



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DOS(AS)
PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Cristina Carvalho de Araújo

MANAUS-AM
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO

FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DOS(AS)
PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.

(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca da UFAM)
Ficha Catalográfica

| | |
|-------|---|
| L549f | ARAÚJO, Cristina Carvalho de. Formação Continuada no Cotidiano dos(as) Professores(as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades. Manaus: 2010. 142 f.; s/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2011. Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante. 1. Formação Continuada 2. Profissionalização Docente 3. Trabalho Pedagógico 4. Cotidiano Escolar I. Título CDU 371.13043.365 CDD 384.15 |
|-------|---|

CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO

FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DOS(AS)
PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.

Aprovado em 02/05/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Simões – Membro
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho, com gratidão, aos
amores da minha vida:*

*Aos meus pais, Amadeu e Nazaré, pelo
amor, dedicação e estímulo;*

*Ao Marconis, esposo querido, que sempre
acreditou e me apoiou para a realização de
meus sonhos pessoais e profissionais;*

*A Carol e ao Felipe, filhos amados, que me
incentivaram nessa caminhada.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, luz que ilumina minha vida;

Ao meu esposo Marconis, pela paciência, companheirismo e amor dispensados a mim no percurso dessa caminhada;

Aos meus filhos, que me ensinam todos os dias o valor da vida;

Aos meus pais, cuja dedicação e incentivo foram o alicerce para minha formação humana e profissional.

Às minhas irmãs e ao meu irmão: Cristovão, Cristiane, Cláudia, Célia e Juliana, pelo carinho e força, por estarmos sempre juntos nos momentos mais importantes.

Às amigas Maria Quitéria e Yone, pela amizade, pelo carinho e, especialmente, pelo incentivo para realização do Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelas contribuições e ensinamentos para a realização da pesquisa;

À minha orientadora, Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, agradeço, de modo especial, pela confiança e incentivo constante.

Aos professores e professoras da escola municipal que se dispuseram a participar da pesquisa. Agradeço a acolhida e amizade; minha gratidão por me ajudarem a construir este trabalho;

Aos(as) amigos(as) de turma, em especial: Raquel, Kelandia e Fabiana, companheiras de estudo que marcaram essa caminhada com carinho e amizade;

À Secretaria Municipal de Educação pelo QUALIFICA, programa de incentivo à formação continuada, que permite aos servidores dedicarem seu tempo para estudos oportunizando dedicação maior à pesquisa.

COM TODO O MEU CORAÇÃO. Agradeço!

RESUMO

A presente dissertação traz uma reflexão acerca da formação continuada dos(as) professores(as) dos anos iniciais no cotidiano de uma escola pública da rede municipal de ensino, na periferia de Manaus. Tal estudo tem como objetivo central compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais. Para a realização da pesquisa buscamos, ainda, identificar as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada e sobre como esses processos se concretizam no cotidiano da escola; conhecer as percepções dos(as) professores(as) sobre o papel da formação continuada para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e seu processo de profissionalização; entender como estão sendo pensadas as políticas educacionais nacionais e locais para formação continuada e como acontece a articulação e o envolvimento dos(as) professores(as) e da escola nesse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, em que privilegiamos a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas como procedimentos para coleta de dados. Durante o desenvolvimento da pesquisa buscou-se evidenciar a escola como *locus* formativo, ressaltando a formação continuada como um caminho que visa à profissionalização e à valorização docente. Nessa direção, intentamos desvelar como a formação continuada ocorre no complexo e dinâmico cotidiano escolar dos(as) professores(as), como também situar as discussões que apontam para os desafios atuais em busca da profissionalização docente. Como resultado das reflexões realizadas, concluímos que as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada estão relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que contribuam para melhoria do seu trabalho pedagógico, em sala de aula; a cultura organizacional da escola, em que se observa a possibilidade de gestão democrática e trabalho coletivo, pode estar contribuindo significativamente para forjar *temposespaços*, além do instituído, que contribuam para construção de saberes; embora, haja uma política de envolvimento dos(as) professores(as) para participação nos cursos oferecidos pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, os docentes apontam que, atualmente, as oportunidades de formação oferecidas estão desestimulantes e repetitivas. Apontamos ainda que, para os(as) professores(as), a formação continuada exerce um papel relevante para o seu processo de qualificação e desenvolvimento profissional, no sentido de melhorar seu fazer pedagógico. No entanto, observamos que, para que a formação continuada torne-se um instrumento de profissionalização, ainda há um caminho a percorrer no sentido de perceber a relação intrínseca entre a formação, a condição de vida e de trabalho dos docentes.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Profissionalização Docente. Trabalho Pedagógico. Cotidiano Escolar.

RESUMEN

La presente disertación trae una reflexión acerca de la formación continuada de los(as) profesores(as) de los años iniciales en el cotidiano de una escuela pública de la red municipal de educación, en el suburbio de Manaus. Tal estudio tiene como objetivo central comprender como viene constituyéndose la relación entre formación continua y profesionalización docente en el cotidiano de la escuela pública municipal y su repercusión para el cambio cualitativo del trabajo pedagógico cualitativa del trabajo de los(as) profesores(as) de los años iniciales. Para la realización de la pesquisa buscamos, aun, identificar las concepciones de los(as) profesores(as) de los años iniciales sobre formación continua y sobre como esos procesos se concretizan en el cotidiano de la escuela; conocer las percepciones de los(as) profesores(as) sobre el papel de la formación continua para el desarrollo de su trabajo pedagógico y su proceso de profesionalización; entender como están siendo pensadas las políticas educacionales nacionales y locales para formación continua y como ocurre la articulación y la participación de los(as) profesores(as)/escuela en ese proceso. Se trata de una investigación cualitativa del tipo etnográfico, en la que privilegiamos la observación participante y las entrevistas semiestructuradas como procedimientos para colecta de datos. Durante el desarrollo de la investigación se buscó evidenciar la escuela como lugar formativo, resaltando la formación continua como un camino que busca la profesionalización y la valorización docente. En este rumbo, intentamos desvelar como la formación continua ocurre en el complejo y dinámico cotidiano escolar de los(as) profesores(as), como también situar las discusiones que apuntan hacia los desafíos actuales en busca de la profesionalización docente. Como resultado de las reflexiones realizadas concluimos que las concepciones de los(as) profesores(as) de los años iniciales sobre formación continua están relacionadas al aprendizaje de conocimiento que contribuyan para mejora de su trabajo pedagógico, en sala de clase; la cultura organizacional de la escuela, en que se observa la posibilidad de gestión democrática y trabajo colectivo, puede estar contribuyendo significativamente para forjar *temposespaços*, además de lo instituido, que contribuyan para la construcción de saberes; aunque, haya una política de participación de los(as) profesores(as) para la participación en los cursos ofrecidos por la División de Desarrollo Profesional del Magisterio, los docentes apuntan que, actualmente, las oportunidades de formación ofrecidas están des estimulantes y repetitivas. Apuntamos aun que, para los(as) profesores(as), la formación continuada ejerce un papel relevante para o su proceso de calificación y desarrollo profesional, en el sentido de mejorar su labor pedagógico. Sin embargo, observamos que para que la formación continuada se hace un instrumento de profesionalización aun hay un camino a seguir en el sentido de darse cuenta de la relación intrínseca entre la formación, la condición de vida y de trabajo de los docentes.

Palabras-Clave: Formación Continua. Profesionalización Docente. Trabajo Pedagógico. Cotidiano Escolar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE** (Associação Nacional de Educação)
- ANFOPE** (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação)
- ANPEd** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
- ATP** (Associação de Teatro da Periferia)
- AVA** (Ambiente Virtual de Aprendizagem)
- CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
- CEDES** (Centro de Estudos Educação e Sociedade)
- CFPM** (Centro de Formação Permanente do Magistério)
- COFM** (Coordenadoria de Formação do Magistério)
- CONAE** (Conferência Nacional de Educação)
- DDPM** (Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério)
- EaD** (Educação a distância)
- EJA** (Educação de Jovens e Adultos)
- FEM** (Função Especial do Magistério)
- FDB** (Fundação Djalma Batista)
- GFM** (Gerência de Formação Magistério)
- HTP** (Hora de Trabalho Pedagógico)
- IDEB** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)
- LDBEN** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
- PAA** (Programa de Aceleração da Aprendizagem)
- PAR** (Planos de Ações Articuladas)
- PARFOR** (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)
- PDE** (Plano de Desenvolvimento da Educação)
- PNE** (Plano Nacional de Educação)
- PPP** (Projeto Político- Pedagógico)
- PROSED** (Processo Seletivo para Diretor de Escola)
- PROFORMAR** (Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação)
- SEDUC** (Secretaria de Estado de Educação do Amazonas)
- SEMED** (Secretaria Municipal de Educação)
- TCLE** (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)
- UEA** (Universidade Estadual do Amazonas)

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| O Caminho Metodológico: Descrevendo o Percorso da Pesquisa | 17 |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS ATUAIS | 22 |
| 1.1 – Os Caminhos da Formação Continuada..... | 22 |
| 1.2 – Os (Des)Caminhos da Profissão Docente: Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade..... | 32 |
| 1.3 – As Atuais Políticas Públicas Nacionais para Formação Continuada e Profissionalização dos(as) Professores(as)..... | 39 |
| CAPÍTULO 2 | |
| 2 – DESCORTINANDO O COTIDIANO DOS PROFESSORES(AS): TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM | 46 |
| 2.1 – Conhecendo a Escola e os Sujeitos da Pesquisa..... | 47 |
| 2.2 – A Imersão no Cotidiano da Escola..... | 55 |
| 2.3 – O Planejamento como Caminho Para Reflexão Coletiva..... | 61 |
| 2.4 – O Difícil Trabalho com a Comunidade: A Dimensão Relacional..... | 66 |
| 2.5 – Projetos e Programas da e na Escola: Caminhos que se Entrecruzam..... | 69 |
| CAPÍTULO 3 | |
| 3 – CAMINHOS QUE SE ENTRECROZAM: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E EM OUTROS ESPAÇOS | 81 |
| 3.1 – Situando o Caminho das Políticas de Formação da SEMED..... | 81 |
| 3.2 – A Escola como Locus Privilegiado da Formação Continuada de Professores(as): Construindo Possibilidades..... | 96 |
| 3.2.1 – Construindo Saberes da Experiência: A Relação Teoria e Prática..... | 102 |
| 3.3 – Os Desafios a serem Enfrentados e suas Implicações em Busca da Formação Continuada e da Profissionalização Docente..... | 110 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 119 |
| REFERÊNCIAS | 127 |
| APÊNDICES | 135 |
| ANEXOS | 139 |

INTRODUÇÃO

*[...] Por isso é que vou assim
no meu caminho. Publicamente andando.
Não, não tenho caminho novo o que tenho
de novo é o jeito de caminhar. Aprendi.
(o caminho me ensinou) a caminhar
cantando como convém a mim e aos que vão
comigo. Pois já não vou mais sozinho.*

(THIAGO DE MELLO).

A formação de professores(as) tem sido, nas últimas décadas, centro de estudos e pesquisas, no âmbito nacional e internacional, de muitos educadores e teóricos que percebem a relevância dessa temática, especialmente diante de diversas mudanças que estão ocorrendo no contexto da atualidade.

Percebe-se que muitos são os desafios para a educação hoje, sobretudo em razão da globalização, em que os avanços científicos e tecnológicos marcam a chamada era da informação, compondo um cenário de grandes transformações econômicas, sócio-políticas e culturais, caracterizando, assim, momentos de incertezas e quebra de paradigmas.

Inserida neste contexto, a escola, através de seus educadores, enfrenta novas exigências educacionais que representam as necessidades desafiadoras da contemporaneidade. Sob esse olhar, o professor é colocado em “xeque”, principalmente, quando responsabilizado pelo resultado de um processo de escolarização que se traduza em índices aceitáveis de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a formação inicial, entendida como ponto de partida para a construção da profissionalização docente, não é suficiente para atender aos desafios e complexidade da carreira, demandando que a formação continuada se constitua em direito, elemento central na

busca do desenvolvimento pessoal e profissional, de renovação, intervenção, invenção e produção da prática pedagógica, contribuindo efetivamente para melhoria da qualidade do ensino público.

Considerando que são inúmeras as interrogações e inquietações, este é um tema sempre atual e inesgotável, enquanto campo de investigação. Desse modo, em busca de ampliar tal reflexão esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais. No sentido de contextualizarmos nosso estudo, é importante salientar que a dimensão dada à formação continuada nesta pesquisa busca, sobretudo, olhar o cotidiano da escola como espaço de possibilidades potencialmente formativas, em que a cultura da escola pode contribuir para a produção de saberes dos docentes e para a constituição de sua profissionalidade. Além disso, pensar a formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais requer considerarmos a amplitude dada a esse contexto formativo e que envolve as ações de formação que ocorrem dentro e fora do espaço escolar, através de cursos e/ou atividades formativas formais ou informais.

Desse modo, evidenciamos a importância de mergulharmos no cotidiano da escola, participando da complexa e dinâmica organização escolar, buscando reconhecer os sujeitos da pesquisa como pessoas/profissionais, que expressam sua subjetividade e estabelecem múltiplas relações no seu dia a dia de trabalho, possibilitando a troca de experiências e a construção de saberes. Tal movimento contribuiu para ampliarmos nossa compreensão e reflexão sobre os processos de formação continuada no cotidiano da escola pública dos professores dos anos iniciais no município de Manaus.

