, dos valores etc; enfim, ao projeto do curso como um todo.

A avaliação passou a ser parte integrante do processo de formação do formador constituindo-se também em elemento da organização da prática pedagógica, possibilitando explicar o que, para que, como, com que e como avaliar.

O que avaliava?

A organização pedagógica do curso, a prática pedagógica dos professores-mediadores, dos coordenadores, dos tutores, da coordenação geral, o processo educativo e o desenvolvimento do professor-aluno.

Para que avaliava?

Para identificar dificuldades e conquistas, redimensionar e orientar a ação pedagógica.

Quem era avaliado?

O objeto do processo de avaliação do curso passa a ser todos os atores envolvidos, incluindo também o processo de desenvolvimento e aprendizagem do professor-aluno.

Como avaliava?

Pela análise sistemática do processo de desenvolvimento do professor (a)- aluno (a) e da ação pedagógica desenvolvida no curso, pela criação e recriação constante de instrumentos de avaliação pelos profissionais envolvidos no projeto.

Quando avaliava?

Continuamente, tendo por essência a ética e a processualidade, por função, a diagnose e a investigação, caracterizando-se pela participação de todos.

Como avaliava o processo educativo?

O processo avaliativo buscou respeitar os tempos e ritmos de cada professor (a) aluno (a) e avaliar seu processo de desenvolvimento de aprendizagem. Foi continuado e sintonizado com o processo de construção do conhecimento, tendo para isto que se sustentar no maior número possível de estratégias e instrumentos de avaliação.

A avaliação do desenvolvimento da aprendizagem foi realizada pelos profissionais que atuaram no curso de formação (mediadores, tutores e coordenadores), utilizando diferentes códigos, observações sistemáticas, toda a produção do professor (a) aluno (a) referente aos módulos, ao projeto de pesquisa, às atividades motivadas pelo material multimídia, à auto-avaliação e instrumentos finais relacionados às três áreas propostas na organização curricular.

Pelo fato dos alunos do PIE serem professores em exercício provocou junto aos mediadores/coordenadores/tutores a necessidade da adoção de processo avaliativo que levasse em conta essa característica, de modo que eles não apenas “estudassem sobre avaliação”, como costumeira se faz, mas praticassem a avaliação que busque superar a sua função tradicional de dar nota e aprovar e reprovar o aluno, mantendo, assim, a classificação, a seleção e a exclusão. Decidiu-se, então, pela utilização do portfólio, de modo que o curso trabalhasse simultaneamente a teoria e a prática da avaliação.

Qualquer curso de formação de professores enfrenta o seguinte desafio: estudar, pesquisar e analisar a avaliação integrada ao trabalho pedagógico voltado para a formação do cidadão independente e crítico, mas, ao mesmo tempo, praticá-la de forma convencional, isto é, para aprovar ou reprovar os alunos, adotando procedimentos padronizados e descontextualizados? Ou vivenciar e construir, juntamente com os alunos, práticas avaliativas que promovam a sua aprendizagem e os ajudem a selecionar as que poderão utilizar quando estiverem atuando em escolas? No caso do PIE, esse desafio foi ainda maior porque todos os cursistas eram professores em exercício. Como resposta a esse desafio, adotou-se como procedimento de avaliação o portfólio, que foi sendo construído por todos os professores-alunos, para que cada um pudesse acompanhar o andamento das suas atividades. De modo geral, o que acontece em cursos de nível superior é o professor aplicar e corrigir provas, registrar os resultados e devolvê-las aos alunos. Além disso, costumam ser solicitadas atividades, como produções de textos, elaboração e desenvolvimento de projetos, trabalhos de campo e outras, entregues ao professor para avaliação. Este, após

fazer suas observações, devolve ao aluno seus trabalhos, conservando apenas números e/ou palavras sobre o que foi realizado. Ao final do período letivo, ele recorre aos seus registros para emitir o julgamento final, em forma de nota ou menção. Contudo, não tem mais em mãos os trabalhos dos alunos, para que possa analisar a sua trajetória de aprendizagem.

O PIE decidiu enfrentar o desafio de analisar teoricamente a avaliação e, ao mesmo tempo, avaliar as produções do professor-aluno por meio do portfólio que constitui uma prática recente. O portfólio constituiu-se uma estratégia avaliativa, em que o professor (a) aluno (a) registrava as atividades desenvolvidas no curso, sob orientação do professor-mediador. A elaboração do portfólio permitiu que o professor (a) aluno (a) expressasse, a partir de mediações de conhecimento pelo PIE, as transformações que o mesmo vivenciava na realização das ações, atividades, reflexões e registros materiais durante o curso.

Portanto o portfólio serviu para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formulasse suas próprias idéias, fizesse escolhas e não apenas cumprisse as prescrições do professor e da escola. Nesse contexto a avaliação se compromete com a aprendizagem de cada aluno e deixa de ser classificatória e unilateral. O portfólio foi uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões.

Alguns princípios-chave orientaram sua construção: o primeiro deles, foi o da sua construção pelo próprio aluno, possibilitando-lhe escolhas e tomar decisões. Segundo: a construção era feita por meio da reflexão, porque o aluno analisa constantemente as suas produções, além disso, ele era estimulado a realizar atividades complementares, por eles selecionados. Terceiro: o processo favorecia o desenvolvimento da criatividade, porque o aluno escolhia a maneira de organizar, buscando maneiras diferentes de aprender. Quarto: o aluno estava permanentemente avaliando seu progresso, a auto-avaliação era um componente importante. Quinto: o trabalho pedagógico e a avaliação deixaram de ser de responsabilidade exclusiva do professor. A parceria passou a ser um princípio norteador das atividades. Sexto: a vivência desse processo deu oportunidade ao aluno de desenvolver sua autonomia frente ao trabalho. Ele percebe que poderia trabalhar de forma independente e não ficar sempre aguardando orientação do professor.

O trabalho com o portfólio teve início com a formulação dos seus propósitos, para que todos soubessem claramente em que direções iriam trabalhar. Poderia haver propósitos

comuns ao grupo de alunos e outros criados por cada um deles, para que se atendessem aos seus interesses individuais. Era necessário que professores e alunos, em conjunto, definissem os descritores (critérios) de avaliação, levando em conta, entre outros aspectos, os propósitos. A adoção adequada do portfólio favorecia a prática da avaliação formativa, voltada para o desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. Além disso, o seu uso permanente fazia com que deixasse de ser apenas um procedimento de avaliação e passasse a ser a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e o da sala de aula.

Capítulo 4

4. Os Caminhos Percorridos

O caminho não é apenas a estrada por onde vamos.
O caminho é essencialmente a meta para onde caminhamos.
É o marco de caminhada que nos conduz.
É com quem nós caminhamos.
É como nós andamos.
Pensamos que percorremos o caminho, mas é ele que nos percorre.
Entra pelos nossos olhos.
Passa pelo nosso corpo.
Sai pelos nossos pés.
O caminho é a experiência de caminhar.

Carlos James

4.1. A natureza da pesquisa

Caminhando e cantando e seguindo a canção..., é assim que concebo a idéia de caminhar na e com a educação. Caminhar propicia um leque de possibilidade, onde o sujeito lança um olhar para onde, como, quando, porque e com quem vai. É um processo que se constrói ao longo do caminho e, assim, os sujeitos envolvidos vão se desnudando e revelando-se sobre as concepções de mundo, homem, sociedade e educação.

Nesse sentido, pesquisar implica que o pesquisador e os participantes da pesquisa estejam em sintonia com o caminho a ser percorrido: diálogo, confiança, respeito mútuo, interesse pelo tema a ser investigado e participação são de extrema importância para o sucesso de uma boa investigação. Na perspectiva qualitativa, González Rey (200, p.56) afirma que a pesquisa é excelente fonte de coleta de informações, pois a convivência constante, a oportunidade de diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, ocasionando interação, vivência familiaridade e confiança no locus de pesquisa permite a observação de experiências que raramente podem ser captadas em outras propostas investigativas.

E concordando com o autor em questão, optei por utilizar esta abordagem metodológica, por acreditar que a mesma se adequa aos processos que permeiam meu objeto de investigação e aos objetivos elencados.

Lüdke e André (2003, p.11) dizem que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Nesse sentido o foco de meu trabalho envolveu uma professora de escola pública , onde participei diretamente de sua ação educativa em sala de aula, descrevendo, analisando e compreendendo o processo de formação continuada desenvolvido pelo curso PIE, do qual ela é egressa.

A pesquisa qualitativa tem ainda a vantagem de ampliar o caráter pedagógico da investigação, possibilitando reflexão sobre a prática a partir de elementos teóricos. Nesse sentido esta pesquisa observou os princípios do estudo de caso, o que me possibilitou conhecer e compreender a realidade da escola e a prática desenvolvida pela professora participante .

Segundo Gil (1999, p.73) o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Descrever as situações do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- c) Explicar as variáveis causas de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Assim, no período de abril de 2005 a novembro de 2005, estive presente, observando as aulas da professora, aplicando questionário, realizando entrevistas e fazendo análise documental. Meu contato com a sala de aula, com a professora e alunos totalizou, aproximadamente cento e noventa horas. É necessário esclarecer que a observação planejada a princípio não foi totalmente possível, pois o entrosamento com a professora e a turma levou-me além da observação. Partilhei muito com as crianças. No entanto, a minha participação se deu como sujeito no processo e não no que se refere ao objeto a ser investigado, no caso a formação e prática da professora.

O uso de fontes variadas de informação possibilitou obter dados em situações e momentos diferentes, de modo a captar as relações existentes entre a formação obtida no Curso PIE e a Organização do Trabalho Pedagógico e a Formação Inicial e Continuada da professora.

4.2. Contextualizando a pesquisa

A cidade

A pesquisa foi realizada na cidade de Ceilândia. Considerada o segundo maior colégio eleitoral do DF, teve um crescimento acelerado, proporcional à esperança dos migrantes que se encontram na região, trabalhando e desejando melhoria de vida. Surgiu a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), realizada em 1971 pelo Governo do DF, de onde se originou o nome Ceilândia.

Os mais de 342 mil habitantes de Ceilândia são, em sua maioria, originários dos estados de Goiás e Minas Gerais, e das regiões Norte e, principalmente, do Nordeste do país, fazendo da cidade um ponto de convergência e de difusão da cultura nordestina.

A população da cidade marcou a história da organização comunitária no Distrito Federal, com a criação da combativa Associação dos Incansáveis Moradores da Ceilândia. Aos domingos, o centro é ocupado pela Feira Central, onde se encontram todos os tipos de produtos.

A escolha da cidade de Ceilândia ocorreu pelo fato da pesquisadora ter vivenciado toda sua infância lá, assim como toda sua educação da escola básica, evidenciado aí total identificação com o espaço, e com o desejo motivador em ser professora.

Como sujeitos históricos, nossa constituição subjetiva representa a própria história de vida. Na condição de sujeitos sociais temos uma história desenvolvida na sociedade, influenciando-a e por ela sendo influenciados. Segundo González Rey (2000), essas influências se materializam em ações na vida social e se constituem um dos elementos da subjetividade social. Por essas razões vejo pertinente a escolha dessa cidade como referencial para a pesquisa a qual me proponho desenvolver.

A instituição

A pesquisa foi realizada em uma Escola Classe localizada entre as quadras 24/26 da Ceilândia Norte. Trata-se de uma instituição pública que atende crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental e alunos portadores de deficiência; contabilizando um total de 655 alunos no geral. Foi fundada em agosto de 1978, estando há 23 anos em funcionamento.

A escola possui 20 professores assim distribuídos:

- 1 coordenador pedagógico;
- 1 pessoa readaptada que trabalha na biblioteca em um dos turnos;
- 3 pessoas que fazem parte da direção;
- 3 pessoas na secretaria;
- 12 pessoas que fazem parte da carreira de assistência.

A escola tem 11 salas convencionais, 1 biblioteca, 1 sala de áudio/vídeo, 1 sala para os professores e 1 sala para os auxiliares da carreira de assistência.