No Brasil, é crescente o interesse de pesquisadores sobre essa temática. Assim, dentre várias pesquisas realizadas nesse campo, destacamos algumas teses e dissertações de autores como Warschauer (2001), Lima (2001) e Nogueira (2007), que abordam diferentes enfoques relacionados ao tema; e que, em diálogo com outros teóricos e estudiosos¹, nos auxiliaram na fundamentação teórica dessa pesquisa.

Com base nestes estudos, é certo afirmar que necessitamos lançar questões que possibilitem ampliar nossas reflexões em busca de alternativas de superação diante da realidade complexa que se apresenta para a formação continuada hoje, sobretudo focalizando-a no cenário amazônico. Dessa forma, entendemos a importância de nos aproximarmos das

¹ Estudiosos como: Nóvoa (1992a, 1992b, 1995); Imbernón (2009a, 2009b, 2010); Tardif (2008); Canário (2003); Pimenta (2002a, 2002b); Ghedin (2002); Candau (1997); Brzezinski (2002, 2009) e Cavalcante (2007), dentre outros, nos auxiliam na fundamentação teórica dessa pesquisa.

escolas e dos(as) professores(as), situando-os a partir de seus contextos históricos e sociais, visando à compreensão de suas múltiplas dimensões e desvelando suas contradições.

É importante ressaltar que o desejo de aprofundar tais estudos surge das indagações e inquietações pessoais, da experiência vivida a partir de nossa área de atuação, no âmbito da educação pública e particular, como professora, pedagoga e formadora.

Nesse percurso, lembramos que o início da carreira como professora, na década de 1980, foi marcado por um grande desafio, pois ao sairmos do curso de Magistério, já assumíamos a docência de uma sala de alfabetização, em uma escola da rede particular de ensino. Tal desafio sinalizava a fragilidade de nossa formação inicial e nos motivava a buscar conhecimentos que nos auxiliassem a dar conta de nosso ofício.

Durante a trajetória como pedagoga nas escolas municipais e particulares, foram priorizados a orientação e o acompanhamento do trabalho docente dos profissionais da educação, sempre buscando valorizar o espaço da escola. Em certa medida, tal ação oportunizou momentos formativos que contribuíram para possibilitar o processo reflexivo destes profissionais, sobre práticas pedagógicas que se dão no cotidiano escolar, mantendo sempre vivo o desejo de ver melhorias na educação, principalmente nas nossas escolas públicas. Desse modo, foram priorizados momentos de formação para os educadores como: jornadas pedagógicas, encontros para estudos e oficinas pedagógicas. Assim, nunca se perdeu de vista a intenção de contribuirmos para aumentar a qualidade na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, diminuir os baixos índices de aprendizagem. Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, nos últimos anos, através de avaliações externas como a Prova Brasil, o baixo conceito na escala do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – vem reafirmando o fracasso escolar e o enfraquecimento da escola pública.

Além disso, acreditávamos que a cultura de estudos, e principalmente o estímulo à reflexão crítica sobre os processos pedagógicos, poderiam, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, sobretudo, criando possibilidades de resistência e enfrentamento em relação à difícil realidade de precariedade em que se encontram as escolas públicas, incluindo também o contexto de desvalorização da docência.

Como pedagoga (formadora) da Gerência de Formação Magistério – GFM (2004 a 2009) há quatro anos, foram desenvolvidas atividades para efetivação da proposta de formação continuada direcionada aos educadores das escolas da Rede Municipal de Ensino. A partir de 2009, foi obtida a liberação pela Secretaria Municipal para cursar o mestrado. Este período de afastamento foi marcado por mudanças na gestão da Educação Municipal, como a

mudança na Gerência de Formação, que passou a ser denominada de Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM.

As ações formativas realizadas junto aos professores(as), pedagogos e gestores das escolas municipais possibilitou-nos perceber que há, de certa forma, um descompasso entre as propostas formativas pensadas pelos gestores públicos e/ou formadores e os anseios e necessidades dos profissionais que atuam nas escolas.

Ao presenciar e interagir com tal realidade, vimos que os processos formativos, dentro e fora da escola, desafiam não só as propostas de Políticas Públicas para Formação, mas exigem, principalmente dos sujeitos das escolas, novas formas de organização do trabalho que possibilitem valorizá-lo como um espaço para reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois, como afirma Warschauer (2001), para pensar a formação centrada na escola é preciso repensar tanto a concepção de formação quanto a da escola como organização, bem como o papel dos profissionais que nela atuam.

Essa experiência fortaleceu a crença de que o interesse em ressignificar os saberes pedagógicos, assim como o desejo pessoal de transformar realidades, primando pela emancipação humana, podem ser fundamentais para a transposição das condições concretas adversas, em que os(as) professores(as) estão imersos. Nessa perspectiva, o compromisso político-pedagógico deve ser validado pela dimensão de ações coletivas que poderão auxiliar os educadores na busca de crescimento pessoal/profissional, visando ao seu desenvolvimento intelectual e humano.

Nessa direção, a partir das vivências e experiências com professores(as) em formação continuada, na escola pública e em outros espaços, nos interrogávamos sobre a real função e importância da formação continuada para a melhoria do trabalho pedagógico do(a) professor(a) e, conseqüentemente, para seu processo de profissionalização. Tais questões, ao se apresentarem, provocam outras indagações que se entrecruzaram para a focalização do problema.

Como ocorrem os processos de formação continuada no cotidiano dos professores(as) dos anos iniciais na escola pública municipal? O que os(as) professores(as) consideram estar servindo como formação continuada, no seu percurso profissional? Quais as percepções dos professores(as) sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho? Os professores(as) consideram que a formação continuada contribui para a melhoria do processo de escolarização das crianças dos anos iniciais? Quais as reais necessidades formativas dos(as) professores(as) dos anos iniciais frente à realidade objetiva de nossas escolas municipais? Como equacionar o descompasso entre a formação e as condições do

trabalho docente? Que caminhos trilhar para que a formação possibilite um processo de profissionalização através de políticas públicas que viabilizem a conquista da autonomia, reconhecimento social e valorização profissional?

Considerando a amplitude de nossas indagações iniciais, tivemos que redimensioná-las, resultando nas questões que nortearam este trabalho. Assim, elegemos como caminho a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, em que priorizamos, como técnicas para coleta de dados, a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas. Tal opção teórico-metodológica permitiu que nos aproximássemos da complexa realidade do cotidiano escolar, buscando interpretar seus múltiplos sentidos na interação e diálogo com seus sujeitos, sobretudo com os principais protagonistas, os(as) professores(as).

Essa trajetória, motivada por inquietações e busca de superação dos desafios, suscitou as reflexões que impulsionam o desejo de estudar e pesquisar esse tema, cujo foco principal é o espaço da escola pública. Esse é o anseio de quem pretende contribuir com essa instituição que sonhamos verdadeiramente democrática e com um ensino voltado para o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, nos limites deste trabalho, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa:

- Compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais.

E como objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada e sobre como esses processos se concretizam no cotidiano da escola.
- Conhecer as percepções dos(as) professores(as) sobre o papel da formação continuada para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e seu processo de profissionalização.
- Entender como estão sendo pensadas as políticas educacionais nacionais e locais para formação continuada e como acontece a articulação e envolvimento dos(as) professores(as)/escola nesse processo.

Com base nos objetivos propostos, definimos as seguintes questões norteadoras para o estudo:

1. Quais as concepções dos(as) professores(as) sobre formação continuada e como esses processos se concretizam no cotidiano da escola?
2. Que papel os(as) professores(as) atribuem à formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e seu processo de profissionalização?
3. Como estão sendo pensadas as políticas educacionais nacionais e locais para formação continuada e como acontece a articulação e o envolvimento dos(as) professores(as)/escola nesse processo?

A partir das questões suscitadas, foi possível realizarmos algumas reflexões que nos possibilitaram chegar às análises e conclusões sobre nosso objeto de estudo e que foram estruturadas em três capítulos, assim organizados:

Capítulo 1 – Formação Continuada de Professores(as): concepções, tendências e perspectivas atuais – apresenta as concepções que embasam historicamente as categorias de formação continuada, evidenciando as tensões resultantes da coexistência de concepções de formação com diferentes bases epistemológicas, destacando suas modalidades e identificando seu *locus* privilegiado; coloca em foco a profissão docente ressaltando o sentido do trabalho como categoria e suas derivações (profissionalização, profissionalidade e profissionalismo); busca, também, contextualizar as políticas educacionais de formação continuada a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e sua legislação complementar.

Capítulo 2 – Descortinando o Cotidiano dos(as) Professores(as): tempos e espaços de aprendizagem – apresentamos, inicialmente, o *locus* da investigação e os sujeitos que participam da pesquisa. Através do mergulho no cotidiano da escola, buscamos desvelar a dinâmica vivida na organização escolar diária, identificando seus *temposespaços* de aprendizagem.

Capítulo 3 – Caminhos que se Entrecruzam: a formação continuada na escola e em outros espaços – situamos o percurso da política de formação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, procurando interpretar a articulação e envolvimento dos docentes nesse processo; evidenciamos a escola como *locus* privilegiado de formação continuada, identificando, nesse espaço, as possibilidades de construção de saberes. Ainda neste capítulo, nos propomos a realizar algumas reflexões que apresentam os desafios do presente em busca da formação continuada, da profissionalização e da valorização docente.

Na última parte do trabalho, expomos nossas considerações finais, estruturando-as em três tópicos que elegemos como caminho para o término da pesquisa. No primeiro tópico, descrevemos “o percurso do mestrado como caminho formativo”; no segundo, expomos “o

exercício da pesquisa” apontando o caminho percorrido; e no terceiro e último tópico, intitulado “o objeto de estudo”, apresentamos as análises efetivadas, em busca de sínteses que respondam, provisoriamente, aos objetivos propostos para o estudo realizado.

A seguir, apresentamos o caminho teórico–metodológico que fundamentou e orientou a construção e análise desta pesquisa.

O Caminho Metodológico: Descrevendo o Percorso da Pesquisa

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(PAULO FREIRE, 2000).

Na tentativa de traçarmos um caminho teórico-metodológico que nos auxiliasse na compreensão e análise da formação continuada dos(as) professores(as) no cotidiano da escola pública municipal, optamos por uma abordagem qualitativa que, como afirma Minayo (2008, p. 22) “[...] trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” dos seres humanos. Para tanto, elegemos como principais categorias de análise: o trabalho pedagógico, o cotidiano da escola e a profissionalização docente.

Considerando a natureza do nosso objeto de estudo, realizamos uma pesquisa do tipo etnográfico, pois o uso da etnografia em educação busca retratar o que se passa no contexto das escolas, revelando a complexa rede de interações que constitui a dinâmica escolar diária. Tal caminho nos possibilitou interpretar a realidade escolar, buscando identificar seus múltiplos significados, desvelando as concepções e percepções de seus sujeitos (ANDRÉ, 2002).

A pesquisa bibliográfica contribuiu para a construção de um referencial teórico em que nos apoiamos para ampliar e aprofundar estudos sobre o tema proposto, sobretudo, no sentido de mediar nossas reflexões.

Inicialmente, antecedendo o trabalho de campo, realizamos um estudo exploratório em que definimos a escola municipal que seria o lócus da pesquisa. Tal processo foi realizado durante os meses de outubro e novembro de 2009. Como critério de seleção das escolas, elegemos as que se destacaram, em seus distritos educacionais, pela efetiva participação

dos(as) professores(as) em eventos ou cursos de formação continuada. Assim, estivemos em três escolas municipais situadas nas Zonas Leste, Norte e Centro-Oeste da cidade de Manaus. É importante ressaltar que estas escolas foram indicadas pelas coordenadoras pedagógicas dos respectivos distritos educacionais, como também pelos formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. Após esta sondagem, elegemos como lócus da pesquisa uma escola da Zona Leste de Manaus, a qual denominamos Escola Municipal “Aprendiz”.

O critério da escolha da escola se deu pelas percepções iniciais positivas em relação à atuação da gestora na escola, pelo envolvimento do grupo de professores(as) em atividades extra-classe (Exemplo: V Mostra Cultural – Etnicidade Brasileira: identidade e diversidade) e pela identificação de atividades formativas na escola (Exemplo: Palestra sobre leitura).

A Escola Municipal “Aprendiz” atende atualmente 549 estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 08 e 14 anos, nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em 16 turmas (oito turmas em cada turno). O turno matutino, no qual realizamos a pesquisa, possui duas turmas de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano e duas de 5º ano. No turno vespertino, as oito turmas estão distribuídas em duas de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano, uma turma de 5º ano e uma turma do Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA. O turno noturno possui, em média, 165 estudantes matriculados em seis turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. No total, a escola possui um quadro de 21 professores(as). Cabe ressaltar que, para realização da pesquisa, elegemos o turno matutino por intentarmos acompanhar a dinâmica inicial diária da escola.

Selecionamos, como sujeitos da pesquisa, o grupo de treze professores(as) do turno matutino (constituído por doze professoras e apenas um professor), sendo que oito estavam em sala de aula e cinco realizavam atividades diferenciadas como: balé, informática, teatro, reforço escolar e coordenação do Programa “Mais Educação”. Além da gestora da escola e da pedagoga, elegemos também dois profissionais da gestão da educação municipal.

Através de nossa imersão no cotidiano escolar foi possível realizar a coleta de dados, privilegiando como técnica a observação participante. Para tanto, permanecemos na escola, aproximadamente, dezesseis horas semanais (no período de fevereiro a junho de 2010). A permanência na escola nos possibilitou captarmos diferentes situações da realidade pesquisada, através de nosso contato direto com o fenômeno investigado, no sentido de observar e procurar compreender as ações dos sujeitos em seu contexto natural, a partir de suas expectativas e pontos de vista (CHIZZOTTI, 1998).

Inicialmente, realizamos uma sondagem para levantar informações, junto aos sujeitos da pesquisa, especialmente com o grupo de professores(as), evidenciando os dados de identificação, formação acadêmica, cursos e eventos de formação que já participaram, carga horária de trabalho, tempo de serviço no magistério e na escola.

A observação participante exigiu permanência prolongada no campo de pesquisa. Nesse percurso, cabe destacar a importância do diário de campo como instrumento no trabalho de observação, contribuindo significativamente para a organização e registro das informações e percepções apreendidas no campo de pesquisa.

Tal movimento não se limitou à realização da descrição pormenorizada de situações, eventos ou pessoas; exigiu principalmente concebermos a escola como um espaço de construção social, onde cada situação particular fosse focalizada na sua totalidade e complexidade, procurando identificar seus significados, potencialidades, tensões e contradições. Isso demandou aguçarmos nossas percepções através de uma escuta atenta que nos possibilitasse compreender os sujeitos envolvidos, seus comportamentos, suas relações e interações no cotidiano da escola, buscando estabelecer uma relação dialógica que contribuísse para a interpretação de sentidos.

Dessa forma, a imersão no contexto escolar se deu a partir de nossa apresentação, em que elucidamos aos sujeitos envolvidos os objetivos da pesquisa, com a finalidade criar um clima favorável de interação e confiabilidade entre os participantes.

É importante ressaltar que, embora tenha havido um esclarecimento sobre a intenção e objetivos da pesquisa, percebemos que a nossa entrada em campo causou certo estranhamento junto aos professores(as). Contudo, a convivência diária através do nosso envolvimento/colaboração nas atividades cotidianas da escola, como a hora do lanche das crianças, as reuniões de planejamento, os encontros formativos e as atividades extra-classe foram importantes para facilitar nossa aproximação. As idas às salas de aula foram restritas aos momentos em que nos dispusemos a auxiliar os(as) professores(as) ou quando solicitadas.

Além disso, após sondagem inicial, utilizamos como procedimentos de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas que têm como objetivo “[...] construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2008, p. 64).

Para aplicação desse instrumento de pesquisa, elaboramos roteiros diferenciados para atender os diversos sujeitos entrevistados. Em relação ao roteiro preparado para os(as) professores(as), realizamos uma pré-testagem desse instrumento, aplicando-o à uma professora do ensino fundamental de uma outra escola municipal. Tal experiência nos

permitiu reorganizar o roteiro, reelaborando questões que identificamos necessitar de maior clareza.

Antes da realização das entrevistas, orientamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os sujeitos envolvidos. As entrevistas com a equipe escolar foram agendadas e realizadas, geralmente, na biblioteca da escola ou na diretoria. Para auxiliar no planejamento da saída dos(as) professores(as) da sala de aula colaboramos com a elaboração de atividades diversificadas que estivessem de acordo com o plano mensal dos(as) professores(as). Cabe ressaltar que, mesmo contando com a colaboração dos(as) professores(as) que estavam fora da sala de aula e da pedagoga, para substituição dos(as) professores(as) que participariam das entrevistas, houve momentos em que necessitamos remarcar as entrevistas devido às necessidades que emergiam do dinâmico e complexo cotidiano da escola. Dentre elas podemos citar a falta de professores(as).

As entrevistas ocorreram em clima de conversa, facilitando a descontração dos(as) entrevistados(as). Ao término das entrevistas solicitamos aos(às) professores(as) que escolhessem um nome fictício para que pudéssemos manter o seu anonimato na pesquisa.

Após as devidas autorizações, todas as entrevistas foram gravadas, com o objetivo de apreender a totalidade das informações para posterior análise. Totalizamos, aproximadamente, dez horas de entrevistas.

Posteriormente à coleta de dados, obtida por meio de todos os instrumentos de pesquisa descritos, recorreremos às orientações de Minayo (2008, p.27), utilizando procedimentos que nos permitiram a análise e o tratamento do material empírico e documental, a fim de valorizar, compreender e interpretar os dados obtidos à luz da fundamentação teórica que subsidiou o estudo. Segundo a autora, “[...] podemos subdividir esse momento em três tipos de procedimentos: ordenação dos fatos; classificação dos dados; e a análise propriamente dita”.

Para o processo de análise e interpretação dos dados na pesquisa qualitativa, utilizamos as orientações de Gomes (2008) sobre a utilização do Método de Interpretação de Sentidos como uma proposta de avançarmos nos processos interpretativos, buscando revelar as lógicas e explicações do objeto de estudo indo além de seus textos, considerando, sobretudo, seu contexto, através de um caminho que visa a compreensão (atitude hermenêutica) e a crítica (atitude dialética) dos dados gerados na pesquisa.

Esse processo exigiu capacidade de articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos. Para a exploração do material coletado, percorremos o seguinte percurso sugerido pelo autor: “a) identificação e problematização das ideias

explícitas e implícitas no texto; b) busca de sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às ideias; c) diálogo entre as ideias problematizadoras, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo.” (GOMES. 2008, p.101).

Portanto, após explicitarmos o caminho teórico e metodológico proposto para construção da pesquisa, acreditamos, de acordo com Minayo (2008, p. 61), que durante o percurso da pesquisa tudo “[...] merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado”. Portanto, considerando a provisoriedade e a incompletude desse conhecimento, estivemos sempre abertas a mudanças e a (re)significações.

CAPÍTULO 1

1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): CONCEPCÕES TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS ATUAIS

O presente capítulo aborda a formação continuada dos(as) professores(as) focalizando aspectos conceituais, históricos e epistemológicos a partir da década de 1970. Através do diálogo permanente, fundamentado pelos teóricos que embasam este estudo, apresentamos algumas reflexões e análises que nos auxiliaram a perceber as tendências e perspectivas atuais para a formação continuada e o processo de profissionalização docente dos(as) professores(as) dos anos iniciais.

O texto a seguir está organizado em três tópicos. No primeiro, apresentamos os caminhos da formação continuada situando as concepções e tendências atuais; no segundo momento, refletimos sobre a formação continuada como importante caminho para o processo de profissionalização, em que colocamos a profissão docente em foco, identificando aspectos que envolvem a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade. No último tópico, finalizamos o capítulo apresentando um panorama das atuais políticas nacionais de formação continuada e profissionalização dos(as) professores(as).

1.1 – Os Caminhos da Formação Continuada

[...] não existe um único, mas diferentes caminhos, que são caminhos percorridos por cada sujeito, na diversidade de ações, representações e intenções realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, hierárquicos fluidos, imprevisíveis, que se abrem e deixam contaminar, permanente, pelas ações e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas (CARLOS EDUARDO FERRAÇO).

Atualmente, os estudos e pesquisas sobre formação continuada de professores(as) têm contribuído para aprofundar questões teórico-epistemológicas, que concorrem para o entendimento da formação de educadores a partir de sua complexidade diante dos desafios da sociedade contemporânea, traduzindo-se em condição necessária para uma educação de maior qualidade social. Nesse sentido, é importante assumi-la como uma alternativa para possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores em busca de sua profissionalização, contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos de educação de crianças, jovens e adultos.

Esse entendimento implica considerar, também, que não podemos idealizá-la como redentora das mazelas da educação pública, pois temos que ter consciência dos limites impostos pelos contextos em que são (en)formadas as políticas e a legislação que conduzem os processos formativos, as condições concretas adversas das instituições escolares onde os(as) professores(as) estão imersos, como também nossa própria atuação como profissionais.

No Brasil, é crescente o interesse de pesquisadores sobre essa temática. Contudo necessitamos lançar questões que nos desafiam a conhecer a realidade amazônica. Com esse pensar é que nos aproximamos da escola e de seus educadores, situando-os a partir de seus contextos históricos e sociais, visando compreender como ocorre a formação continuada nesse cotidiano, identificando suas interações e desvelando suas contradições.

Partimos do pressuposto que a formação de professores(as) “não é um conceito unívoco”, pois quando falamos em formação assumimos posições epistemológicas, ideológicas e culturais (GARCÍA, 1992). Pensar a formação continuada dessa maneira, dentro de um novo paradigma que se constrói, exige compreensão de sua complexidade, da ambiguidade na utilização de variados termos, da multiplicidade de perspectivas conceituais e metodológicas e dos percursos sócio-históricos que foram alicerçados por diferentes concepções.

No sentido de ampliar nossa compreensão sobre as concepções de formação continuada, partiremos da definição dos diferentes níveis de formação de professores(as), abordando, também, as terminologias que definem, nesse percurso histórico, os contornos para formação continuada e suas bases epistemológicas.

Nessa perspectiva, entendemos a formação de professores(as) como um *continuum* que, embora composto por fases diferenciadas (inicial e continuada), exige uma articulação e manutenção de princípios éticos, didáticos e pedagógicos (GARCÍA, 1992), com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento profissional dos educadores, na constituição de sua identidade e autonomia profissional, em busca de uma educação de melhor qualidade social.

Desse modo, formação inicial é entendida como aquela que ocorre antes do ingresso na carreira profissional, sendo considerada como ponto de partida para a profissionalidade docente.

Quando falamos em formação continuada referimo-nos ao processo de aprendizagem permanente de desenvolvimento pessoal e profissional (NÓVOA, 1992a) que ocorre no exercício da profissão, através não só de cursos e/ou eventos, mas como processo de reflexão crítica sobre as práticas à luz de uma sólida fundamentação teórica, articulada com as dimensões mais amplas no âmbito econômico, social, político e cultural em que a prática está inserida (CAVALCANTE, 2007).

Concebemos a formação continuada na perspectiva da educação permanente ao reconhecemos o sentido de inacabamento e inconclusão do ser humano (FREIRE, 2000). Isso implica em um movimento de aprendizagem constante que acontece durante todo o seu percurso de vida e sua trajetória profissional. Nias (apud NÓVOA, 1992a, p. 25) afirma: “O professor é a pessoa. E parte importante da pessoa é o professor”. Isso significa dizer que não podemos dissociar a pessoa do profissional; o desenvolvimento pessoal e profissional está imbricado na prática social humana.

No entanto, ao considerarmos os contextos sócio-históricos, econômicos e culturais, onde são gestadas as políticas educacionais e de formação, observaremos que várias terminologias utilizadas definiram e ainda definem concepções que permeiam as diversas modalidades de formação continuada. Treinamento, reciclagem, atualização, capacitação são terminologias que coexistem e, longe de serem neutras, expressam o pensar e o fazer pedagógico de um determinado momento histórico e legitimam concepções de homem, de mundo e de sociedade que buscam adequar a formação à lógica neoliberal imposta pelas políticas econômicas do mercado. Nessa direção, é importante observar que não há como demarcar o tempo histórico para definirmos cada termo, já que essa linha é tênue. Assim, optamos por realizar uma divisão didática para este estudo.

Na década de 1970, “[...] a concepção de formação dos professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2004, p. 91). Dessa forma, as propostas caracterizavam-se, basicamente, por programas de treinamento, com ênfase nos aspectos técnico-pedagógicos, apoiados em abordagem tecnicista, que fundamentava as práticas educativas daquele momento histórico. Nesse contexto, a partir do final da década de 1970, ganha força o movimento crítico dos educadores, em resistência aos processos de desvalorização e desqualificação do(a) professor(a), então condicionados por uma política

educacional com bases produtivistas e tecnicistas. Amplia-se o caminho que coloca a formação dos educadores em questão, através da expansão dos cursos de Pós-graduação, da organização das entidades e associações de estudos e pesquisas em educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, a Associação Nacional de Educação – ANDE, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, e a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, dentre outros.

Já nos anos de 1980, os modelos de formação eram instituídos por programas estaduais de capacitação, que tinham a intenção de consolidar o processo de redemocratização pelo qual passava o país. Tais ideais foram legitimados pela promulgação da Constituição de 1988, que assegurava direitos sociais e políticos.

A partir da década de 1990, vários acontecimentos marcaram o processo de transição de concepções no âmbito da formação. No campo econômico, consolida-se a adequação da educação e da formação à lógica de interesses dos organismos internacionais, como consequência do ajustamento à reestruturação produtiva, à lógica da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação.

No campo das políticas educacionais, consolida-se um momento de ajustes à lógica do mercado em que, segundo Frigotto:

O Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. Os documentos da CEPAL/UNESCO (1992), OERLAC/UNESCO (1990), traduzem para a América Latina estas concepções (1996, p. 89).