Conforme já relatado, a escolha dessa instituição, a princípio, foi guiada por fatores mais de ordem pessoal, do que metodológica, uma vez que vivenciei toda minha infância e vida escolar em Ceilândia, assim achei oportuno desenvolver a pesquisa em uma escola que se localizasse naquela região. Outro aspecto foi à proximidade física, facilitando assim, o acesso até minha casa. E, por último, e considerando extremamente relevante foi o fato de que, nessa escola, havia uma professora egressa do curso PIE.

A professora

Considerando a natureza da pesquisa, a professora escolhida para ser participante da mesma, atendeu aos critérios: 1º, ser egressa do PIE; 2º, a pesquisadora foi sua mediadora no curso, portanto foi sua ex-aluna; 3º, ter entre 7 a 15 anos de atuação como docente. Também considerei o fato de que a professora era respeitada e elogiada por colegas da

escola por desenvolver um ótimo trabalho. Daí a motivação em querer investigar como e o porque desse bom trabalho e o que o PIE tem ou não a ver com o mesmo.

A professora é natural de Formosa do Rio Preto-BA, onde concluiu o magistério no ano de 1978. Na Secretaria de Estado do Distrito Federal ingressou em 1998, atuando portanto há 7 anos como professora das séries iniciais.

Desenvolveu seu trabalho pedagógico em uma turma de 1ª série, o que para ela foi novidade, além de ser um desafio, pois nunca havia trabalhado com alfabetização, e sim, com crianças da 3ª e 4ª séries. Outro ponto importante, segundo a professora foi a inclusão de 2 alunos portadores de deficiência, e que agregou mais trabalho e dificuldade à docência.

4.3. Procedimentos e coleta de dados

Técnicas e instrumentos são utilizados para a coleta de dados. Mazzotti (1999, p.163) afirma que as pesquisas de abordagens qualitativas “são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Assim, escolhi para essa pesquisa as que julgo mais adequadas: a análise de documentos, o questionário, a observação e a entrevista, o caderno de campo.

a- Análise de documentos

A tarefa de análise de documento não foi algo fácil, pois implicou trabalhar com materiais coletados que refletissem tempos e espaços com sujeitos, histórias e expectativas diferenciadas. Lüdke e André (2003, p.38) afirmam que, “a análise documental constitui-se em valiosa fonte de informações sobre o objeto de estudo, desvelando aspectos novos ou complementando informações obtidas com a utilização de outras técnicas, desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” As autoras destacam algumas vantagens do uso desse procedimento de pesquisa, dentre elas, o fato de os documentos constituírem uma fonte estável, podendo ser consultados várias vezes e de onde se pode retirar evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Nesta investigação analisei: o caderno de planos de aula da professora, os portfólios e o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso PIE) construídos pela professora ao longo de

sua formação no PIE. A análise documental foi importante para a compreensão das bases formais da formação da professora.

b-Questionário

Segundo Gil (1999, p.128), “pode-se definir questionário como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Os questionários ao serem respondidos pelos pesquisados sem a intervenção da pesquisadora, constituíram-se em excelente material de análise e puderam ampliar as informações obtidas por meio da observação e entrevista. As perguntas ajudaram a identificar o desejo social da resposta, o que levou os interlocutores à expressão do que realmente sentiam ou pensavam. Utilizei o questionário associando-o as categorias e objetivos elencados nessa pesquisa: formação de professores, a organização do trabalho pedagógico e o PIE.

O questionário funcionou como disparador ou aquecedor, para um início de conversa que se destinou a subsidiar a entrevista. Foi muito interessante a experiência com o questionário, pois percebi que a professora ao respondê-lo sinalizou questões que foram ampliadas na hora da entrevista. A professora, inclusive na entrevista voltava ao questionário apontando questões, sendo por ela ampliadas. Achei um momento rico, o questionário pois possibilitou a professora colocar no papel realmente o entendimento acerca do questionado, pois vejo que na entrevista, as vezes a emoção e empolgação atrapalham um pouco o que foi perguntado. O questionário mantém-se fiel ao que foi respondido.

c- Entrevistas

Os sujeitos são constituídos por sentimentos que demonstram o que eles sabem, pensam, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, como também suas explicações ou razões a respeito das coisas e momentos passados, presentes ou que ainda estão por vir. Nesse sentido, a entrevista foi um riquíssimo instrumento de coleta de registro e ocorreu num clima de cordialidade junto aos sujeitos envolvidos. A conversa, o questionário oral e o próprio relato de uma história de vida, próprios da entrevista, possibilitaram explorar e ampliar aspectos importantes junto aos objetivos da pesquisa.

González Rey (2000), diz que a entrevista não deve se constituir um instrumento fechado em que as respostas sejam utilizadas como unidade de análise, mas converter-se em momento de diálogo, em que as informações aparecem tais como vivenciadas na realidade.

A entrevista foi realizada por meio de um roteiro semi-estruturado, com a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. A opção por entrevistas semi-estruturadas deveu-se ao fato de elas facilitarem o diálogo com o entrevistado, pois “ele discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém” Lüdke e André (1986, p.33). As entrevistas foram consideradas um valioso procedimento de pesquisa, pois permitiram a captação imediata e corrente das informações desejadas, possibilitando que se fizesse correções e complementações de dados.

As entrevistas foram realizadas durante o período de funcionamento da escola, quando a entrevistada não se encontrava em atividades em sala de aula. As entrevistas foram gravadas e transcritas textualmente, com o objetivo de captar inteiramente a fala da professora e dos alunos, o que permitiu a obtenção dos dados necessários. Elas somaram aproximadamente vinte horas.

d- Observação

Observar é algo que se faz no dia-a-dia, porém, o observar em pesquisa vai além de ver e ouvir. Envolve fixar detalhes, elaborar notas mentais, buscar semelhanças e

diferenças, identificar pontos que por alguma razão chamem atenção, considerar questões que, a princípio, parecem ser insignificantes. Segundo Lüdke e André (1986, p.26):

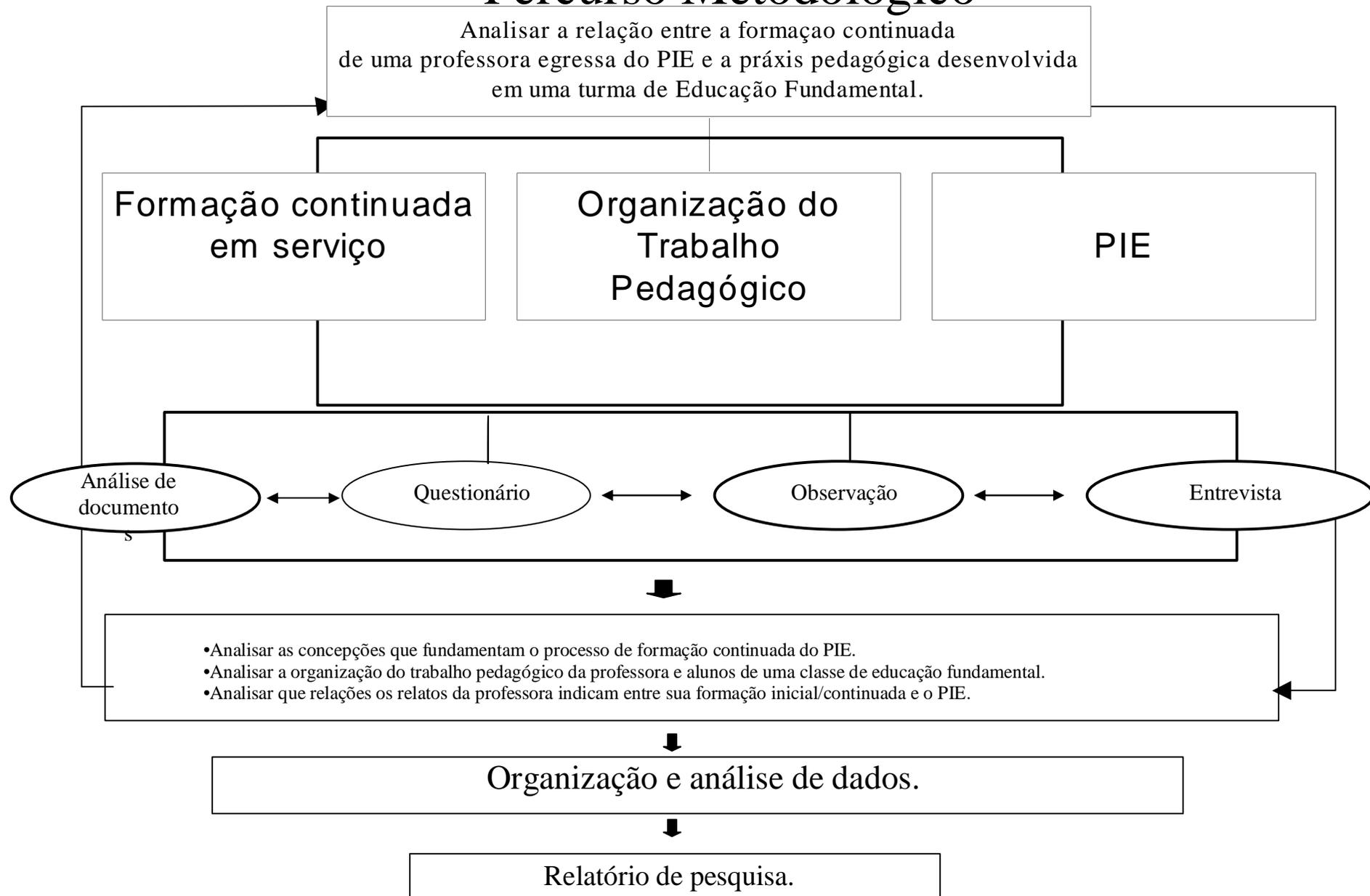
A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

A observação permitiu-me chegar mais perto dos anseios, desejos, ou seja, dos sentimentos dos sujeitos, o que foi de extrema importância na pesquisa. Pude acompanhar as experiências diárias dos pesquisados e apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

As observações realizadas por mim, não tiveram objetivo de intervenção na dinâmica de sala de aula da professora, estive presente exclusivamente captar, na medida do possível, todos os detalhes e falas dos interlocutores (professora e alunos).

Utilizei um caderno de registro como principal instrumento, fazendo anotação de falas, depoimentos, de ações e de procedimentos utilizados, registrando também, informações referentes a local, hora e data dos momentos observados.

Percurso Metodológico



Capítulo 5

5. Analisando concepções, organização e relações

Parem de falar mal da rotina
Parem com essa sina anunciada
De que tudo vai mal porque se repete.
Mentira. Bi-mentira:
Não vai mal porque se repete
Parece mas não se repete
É impossível!
O ser é outro
O dia é outro
A hora é outra
E ninguém é tão exato...

Elisa Lucinda

Neste capítulo, analisei a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico da professora investigada, em relação às concepções e implicações do PIE, em sua prática pedagógica. Alguns indicadores foram destacados ao longo do levantamento de dados, a fim de contemplar as categorias que serviram como caminho para a investigação.

Práticas conservadoras e transformadoras foram identificadas em relação à atuação da docente, o que exigiu uma análise minuciosa e cuidadosa para entender e estabelecer as conexões entre a formação adquirida no curso PIE e o dia-a-dia da professora em sala.

5.1. Os primeiros contatos

Inicialmente, no mês de março de 2005, conversei com a professora, convidando-a a participar da pesquisa. Após a apresentação do objeto de pesquisa e dos objetivos, a professora aceitou prontamente. Em abril, apresentei-me na escola, onde fui acolhida pela diretora e coordenadora pedagógica; estas se colocaram a disposição em ajudar no tocante ao trabalho a ser desenvolvido.

A professora e eu combinamos os dias que estaria participando das aulas. Não senti nenhum desconforto de sua parte, pelo contrário, ela disse que iria gostar muito, pois eu poderia ajudá-la na realização das atividades. Naquele momento, achei oportuno dizer-lhe que não iria interferir em seu trabalho. Desde o início do processo valorizei o diálogo com a professora, buscando minimizar possíveis problemas de comunicação.

Diante disso, Gonzáles Rey (2002,p.55) contribui, afirmando que:

O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial par o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

No dia seguinte a conversa, comecei a participar das aulas da professora. Ela me apresentou para a turma e falou a respeito do trabalho que iria desenvolver. Nesse momento sentei-me junto aos alunos, me apresentei, falei que a partir daquele momento estaria presente na sala, praticamente, todos os dias. Em seguida as crianças se apresentaram. Ao longo do tempo intercalei a observação com momentos descontraídos de conversas que me aproximaram da professora e da turma.

5.2. PIE: aprendendo a mudar a partir do enfoque reflexivo sobre a práxis

Já me sentindo bem entrosada com a professora e a turma resolvi inicialmente levantar dados ,junto à professora, de questões que viessem sinalizar os eixos já

mencionados nos objetivos. Assim, primeiramente, pedi que a professora respondesse a um questionário que apontassem suas percepções acerca da pesquisa no geral.

Com o questionário respondido dei início ao momento das entrevistas. Percebi aqui que o questionário serviu como motivador da entrevista, pois em alguns momentos a professora ao ser entrevistada, foi bem além daquilo que estava escrito.

Assim, em horário inverso ao das observações, iniciei perguntando a professora o que significou o PIE na sua vida. E ela, pouco a pouco transmitia o pensar e o sentimento atribuídos ao curso, numa conversa bem descontraída:

O PIE me fez entender da importância do conhecimento prévio do aluno. Antes achava que tinha apenas que ensinar. Trazia tudo pronto. Hoje, sei que a criança sabe alguma coisa, mesmo que superficial. Meu papel é aprofundar. Por exemplo: quando ensinava sobre árvore, era importante não só destacar suas partes mas falar sobre desmatamento, reflorestamento, alimento, meio ambiente como um todo.

Quando comecei a fazer o PIE, achei que era burra. Nunca havia ouvido falar em Paulo Freire, Piaget, Vygotsky. A começar pelo meu magistério, que fiz no interior da Bahia. Lá aprendi a escrever com a mão direita no quadro negro e apagar com a esquerda, apenas em uma direção.

O PIE me fez juntar o conhecimento com minha prática, e assim transformava minha prática para melhor.

Antes eu não falava, o PIE ensinou-me isso. Você lembra quando disse que eu tinha o poder de falar e que as pessoas ficavam atentas? Mas, que eu tinha medo de falar!. Você me motivou a isso. Hoje falo, não tenho medo.

Eu não fiz o PIE para chegar ao final do ano e reprovar 50% da turma. Eu não fiz o PIE para não colocar em prática o que aprendi. Se for para eu continuar reprovando, eu devolvo meu diploma para a UnB.

Antes do PIE, eu fazia meu trabalho mais não tinha tanto conhecimento, o conhecimento que eu tinha era das leituras de alguns livros e revistas. Esse conhecimento era superficial. O embasamento teórico não havia, não tinha profundidade.

O PIE ajudou-me a ampliar o meu trabalho, tive uma outra visão de que podia fazer de uma outra forma.

Minha prática foi toda remodelada, vi que tem outros caminhos. E o PIE ajudou-me a agregar esses vários caminhos.

Analisando o conteúdo da fala da professora, percebo que a mesma enfatiza a reflexão como um componente importantíssimo para a mudança, tanto no âmbito pessoal como profissional. Aqui é destacado um dos princípios norteadores do Curso PIE, que é da reflexão-ação-reflexão e, assim, ela expressa o desejo de superar uma formação linear e mecânica que pouco tem contribuído para a transformação da realidade de sala de aula, escola e sociedade. A proposta do PIE serviu como referencial de mudança e isso é revelado nas falas, percebendo aí total relação com o mesmo.

A reflexão implica em considerar as experiências pessoais do professor, seus valores, conceitos, concepções, interesses e emoções e é influenciada pelas condições contextuais que interferem na construção dessas experiências. Possibilita o professor intervir no espaço da escola, visando a sua transformação através de um trabalho pedagógico colaborativo e integrado. Pérez Gomes (1992,p.103) afirma que:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

A prática da reflexão foi um dos pontos importantes do curso, fazendo com que a professora falasse do quanto foi relevante discutir nos espaços oferecidos pelo PIE.

Era um momento rico quando eu levava, por exemplo, uma atividade desenvolvida com meus alunos para partilhar, discutir e refletir nos encontros com a mediadora e colegas. A prática era confrontada com as leituras que a gente fazia.

O relato da professora aproxima-se das idéias destacadas por Schön (1998), sugerindo que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo

normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Uma formação profissional tem que ser baseada numa “epistemologia da prática”, ou seja, na valorização da atuação profissional como construção de conhecimento, pela reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.

5.3. Formação: implicações na práxis pedagógica

Perguntei a professora o que ela entendia por formação continuada e ao responder ela demonstra consciência da importância dessa formação, tanto em relação ao crescimento pessoal quanto profissional. Assim diz:

É a busca incessante do conhecimento. É você estar buscando sempre, seja dentro de um curso ou fora dele. O fato de eu estar lendo alguma coisa relacionada com a minha profissão, na minha opinião é uma formação continuada. E acho também que essa busca tanto tem que partir do professor, como tem que haver investimento das políticas públicas, como esse que a Secretaria está fazendo.

Ela demonstrou consciência de que vivenciou algo diferente em sua vida. Algo que abalou e rompeu com algumas concepções e práticas cristalizadas ao longo de sua experiência como educadora. Senti a necessidade de apresentar uma postura diferenciada diante do trabalho realizado declarando avanços em sua prática e predisposição à mudança. Diz que “Se eu não mostrar mudança em minha prática pedagógica, de que valeu o investimento nesse curso de formação?”

Avanços foram apontados pela professora em relação à formação obtida no curso destacando inclusive a transformação em sua prática como precursora de sua formação,

porém ao ser indagada se o currículo do PIE contemplou as suas necessidades de formação, ela assim respondeu:

Em grande parte. A única coisa que eu achei que deveria ter sido mais aprofundado, porque hoje estou sentindo na pele essa necessidade, era a questão do ensino especial. Tive pouco contato. Só quem teve contato direto com as atividades era quem já atuava na área. Eu fazia meu trabalho mais com as turmas de terceiras séries que era a minha realidade. Então não tive acesso ao trabalho das meninas do ensino especial. E hoje, eu tendo alunos especiais eu me sinto de mãos atadas, sem saber por onde começar. Fazer o quê com esses meninos? A escola, nem a Gerência Regional de Ensino- GRE dão apoio. Simplesmente coloca o aluno aí e deixa aí, e você tem que se virar.

A legislação brasileira determina que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, indicando claramente a política de inclusão. Observamos, no entanto, que as escolas apresentam dificuldades para administrar essa inclusão, pois, na maioria dos casos, os professores não estão preparados para atender as crianças com necessidades especiais, uma vez que, até recentemente, não reconheciam como sua responsabilidade e tarefa de educá-las.

Nesse contexto, milhares de crianças e jovens foram e são colocados à margem do sistema escolar, sendo privados do acesso à cidadania e ao desenvolvimento pessoal a que têm direito. O problema é complexo e exige soluções diferenciadas, pois as necessidades educativas especiais são variadas.

Havia na sala da professora três crianças diagnosticadas como portadoras de deficiências, todas com sérios problemas no tocante a aprendizagem. Essa turma era composta apenas por 18 alunos, justamente por apresentar esse diferencial. No entanto, era claro a total falta de preparação da professora em relação a um trabalho específico com esses alunos.

Quando a professora desenvolvia atividades diárias com seus alunos, notava que os alunos deficientes ficavam à margem dessas atividades, pois os mesmos não conseguiam acompanhar o processo desenvolvido pelos outros alunos. E constantemente reclamava:

Sinto muita dificuldade em trabalhar com essas crianças. Às vezes me sinto mal, pois gostaria de fazer melhor e não sei. Não tive formação. Não tenho apoio. Sinto-me só, isolada. Certa vez, uma psicóloga veio á escola e me disse que a Claudinha nunca aprenderia a ler e escrever. Que ela estaria na sala de aula apenas para se integrar. Disse que era para mim não me preocupar com ela. Dá pra acreditar que eu ouvi isso de uma psicóloga! Se a psicóloga pensa assim, você acha que há compromisso com esses alunos? (LÍVIA- professora).

O desabafo da professora fez-me pensar e outra vez identificar legislação pouco respeitada, que diz garantir total apoio à educação inclusiva. A LDB-nº 9394/96 garante que:

Art 2º. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

VI- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e á comunidade.

O conteúdo legal fica, então, distante das reais circunstâncias ocorridas no interior das escolas, haja vista o depoimento tão angustiante da professora. Percebe-se na sua fala um apelo. É importante saber que essa realidade, não é só dessa professora, pois outros tantos desabafos e preocupações tem sido constantes por parte de outros profissionais da educação.

E a formação dessa professora? Em que ajudou nesse processo? O processo de formação, por maiores que sejam seus desafios e sua complexidade, não pode ser diminuído em sua dimensão educativa, reduzindo-se a um processo de instrução. Uma formação autêntica requer também o desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se.

Uma situação chamou muito minha atenção. Quando a professora foi informada pela direção de escola que iria receber mais um aluno (o 3º) portador de deficiência, a professora mostrou-se “irritada” e preocupada, pois justificava que seria muito difícil dar andamento a um trabalho, com qualidade, pois não teria condições diante da complexidade que seria trabalhar com esses alunos. Outro aspecto, foi o fato da mãe desse aluno conversar com a professora pedindo-lhe que aceitasse o filho. A professora disse que aceitaria, mas a mãe teria que acompanhá-lo, a fim de que ele tivesse mais facilidade de adaptação ao grupo. A mãe não se opôs e passou a acompanhar o filho todos os dias na sala de aula.

À medida que a professora ia desenvolvendo atividades com os alunos, a mãe sentava junto ao filho e o ajudava a fazer algumas atividades: contava com canudinhos, mostrava figuras de livros, brincava com jogos...

Essa foi uma situação inusitada para mim. Conversei com a mãe a fim de saber um pouco mais sobre ela e sua posição em relação aquele acompanhamento. A mãe era professora em Águas Lindas-GO. Trabalhava com Educação de Jovens e Adultos e Formação de professores, na Gerência Regional de Ensino. Fez o magistério na Paraíba e Pedagogia (Gestão Escolar) em águas Lindas. Vinha para Ceilândia com o filho porque em Águas Lindas, não havia atendimento à criança com algum tipo de deficiência. O período em que vinha trazer e ficar com o filho, ela considerava como tempo e espaço da profissão. Ou seja, era horário de trabalho.

Perguntei à mãe sobre aquela experiência em sala com o filho, e ela respondeu:

Acho que a minha presença em sala faz com que meu filho se sinta protegido. Vejo isso como ponto negativo. A criança não sabe diferenciar a professora da mãe. Vejo que em certos momentos meu filho é excluído, isso para mim que sou a mãe, não é fácil. Dói! A inclusão passa a ser exclusão. É por isso que sou contra a inclusão, porque a professora não tem recursos, não é preparada.

Esse fato me fez pensar, que trabalhar na educação, realmente nos traz surpresas e questionamentos. E que a formação de professores é um labirinto, onde personagens se entrecruzam, se encontram e apontam caminhos, a pouco desconhecidos, para uma possível reconstrução de conhecimentos. Vejo que a professora em nenhum momento, viu-se na condição de questionar, discutir com a mãe sobre sua participação em sala. E por outro lado, a mãe (com significativa formação), não se viu partilhando seus momentos de angústias junto à professora.

Ainda conversando com a mãe, ela conclui a conversa afirmando:

A inclusão é para a diversidade, não é para a necessidade. Essas crianças não fazem nenhuma atividade, por isso elas beliscam, “atrapalham”. A inclusão é para ver e sentir a diferença entre o branco, negro, deficiente; só que as necessidades não são trabalhadas.

Essas, são as sábias palavras e pensamento dessa mãe. E confesso que nunca havia pensado a inclusão a partir dessa ótica. Pois se levarmos em consideração a falta de preparação do profissional da educação, onde não há trabalho diferenciado com esse aluno, com certeza essa mãe está repleta de razão.