No campo epistemológico, o intercâmbio com estudiosos de outros países traz avanços para os estudos sobre a formação de professores. Ampliam-se as tendências investigativas para a formação continuada, com contribuições de teóricos internacionais como Nóvoa (1992)², Schön³ (1992) Giroux⁴ (1997) e outros, que apresentam novas conceituações que definem outras tendências para a formação. Em meio à transição paradigmática, a concepção

² Através da divulgação da obra intitulada “Os professores e sua formação”, coordenada por António Nóvoa (1992), vários estudos colocam centralidade nos professores através da valorização “[...] do seu pensar, do seu agir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer” (PIMENTA, 2002, p. 36).

³ Donald Schön, a partir da ideia do professor “prático-reflexivo”, propõe uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, que valoriza a prática profissional como lugar de produção de conhecimento, através da reflexão, da análise e da problematização da prática, como também o reconhecimento do saber tácito, que os professores mobilizam para resolver problemas que encontram em ato, na prática (PIMENTA, 2002, p. 19.)

⁴ Giroux desenvolveu a ideia dos professores como intelectuais. Tal estudo permite compreender o trabalho dos professores como uma prática intelectual crítica.

de formação continuada de professores(as) tem deslocado seu enfoque da atualização e capacitação, para um novo paradigma, centrado no autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos próprios, na valorização das representações, atitudes e motivações do professor, como importante fator para as mudanças e/ou inovações na prática educativa (GATTI, 2009, p. 202).

Segundo Gatti (2009, p.203), tal concepção de formação “[...] como um contínuo ao largo da vida profissional” traz, como conceito subjacente à ideia de desenvolvimento profissional. A autora acrescenta que, na perspectiva de desenvolvimento profissional,

O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida do profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (p. 203).

Entendemos, pois, que o conceito de desenvolvimento profissional deve adaptar-se à concepção do(a) professor(a) como profissional do ensino, através de uma perspectiva de evolução e de continuidade que supere a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos(as) professores(as) (GARCÍA, 1992, p. 55). Ainda nessa perspectiva, Huberman (1992, p. 38) afirma que o desenvolvimento de uma carreira não se dá por uma série de acontecimentos, mas é um processo onde há “[...] patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranques, descontinuidades”. Esse processo se constitui por fases ou estágios do “ciclo da vida” profissional dos(as) professores(as).

Historicamente, a formação continuada de professores esteve centrada na racionalidade técnica, que se traduz em uma visão dicotômica da realidade, separando o lugar de aprender e o lugar de ensinar; os que pensam a formação e os que a executam; forma e conteúdo; teoria e prática. Segundo Contreras (2002, p. 90-91) “[...] a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Nesse pensar, a prática profissional se restringe à aplicação de procedimentos técnicos para que se obtenham os resultados desejados.

Contudo, contrapondo essa visão técnico-aplicacionista, a formação continuada busca novos caminhos através de modelos que foram construídos sob diferentes perspectivas. Corroborando com essa ideia destacamos dois momentos em que Candau (1997) discute a problemática para a formação continuada de professore(as): primeiro faz referência ao modelo

que denomina “clássico” e, em seguida, analisa as tendências atuais para a formação continuada de professores(as). Segundo a autora, a perspectiva denominada “clássica” dá ênfase à “reciclagem” do(a) professor(a), em que este(a) realiza atividades formativas específicas, voltando a participar de cursos de diferentes níveis na universidade, frequentar cursos oferecidos pelas secretarias de educação e/ou participar de cursos e eventos formativos orientados para seu desenvolvimento profissional (CANDAU, 1997, p. 52) .

Analisando as tendências atuais, a autora destaca um caminho que se contrapõe ao modelo “clássico”. Situa as discussões para construção dessa perspectiva a partir de três teses que sintetiza: “[...] considerar a escola como o lócus fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional da vida dos professores” (CANDAU, 1997, p. 64).

Tal perspectiva possibilita repensar a formação continuada, no sentido de buscar alternativas para a formação que se quer mais próxima dos(as) professores(as), que tome como ponto de partida e de chegada seus desafios cotidianos, seus saberes, a cultura da escola onde seu trabalho de ensinar é desenvolvido. No entanto, é importante considerarmos as dimensões contextuais, ideológicas e políticas que envolvem a profissão docente. Sob esse aspecto, Candau (1997) levanta alguns questionamentos:

O primeiro questionamento se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem a tendência a privilegiar aspectos psicossociais e a focalizar realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. [...] Outro aspecto que também pode ser levantado diz respeito ao fato dessa perspectiva ter trabalhado muito pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar (p. 66-67).

Em meio a essas questões, observa-se que as perspectivas atuais para formação continuada de professores(as) estão ancoradas nesse movimento impulsionado pela tendência reflexiva, enfocando, também, a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como destacando a ênfase em situar a escola como lócus privilegiado da formação. Como afirma Pimenta (2002a),

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

Partindo desta nova perspectiva para a formação continuada dos(as) professores(as), faz-se necessário destacar conceitos que caracterizam essas tendências atuais. Assim, a tendência reflexiva citada por Pimenta (2002b) envolve o conceito de “professor reflexivo”, discutido, inicialmente, por Schon, e vários outros autores. Sabemos que o conceito de reflexão foi amplamente defendido e apropriado pelas atuais políticas de formação; contudo, precisa ser contextualizado e analisado criticamente⁵.

Desse modo, a crítica que se faz envolve “[...] o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e menos exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade na investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto” (PIMENTA, 2002b, p. 43).

No entanto, criar possibilidades para superar tais limitações requer que localizemos os(as) professores(as) em seu contexto de trabalho buscando não só forjar *temposespaços* que garantam uma reflexão crítica do coletivo escolar sobre suas situações problemáticas de trabalho, mas, sobretudo, pensar políticas de formação continuada de professores(as) que permitam alargar o nível de protagonismo e autonomia dos educadores. Efetivar uma política dessa natureza exige que se eleve a condição do(a) professor(a) a de um intelectual crítico e transformador (GIROUX, 1991). Contudo, não se pode perder de vista que empreender mudanças no âmbito das políticas de formação continuada exige contextualizar as circunstâncias histórico-sociais em que os(as) professores(as) desenvolvem seu trabalho. De outra forma não se pode aquilatar a dimensão das limitações impostas, a fim de modificá-las.

Prosseguindo nessa análise, outro conceito que merece atenção, pois está colado ao conceito de reflexão, é o conceito de pesquisa. Refletir criticamente sobre as situações problemáticas do cotidiano escolar requer um movimento de investigação, que conduza à análise do problema e conhecimento da realidade. Nessa perspectiva, concordamos com Weigel (2002) ao afirmar que:

[...] *pesquisar* significa conhecer a realidade. De outro lado, o processo de conhecimento não se opera como simples transmissão de alguém que sabe um conteúdo para alguém que não sabe. *Conhecer* é antes uma *apropriação* da realidade que envolve condições objetivas e subjetivas e circunstâncias diversas. [...] É com essa forma de entender a pesquisa que se pode aquilatar em que medida ela pode contribuir na reconstrução da prática pedagógica (p. 127) [grifos do autor].

⁵ Para aprofundar essa reflexão ver PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo:Cortez 2002.

Entendemos, pois, que é inegável a contribuição da pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade (PIMENTA, 2002b), educativo e científico (DEMO, 2005) como instrumento formador para a docência, pois a medida que os(as) professores(as) investigam e aprofundam sua reflexão sobre suas práticas podem ampliar seus conhecimentos, investindo em possibilidades de intervir em seus processos pedagógicos em sala de aula.

Daí a importância do processo de apropriação e construção do conhecimento científico para ampliarmos nossa visão de mundo, orientando e desvelando a realidade para uma ação educativa contextualizada. Nesse sentido, o conhecimento pode contribuir significativamente, oferecendo aos(as) professores(as) possibilidades para análise e compreensão de seus contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, como também de si mesmos, possibilitando uma intervenção transformadora de suas práticas docentes (PIMENTA 2002a), sobretudo para a constituição do seu processo de autonomia.

Também não podemos perder de vista que o conhecimento não é a-histórico, não está pronto e acabado, está permanentemente em construção e reconstrução, sobretudo nesses tempos em que o avanço da ciência e da tecnologia produz profundas transformações sociais e culturais na sociedade atual.

Outra questão que merece destaque é reconhecer a multiplicidade desse conhecimento. Sobre esse aspecto, Santos (2006) discute no texto – A ecologia dos saberes – que o conhecimento científico ainda é a forma privilegiada de conhecimento, pois dada a sua importância, o mesmo não oferece contestação e tem privilégio epistemológico. Contudo, este autor nos adverte que é importante observarmos que há uma pluralidade de concepções e explicações da realidade – visões de mundo - e que a preferência por uma delas dependerá dos critérios epistemológicos que adotarmos, e estes estarão conformados por aspectos culturais, políticos e éticos do contexto em que estamos imersos. Nesta perspectiva, afirma que a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. E é com base nessa premissa que Santos (2006) propõe uma “ecologia de saberes”, que parta de um modo dialógico de articulação entre os saberes, onde se torna imperativo vencer a monocultura do conhecimento, constituindo uma atitude contra-hegemônica.

A possibilidade de abertura dialógica entre os saberes, a partir do reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e concepções distintas, não desqualifica o conhecimento científico, mas nos conduz a olhar para além da estrutura rígida da racionalidade ocidental, desvelando caminhos que permitam a coexistência de saberes que contribuam para a busca de uma sociedade mais justa e humana (SANTOS, 2006).

Considerando essa complexidade, Ghedin (2002) aponta, ainda, que o processo de construção do conhecimento nos faz amadurecer, sobretudo com nossos sofrimentos e com a alegria das descobertas que fazemos de nós mesmos, dos outros e do mundo. Dessa maneira, “[...] o conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação radical da sociedade” (GHEDIN, 2002, p. 144).

Com efeito, ao vivenciar as situações concretas (objetivas e subjetivas) do(as) professores(as) em seus contextos de trabalho, encontramos as condições adversas que limitam a prática da apropriação e produção de conhecimento através da pesquisa no cotidiano escolar. Interrogamo-nos, pois, sobre como pensar alternativas para desenvolver processos investigativos na escola e como a formação continuada pode contribuir para orientar a formação em serviço, pautada na pesquisa de situações que desafiam os educadores.

Nessa perspectiva, voltada para resolução das “situações problemáticas” que emergem dos contextos educacionais, Imbernón (2009a) enfatiza que,

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não é a mesma coisa que na escola se dê uma inovação, a que a escola seja objeto ou sujeito de mudança (p. 54).

Corroborando como a ideia de privilegiar a escola como lócus de formação continuada dos(as) professores(as), Warschauer (2001, p. 174) reitera tal perspectiva afirmando que “[...] esse movimento de valorização do estabelecimento de ensino se desenvolveu na década de 80, iniciado pelo que Canário (1994) chamou de ‘descobrimto da escola’[...]”. Essa ideia vem contribuindo para gerar reflexões nos domínios epistemológico, metodológico e prático, no âmbito da formação continuada.

Nesta perspectiva, “[...] a formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas com o lugar de referência” (NÓVOA apud CANDAU, 1997, p. 57). A partir dessa tendência discutida, buscamos, no cotidiano da escola, escutar os sujeitos da pesquisa, visando compreender seus limites e possibilidades em relação às suas experiências de formação continuada no cotidiano da escola pública.

Inicialmente, buscamos interrogar os sujeitos da pesquisa procurando identificar suas concepções/ideias sobre formação continuada. Partindo dessas conceituações, intentamos

desvelar suas interpretações e sentidos para que pudéssemos avançar na compreensão do nosso objeto de estudo.

Vejamos como os(as) professores(as) da Escola Municipal “Aprendiz”, em entrevista, definiram como “formação continuada”:

O meu conceito de formação continuada envolve o acompanhamento do tempo, das mudanças e das transformações, especialmente em educação. É buscar se desenvolver, ter novas teorias, já que na aprendizagem não existe nada que esteja definido, tudo está sempre em construção (Professora Eleny).

Aprendizagem, aperfeiçoamento daquilo que você está trabalhando, para lhe ajudar, lhe dar um suporte, enriquecer o seu trabalho (Professora Deca).

Acho que formação continuada é a possibilidade de estar fazendo algum curso. É sempre estar aprendendo mais, continuamente (Professora Maria).

A formação continuada é de suma importância em qualquer momento de trabalho [...] a educação é um processo muito rápido, vive mudando a todo o instante, é muito dinâmico. Então, se a pessoa não estiver o tempo todo se atualizando, procurando outros mecanismos para melhorar sua prática, vai ficar parado no tempo, não terá um bom desenvolvimento na sala de aula (Gestora da Escola - Beth).

É o estudo que vem acrescentar um desenvolvimento maior a tua prática, é um aprendizado a mais (Professora Rosa de Saron).

Formação continuada é você sempre estar se atualizando. Abrir os horizontes para o saber [...] principalmente para melhorar seu trabalho. É você estar se aperfeiçoando cada vez mais (Professora Juju).

Formação continuada é uma continuidade da academia, da necessidade que o professor tem de participar das formações continuadas com o objetivo de melhorar, de enriquecer, de alcançar as competências e habilidades enquanto profissional da educação para melhor desempenhar esse papel em sala de aula (Professora Ana Lúcia).