Embora a professora demonstrasse dificuldades em estar trabalhando com essas crianças, via o carinho que ela atribuía a elas. E era recíproco. Por várias vezes a vi abraçando, beijando, sorrindo, brincando com essas crianças. E as crianças faziam o mesmo. Certo dia a professora estava sentada numa cadeira e uma dessas crianças chegou e começou a mexer, fazer penteados em seu cabelo. As duas riam, e conversavam como duas boas amigas. Fiquei de longe a observar, e chamou muito a minha atenção. Achei um clima bem descontraído, amigável. Ficaram nessa brincadeira por um bom tempo, até a

professora retomar as atividades. Perguntei a criança, num certo momento, longe da professora, o que ela achava dela:

É a melhor professora do mundo! Ela é legal. Eu queria morar com ela. Já pedi, mas ela disse que não pode. Eu não quero sair daqui. Se quiserem me tirar daqui eu fujo. Ela gosta de mim, sabia? (Claudinha- aluna).

É perceptível durante as aulas os momentos de paciência, carinho e atenção por parte da professora em relação aos seus alunos.

O curso PIE querendo atender a demanda de pouca formação na área, criou indicativos para ampliar o debate, sinalizando inclusive posturas a serem desenvolvidas pelos professores juntamente com os alunos, porém diante do depoimento da professora fica evidente que o mesmo não atendeu às expectativas, pelo menos na prática dela.

Outro item apontado pela professora, no tocante ao currículo do PIE e que não contemplou seus anseios diz respeito à experiência vivenciada no laboratório:

A experiência no laboratório, foi horrível! Porque eu não sabia nem mexer no mouse. O que eu sempre avaliava era essa questão. Parece que eles (coordenadores, mediadores) achavam que todo mundo sabia mexer no computador. Então eu ficava sozinha e ficava com vergonha de pedir ajuda um ao outro, pois parece que eu iria incomodar. Eu sempre ficava sozinha. Ali, eu e o computador! Teria sido algo importante, na proposta do curso, se eles tivessem me ensinado a manusear a máquina. Eu saí de lá, igualzinha, quer dizer quase quando entrei. A única coisa que eu sabia era entrar na internet.

Penso que curso algum contemplaria todas as expectativas de seus cursistas. Mas lamento que um curso de formação que tem como um dos conteúdos a questão da tecnologia, tão pouco significativo foi na prática da professora. Na proposta do PIE em relação a essa temática, há um questionamento: por que a tecnologia na formação do professor? E assim desenvolve a seguinte justificativa:

Desenvolver o trabalho pedagógico utilizando o computador e a Internet, atinge resultados significativos quando essas tecnologias estão integradas em um contexto estrutural de mudança da prática pedagógica, onde professores e alunos vivenciam processos de comunicação abertos, de participação interpessoal e grupal afetivo. Caso contrário, o computador e a Internet serão apenas tecnologias a mais, que, além de reforçar formas tradicionais de ensino, ainda nos trarão sentimentos de frustração e incapacidade. (Orientações Gerais-PIE/2002).

As exigências feitas à educação na era da informação constituem-se também em grandes e específicos desafios para os professores, que se encontram geralmente despreparados para fazer uso das novas tecnologias com preocupação de reduzir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de emprego e realização pessoal e profissional. Branson (1990, apud, Candau,1997.p.300), considera que:

O paradigma do passado é o da tradição oral, centrado no professor, e que o atual paradigma é ainda centrado no professor, mas com ocorrência de interações professor-aluno e aluno-aluno. Afirma, porém, a necessidade de um novo paradigma para o grande desafio educacional do futuro, o paradigma baseado em tecnologia, que representa um processo interativo centrado no aluno.

Assim, é preciso oferecer na formação dos docentes ambientes que funcionem como salas de aula virtuais, apresentando espaços de trabalho em que o professor desenvolva projetos individuais, receba orientação, assista aulas, faça testes, participe de discussões, interaja com colegas; sejam incentivados tanto por trabalho independentemente individual quanto por trabalho cooperativo.

5.4 A professora e seu desejo de ser docente

A professora Lívia disse que sua opção pelo magistério ocorreu a partir de uma professora que teve na 2ª série, no início de sua vida escolar. Era apaixonada por ela, tinha-a como espelho. Além disso, por viver em uma cidade do interior, a profissão docente naquela época era muito valorizada e respeitada. Disse ainda que:

Eu sempre tive tendência muito grande para ser professora. Eu brincava de escolinha, reunia a meninada da rua e já dava aula. Já fazia parte da minha vida esse desejo. O sonho de meu pai também, era ter uma filha professora. Isso me influenciou. Eu acredito que primeiro nasce o desejo para depois se transformar em vocação. Primeiro tem que gostar, como ter vocação por uma coisa que não conheço? Como eu desejava, acreditava que tinha vocação.

É importante atentar ao uso da palavra vocação no depoimento da professora, pois ela vem associada ao simbólico, expressando a subjetividade. Segundo, Bruschini e Amado, (apud Hypólito, 1997, p.57), o conceito de vocação, historicamente:

Foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação.

Essa idéia foi, ao longo do Curso PIE, questionada, discutida. A consciência do papel da educação na sociedade e a visão do magistério como profissão foram analisadas de maneira histórica e contextualizadas. Porém o termo vocação, que evoca o aspecto religioso e as idéias de fé, adquiriu para a professora a associação ao desejo de ser docente.

Esse termo reforça a idéia de que o profissional não trabalha de maneira venal, mas como serviço a seus semelhantes; por isso seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é “liberal” e sua retribuição toma a forma de “honorários”. A profissão caracteriza-se, nesse caso, por sua vocação de serviço à humanidade.

Os conceitos construídos, como por exemplo o da vocação, em alguns momentos, são ameaçados pelo erro e pela ilusão. O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Morin (2002, p.20) afirma que “este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do

erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimentos”.

A professora Lívia, ao fazer opção pelo magistério diz ter vocação, essa fase é a da descoberta, da busca pela identidade. Hubermam (apud Nóvoa, 92,p.16) afirma:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Diamond (apud, Nóvoa 92,p.16) destaca que “a construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

A professora por atuar como docente há oito anos, se encontra-se na fase em que Hubermam chamou de diversificação, compreendendo do sétimo ao vigésimo quinto ano de trabalho. Essa fase corresponde à maior frequência de resposta ou de observações de professores ao longo de suas carreiras. Verificamos que ela conduz a uma fase de experimentação e de diversificação, as explicações são diversas. Uma vez estabilizadas, as pessoas já estão em condições de lançar-se diante dos obstáculos do sistema. Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.

E é perceptível como a professora se encaixa nessa fase, pois a mesma demonstra ter atitudes questionadoras frente situações conflitantes surgidas em sala, como a dificuldade que tem em trabalhar com o ensino especial, constantemente ela cobra da direção e coordenadores maior empenho, responsabilidade . Vi também, que é uma pessoa que procura se atualizar, pois sempre que surge um curso que entende ser importante em sua prática, ela se inscreve e faz. Outro aspecto interessante é a disponibilidade com que ela se coloca junto aos colegas quando esses, estão em dificuldades em sala ou precisam de apoio. Ela vai à professora e se oferece para ajudar, inclusive a desenvolver o trabalho

junto com a professora em dificuldade. Incentiva o grupo de professores propondo, e dando sugestões de atividades.

Nesse sentido, segundo a professora, o PIE ajudou-a a perceber a importância em partilhar experiências obtidas no dia-a-dia com os colegas. Fazer a troca de experiências, é para a professora, um momento riquíssimo onde forças se juntam a fim de proporcionar uma melhor educação. Assim ela definiu:

Antigamente quando eu fazia algo diferente em sala de aula, ficava ali comigo. Às vezes achava até interessante, mas ficava ali comigo, não falava pra ninguém. O PIE despertou-me no sentido de ousar, perder o medo e expressando pouco a pouco o que desenvolvia em sala. Isso foi ótimo, pois ouvia também o que os meus colegas tinham a oferecer.

Aqui percebemos como foi importante o espaço de formação obtido pela professora, e o ganho que a mesma obteve, pondo inclusive em prática o que aprendeu. O PIE conseguiu em pouco tempo provocar mudanças, mas não podemos esquecer que nem sempre isso ocorre, pois a leitura que um professor faz de sua prática é muitas vezes calcada em impressões que possui sobre ela e não reflexões que faz sobre ela. É imprescindível para o professor um espaço/tempo destinado a pensar a prática e estudá-la, pois como afirma Fávero apud Candau (1989,p.61):

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado.

5.5. OTP : O mergulho nas ações da professora e na turma

Minhas investigações ao longo da pesquisa, sempre começaram por volta das 7:20h do turno matutino. Quando eu chegava os alunos já estavam no pátio em suas respectivas

filas. Uma professora sempre rezava a oração do Pai Nosso, as crianças repetiam e em seguida se encaminham para as suas salas.

Incomodava-me com aquela situação: qual seria o objetivo daquela organização no âmbito da escola? Filas, oração? As crianças demonstravam total desinteresse por aquele momento, e a professora muito mais. O que a escola queria ensinar com aquela postura? Talvez a manutenção da disciplina carregada de ordem, normas e regras. Forquin (apud Candau,1997,p.244) chama atenção:

Ensinar, supõe querer fazer alguém ascender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura-no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano, tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz-certos elementos que se consideram como essenciais ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura.

Nesse sentido, a escola supõe necessariamente uma seleção entre os materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social. É preciso realizar um trabalho de reorganização, reestruturação, para tornar estes conteúdos acessíveis pelos alunos. Os problemas relativos à cultura escolar têm estado presentes na formação dos professores, principalmente os relativos à seleção e organização dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e seu tratamento didático- pedagógico, algumas vezes de modo acrítico e, em outros casos, numa perspectiva em que são trabalhados os pressupostos político-sociais e ideológicos do currículo escolar numa perspectiva crítica

É claro que a escola é também um mundo social, tem suas características e vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. No

entanto, esta “cultura da escola” não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Portanto, a escola em âmbito geral necessita ter clareza sobre o que ensinar e para quem ensinar. De maneira que o conhecimento possa ser tratado com significados para o coletivo. Resende (1995,p.24) esclarece:

Os educadores muitas vezes tendem a cristalizar suas concepções originárias de teorias ligadas a paradigmas que foram “assimilados” ao longo de suas histórias de vida, que transcendem delas próprias e que podem estar superadas. Os fatos que ocorrem na realidade são profundamente dinâmicos e trazem para o seio da escola situações que não devem ser ignoradas, verdades que não podem ser encobertas, ao contrário, necessitam ser discutidas no bojo dos conteúdos de cada sala de aula, de acordo com o nível de seus alunos. Hoje a família é outra, o aluno é outro, os fatos são novos e em várias escolas, os professores são os mesmos, pois muitos são os que reproduzem em suas posturas e palavras o que seus mestres, há décadas, disseram. A escola necessita “oxigenar-se” para não ser sufocada pelo fechamento que ela própria está gerando.

Dando continuidade, a professora Lígia sempre acompanhava seus alunos em fila até a porta da sala, conforme norma da escola. A turma era composta por 18 educandos, que apresentavam níveis diferenciados de aprendizagem, considerando estarem no início do processo de alfabetização, período que exigiu da professora maior atenção individual às necessidades e diferenças dos alunos.

A composição da turma deu-se de modo peculiar, pois partiu da professora. Ela me revelou que:

Estava angustiada e incomodada com o processo de aprendizagem de alguns alunos. Havia crianças com três anos de escolaridade, e que no entanto ao progrediam, outras que não ficavam na sala, viviam andando pelos corredores da escola. Assim, propus à diretora a troca. Minha turma era composta de 18 alunos pelo fato de uma aluna ser do ensino especial. Dessa forma, passei as crianças adiantadas, e recebi as atrasadas. Os professores, não acharam ruins, até gostaram.

A turma era inserida no Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, fazendo parte da 2ª etapa. Esse projeto atende a Lei Federal nº 11.114-16/05, em seu artigo 2º que prevê a implantação de 9 anos do Ensino Fundamental ao longo de cinco anos.

O meu olhar, ao observar o movimento da professora em sala de aula com seus alunos, focalizava-se especificamente na ação diária da professora, pois tinha como objetivo analisar se houve avanços em sua prática, em relação à ligação com o que foi trabalhado no PIE em diversos contextos.

Nesse sentido, tomei como ponto de partida a Organização de seu Trabalho Pedagógico e iniciei perguntando à professora o que ela entendia por OTP. Ela me respondeu que:

É tudo aquilo que é significativo para seus alunos; é sair do trabalho da sala de aula, é ir além, para toda a escola” [...] “era a forma de se juntar e discutir algum tema significativo, uma discussão mais ampla que serve para discutir problemas que estão acontecendo dentro da escola e encontrar soluções.

Vejo aqui, que a professora ainda confunde o entendimento acerca desse conceito, mesmo tendo sido trabalhado exhaustivamente no curso PIE, pois o curso trabalhava com a idéia de que a OTP relacionava-se:

Às atividades docentes que o professor-aluno já desenvolvia no exercício de sua profissão no que se refere à formação e construção dos saberes junto aos alunos. Além disso, ela evidenciava um movimento de constante reflexão e mudanças da prática pedagógica.(Orientações gerais-PIE-1º/2002)

E para além da organização do PIE, pode-se iniciar a análise da organização do trabalho escolar, de maneira mais abrangente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/96, pelos artigos 12 e 13.

O artigo 12: versa que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de”:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento de plano de trabalho de cada docente;
- IV- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VI- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

O artigo 13: “Os docentes incumbir-se-ão de”:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

Dois aspectos dos artigos anteriormente postos merecem destaque. O primeiro deles encontra-se no inciso I do artigo 12, que encarrega os estabelecimentos de ensino de elaborarem e executarem sua proposta pedagógica e nos incisos I e II do artigo 13, onde se afirma que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração dessa proposta.

Esses dois artigos concedem aos profissionais da educação autonomia para organizarem o trabalho escolar.

A organização do trabalho pedagógico da escola leva em conta também , as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de educação.

Nesse sentido, em se tratando de legislação fica evidenciado o que viria a ser organização do trabalho pedagógico e suas implicações no âmbito escolar. Para além da legislação, tomo a idéia de Villas Boas (TESE DAUNICAMP,1993) que afirma :

A expressão “trabalho pedagógico” admite dois significados. Pelo primeiro, é o trabalho desenvolvido pela escola, como um todo, cujo objetivo é a transmissão/assimilação do saber sistematizado, para o que concorrem todas as ações escolares. Dele fazem parte não só as atividades desenvolvidas em sala de aula, entre professor e alunos, mas também, a organização global do poder na escola, a estrutura administrativa, as reuniões de pais, de professores e de conselhos de classe, os eventos sócio-culturais, como horas cívicas, palestras, comemorações, confraternizações, festa junina etc. Pelo segundo significado, o trabalho pedagógico restringe-se à interação professor-aluno, em sala de aula.

Assim, a partir dos conceitos mencionados é perceptível que a professora ainda não tem claro, a partir do discutido e apresentado pelo curso do qual ela participou o entendimento acerca do que viria a ser organização do trabalho pedagógico.

No entanto, Pimenta (2005,p.49) afirma que:

Uma identidade profissional constrói-se [...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas á luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere á atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Com isso, apesar da dificuldade de expressar o entendimento a cerca do que viria a ser OTP, uma coisa é certa, não se incorpora assim, tão facilmente conceitos/ teorias. É mais fácil perceber esses conceitos no dia-a-dia, na prática.

Como o meu objetivo era analisar o trabalho da docente, a sala de aula passou a ser o palco de minhas investigações. Nesse sentido, era um espaço em média, com trinta e cinco carteiras e cadeiras. Diariamente os alunos precisavam organizá-las, de modo que ficassem 18 delas

Geralmente a disposição das carteiras se dava em fileiras, meninos de um lado, meninas do outro. Mesmo sendo em círculo, observava que havia essa divisão. Pergunto à professora porque é organizada dessa forma e ela responde: *“foram os próprios alunos que pediram por essa divisão. Alguns meninos brigavam e atrapalhavam em alguns momentos”*.

Perguntei o que ela achava dessa decisão, e ela respondeu:

Vai da decisão da turma. Cada um se coloca. Eu gosto que os alunos escolham o jeito melhor para eles. Sou bem democrática. Houve um problema; dos meninos que são muito levados. As meninas pediram que formassem grupos diferentes, que sentassem as meninas separadas dos meninos. Eu achei que não tinha problema nenhum já que elas estavam querendo. Eu acho que a gente não deve forçar nada. É muito chato você ser forçado a sentar com quem você não quer. Só por um capricho da professora. Como eu gostaria que ninguém me oprimisse, eu também não gosto de oprimir ninguém. Então todo mundo senta onde quer. Se tiver alguém que não quer sentar em nenhum grupo, quer sentar separado, ele vai sentar separado, sem problema. E acho que o aluno tem que decidir o que é o melhor para ele. Se ele achar que tem que ficar sozinho, ele vai ficar sozinho. Se achar que tem que sentar com uma menina, vai sentar com menina, se acha que tem que sentar com menino, vai sentar com menino. Aqui eles escolhem com quem eles querem se relacionar. Agora, é claro que eu sempre falo com eles, que era importante que todos sentassem juntos. Cada um escolhe onde quer sentar. O importante é que se sintam bem.

Analisando a resposta, lembrei-me das discussões feitas nos encontros do PIE, onde por várias vezes refletíamos sobre o que seria democrático. E democracia, segundo as discussões não é sinônimo de deixar fazer o que quer, é passar pelo crivo da reflexão. A atitude da

professora demonstra certa confusão de conceitos, e também que o pano de fundo não é a questão da democracia, e sim o que levou a essa separação no âmbito da sala de aula.

Em um outro momento perguntei aos educandos sobre a divisão, de sentarem meninos de um lado e meninas de outro, quem havia definido, se foi sempre assim e o que achavam. Eis algumas respostas:

“Foi nós mesmo. Os meninos fazem muita bagunça.” (Ana Júlia)

“É melhor assim. Os meninos fica atentando as meninas.” (Carla)

“É mentira! As meninas é que conversa, por isso dividiu.” (João)

“É melhor sentar menina com menina, e menino com menino.” (Tânia)

“Antes sentava todo mundo misturado. Depois tava dando briga. Aí foi melhor separar.” (Danilo)

Diante dessa situação, fico pensando que a professora perdeu uma excelente oportunidade em possibilitar uma intervenção educativa, subsidiada pela reflexão, tendo como partida a prática pedagógica do professor-aluno; aliás essa é uma postura defendida e trabalhada no curso PIE, valorizando intervenções por parte do professor em situações conflitantes.

Percebo nesse fato a expressividade do currículo oculto, por parte da docente. Currículo não revelado e transvertido de paradigmas conservadores construídos com sutileza, e às vezes nem percebido pela professora ao longo da vida.

Questões que falam da desigualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres vêm sendo discutidas e amparadas por justificativas, biológicas, psicológicas e sociais. No campo da educação, e especificamente na sala de aula, esta problemática está pouco explorada. Moreno (1993,apud Candau,1997.p.259) diz que:

Cada pessoa tem uma imagem da realidade influenciada pela ciência e a ideologia do seu tempo, mas também tem uma imagem do que ela é, que se foi formando através de diferentes experiências vividas, e que constituem o marco de referência do eu. Tudo o que fazemos, pensamos, fantasiemos, falamos, sonhamos, está influenciado pela imagem que temos de nós mesmos. Só que esta imagem não surge do nada, é construída a partir dos modelos que nos oferece a sociedade e esta determina como devemos ser, comportarmos, quais são nossas possibilidades e nossos limites, e o que se espera de cada um de nós.

É notória a diferença de tratamento, por parte da escola e da família o trato em relação às meninas e meninos: no corpo, nos objetos para os quais canalizam sua atenção (os brinquedos, por exemplo), no tratamento verbal, no tipo de atividades que estimula, em cada um deles. O grau de aceitação no grupo de modelos socialmente hegemônicos influencia a maior ou menor proximidade ao “feminino” e ao “masculino”. Quem não reconhece as duas cores azul e rosa que expressam tão bem estas diferenças antes mesmo da criança nascer.

D’Ávila Neto (1994, apud Candau,1997.p.259) acrescenta :

A escola não foge a este processo de diferenciação, reforça modelos e estereótipos. Extrapola inclusive o espaço, atingindo a carreira dos profissionais da educação. Ao longo dos séculos, as mulheres foram mantidas longe das instituições escolares. O acesso aos diferentes níveis de ensino se foi dando pouco a pouco e, ainda hoje, está dominado por estereótipos de carreiras femininas e masculinas, assim como por preconceitos arraigados, que são a causa da atribuição de maiores salários aos homens com as mesmas condições de experiências de formação que as mulheres.

As formas de comportamentos predominantes na nossa sociedade e transmitidas através da educação são reflexos da ideologia dominante, têm muito pouco de universais e de inerentes ao ser humano e são portanto, construções históricas e, enquanto tais, modificáveis. A escola não foi nem é a única instituição responsável pela transmissão da cultura. Hoje, mais do que nunca, os meios de comunicação de massa estão implicados na construção de significados. Como afirma Simon (1995. apud. Candau, 1997,p.260), “muito além das escolas,

as tecnologias culturais se manifestam no cinema, no teatro, na televisão, na publicidade, na arquitetura, nos jornais, nos rituais religiosos, na música, etc.”

A professora pesquisada parece não ter identificado com clareza o papel importante que possui no processo de transmissão cultural. A transmissão cultural se realiza a partir de valores, estereótipos e conteúdos impregnados pela ideologia dominante de matriz patriarcal e branca. Dentre eles, podemos encontrar aqueles que dizem respeito aos papéis atribuídos socialmente aos homens e às mulheres, às alunas e aos alunos.

Nesse sentido, cabe ao professor a condição de esclarecedor e mediador do conhecimento frente a esse tipo de questão. Porque dividir a turma, separando meninas de um lado e meninos de outro? Porque é atribuída aos meninos a desordem e as meninas a harmonia? Até que ponto a professora não contribui para a manutenção da dominação ideológica?

Entretanto, apesar dessa divisão e falta de clareza em relação algumas atitudes, percebo que os trabalhos são bem conduzidos pela professora.

Dando continuidade as perguntas, pedi que falasse sobre o cotidiano de sua sala de aula, pois isso faria com que eu relacionasse o dito e visto à sua formação no curso PIE. Nesse sentido, Resende (1995,p.14) contribui dizendo que:

A importância de se conhecer a vida cotidiana está, principalmente, no fato de que tudo aquilo que normalmente é determinado pelas esferas superiores, como orientações metodológicas, níveis de autonomia social e outras, produz-se e constrói-se do e no cotidiano. Em outras palavras, tudo que é criado deve vir do cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado.

Quando a gente chega a primeira coisa que a gente faz é a oração.(Pergunto porque a professora acha importante esse momento), ela responde que:

Tudo você tem que dar graças a Deus. Sou uma católica fervorosa, e acredito que Deus é o princípio, o começo, e o fim de tudo. Sem a presença dele fica faltando alguma coisa. Tudo o que faço ele vem em primeiro lugar. É como uma luz mesmo..Eu falo para os meninos que temos que crê em alguma coisa, porque a vida não teria graça se você não crê, que você é capaz. Você tem que acreditar. Temos uma oração.

Pergunto qual é a oração, e ela diz “abençoa Senhor essa aula que será para melhor te louvar. Tu merece todo nosso esforço e por ele vai premiar.” Em se tratando desse primeiro momento, me reporto a reflexão que fiz logo no início desse texto. Quando a escola, também numa “organização” interna ressalva a importância em estar fazendo a oração, mesmo não tendo nenhuma motivação por parte dos educandos. E é impressionante como esse momento de exaltar a espiritualidade está tão presente, na prática pedagógica da professora.

Percebi que os alunos sabiam a oração de cor, e que rezavam com postura , inclusive , fechavam os olhos e juntavam as mãozinhas em posição de total respeito. Tinham também aqueles alunos que repetiam a oração de maneira mecânica não dando importância ao que estava acontecendo. Interessante, que em sua maioria era as meninas que demonstravam maior interesse e concentração em fazer a oração.