[...] dar continuidade aos estudos, através de trabalhos pedagógicos (Professora Mary).

Formação continuada é uma necessidade de estarmos atentos às inovações, aos novos métodos, novas técnicas, e continuar em formação sempre para este mundo que está se desenvolvendo cada vez mais, em tecnologia, construindo outros modos de transmitir o conhecimento para os alunos. Apesar de estar formada na faculdade, nós aprendemos com os alunos, com os professores, é este estudo constante (Professora Mayara).

Formação continuada é uma continuação para adquirir conhecimentos para empregar em sala de aula (Professor Neto).

Tudo que vem ampliar conhecimento, trazer mais aprendizagem, eu considero uma formação continuada [...] aquilo que me traz um bom resultado, eu considero formação continuada. Mas, se eu participo de um curso e não consigo aproveitar, eu não considero formação continuada, porque não me acrescentou em nada (Professora Elen).

Formação continuada é colocar em prática as informações que eu tenho, trazendo para o meu dia a dia (Professora Dayse).

É todo o estudo que vem depois da graduação. Qualquer curso que você faça depois da graduação é formação continuada, seja ele de nível mais elevado ou não (Professora Débora).

Formação continuada é estar sempre atualizada seja por cursos, palestras, ler um livro, isso é formação continuada. Estar constantemente tendo uma atualização (Pedagoga Mariela).

Com efeito, a partir das definições acima apresentadas, é possível apontar algumas considerações sobre as visões, ideias, concepções e crenças apreendidas nessas falas:

- para os(as) professore(as), a formação continuada é um processo de aprendizagem contínua que contribui para ampliar seus conhecimentos;
- tem como finalidade a atualização, o aperfeiçoamento que auxilia a acompanhar as mudanças, inovações e transformações atuais no âmbito da educação;
- seu principal objetivo deve ser o de ajudar o(a) professor(a) a enriquecer, melhorar seu trabalho, ou seja, desempenhar melhor seu papel no dia a dia em sala de aula;
- acontece por meio de cursos, palestras, leitura de livros, na interação com alunos(as) e professores(as).

Uma análise inicial nos revela que, para os docentes, o sentido dado à formação continuada está diretamente relacionado ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, ao seu fazer em sala de aula.

Pensando nestas questões é que nos propomos, no tópico seguinte, a refletir sobre o sentido do trabalho do(a) professor(a) na complexidade de sua “profissão”, identificando a partir desse vocábulo suas derivações (profissionalização, profissionalismo e profissionalidade) e suas interações no processos de formação continuada.

1.2 – Os (Des)Caminhos da Profissão Docente: Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade

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

(ANTÓNIO NÓVOA).

Nas últimas décadas, a realidade social vem sofrendo grandes transformações em decorrência da chamada globalização ou mundialização do capital. Tais mudanças trazem implicações para as esferas econômicas, sociais, políticas e culturais, contribuindo para aumentar os desafios e a complexidade que caracterizam o trabalho do profissional docente.

As novas tecnologias da informação e comunicação; as formas de organização da convivência que envolvem a reconfiguração da família, refletindo os modos de viver das novas gerações; as novas configurações do trabalho que buscam adaptar-se à lógica produtivista do mercado e, em decorrência desse quadro, o enfrentamento em relação à perda de autonomia e a precarização das condições de trabalho dos docentes são algumas mudanças que conformam o cenário contemporâneo.

Ao analisar este contexto profissional, observamos que um caminho para superação desses condicionantes passa pela análise e denúncia de suas contradições. Tal caminho pode possibilitar alternativas de mudanças e superação das estruturas desafiadoras em que estão imersos os educadores. Desse modo, acreditamos que a formação continuada pode se constituir em importante mecanismo para a profissionalização docente, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Nesse caminho, muito se tem discutido sobre a relação intrínseca entre trabalho pedagógico e formação continuada, por fazerem parte do mesmo processo. Dessa forma, acreditamos que através da investigação do trabalho docente é possível decodificar e desconstruir práticas existentes, construindo novas formas de realizar o trabalho pedagógico, contribuindo para a constituição da identidade docente em seu processo de autonomia. Assim, entendemos que saber mais sobre a docência para a qual se prepara, seria um dos saberes mais formadores, para nortear ou conformar os currículos dos cursos de formação de professores (ARROYO, 2007).

Contudo, evidenciamos que a perspectiva de análise da profissionalização docente deve considerar o contexto sócio-histórico em que a profissão docente é exercida. Por outro lado, é necessário também pensar a profissionalização a partir da dimensão dada ao trabalho pelo sujeito professor(a) em ação, especialmente considerando as especificidades dos(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental no exercício da profissão.

Para tanto, analisaremos o trabalho do(a) professor(a) destacando-o como categoria no âmbito pedagógico. Essa ideia remete-nos a uma análise a partir do trabalho como atividade humana, que ocorre em processo de construção histórica e social, pelo qual o homem ao educar, na perspectiva da humanização, também humaniza-se.

Com base nessas afirmações, não podemos perder de vista que, “[...] o homem se diferencia dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.” (MARX & ENGELS apud SAVIANI, 2007, p. 154).

A premissa fundante dessa concepção implica perceber que as condições históricas e sociais do trabalho estão relacionadas diretamente às necessidades humanas. E nesse processo, através do trabalho produtivo, o homem constrói a materialidade da vida. Essa construção fundamenta-se em princípios históricos e ontológicos, sobre os quais Ciavatta (2005) afirma que

É nas condições materiais e políticas de cada época que são engendradas as mediações objetivas que respondem a essas necessidades. O que significa que a centralidade do trabalho tem uma dimensão ontológica, fundamental, criadora de vida, cultura, conhecimento, e uma dimensão histórica em tensão permanente na vida social (p. 121).

À medida que os homens se relacionam produzindo sua existência, vão se modificando. Assim, o homem, através de seu trabalho produtivo, transforma a natureza em função de suas necessidades humanas e por ela é transformado.

Mediante o exposto, observamos que o ser humano, ao construir suas relações sociais e de trabalho, vai constituindo a sua própria essência e humanidade; mas poderá perdê-las se considerarmos as condições concretas em que esse trabalho acontece. Sob esse aspecto Saviani (1997, p. 192) pondera que “[...] o trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta do julgo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador”.

Na atualidade, as condições materiais e produtivas do trabalho pedagógico, especialmente nas instituições escolares, são condicionadas, principalmente, pelo modo de produção capitalista neoliberal, que conduz à desqualificação e a precarização do trabalho docente. Corroborando com essas questões, Kuenzer (2005, p. 82) afirma que “[...] a finalidade do trabalho pedagógico, articulada ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento”. A autora destaca que tal disciplinamento tem como objetivo impor uma visão de mundo consensual, mediante a necessidade de valorização do capital. No entanto, este mesmo trabalho apresenta espaços de contradição, que abrem possibilidades para a pedagogia emancipatória, apesar das demandas dominantes do capital.

Situando o contexto dos(as) professores(as) das escolas municipais dos anos iniciais, especialmente da escola pesquisada, identificamos situações que agravam as condições de trabalho, implicando na precarização e na desvalorização profissional. Para ilustrar esta reflexão, vejamos o que a professora Maria declarou em entrevista:

Eu penso que nós, funcionários da educação, não somos valorizados. Temos uma jornada de trabalho longa e o salário não é digno. Não temos condições de trabalhar o dia todo, nos faltam momentos de lazer e repouso. Não temos tempo para o estudo. Nós estudamos quando dá para dar um jeito, e o lazer fica para escanteio. A escola oportuniza a formação quando é possível, mas nem sempre é possível, temos um dia corrido. [...] Isso influencia na formação continuada, pois, como você vai ler, estudar se você passa o dia todo trabalhando? Sem contar que você trabalha os três horários porque precisa do dinheiro e o dinheiro que você ganha nem é suficiente (Professora Maria).

Tais condições nos levam a ponderar que,

O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como o da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e sobretudo da luta dos homens contra as condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética (ENGUIITA, 1993, p. 106).

Como se vê, em tempos de desprestígio profissional, baixos salários e péssimas condições de trabalho, uma alternativa possível é imprimir postura de resistência, através da organização política e coletiva de reflexão crítica sobre o trabalho, buscando transformar as condições adversas em que os(as) professores(as) vivem a docência. Reiterando essa perspectiva, concordamos com Arroyo (2007, p. 202) ao indagar que “[...] se aprendemos na pedagogia marxiana e gramsciana que o trabalho é princípio educativo, por que não mexemos na organização do trabalho docente para superar as duras estruturas desqualificadoras e tornar o trabalho docente educativo e formador?”.

Essas questões nos conduzem a pensar que isso não é uma tarefa fácil, pois tanto as estruturas organizacionais e políticas, como as ações dos educadores estão condicionadas por concepções que, na maioria das vezes, limitam/aprisionam seus atores, submetendo-os à condição de dominação, degradação e alienação.

Ao tomarmos a docência como uma profissão historicamente e socialmente construída, não podemos perder de vista que a busca pela profissionalização deve ultrapassar a retórica legitimada pelas reformas da última década, impregnadas das concepções neoliberais, em que se vê a preocupação de “[...] modelar um novo perfil de professor,

competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p. 74).

É prudente considerar que nos dias atuais, para enfrentamento da complexidade e dos desafios que envolvem a profissão docente, é necessário romper com o reducionismo de uma formação técnica, envolvendo, sobretudo, perspectivas contra-hegemônicas. Assim, a formação continuada deve centrar-se numa concepção *omnilateral* que considere, igualmente, as dimensões a serem desenvolvidas no plano do conhecimento histórico-científico, biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético (FRIGOTTO, 1996).

Considerar tais dimensões, nas formulações das políticas de formação dos(as) professores(as), poderá contribuir para ampliar a perspectiva de análise crítica dos(as) professores(as), a partir da avaliação dos contextos mais amplos em que ocorre o trabalho pedagógico dos docentes. Tal movimento pode qualificar o saber/fazer dos(as) professores(as), permitindo abrir caminhos que colaborem com os modos de refletir criticamente e coletivamente sobre as possibilidades emancipatórias do/no trabalho.

Com efeito, ao focar a formação docente como um caminho que visa à profissionalização e à valorização dos(as) professores(as), é importante distinguirmos termos que caracterizam a profissão docente como: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Termos polissêmicos, mas que assumem diferentes significados a partir do contexto e perspectivas teóricas utilizadas. Dessa forma, recorreremos às contribuições de alguns estudiosos para compreensão de tais definições.

Para Cunha (1999, p. 132), “[...] profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se a um conjunto de conhecimentos que são validados como próprios de um grupo profissional”.

Veiga (2001) pondera que

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no 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. 76-77).

Mediante estas questões, é importante ressaltar que a retórica da profissionalização que circula na atualidade, está impregnada pela ideologia neoliberal traduzida pela política de profissionalização docente defendida pela reforma educacional, da última década. Nessa

perspectiva, Shiroma (2003) nos adverte que o mecanismo de controle indicado por essa reforma admite, apesar do conteúdo positivo do conceito de profissionalização nela inscrito, um caminho que leva à proletarização e à desintelectualização dos docentes.

Nessa direção, é importante resgatarmos o sentido real que envolve a profissionalização docente, sobretudo ao considerá-la um importante caminho que possibilite alargar a autonomia dos docentes, melhorar sua condição de vida, de trabalho e de carreira, como também aumentar seu reconhecimento e valorização social através da elevação do seu status profissional. Contudo, reiteramos que esse processo não se dará de forma gratuita, exige prática social transformadora construída, principalmente, a partir da luta política e coletiva dos educadores.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (apud AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009), ao analisar o processo de profissionalização da docência, apontam dois aspectos que se articulam: uma dimensão interna - a profissionalidade, e uma dimensão externa - o profissionalismo. Para estes autores, a profissionalidade é um processo em que o educador adquire saberes próprios da docência, construindo suas competências profissionais, e o profissionalismo está relacionado ao status profissional e ao reconhecimento social da profissão docente.

Ampliando esse entendimento, consideramos que a profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente; isto envolve um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65). Dessa forma, a profissionalidade está ancorada na perspectiva do desenvolvimento pessoal/profissional que se dá pelo movimento da práxis, em que os(as) professores(as), sujeitos da prática educativa, constroem sua profissão na ação, no cotidiano de suas relações coletivas de trabalho, construindo sua identidade.

Entendemos, pois, que exercer a profissão docente com profissionalismo, demanda “[...] desempenho competente e compromissado de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério (BRZEZINSKI, 2008, p. 1150). Nesse sentido, as mudanças e desafios atuais para a profissão docente sinalizam para um “novo profissionalismo”, vinculado às intensas interações e partilhas com os educandos, baseado em regras éticas, principalmente na prestação de serviço de qualidade na educação (NÓVOA, 1995, p. 29).

Dessa forma, acreditamos que

As transformações que vão ocorrendo por toda a vida dos professores poderão levá-los a atingir condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado status e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente (BRZEZINSKI, 2002, p. 10).

Corroborando ainda com essa reflexão, Lima (2008), em seus estudos sobre “A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional”, ressalta que

A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor (p.31).