Por várias vezes no curso PIE essa temática fora abordada, no sentido de não reforçar esse aspecto da religião, mais respeitar as várias dimensões do que chamamos de multiculturalismo. Destacar a diversidade de culturas em suas mais variadas formas. Resende, (1995,p.15) diz ainda que:

Todos os estudos sobre a cotidianidade apontam a complexidade e a contraditoriedade de seu conteúdo. Isso porque sugere, entre outros aspectos, a reflexão sobre a vida dos gestos, das atividades rotineiras, do mundo privado de cada um, em todas as suas ambivalências. Atinge um modo de existência social que flui entre o fictício e o real, o abstrato e o concreto, o homogêneo e o heterogêneo.

Assim , revelar o cotidiano é possibilitar uma análise mais profunda das atitudes dos sujeitos envolvidos numa determinada atividade.

A professora continua falando da organização diária de sua sala de aula e prossegue dizendo que após oração todos os alunos se encarregavam da limpeza da sala, e diz que “ eu gosto que as carteiras estejam todas limpinhas, até porque a gente trabalha muito a questão da higiene, e não faz sentido trabalhar higiene se minha sala está um lixo”.

Logo em seguida os alunos organizavam as carteiras e cadeiras, de acordo com a orientação da professora, “depende da aula”, diz ela, “tem dia que é em grupo, outro dia em

forma de “U”, “em fileiras”. Após a arrumação, os alunos sentavam e a professora ia para o quadro e explorava o calendário que ficava exposto de maneira bem visível. Perguntei o porque daquela atividade todo dia, e a professora disse que “quando a gente está ensinando os números ordinais, às vezes fica difícil deles entenderem o que é um número ordinal. O calendário facilita esse entendimento. Trabalho muito a matemática. E também deles saberem se localizar no tempo/ espaço”.

Observando esse momento, registrei a ação da professora diante da atividade com calendário. Assim, ela perguntava:

Que dia é hoje? Qual é o dia da semana? Qual é o mês? Quem está entre o 25 e o 27? Janeiro é o primeiro mês, maio seria qual? Ontem foi que dia? E amanhã, será que dia? Esse mês tem quantos dias? A semana tem quantos dias? Quais são? Quantos dias têm o final de semana? Quais são? Qual o primeiro dia da semana? E o último?

Perguntei a ela se sempre trabalhou assim com calendário. Ela me disse que não, e que o PIE a ajudou muito a repensar e fazer diferente o ensino da matemática. Disse ainda que antes desse momento do calendário ela ensinava de maneira informativa, ou seja já dava tudo respondido, a criança apenas decorava. Perguntei como, e assim disse:

Ah! Eu colocava questões, por exemplo: os dias da semana são sete, domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado. O primeiro dia da semana é domingo, o último é sábado. O ano tem 12 meses, e ia falando os meses e quantos dias tinham cada um. Nunca explorava o dia de hoje, nem levava as crianças a pensarem no dia, em que mês estavam, dia da semana. Na verdade, eu nem trabalhava o calendário. Só percebi a importância nos encontros do PIE, quando refletimos sobre a questão de tempo, espaço e outras assuntos.

Muniz (2002,p.25) diz que:

Conhecer como se aprende matemática é uma condição essencial na constituição do professor. È esse conhecimento que modela a forma de atuação do professor junto aos seus alunos. [...] ser professor é saber dar um destino psicológico e social ao ato da aprendizagem. Aprender matemática deve ser um fator de contribuição na formação da identidade do sujeito.

Nesse sentido, a formação obtida pela professora mexeu nas suas ações, pois observando os momentos percebi o quanto da preocupação em trazer situações do dia-a-dia, de modo a levar as crianças a pensarem, questionarem. Um outro exemplo, foi trabalhando com problemas:

Quem já foi na Rodoviária do Plano Piloto? O que é uma rodoviária? O que tem nela? Quem já andou de ônibus? Quem lembra de seu João? Isso, mesmo é o porteiro aqui da escola. Ele pegou um ônibus ontem para a Rodoviária, e disse que o ônibus estava muito cheio. Era tanta gente descendo e subindo desse ônibus que ele não sabia quantas pessoas tinham. O que vocês acham? Vamos encontrar uma resposta? Agora cada dupla irá criar, registrar e encontrar uma conclusão para essa situação problema. Não esqueçam do registro da operação, se é de adição, subtração, multiplicação ou divisão. Ah! Será que é possível utilizar as quatro? Vamos lá, vou dar um tempo pra vocês, ta bom!

Como foi interessante esse momento, pois as duplas puseram a conversar sobre a situação problema, discutindo um final para a mesma. Percebi concentração e interesse em resolverem, inclusive havia troca de idéias entre as duplas. A professora saiu da sala e deixou as crianças, trabalhando. Os alunos concentrados, nem perceberam que a professora havia saído, tamanha era o envolvimento.

Muniz (2002,p.25) afirma que “devemos, pois, buscar nas situações caseiras, do comércio, dos esportes, das artes, do mundo lúdico, a compreensão matemática das relações que constituem essas situações”. Nesse sentido, é perceptível como a professora procura relacionar essas situações a vida diária dos alunos, fazendo com que eles sintam-se interessados e motivados a aprender.

Conforme já abordado por Veiga, cabe a formação investir em um profissional que seja capaz de construir habilidades para ensinar, analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula na escola e na sociedade, encorajando-os a problematizar o que é para refletir, o que deveria ser.

A professora continua falando das atividades diárias, destacando que quando explora o calendário, começa contando uma história, “eu sempre gosto de trazer uma história que relate um problema que aconteceu aqui na sala, ou que aborde uma questão

social. Eu falei para eles que Jesus, que é o mestre dos mestres, quando ele ensinava o povo, ele falava, contava parábolas, uma história. É mais fácil de entender.” Pergunto a professora se todos os alunos da sala são católicos, ela me responde que não. A maioria é evangélica. Pergunto o que ela acha do professor frente a essa questão religiosa, ela diz que não trabalha religião, que fala das boas ações e também das más.

Uma história contada pela professora aos alunos num momento de observação:

Nós vamos falar agora sobre o inchaço de pessoas nas cidades. A gente vai ver isso na Bíblia. Quem conhece a Bíblia? Qual o primeiro livro? O segundo? Vou contar hoje, para vocês a história de Moisés, que está no segundo livro, o Êxodo. Vocês sabem o que significa êxodo? É saída, a mudança de cidade, de país. Deus chamou de Êxodo essa passagem, mudança de muita gente para uma vida melhor. O povo estava sofrendo porque desobedeceu a Deus. Com o sofrimento e desunião resolveu refletir sobre suas atitudes e passou a obedecer a Moisés, o único que poderia salvá-los daquela situação. Deus ouvindo o clamor do povo, tem pena e manda um alimento dos céus, chamado Maná, pois há dias estavam com fome. E na nossa realidade? Aqui existe o êxodo rural. O povo do sertão do nordeste, também não tendo o que comer, se torna escravo, sabem de quem? Dos políticos. Esse povo cansado de sofrer resolve fazer o êxodo rural. Eles resolvem ir para São Paulo. Só que não tem espaço; o que tem são os morros. Assim mesmo vão para os morros, que os mesmos não suportam. Quando a terra chupa a água, ela fica mole e começa a mexer com as estruturas dos morros. É quando a enxurrada vem e leva tudo. E também tem os esgotos. Com isso fica triste aquilo que aconteceu em São Paulo. O espaço é pequeno para muita gente. Se o governo investisse, o povo não precisaria sair do nordeste para vir para as cidades. Aqui no Distrito Federal, teve uma época em que o Governo prometeu lote. Assim vieram muitas pessoas do interior. Assim as invasões começam a surgir, destruindo o meio ambiente. Isso fará com que falte água no DF. Precisamos nos conscientizar que o lixo não é para ser jogado na rua, tem um caminhão que passa para recolher. Essa é a história do êxodo rural. Quais os problemas que surgem nas cidades com essa situação?

Essa história a professora vai pausadamente contando, conversando, num tom bem descontraído vai intercalando vários assuntos como: falta de educação, saúde, falta de higiene, desemprego, drogas, traficantes, crianças, moradia, violência, poluição sonora. À medida que ela vai destacando as situações, ela envolve e motiva as crianças a

questionarem, sugerirem, perguntarem, refletirem. É muito interessante a relação que a professora faz, a dimensão que ela tem dos problemas facilita a reflexão. Após todo esse envolvimento, a professora sinaliza ao final de toda discussão que irá passar uma música de Luiz Gonzaga e Fagner e diz “agora nós vamos ouvir uma música e refletir sobre o conversamos aqui na sala de aula. A música é Asa Branca”.

Pergunto a professora como aprendeu a fazer essas relações e ela me disse:

As leituras, discussões e troca de experiência nos momentos presenciais do PIE me ajudaram muito. Hoje, tenho segurança, informação e conhecimento sobre os assuntos. É ótimo aproveitar o momento e fazer essas relações. Também é importante ler e se manter informada, isso é fundamental. O PIE fez essa mudança em minha prática.

A professora inserida nesta perspectiva, torna-se mediadora de conhecimentos. A formação adquirida em serviço serviu de articuladora entre dúvidas e impasses possivelmente, sentida por ela no espaço de sala de aula. Assim, somente articulando redes de conhecimento e informação é que se constrói espaços coletivos que associam a teoria à prática concreta. E associando teoria e prática, Vazquez (1977,p.206) aponta que:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento.

Portanto, refletir sobre teoria e prática faz-se necessário em qualquer espaço de formação continuada, pois pensar numa prática pedagógica calcada na ação do sujeito possibilita a construção prática do conhecimento. A teoria é objetiva, se posiciona a respeito de como deve ser, no entanto ela é orientadora de uma ação que permite mudar o

existente. Nesse sentido, a professora expressou bem a parceria teoria e prática, seu entendimento e mudanças advindas das duas.

Ainda tratando da organização do trabalho pedagógico, pedi à professora o caderno utilizado por ela para fazer os planejamentos. Ela me disse que não faz plano de aula. Orienta-se por tópicos e a partir daí desenvolve o seu trabalho. Insisti em querer ver algum caderno em que ela escrevesse para se orientar. Ela mostrou-me um que traz tópicos, e algumas atividades a serem trabalhadas em sala. Por exemplo:

Matemática: problemas envolvendo as quatro operações

Sistema de numeração decimal (unidade,dezena,centena)

Português: leitura e interpretação

Sinônimos, antônimos, adjetivo

Perguntei por onde se orienta para listar os conteúdos a serem trabalhados, e ela disse que é do Currículo da Educação Fundamental, enviado pela Secretaria de Educação. Além disso, afirmou ainda:

O tema surge a partir da necessidade dos alunos, aí vou encaixando. Não gosto de planejar semanalmente porque às vezes não contempla a necessidade. Não vejo a necessidade de planejamento, não gosto de fazer, por isso coloco tópicos, e vou trabalhando, pois já sei na cabeça o que preciso trabalhar. Tudo precisa de um contexto. Aí é só contextualizar.

Essa temática que fala sobre o planejamento foi bem abordada no curso PIE. Vários momentos foram oportunizados a fim de compreender a importância do mesmo. O planejamento foi apresentado como sendo todo o processo de pensar, diagnosticar e tomar decisões. É contínuo, isto é, tem início antes mesmo de professores e alunos começarem a interagir e persiste durante todo o tempo de trabalho. Segundo Libâneo (2001,p.123) o planejamento:

Consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, os objetivos a atingir dentro das possibilidades,

procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução de formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões.

Analisando o dito pela professora em relação ao planejamento, percebe-se que a mesma ainda não conseguiu mergulhar com profundidade na sua importância, ou no entendimento inadequado a respeito do mesmo. Primeiro ela afirma tirar os conteúdos do Currículo da Secretaria de Estado de Educação, segundo que o tema vai surgindo a partir das necessidades dos alunos, e que tem na cabeça o que irá trabalhar. Vejo certa fragilidade nessas percepções, pois a professora percebe o planejamento como aquele restrito à elaboração. Há uma idéia de que a mera elaboração de planos torna-se suficiente para se atingirem resultados. Em geral, há uma idéia de que o planejamento esgota-se no redigir, no escrever.

Além de entender a necessidade de envolvimento dos alunos no processo de planejamento e de construção de planos, outra necessidade merece atenção: a comunicação aos pais. Eles também têm o direito e o dever de acompanhar as decisões tomadas pela escola. Alguma forma tem de ser encontrada para que isso se efetive.

Nesse sentido, o planejamento propicia ao professor organizar e disciplinar o seu fazer, tornando-o mais comprometido, mais responsável com as transformações. Pode-se dizer que planejar é:

- ajudar a definir objetivos que atendam aos reais interesses da turma;
- possibilitar a seleção e a organização dos conteúdos mais significativos;
- permitir organizar o que vai ser estudado de um jeito lógico;
- garantir a escolha dos melhores procedimentos e recursos;
- fazer com que o professor atue com mais segurança na sala de aula;
- evitar a improvisação, a rejeição e a rotina;
- facilitar a continuidade do ensino;
- auxiliar o professor e alunos a tomar decisões de forma cooperativa e participativa.

(NOVA ESCOLA, agosto de 2001,p.57)

Sem planejamento e orientando-se por tópicos, percebi que ao ministrar o conteúdo à professora demonstra flexibilidade, partindo sempre de uma situação problema, trazendo

história do dia-a-dia da criança. Traz assuntos da atualidade e a partir daí trabalha conceitos relacionados à gramática, matemática, ciências, geografia, história. Inicia a aula sempre com uma história de modo a facilitar a compreensão do conteúdo que se propõe. Jornais são utilizados, focando um assunto e transpondo para situações do dia-a-dia da criança, como já abordei anteriormente. No entanto, resta saber se há continuidade no ensino e se encaixa em alguns dos itens apresentados anteriormente. A professora ainda sobre teoria e prática disse:

Aprendi muito no PIE a trazer o dia-a-dia para a sala de aula. Isso a gente fazia muito nos encontros, discutindo e relacionando ao que era lido. Ai, fui aos poucos trazendo para a sala. E hoje não me vejo trabalhando de outra forma. Sempre tenho que trazer um assunto atual, que está na vida dos alunos. É o que o PIE ensinou: relacionar teoria com a prática!

Partindo do pressuposto de que a professora não faz planejamento, e da fragilidade de entendimento sobre o mesmo, uma realidade é posta: as aulas mediadas pela professora de maneira geral são envolventes. A prática é bem desenvolvida, fazendo com que os alunos sintam-se à vontade, alegres, descontraídos. Brincadeiras, poesia, música, literatura são intercaladas durante toda semana. Percebo que os alunos gostam muito. E isso ela afirma ter aprendido com o curso PIE.

Ainda relatando sobre o dia-a-dia de sua sala, perguntei a professora como era feita a avaliação com os alunos. Assim, respondeu:

Ah! Adotei o uso do portfólio. Era impossível dar teste, prova para essas crianças, pois elas não sabiam ler nem escrever direito. O portfólio me possibilita acompanhar com mais clareza o desempenho dos alunos. Temos uma pasta, feita de cartolina. É nela que as crianças vão colocando suas atividades.

A avaliação é sempre um tema controverso, que suscita grandes desafios e discussões. Tentando amenizar essa problemática, o PIE desencadeou amplo debate, subsidiados por leituras, que pudessem clarear e até mesmo construir um novo paradigma de avaliação. A própria avaliação que atenderia aos anseios do curso enfrentou momentos árduos de debates, junto aos mediadores, coordenadores e tutores. Foram idas e vindas

constates. Após tantos questionamentos, ajustes, o PIE decidiu adotar o portfólio como instrumento de avaliação. Em princípio houve certa resistência por parte dos alunos-professores, depois foi entendida a proposta e aceito por todo grupo.

Alguns princípios-chave orientam a sua construção, já citados anteriormente no referencial teórico. Aqui destaco o primeiro deles que se refere a sua construção, que tem que ser feita pelo próprio aluno, possibilitando-lhe fazer escolhas e tomar decisões. Essa construção é feita por meio da reflexão, porque o aluno analisa constantemente as suas produções. É criativo, pois o aluno pode escolher como organizá-lo, buscando maneiras diferentes de aprender. A vivência desse processo dá oportunidade ao aluno de desenvolver sua autonomia frente ao trabalho.

Nesse sentido, ao perguntar sobre o processo avaliativo em sala, a professora me afirmou que utilizava o portfólio. Aproveitando o momento, perguntei-lhe o que teria achado em relação ao portfólio construído no PIE. Assim ela disse:

Muito interessante. Aprendi tanto! Inclusive, a escrever, pois tinha muita dificuldade. Ele respeitava o ritmo de cada aluno. Tinha uns que eram mais rápidos, outros devagar. O difícil era a troca de mediadores. Era difícil, em alguns momentos, entender os que eles queriam. Era a visão diferenciada. Isso às vezes me incomodava. Pois em um semestre fazia de um jeito, quando trocava o mediador, já era de outra forma. Mas gostei, pois dava liberdade da gente fazer como quisesse, isso era bom. Respeitava o jeito de ser de cada um.

O uso desse instrumento avaliativo pelo curso, reforça a satisfação da professora em ter participado do processo de sua construção. Admite a contribuição, inclusive ressaltando o respeito para com os alunos-professores. Transpondo, essa construção pela professora, fiquei a imaginar que após a professora conhecer o processo do portfólio, adotando-o junto aos seus alunos seria muito interessante o desenvolvimento desse instrumento em sala. Porém, nas observações feitas percebe-se que estão destoados os conceitos e entendimento sobre o portfólio.

Várias situações caracterizavam a falta de clareza, pois percebia que tinha dia para as atividades do portfólio, e eram feitas individualmente, “amanhã tem atividade do portfólio, não é para faltar ninguém.” Dizia a professora. Essas atividades eram

mimeografadas e dadas individualmente, na estrutura de carteiras enfileiradas e separadas. “Essa é uma atividade para o portfólio, é individual, para saber se vocês estão sabendo, não é para colar do colega”. À medida que as crianças iam terminando o exercício avaliativo, iam pegando um livro de literatura para lerem. “não é para conversar, é para ler. Quem conversar vou tirar um ponto”. Os exercícios eram corrigidos à medida que os alunos iam entregando. Assim aquelas que não se saíam bem, já ficavam na sala para participar da aula de reforço dada pela professora. As crianças sem dificuldades iam para o corredor, ou biblioteca da escola ler livros de literatura. Aos alunos portadores de deficiência não eram aplicados nenhum tipo de avaliação.

O uso da tabuada, o ditado de palavras, o dever de casa, são práticas ainda desenvolvidas pela professora. Ela não consegue rever suas posturas diante dessas atividades. Essas atividades ainda são exigidas aos alunos, muitas vezes sem um objetivo definido. É a rotina posta, aleatória, repetição de algo conhecido e passado.

Percebem-se aqui práticas ainda conservadoras, em relação ao processo de avaliação. Contudo, a professora a partir da formação, onde vivenciou um outro jeito de avaliação, tenta fazer diferente, inclusive usando o termo portfólio para definir sua “nova” postura diante desse processo. A professora entende que era preciso mudar, que teria que fazer diferente, mas não conseguiu absorver à prática o que teorizou no curso. Os paradigmas de avaliação tão bem construídos e cristalizados a longas décadas não são tão fáceis assim de serem rompidos.

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu, o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

Nesse sentido, o curso PIE proporcionou momentos de reflexão em relação à avaliação, inclusive adotando junto aos seus alunos-professores uma outra postura. Várias discussões, leituras e palestras foram propiciadas afim de melhor compreensão acerca da

temática. A professora, ainda não conseguiu “largar” essa postura tradicionalista, haja vista suas ações não corresponderem à formação obtida no curso PIE.

Embora o PIE trabalhe na perspectiva de promover mudanças em práticas pedagógicas conservadoras, é preciso considerar que as contradições sinalizam um processo em que o profissional ousa, cria, mas têm dúvidas em relação ao caminho seguido. Dúvidas que podem servir de estímulo á mudança. É importante acreditar na possibilidade da professora ver todas essas atividades desenvolvidas por ela como base reestruturante de sua prática, para isso deve assumir posturas investigativas e compreender a necessidade de revisão de rotinas que pelo seu caráter reprodutivista podem comprometer a transformação das realidades educacional e social.

É preciso considerar ainda, que a prática depende de decisões individuais, mas são regidas também por saberes que surgem da experiência, são baseados no trabalho realizado no cotidiano da escola e sala de aula e se sustentam em um projeto pedagógico, que pode não estar sistematizado, mas existe, e se expressa através de discursos, do currículo, das relações e das práticas.

6. PARA NÃO CONCLUIR, MAS JÁ CONCLUÍNDO.

Tudo flui, nada persiste, nem
Permanece o mesmo. O ser não
É mais que o vir-a-ser.

Heráclito

Seria esse momento, o fechar, o concluir de um trabalho investigativo que teve como objetivo analisar as interfaces de um curso de formação na prática diária de uma professora?

Não! Claro que não! Até porque, quando se trata de analisar ações cotidianas, principalmente de uma professora, a primeira coisa a considerar é o movimento, o processo. A dialética que envolve o “eu”, o “outro”, o “mundo”. Heráclito afirma que “não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, pois suas águas se renovam a cada instante. Não tocamos duas vezes o mesmo ser, pois este modifica continuamente sua condição”. Heráclito imaginava a realidade dinâmica do mundo sob a forma de fogo, com chamas vivas e eternas, governando o constante movimento dos seres.

Avaliar a formação de professores envolve contextos plurais e complexos, o que dificulta a apresentação de uma idéia conclusiva. Entretanto, a pesquisa muito me ajudou a entender alguns indicadores, que considero serem relevantes, na dinâmica do processo formativo do curso PIE na prática pedagógica de professores.

Diante de tantas indagações e surpresas, pude constatar que o curso promoveu situações de avanços, mas também de entraves. A professora deixou claro, tanto nas falas como em algumas ações desenvolvidas em sala de aula, que o curso suscitou mudanças significativas na prática docente, porém deixou de promover mudanças em algumas ações, justificando que mudanças não ocorrem de uma só vez, que é preciso tempo e paciência.

Contudo, é importante não perder de vista as necessidades presentes que permeiam os espaços educativos. Na verdade, não podemos mais usar o escudo do tempo para nos protegermos de nossas incapacidades.

Dentre os avanços constatei que o PIE tem contribuído para a mudança de práticas conservadoras no contexto de sala de aula, como aquelas práticas repetitivas e contraditórias, reflexos do processo de formação vivenciado na formação inicial e dos saberes construídos na experiência docente, bem como práticas cristalizadas no interior da escola, espaço cheio de conflitos e ambigüidades.

Porém, percebo que a mudança não ocorre repentinamente, nem mesmo havendo grandes esforços na formação do educador, mas a partir de estratégias de mudanças construídas no coletivo da escola. É preciso discussão, debate, proposições, recursos. O professor que durante alguns anos participou de uma formação, pode até saber o que precisa ser mudado, o que está praticando equivocadamente; ele pode até ter claro como deve entender e fazer educação, mas sozinho ele encontrará dificuldades de partir para algo diferente se o grupo mantém cristalizado esse “novo” saber, essa “nova” mudança. É claro que o professor em seu espaço de sala de aula pode, a largos passos, ir fazendo e construindo a diferença, mas lentamente, isoladamente. A mudança na educação pede coletividade.

Outro avanço foi o exercício da docência como elemento que possibilitou a articulação teoria e prática. Esse item foi de extrema importância e talvez o mais significativo, pois à medida que a professora exercia a prática educativa, o que fora analisado era articulado. Esse momento possibilitava ampla e profunda reflexão nas ações diárias.

O uso da tecnologia como possibilidade formativa, foi outro item muito elogiado pela professora. É notória sua importância e grandeza junto à formação da educadora, porém é visível a insatisfação da professora ao utilizá-lo, pois não houve acompanhamento sistematizado junto na relação professores alunos. A idéia da tecnologia como recurso a mais na formação é louvável, porém é necessário um melhor planejamento e assistência.

A organização do trabalho pedagógico do PIE como diferenciador dos demais cursos de formação (proposta curricular, distribuição da carga horária destinada a cada atividade; os planejamentos; avaliação...) foi outro avanço observado. Não houve na história de cursos de formação no Distrito Federal uma proposta nesse nível. Esse diferencial foi muito destacado, pois possibilitou um outro jeito de vivenciar um curso de formação.