Refletir sobre a formação continuada, como caminho necessário para construção da profissionalização docente, é condição imprescindível para que os(as) professores(as) se desenvolvam profissionalmente, tendo em vista projetos coletivos, emancipatórios, contra-hegemônicos. Contudo, Imbernón (2009b) nos adverte que a formação é um elemento essencial, mas não único; outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão e de participação, clima de trabalho, legislação trabalhista) são decisivos para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Portanto, importa-nos não só discutir propostas de políticas públicas para a formação de educadores, mas, principalmente, de reflexão e organização criativa e política do coletivo escolar, que tomem como ponto de partida e de chegada as condições concretas de trabalho. Dessa forma, busca-se forjar tempos e espaços que garantam novas formas de organização, de formação e valorização profissional.

Diante da realidade que se complexifica, a atitude de colaboração deve colocar-se em oposição à competição (GHEDIN, 2004, p. 408). Dessa forma, não podemos ficar esperando as condições ideais que sonhamos, precisamos refletir e agir coletivamente, buscando superar os desafios do cotidiano.

O caminho em busca da profissionalização deve se dar, por conseguinte, a partir do movimento de articulação entre o individual e o coletivo, ancorados em projetos institucionais emancipatórios. Para tanto, as instituições educativas (escolas, universidades) devem constituir-se em espaços de reflexão crítica sobre os processos formativos, primando

por ações formativas fundamentadas em estudos e pesquisas que possam contribuir para alargar a autonomia dos docentes.

Mediante o exposto, ressaltamos que nos importa considerar a amplitude do trabalho docente, tomando-o como categoria humana, para que não corramos o risco de reproduzir posturas ingênuas, alienadas, descaracterizando os pressupostos filosóficos e políticos que se materializam através do trabalho produtivo, distanciando-o do seu caráter profissionalizante e humanizante.

1.3 – As Atuais Políticas Públicas Nacionais para Formação Continuada e Profissionalização dos(as) Professores(as)

[...] políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos educadores, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira [...]

(BERNADETE GATTI, 2009).

Na tentativa de localizar as tendências contemporâneas para formação continuada de professores(as), é importante contextualizarmos sob quais perspectivas está situado o processo de formação continuada no âmbito das políticas públicas nacionais, por entendermos que, como nos adverte Nóvoa (1992a, p. 29), “[...] as decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula”.

Nessa perspectiva, é importante desvelarmos as propostas e intenções da legislação vigente, entendendo que “[...] as legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaços para as iniciativas de educação continuada ao mesmo tempo que também as delimitam” (GATTI, 2008, p. 63).

Tomamos como ponto de partida para essa análise a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, 9.394/1996, que dedica vários artigos que norteiam as políticas acerca da formação inicial e continuada dos professores. A LDB define, no inciso III do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. No art.67, a referida lei dá um destaque à valorização destes profissionais, citando que é assegurado aos educadores “[...]”

aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”; “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (LDB, art. 67, incisos II e V).

Em relação aos cursos de formação continuada de professores, a LDB dá destaque à educação a distância. Em seu art. 80, expressa que “[...] o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada”. No artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, ficam claras as obrigações que cabem aos municípios, no sentido de “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância” (LDB, 9394/96).

Conforme expressa a legislação, a política de formação continuada tem destacado que a formação continuada de professores(as) se dará em exercício de suas atividades profissionais, como também, tem dado ênfase à formação na modalidade a distância. Para ampliar nossa reflexão, Freitas (2004) nos esclarece que:

A adoção da educação a distância como mecanismo de expansão do oferecimento de curso para os professores em serviço, aliada à utilização de novas tecnologias, foi o centro da política de formação em serviço e vem expandindo em ritmo acelerado em todo o país (p. 99).

Compreendemos que é inegável a contribuição da educação a distância (EaD), especialmente em um país como o nosso, que possui grandes dimensões geográficas e, paralelamente, tantas desigualdades regionais de acesso ao conhecimento. No entanto, a democratização do acesso ao saber através da utilização dos recursos tecnológicos é um fator que ainda desafia os profissionais da educação. Também não se pode perder de vista que um curso não pode ser oferecido em detrimento de outro. Nessa linha de reflexão, é importante destacar que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, intensificam-se mudanças traduzidas pelas reformas educacionais. Tais políticas evidenciam a subordinação às exigências dos organismos internacionais, legitimando um Estado regulador e excludente que expressa uma visão reducionista e aligeirada de formação. Essa racionalidade permeia os projetos neoliberais, que se expressam através de posturas neotecnicistas, pragmáticas, inscritas no discurso da qualidade total⁶ e competências.

⁶ O programa da Qualidade Total teve início, na década de 1950, em empresas do Japão. Apresenta uma proposta administrativa das organizações empresarias que foi estendida para as instituições escolares brasileiras a partir da segunda metade da década de 1980. Rios (2008) nos esclarece que as palavras de ordem que definem o referido programa são: eficiência, controle e competitividade.

Desse modo, as atuais políticas revelam concepções que visam retroceder à visão tecnicista, pragmática da formação, elegendo a competência como concepção nuclear. Assim, a lógica da competência é incorporada ao perfil do novo profissional e busca adequar a educação às transformações do mercado produtivo.

No âmbito das competências, o trabalho docente tem caráter reducionista, individualista e imediatista, pois, responsabiliza o(a) professor(a) pela busca de sua qualificação/formação profissional, minimizando a atuação do Estado como gestor desse processo.

Nessa perspectiva, a formação de professores(as) se reduz às condições técnicas, centradas em modelos didáticos aplicacionistas, traduzindo-se em “receituário”. Essa ideia é difundida por Frigotto (2001, p.1), ao afirmar que a formação nessa perspectiva não passa de um “[...] receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde se articula ensino com a análise e pesquisa da realidade”. Tal tendência “[...] retira da ação pedagógica seu compromisso político, sua responsabilidade ética e seu rigor epistemológico” (GHEDIN, 2004, p. 400).

Por outro lado, reconhecemos que ao falar de competências devemos ter a clareza de seus múltiplos sentidos, pois entendemos que a questão não é eclipsar o significado da competência para a qualificação do trabalho do(a) professor(a), mas revelar o caráter ideológico que envolve esse vocábulo na atual política de formação para os educadores.

Rios (2008), em seus estudos, desenvolve uma articulação entre competência e qualidade na profissão docente buscando evidenciar uma outra abordagem para o termo. A autora define competência “[...] como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade” (RIOS, 2008, p. 93). Isso significa dizer que ao mencionar “um conjunto” refere-se “à competência” e não “às competências”. Tal conceito de competência engloba uma totalidade de propriedades de caráter técnico, ético-político e estético. Essa ideia indica que não podemos conceber a competência de forma parcial tomando apenas uma de suas dimensões. Nessa perspectiva, o bem comum “[...] é algo que se constrói no esforço conjunto dos indivíduos, na superação das contradições reais dos contextos sociais concretos, na instalação da possibilidade de igualdade na diferença” (RIOS, 2008, p. 87).

Dessa forma, a competência não é algo estático, mas processual, que se revela na práxis docente e se amplia na construção coletiva dos sujeitos. Daí a necessidade de

referendar a formação continuada, para ampliação constante da competência dos educadores (RIOS, 2008).

Em meio a essas questões, emergem contradições e tensões que nos possibilitam perceber a coexistência de concepções antagônicas de formação que transitam nos discursos e práticas oficiais dos programas formativos como também norteiam o ideário de teóricos. Pois, como afirma Nóvoa (1992a), toda formação encerra um projeto de ação e de transformação, portanto não há projeto sem opções.

Brzezinski (2008) enfatiza essa dualidade ao afirmar que existe, de um lado, o projeto de formação que tem bases epistemológicas na concepção histórico-social e tem como paradigma a qualidade social da educação. De outro lado, existe um projeto de formação que se inscreve em uma concepção baseada na ideologia neoliberal.

Tal afirmação nos desafia, como profissionais, à tomada de consciência crítica, ética e política, das concepções implícitas nos processos/projetos ou políticas de formação, que transitam na atualidade. A partir dessa lógica, há necessidade de que as entidades que atuam na área da educação (teóricos/pesquisadores e os(as) professores(as), principais sujeitos desse processo) lutem por políticas públicas que traduzam os anseios de uma política nacional global de formação e profissionalização docente, pois como afirma Freitas (2004):

A luta pela definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que busquem construir, de forma prioritária, novas relações no campo da escola, da formação, da educação. Essa política global deve contemplar, em condições de igualdade, a sólida formação inicial, no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e formação continuada como um direito dos professores (p. 90).

Para que isso ocorra, acreditamos que os processos de formação inicial e continuada, devidamente articulados, assumem um papel crucial, no sentido de propiciar condições para que os educadores construam sua formação alicerçada em uma sólida fundamentação teórica, que lhes dê condições de ampliarem sua visão de mundo, como também, lhes garantam desenvolver um trabalho pedagógico tecnicamente qualificado que contribua com a melhoria social da escolarização das crianças do ensino fundamental.

Em que pese a reiterada ênfase das atuais políticas de formação continuada na direção de intensificar a política de qualificação dos educadores através dos cursos de formação continuada no país, o que se vê atualmente nesse percurso são algumas ações traduzidas pelas políticas de formação, como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de

Professores da Educação Básica⁷ que, a partir de 2005, implementou ações formativas (semi-presenciais e a distância).

A iniciativa mais recente, no âmbito da esfera pública, foi a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, implementada através do Decreto n.º 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Este decreto declara, em seu Art. 1º, que tal política tem “[...] a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.

Em relação à formação continuada, destaca entre seus princípios:

IX- a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Este decreto prevê em seus objetivos identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada; promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. Define que o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, por meio de cursos presenciais ou a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

A criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, para dar cumprimento aos objetivos dessa política de formação, é outro aspecto que merece destaque, como também, o fato de a atual política disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, responsabilizando-a pela indução, fomento e avaliação dos cursos e programas de formação inicial e continuada.

⁷ A Rede Nacional de Formação Continuada é formada pelos *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. Estes Centros, articulados entre si e com outras IES, produzem materiais instrucionais de orientação para cursos a distância e semipresenciais. O MEC tem um papel de coordenador no desenvolvimento desse programa, implementado por adesão, oferecendo suporte técnico e financeiro, em regime de colaboração, com os Estados, Municípios e Distrito Federal.

Para consolidar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Ministério da Educação lançou, em maio de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR⁸. Tal plano tem como finalidade atender às necessidades de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da educação básica em exercício. Dessa forma, visa prover formação para os(as) professores(as) que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); para os(as) professores(as) já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e os bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério. Estes cursos estão sendo oferecidos pelo PARFOR na modalidade presencial e a distância, através da inscrição do(a) professor(a) por meio de um sistema informatizado criado pelo MEC, denominado Plataforma Paulo Freire.

Outra questão que merece destaque é a atual tensão sobre a aprovação, pelo Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação - PNE, que estabelecerá as políticas educacionais a serem desenvolvidas no período de 2011 a 2021. O processo de discussão para constituição do plano teve início no primeiro semestre de 2009, através da realização das conferências municipais e estaduais de educação. Tal processo de discussão culminou, em abril de 2010, com a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada em Brasília. As discussões realizadas durante a conferência serviram como referência para a elaboração do documento final do plano.

Dentre as principais decisões da CONAE, cabe destacar: a construção de um Referencial Nacional para Formação de Professores; formas de melhoria salarial dos profissionais da educação com um piso salarial de R\$ 1.800,00; sistema de dedicação exclusiva do professor num único cargo, sendo que até 2015, 1/3 da carga horária será destinada a horas-atividade; licença automática e remunerada aos professores para cursar

⁸ A partir de 2007, os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, elaboraram seus Planos de Ações Articuladas - PAR, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O PARFOR é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de dezembro de 1996. A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br>.

mestrado e doutorado; diretrizes de carreira sem o sistema de punição/premiação (ANFOPE, 2010, p. 12-13).

Com relação ao último aspecto destacado, cabe ressaltar que a política educacional implementada através da certificação de competências iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, resguarda sua continuidade no governo Lula, com a instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores através da Portaria nº 1.403, de 09/06/2003. Tal iniciativa traduz uma política de formação que tem como parâmetro a certificação alicerçada em princípios de um Estado regulador e excludente. Tal modelo “[...] descarta a relevante busca do conhecimento pelo profissional que se forma e destina-se a estimular a frenética aquisição de certificados de qualidade incerta, como o objetivo primordial de ‘turbinar’ os *curricula vitae* dos que aspiram ingressar o mercado e nele permanecer” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1152).

Como se vê, a partir da reforma educacional impulsionada pela atual LDB, na década de 1990, intensificam-se os programas e ações implementadas pelas políticas públicas com o intuito de expandir a formação continuada dos(as) professores(as) em exercício. Contudo, contraditoriamente, essas políticas não atenderam às necessidades dos docentes em relação às condições de trabalho e remuneração, como também não alteraram questões de ordem estruturais e conjunturais (ANFOPE, 2008).

Diante desse quadro, defendemos a consolidação de políticas educacionais de formação de Estado e não de governo, a fim de que possamos garantir a formação e profissionalização docente comprometida com as mudanças desejadas para elevação da qualidade social da educação pública, como também para a valorização dos seus profissionais.