Os espaços destinados à formação: sala de aula do próprio professor-aluno; sala de aula do PIE, espaço de troca de experiências, debates; os encontros nos laboratórios, que se constituíam momentos privilegiados; as palestras aos sábados, possibilitando o encontro com todas as turmas, mediadores, coordenadores, e os tutores (autores dos módulos). Esse item foi muito destacado, pois o curso propiciou vários espaços de formação, saindo especificamente da habitual sala de aula. Aqui destaco os encontros realizados aos sábados, onde os tutores se encontravam com os professores-alunos. A professora sinalizou várias vezes a importância desse momento, dizendo inclusive da satisfação que era estar junto dos autores dos módulos. Eram momentos de prazer e orgulho. As dúvidas após a leitura dos módulos eram compartilhadas com os próprios autores.

A Universidade pública foi visto como espaço privilegiado de acesso aos professores que atuavam na escola pública básica, possibilitando articular o ensino e pesquisa. Esse ponto foi destacado como um grande avanço quando se relacionava a UnB. Estar nessa universidade possibilitava orgulho e satisfação.

Esses itens sinalizados anteriormente foram os avanços constatados pela formação oferecida pelo curso PIE. Como já havia dito entraves também foram constatados: o distanciamento entre a universidade e escola. Infelizmente não havia essa articulação junto às escolas dos professores-alunos; dificuldade de implementação de uma proposta nova junto a práticas cristalizadas. É preciso tempo para que se possa inovar, substituir ou agregar ao antigo. Tomo como exemplo a dificuldade que a professora demonstrou em relação à questão do planejamento, embora tenha sido bem trabalhado no curso, a mesma não conseguiu absorver seu objetivo, sua importância, se eximindo, contradizendo o visto, dito e o que está sendo feito.

Entendo que o curso apresentou certa fragilidade, pois o planejamento é algo de extrema importância em qualquer situação da vida pessoal ou profissional, e a professora não visualiza essa necessidade. Nesse sentido é salutar que essa experiência venha servir de base reflexiva junto a outros cursos que por ventura venham investir na tecnologia como formação educativa.

Carência de recursos materiais e humanos para a implementação da proposta foi um aspecto que gerou grandes problemas na implementação do curso, pois o que se percebia é que o grupo idealizador da proposta apresentou algo inovador, mais que carecia de recursos

materiais e humanos, porém à medida que o curso começou a caminhar foi se percebendo a quebra de um dos lados da parceria, ocasionando transtornos e muitos aborrecimentos. Vejo que, infelizmente idealizar e realizar uma proposta de formação de professores requer responsabilidade e investimento por parte daqueles que geram as políticas públicas. Não é possível realizar algo apenas com sonhos, é preciso acreditar que investir no conhecimento humano, é investir numa boa formação e para tanto são necessários recursos de diferentes ordens.

Vejo ainda que pensar uma proposta de formação é pensar na prática desse profissional. A formação tem que andar paralelo ao que está sendo realizado, pois como conhecer algo que não está sendo realizado? Penso que a prática do educador é o próprio “laboratório” de pesquisa, investigação, reflexão. Nesse sentido, a dimensão de base de um programa de formação continuada é a atuação desse profissional. É preciso para tanto mecanismos, recursos que possibilitem essa investigação.

Esses foram alguns aspectos que entendo importantes de serem considerados no tocante à investigação realizada. Tenho que destacar que o curso PIE, apesar de algumas dificuldades, fez a diferença em relação à formação de professores no Distrito Federal. É impossível não perceber as mudanças ocasionadas por ele na vida pessoal e profissional de cada um desses professores-alunos.

Quando se ouve discursos positivos, não é exagero. É que os professores nunca haviam vivenciado algo tão inovador, com uma proposta curricular que ia além dos conteúdos fragmentados tão conhecidos por eles. A organização do trabalho pedagógico, tendo quatro espaços para discussão, debate e aprendizado, veio para mexer nas estruturas de qualquer outro curso de formação. Os materiais utilizados para as leituras e debates foram elaborados por pessoas que vivenciaram e entendiam dos assuntos. Participar de uma formação na UnB, realmente era o sonho de vários professores-alunos. Portanto, foram muitos os pontos positivos, e também alguns entraves que podem ser considerados positivos, se forem considerados em avaliações que visem à melhoria dos cursos.

Acredito que o PIE veio como diferenciador na formação de professores que atuam com o ensino fundamental, mas acredito também, que ele sozinho não fará a revolução, nem na vida, nem na educação, de uma hora para outra. Principalmente se o professor não estiver aberto a essas mudanças. Além disso, vejo que a escola é o espaço por excelência na

ajuda dessas mudanças, porém muito ainda, há que fazer. Muitas vezes, o professor trabalha isoladamente, com pouco apoio e mesmo participando de uma formação inovadora, precisa saber que tem o coletivo que o ajudará, que agregará companheiros e assim será possível um trabalho partilhado.

Acredito que as experiências fazem com que possamos ser melhores a cada dia, e é por isso que a esperança sempre brotará na alma, no corpo e nos pés daqueles que acreditam que é possível construir uma escola diferente, uma educação com cheiro de mudança, otimismo, persistência e acima de tudo resistência.

Para não concluir, mas já concluindo, é o momento presente lançado a novas posturas, expectativas, horizontes. Os questionamentos, as dúvidas, as “certezas” e incertezas aqui apresentadas referem-se ao momento vivido, amanhã outros momentos virão, pois como afirma Heráclito “tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo. O ser é o vir-a-ser”. Ainda há questionamentos. Questionamentos geram dúvidas. Dúvidas anseiam por investigações. Assim...ainda há muito por vir...

REFERÊNCIAS

- ALARCAO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, 1998.
- _____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. SP, Cortez, 2003..
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais. São Paulo: Thomson, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. (org). A crise dos paradigmas e a educação-8ª. Ed. São Paulo, Cortez.2002.
- BRZEZINSKI, I. (org). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1997.
- CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana-Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas-SP: Papyrus,1992
- ENGUITA, M.F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo Porto Alegre.RS: Artes médicas. 1989.
- _____. Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre.RS: Artes Médicas. 1989.
- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo.RJ.1995:Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1991.
- _____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. SP: Olho d'Água. 1994.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- FREITAS, Luis Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. Em aberto, ano 12,n.54.1992.
- _____. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista dialética na pesquisa educacional. In: Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez. 1989.
- GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da racionalidade técnica à autonomia da crítica. SP: Cortez. 2002.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. 5. Ed. - São Paulo: Atlas, 1999.
- GÓMEZ, A.P. 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.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa Qualitativa em Psicologia-caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002.
- HYPOLITO, M.A. “Processo de Trabalho na Escola, algumas categorias para análise”. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4,p.3-21, 1991.
- _____. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- IBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza, 3ª edição. São Paulo; Cortez Editora, 2004.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político- mapeando o pós-moderno. Trad. Port. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- LDB- Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394, de 1996.
- LEI 9.424/96- Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do magistério, Brasília.DF
- LIBÂNEO, J. Adeus professor, adeus professora-novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Organização e gestão da escola: teoria e prática-Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- _____. Pedagogia e pedagogos, para quê? Cortez, Sp, 2003.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- MARQUES, Mário Osório. (1992). A formação do profissional da educação. Ijuí, RS: Unijuí.
- MARX, Karl. A ideologia alemã. Lisboa: 'Avante', tomos I e II, 1975.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro.6.ed.- São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- _____. Meus demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1997.
- MUNIZ, Cristiano. A Linguagem e educação Matemática. Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização- PIE/FE/UnB, Brasília: SEEDF. 2002. (Módulo I).
- NÓVOA, Antônio (org.), Profissão Professor. Porto Editora, LDA. 1991.
- _____. Vidas de Professores. Porto Editora, LDA.1992.
- PÉRES GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (org). os professores e a sua formação, Lisboa, Dom Quixote. 1992.
- PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (org). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez.2005.
- PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. S.P: Cortez, 2001.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de Relações de poder no cotidiano escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- RIBEIRO, Jacira Chaves. A Organização do trabalho pedagógico do PIE atende às necessidades de formação dos professores em curso? 2002. Monografia de Especialização. UnB, Faculdade de Educação.
- SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências.7ª ed. Porto: Afrontamento. 1995
- SAVIANE, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. SP: Cortez & Autores Associados, 1991.
- _____. Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

- _____.O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In:
JOÃO, C. et alii (org). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate
multidisciplinar. S.P: Vozes.1994.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.
- VAZQUES, Adolfo Sanches. Filosofia da Práxis-2ª edição. RJ. Paz e Terra.1977.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro, Amaral, Ana Lúcia. Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma P.A. & RESENDE, Lúcia Maria (orgs). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- _____. Licenciatura em pedagogia, realidades, incertezas, utopias. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. “Práticas Avaliativas e organização do Trabalho pedagógico”. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 1993.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas, SOARES, Sílvia Lúcia, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar. Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização-PIE: Eixo integrador: Realidade brasileira, 2ª edição, Brasília, Faculdade de Educação, 2002.
- ZEICHNER, K.M. (1993). A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas. Lisboa: Educa

APÉNDICE

APÊNDICE A

Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós- Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Colega,

Peço a colaboração no preenchimento dos dados abaixo. Este é um dos instrumentos de coleta de dados que dará suporte à minha dissertação de mestrado, cujo interesse está voltado para a análise da formação de professores, trabalho pedagógico e o curso de formação PIE.

Agradeço desde já sua importante contribuição,

Jacira Chaves Ribeiro

A- dados pessoais:

1. Nome: _____
2. Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____
3. Idade: _____
4. Estado civil: _____
5. Fez magistério? _____ Onde? _____
6. Há quanto tempo trabalha na área de educação? _____
7. Na SEE.DF está a quanto tempo? _____
8. E nessa escola? _____
9. E m que série atua? _____
10. O que pensa da educação? _____
11. O que é estar fazendo um curso superior para você? _____

APÊNDICE B

1º Roteiro de entrevista

- a) Fale sobre sua história de vida;
- b) Por que você tornou-se professora?
- c) Como foi sua 1ª experiência como professora?
- d) Como você veio trabalhar nessa escola? Gosta?
- e) Fale sobre sua trajetória profissional e a relação dessa trajetória com o PIE.
- f) O que você destaca como positivo no Curso PIE?
- g) O que mudou no seu trabalho depois que começou a cursar o PIE?
- h) O que não mudou?
- i) Qual foi o papel do PIE na sua formação?
- j) Você lê algum material escrito da área de educação? Qual a frequência?
- k) Participa de cursos, reuniões e seminários da sua área de atuação? Caso positivo, quais, promovidos por quem e com qual carga horária?
- l) Qual o último livro de educação que você leu? Quando?
- m) Tem internet em casa? Sabe mecher em computador? Já fez algum curso?
- n) Como foi a experiência no laboratório no Curso PIE?
- o) O currículo do curso contempla as suas necessidades de formação?
- p) O que você entende por formação continuada?
- q) Quem é responsável por essa formação?

APÊNDICE C

2º Roteiro para entrevista com a professora participante

- a) O que você entende por Organização do Trabalho Pedagógico?
- b) Como é a Organização do Trabalho Pedagógico em sua sala?
- c) Fale um pouco sobre o cotidiano de sua sala de aula?
- d) Como está organizado o Trabalho pedagógico na escola?
- e) Os alunos participam da organização das atividades da escola e da sala de aula?
- f) Qual o nível de autonomia que você tem para realizar seu trabalho? Tem algum tipo de interferência?
- g) Ocorre coordenação coletiva na escola? Como?
- h) Você dispõe de condições para realizar adequadamente seus planejamentos, estudos e pesquisas para suas atividades na escola? Fale como acontece?
- i) O que você entende por Projeto Político Pedagógico? Há na escola?
- j) Você desenvolve algum projeto em sala? Fale sobre ele? Como foi elaborado?
- k) De que maneira você seleciona os conteúdos a serem trabalhados em sala? De onde são retirados?
- l) O que você entende por currículo?
- m) Como você entende a participação dos pais na escola?
- n) Há algum trabalho na escola priorizando essa participação? E você faz algum? Qual?

ANEXOS