CAPÍTULO 2

2 – DESCORTINANDO O COTIDIANO DOS PROFESSORES(AS): TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, focalizamos vários tópicos de reflexão que nos auxiliaram no processo de compreensão do estudo de campo, evidenciando o cotidiano da escola pesquisada.

O primeiro tópico intitulado – Conhecendo a escola e os sujeitos da pesquisa – apresenta um panorama da escola, através de um breve histórico e uma descrição pormenorizada de seu ambiente físico. Busca, ainda, descrever brevemente os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O segundo foco – A imersão no cotidiano da escola – busca desvelar a importância de mergulharmos no complexo e dinâmico cotidiano, através da observação participante, buscando compreender a escola como espaço de produção social, sobretudo reconhecendo os(as) professores(as) como sujeitos desse processo.

Nos demais focos apresentados, “O planejamento como caminho para reflexão coletiva”; “O difícil trabalho com a comunidade: a dimensão relacional” e “Os projetos e programas da e na escola: caminhos que se entrecruzam” são tempos e espaços de reflexão reconhecidamente importantes que expressam a dinâmica escolar, especialmente identificando, nesse processo, tempos e espaços de aprendizagem mediados pela formação continuada no cotidiano da escola.

2.1 – Conhecendo a Escola e os Sujeitos da Pesquisa

A escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

(PAULO FREIRE).

A escola está situada em um conjunto de casas populares, em bairro da periferia da Zona Leste da cidade de Manaus. Este conjunto foi criado para atender à necessidade de remover algumas famílias de um outro bairro que estavam em uma área de risco. Apesar da mudança de local, estas famílias continuaram a mercê dos problemas diários que afetam a maioria da população pobre, da enorme periferia de Manaus. A falta de saneamento básico, segurança pública, transporte coletivo em condições dignas, somados a um quadro em que as famílias, a maioria desestruturada, sofrem com o índice elevado de desemprego, violência e drogas, são algumas questões que comprometem a qualidade de vida de grande parcela da população amazonense. E, para agravar a situação, as pessoas ainda são privadas de espaços para atividades artísticas, culturais e desportivas. Tais questões denunciam a falta de políticas públicas sociais que possam reverter essa situação.

Em meio a esse contexto de precariedade (até hoje observado), a escola foi inaugurada em maio de 1988. Surgiu a partir da reivindicação de comunitários, pois o lugar onde foi fundada era um galpão que servia para guardar material de construção. Com a conclusão das obras, o lugar foi utilizado por vândalos que ameaçavam a população local.

Após sua fundação foram realizadas três reformas⁹: a primeira em outubro de 1991, a segunda em março de 1996 e a terceira em maio de 1998. Esta última, considerada a mais significativa, ampliando a escola para dois pisos, configura a atual estrutura física. A escola possui oito salas de aulas, sendo cinco salas pequenas e três de tamanho médio. As salas possuem ar condicionado mas, pela estrutura física mal planejada, algumas salas só possuem basculantes, que dificultam a circulação de ar; em outras salas, o ar condicionado fica exalando ar quente para o corredor, aumentando a temperatura térmica do local.

O laboratório de informática possui 10 computadores com acesso à internet, mas apenas 5 máquinas estão funcionando, fato que limita a utilização desse espaço por

⁹ Dados obtidos através do Histórico da Escola que consta no documento do Projeto Político-Pedagógico. É importante ressaltar que os dados também foram confirmados por depoimento de funcionários da escola que residem no bairro.

professores(as) e alunos. A sala em que funciona o projeto das Mesas Educacionais¹⁰ possui seis mesas, cada uma acomoda cerca de seis alunos. É um espaço amplo onde a professora responsável atende diariamente, através de um cronograma, três turmas por dia. Os(as) professores(as) sempre acompanham os alunos e, os que participaram do curso das Mesas Educacionais, conseguem auxiliar nos trabalhos. O planejamento, para realização de atividades com as mesas, é pensado pela professora responsável que, em interação com o(a) professor(a) da sala de aula, decide sobre as atividades que poderão auxiliar na realização do planejamento.

A escola possui cinco banheiros para atendimento aos alunos: dois para os meninos, dois para as meninas e um para cadeirantes. Entretanto, os alunos referem-se aos banheiros da escola como um espaço que precisa melhorar. Reclamam da falta de papel higiênico e do mau funcionamento das descargas.

O refeitório da escola, próximo à cozinha, tem espaço para atender 60 crianças; é um espaço razoável, mas possui pouca ventilação. A sala dos professores é um local pequeno, possui um banheiro, mas não comporta o número de professores de um único turno. A secretaria da escola conta com espaço amplo e também possui um banheiro. Já a sala da direção é um espaço minúsculo e, atualmente, com a chegada da pedagoga, ganhou mais uma mesa.

O auditório da escola é amplo e refrigerado. Nele as crianças gostam de estar. Esse fato foi percebido quando, ao indagar às crianças da turma do 4º ano, da professora Débora, sobre qual o local da escola que elas gostavam, muitas apontaram o auditório. Acredito que as crianças se sentem atraídas pelas atividades que são desenvolvidas com frequência no local, como por exemplo: projeção de vídeos, músicas e apresentações. O espaço ainda é utilizado para realização dos projetos de “Xadrez”, “Musicalidade” e “Gente, Vida e Valores”.

A escola possui um espaço físico reduzido, não dispõe de uma área externa para que os professores possam realizar atividades de recreação com as crianças. A única área livre é um pequeno hall de entrada onde ocorrem as atividades de acolhida. Tal situação prejudica a movimentação das crianças, principalmente em períodos que os(as) professores(as) intencionam realizar atividades recreativas. Presenciamos os(as) professores(as) utilizando a via pública em frente à escola, para realizar tal atividade.

Devido sua localização, a escola recebe crianças de diversos bairros circunvizinhos. Em conversa com crianças que residem em outros bairros indaguei porque estavam estudando

¹⁰ As mesas educacionais são utilizadas como ferramentas de tecnologia educacional e são compostas por módulos eletrônicos e softwares. Foram adquiridas pela Secretaria Municipal de Educação, em 2008.

ali e obtive diversas respostas: “não tem escola perto da minha casa”; “a escola perto da minha casa não tem a minha série”; “minha mãe quis que eu estudasse aqui porque aqui tem ‘Mais Educação’”; “a escola é boa e organizada” “porque aqui tem teatro e balé”; “a escola tem segurança”. As respostas das crianças apontam para duas reflexões: a primeira confirma a precariedade de atendimento às crianças em idade escolar pela falta de investimento público na construção de escolas na zona periférica da cidade; a segunda revela que a escola tem algumas características que agradam a comunidade, como segurança e oferta de atividades diversificadas que fazem parte dos projetos nela desenvolvidos como teatro, balé, musicalidade, percussão e outros.

Para compreender a vida cotidiana que pulsa no espaço escolar, é necessário, sobretudo, conhecermos também os sujeitos que são protagonistas da pesquisa. Assim, optamos em descrever, mesmo que brevemente, os(as) professores(as), gestora e pedagoga da escola, que fazem parte da pesquisa:

Débora é professora da turma de 4º ano, está na escola há dois anos e é a sua primeira experiência na docência. Tem 39 anos. Coursou Normal Superior e pretende cursar uma pós-graduação, possui uma carga horária de 40h (matutino - 4º ano; vespertino - 3º ano) e reside na Zona Norte de Manaus.

Rosa de Saron tem 37 anos, está no magistério há cinco anos nesta escola. Sua formação inicial é magistério e, atualmente, está concluindo o curso de Pedagogia. Possui uma carga horária de 40h, sendo carga dobrada¹¹, para acompanhamento de duas turmas de 4º ano (uma no turno matutino e outra no turno vespertino). Reside na Zona Leste.

Mayara é a professora mais jovem da escola, tem 23 anos. Coursou Pedagogia e fez especialização em Orientação e Supervisão Escolar. Iniciou sua experiência na docência há cinco anos, nesta escola. Possui carga horária de trabalho de 60h¹². No momento, está afastada de um turno (20h) e atua 40h com uma turma de 3º ano, no turno matutino, e uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no noturno. Reside no bairro em que a escola está localizada, na Zona Leste.

A professora Juju tem 34 anos. Está no magistério há quatro anos, sendo os dois últimos anos nesta escola. É graduada em Pedagogia e está cursando pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Possui uma carga horária de 60h, atuando nos três turnos na

¹¹ A carga dobrada é um regime de trabalho em que os(as) professores(as) que possuem uma carga de 20h passam para 40h de trabalho por período determinado.

¹² Em 2008, a Prefeitura Municipal de Manaus realizou concurso público para provimento de vagas para professores e pedagogos da rede municipal de ensino. Três professoras da escola foram aprovadas neste concurso para uma jornada de 40 horas de trabalho semanais. Como já possuíam vinte horas, passaram a atuar com 60 horas de trabalho semanais.

escola, em sala de aula (matutino - 2º ano; vespertino - 3º ano; noturno – EJA). Atualmente reside na Zona Norte da cidade.

Deca tem 38 anos, ingressou na docência há cinco anos e está nesta escola há dois anos. Tem como formação inicial o Magistério, cursou Pedagogia e, atualmente, está cursando pós-graduação em Psicopedagogia. Possui carga dobrada para atendimento da turma de Aceleração de Aprendizagem - PAA. Mora na Zona Sul de Manaus.

A professora Miranda tem 29 anos, possui formação inicial em Magistério, cursou Letras e Normal Superior. Possui uma carga horária de 60h, atuando no turno matutino com uma turma de 5º ano, no vespertino como professora de apoio e, no noturno, como professora do laboratório de informática. Está no magistério há oito anos, atuando há cinco anos nesta escola. Reside na Zona Sul de Manaus.

Maria tem 44 anos, sua formação inicial é Magistério, cursou Pedagogia e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Está no magistério há 19 anos, atuando na escola há quatro anos. Possui carga horária de 60h, atuando 40h como professora do laboratório de informática e das Mesas Educacionais; no turno noturno está em sala de aula em uma escola da Secretaria do Estado de Educação do Amazonas – SEDUC. Reside na Zona Sul.

O professor Neto tem formação inicial em Magistério, está concluindo o curso de Pedagogia. Tem 39 anos, atuando há dez anos como professor do ensino fundamental e há 5 anos nesta escola. Possui carga dobrada de 40h (matutino - 5º ano e vespertino - 4º ano). Reside na Zona Oeste.

Dayse tem 48 anos, cursou o Magistério e graduou-se em Pedagogia. Atua no magistério há 26 anos, sendo 14 nesta escola. Possui carga dobrada para coordenar os programas “Mais Educação” e “Escola Aberta”. Reside na Zona Leste.

Elen tem 31 anos, cursou o Magistério, possui graduação em Normal Superior. Está há dez anos no magistério, trabalhando há cinco anos nesta escola. Atualmente possui carga horária de 40h, atuando no turno matutino com uma turma de 2º ano e, no vespertino, com Sala de Recurso¹³. Também é uma das professoras que residem na Zona Leste.

Mary tem 42 anos, atuando há 14 no magistério e há seis anos nesta escola. Possui formação inicial em Magistério e graduação em Educação Física. Desenvolve atividades de balé com as crianças da escola e da comunidade, no centro cultural. Possui carga dobrada. Atualmente, reside na Zona Sul de Manaus.

¹³ A Sala de Recurso é um espaço utilizado para atendimento pedagógico das crianças com necessidades educativas especiais. Estas crianças são atendidas no contraturno.

A professora Ana Lúcia tem 30 anos, possui carga dobrada para desenvolver atividades com o grupo de teatro. Sua formação inicial é Magistério, também cursou Pedagogia. Atua nesta escola há cinco anos. Reside na Zona Oeste de Manaus

A professora Eleny possui formação inicial em Magistério e, atualmente, está concluindo graduação em História. Tem 32 anos e atua como professora da escola há quatro anos. Possui carga dobrada, trabalhando com as turmas de 3º ano, no matutino, e 5º ano no vespertino. Atualmente reside próximo à escola, no próprio bairro, na Zona Leste.

Mariela tem 40 anos, cursou Magistério, graduou-se em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia e Gestão em Educação. Atua no magistério há 17 anos, sendo 14 anos como pedagoga em escolas municipais. Recentemente, ingressou na escola, assumindo a função de pedagoga. Possui uma jornada de trabalho de tempo integral¹⁴. Reside na Zona Leste.

Beth possui formação inicial em Magistério, cursou Pedagogia e fez pós-graduação em Gestão em Educação. Tem 46 anos e está há 23 anos no magistério, atuando nesta escola como gestora há cinco anos. Atualmente reside na Zona Oeste de Manaus.

Após essa breve descrição, sem a intenção de enquadrarmos ou classificarmos pessoas no/do grupo, buscamos, sobretudo, compreender a dinâmica desses sujeitos sociais que interagem nos tempos-espaços do cotidiano da escola expressando suas subjetividades. E é com esse pano de fundo que evidenciamos alguns aspectos que podem contribuir na identificação de características que traduzem a cultura organizacional do grupo/escola.

A primeira corresponde à cultura de colaboração percebida no grupo. Essa atitude se manifesta através de um contínuo intercâmbio de experiências, ideias e materiais (BOLIVAR, 2003). Todos os(as) professores(as), do turno em que a pesquisa foi realizada, possuem carga horária mínima de 40 horas de trabalho semanais. Além disso, grande parte desse grupo de professores(as) não reside no bairro em que a escola está localizada. Portanto, a maioria dos(as) professores(as) permanece em horário integral na escola, até mesmo os que moram nas proximidades.

Ao acompanharmos alguns momentos no intervalo de almoço percebemos que os(as) professores(as), em sua grande parte (aproximadamente dez dos treze), almoça na escola todos os dias, sendo esse intervalo marcado por conversas e trocas de experiências. Tal rotina cria um clima de cooperação em que os professores(as), ao se cotizarem, organizam sua refeição diária.

¹⁴ O tempo integral é um regime de trabalho instituído para cargo técnico de pedagogo que possui jornada de trabalho de 20h e que é ampliada, temporariamente, para 40horas.

O movimento cooperativo torna-se ainda mais evidente ao percebermos os(as) professores(as) tomando a frente de atividades extra-classes sem o apoio de uma pedagoga¹⁵ e, principalmente, na ausência da gestora. Exemplificando tais atividades, podemos destacar a passeata pelo meio ambiente, a visita ao bosque da ciência e a festa junina.

Nota-se que esse clima de ajuda mútua contribui significativamente para a realização de um trabalho coletivo.

[...] se você estiver em um ambiente de trabalho onde você não se sente bem, é um grande martírio. É importante a convivência, poder entender o outro, se preocupar com o outro. O trabalho coletivo flui pela cooperação. Os professores têm vontade de fazer um bom trabalho, os profissionais estão preocupados em fazer o melhor (Professora Rosa de Saron).

Felizmente esse quadro indica um diferencial da realidade vivida pela maioria dos professores(as) das escolas públicas em que, como aponta Silva Júnior (1995),

[...] o que o cotidiano de nossas escolas públicas nos apresenta é a sua desfiguração como local de trabalho uma vez que seus trabalhadores frequentemente distribuem sua jornada de trabalho em diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo de permanência diário em cada local (p. 17).

Contrariando essa perspectiva de fracionamento do trabalho, observamos que a possibilidade de os(as) professores(as) estarem por mais tempo em seu local de trabalho pode contribuir para fortalecer vínculos de pertencimento, compromisso e envolvimento não só com o grupo de trabalho, mas, principalmente, com o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Uma segunda característica corresponde ao fato de que grande parte do grupo chegou à escola na época em que a atual gestora assumiu a direção. Identificamos que dos treze professores que atuam no turno matutino, nove ingressaram na escola em 2005. Portanto, conclui-se que a maioria está há cinco anos trabalhando nesta escola. Essa questão pode ter colaborado para imprimir um ritmo de trabalho coletivo participativo e democrático. O relato de professores(as), em entrevista, revela a dinâmica de trabalho da gestora:

¹⁵ Durante a maior parte da realização da pesquisa a escola estava desprovida de pedagogo(a) em seu quadro funcional. Um mês antes de finalizarmos, chega à escola uma pedagoga para atuar no turno matutino.

A gestora trabalha de uma forma que se ela tem que decidir alguma coisa ela não decide só, ela participa a todos. E aí cada um dá sua opinião, e daquele resultado a gente decide. A convivência aqui é de uma família, todo mundo se ajuda, brigas existem sim, mas no momento lá da reunião, a gente discute, mas resolve, ninguém fica com raiva de ninguém. [...]. É bom trabalhar num lugar como este onde tu tens abertura, tu és ouvido, a tua opinião é respeitada, tu não te sentes só na sala de aula, a tua opinião conta para o grupo. Já temos uma vivência de grupo: tanto faz a diretora estar ou não, tudo acontece do mesmo jeito. Ela tem essa confiança (Professora Rosa de Saron).

O grupo é muito bom e unido, nós temos uma diretora que é dez, tudo no perfeito. Às vezes, eu penso que é até um pouco demais, mas cada um com sua forma de ser e esse trabalho ela faz muito bem; é ela quem puxa o grupo, se ela não tivesse nos cobrando, estimulado, nós não iríamos muito longe. Então isso é que faz com que a gente dê aquela mexida, isso ajuda bastante (Professora Débora).

Nessa direção, explicitamos, também, o ponto de vista da gestora em relação ao trabalho coletivo realizado na escola:

Lógico que não é a contento, acho que nunca vai ser. Eu já me perguntei, mas eu acho que a abertura no grupo, para ouvir, para entender facilita. E ao mesmo tempo em que sou boa eu sei cobrar. Eu não deixo para depois, eu resolvo na hora, não deixo passar. Eu deixo que eles cobrem deles mesmos, eu criei isto nas reuniões. Fulano falar de cicrano, eu colocava em reuniões. Isso existia aqui e foi acabando. [...] quando chegamos aqui não tinha essa prática, o grupo que estava aqui era muito fechado, hoje são unidos. Vieram todos juntos, uns oito, alguns tinham essa característica de não se abrir, foi muita conversa [...].

Contudo, respeitando as subjetividades, existem professores(as) que reconhecem que, apesar da abertura dada pela gestora, alguns colegas ainda se omitem. Tal situação foi revelada na fala da professora Dayse que, em entrevista, referindo-se a colegas destacou: “[...] tem momentos que a gente poderia colocar todas as nossas angústias para fora e não é colocado, não sei se por medo; eu acho que poderíamos aproveitar mais esses momentos. No meu ponto de vista há abertura para isso”.

Além das características elencadas, para identificação do grupo, tantas outras poderiam, ainda, ser analisadas, como por exemplo a questão de gênero. Tal perspectiva torna-se evidente aos percebermos que, do total dos sujeitos pesquisados, encontramos apenas um professor do sexo masculino. Dado que evidencia, ainda hoje, um fator histórico determinante que é o da feminização do magistério e “[...] certamente, essa relação histórica se relaciona com a combinação que se dá entre maternidade e catequese, tendo como referencial o objetivo da educação e da escola [...]” (CUNHA, 1999, p. 138).

A conjugação dessas características permitiu, também, que refletíssemos sobre a importância da gestão nesse processo de constituição de uma cultura organizacional da escola.

Carvalho, ao expor os modos de criação dessa cultura organizacional, revela que a cultura pode ser criada por duas formas diferentes, a saber:

[...] normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros do grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. Esta, por sua vez, pode tornar-se uma crença e depois um pressuposto se o mesmo padrão de acontecimentos recorrer. [...] Outro modo através do qual que se cria uma cultura é por identificação com a liderança. “Este mecanismo funciona através da modelagem do grupo pela imagem do líder, o que permite ao grupo identificar-se e interiorizar os seus valores e pressupostos” (s.d., 2).

Como se vê, a cultura de uma escola é resultado das relações que os sujeitos sociais estabelecem nesse espaço de produção cultural carregado de contradições. E é nessa inter-relação que a gestão escolar pode imprimir uma postura democrática ancorada no trabalho coletivo. No entanto, como afirma Warschauer (2001, p. 184), “[...] é preciso cuidado para não considerar qualquer prática em que se trabalhe conjuntamente como uma prática emancipatória [...]”. Assim, há uma necessidade premente que as ações sejam desenvolvidas com consciência de sua intencionalidade.

Nessa perspectiva, nos apoiamos no pensamento de Freire (1980, p. 26) ao afirmar que “[...] tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”. Portanto, chegar ao patamar da conscientização implica um processo permanente de ação e reflexão crítica que supere uma leitura ingênua da realidade. De outra forma não poderemos imprimir posturas transformadoras que possam colaborar com a emancipação dos sujeitos.

2.2 – A Imersão no Cotidiano da Escola

[...] cotidiano não pode ser mais percebido como espaçotempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaçotempo de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de locus de efetivação de todos estes entrecruzamentos, é o espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda a produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais grupais e individuais.

(OLIVEIRA E SGARBI).

A imersão na vida cotidiana de um grupo, de uma escola, requer um movimento que nos permita mergulhar na complexa realidade escolar buscando, sobretudo, a compreensão desse espaço social, onde atuam sujeitos históricos. Tal espaço não deve ser considerado apenas como expressão ou reprodução do senso comum, mas como possibilidade de constituir-se em lócus de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, esse espaçotempo que se revela plural, heterogêneo, descontínuo e repleto de antagonismos, não nos permite simplificações e /ou exclusões. Daí a necessidade “[...] de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade das estruturas sociais e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

Ao intentarmos desvelar a vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa, buscamos reconhecê-los como pessoas/profissionais, como seres humanos-genéricos¹⁶, que estabelecem relações, dialogando no seu dia a dia com outros sujeitos. E é nesse movimento de expressão de subjetividades que os(as) professores(as) trocam e constroem saberes permanentemente, em tempo-espaço real, revelando, através de suas múltiplas interações, suas capacidades, crenças, valores e emoções . Como acentua Heller (2008),

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (p. 31).

Dessa forma, a observação participante nos permitiu interagir no complexo e abrangente cotidiano escolar percebendo suas rotinas, seus múltiplos significados e interpretações que surgem das dinâmicas vividas na organização escolar e que constituem a cultura da escola.

Neste cenário, entendemos, pois, que a escola se constitui em espaço de reprodução e produção cultural. Forquin (1993, p.167), ao trabalhar o conceito de cultura da escola, afirma que “[...] a escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Tais considerações nos permitem

¹⁶ Segundo Heller (2008, p. 36), o homem enquanto indivíduo é um ser genérico, pois é produto de suas relações sociais, cuja parte consciente forma sua “consciência do nós”.

compreender que a cultura da escola é, potencialmente, um espaço de formação continuada para os(as) professores(as).

Contudo, é importante ressaltar que as práticas culturais e sociais que acontecem no “chão da escola”, em seu cotidiano, pode também impor limites para as ações desses sujeitos. Historicamente, a escola, como instituição social, está condicionada às condições macro e micro estrutural, traduzidas pelas políticas oficiais. Imersas na estrutura econômica capitalista, legitimada pela ideologia neoliberal, a vida cotidiana favorece o processo de alienação dos sujeitos.

Sob a perspectiva da alienação, concordamos com Heller (2008) ao afirmar que:

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é a que mais se presta à alienação. [...] Mas a estrutura da vida cotidiana embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada. [...] Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (p. 57-58).

Por outro lado, por contradição, é nas relações da cotidianidade que emergem as posturas de resistência, gerando oportunidades de superação e transformação dessa realidade. Desse modo, vislumbramos que as possibilidades formativas formais e/ou informais, que emergem no/do cotidiano e que se entrecruzam com os eventos de formação continuada que acontecem dentro e fora da escola, podem constituir-se como instrumento de profissionalização dos(as) professores(as) em busca da autonomia pretendida.

Acreditamos que esse caminho se revela um importante mecanismo de superação dessa condição de alienação, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica na ação educativa. Sob esse aspecto, destacamos uma declaração da professora Ana Lúcia que, em entrevista, exemplifica tal intenção:

[...] essa consciência tem que existir para poder as coisas acontecerem. Porque se eu não tenho consciência das coisas, consciência do meu trabalho, vou realizar um trabalho mecânico, seremos uns dadores de aula. Não tomo consciência que o meu trabalho pode mudar a vida de várias pessoas, transformar vidas. Então, se eu não tenho consciência eu vou dar aula.

A percepção da professora salienta a possibilidade da ação transformadora do trabalho quando desenvolvido com consciência de sua intencionalidade. Esse pressuposto pode provocar rupturas com o pensamento cotidiano, superando o imediatismo e a espontaneidade.

No entanto, é importante ressaltar que, “[...] a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana [...] caracteriza tanto as motivações particulares quanto as atividades humano-genéricas que nela tem lugar” (HELLER, 2008, p. 47).

Outro exemplo da necessidade de que o(a) professor(a) realize seu trabalho com clareza de sua intencionalidade, para que sua ação não seja mecânica, mas transformadora, foi revelada, em entrevista, pela professora Deca, ao referir-se a uma formação em matemática realizada na DDPM - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, onde aprendeu a realizar operações utilizando o quadro valor de lugar. A professora revela a importância desse aprendizado para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico ao afirmar que:

Um conteúdo que foi trabalhado e que eu não tinha essa visão, foi de ensinar para as crianças as operações dentro do quadro valor de lugar [...] eu mesmo não entendia porque eu emprestava um da dezena para eu ter 18, mas porque que fica 18, só porque eu coloquei um na frente? Eu não tinha essa ideia, eu não compreendia que ficou 18 porque o que eu emprestava era uma dezena. E hoje eu já passo assim para as crianças [...] a intenção dos professores é sempre trabalhar os conteúdos para que os alunos compreendam seus significados, mas se o professor não tiver essa clareza, fica complicado [...] Eu digo assim para os meninos: vocês tem é sorte de pegar os professores daqui que participam das formações, isso que vocês estão aprendendo eu aprendi depois de velha (Professora Deca).

Esse fato revela a fragilidade da formação inicial e nos impulsiona a indagarmos sobre o papel do curso de Pedagogia na formação de professores(as) dos anos iniciais, buscando compreender como a organização curricular pretendida pode “dar conta” da diversidade e complexidade de conhecimentos exigidos atualmente, nesse nível de ensino.

Ao continuarmos com essa reflexão, explicitamos o relato em entrevista da Professora Dayse que, através da fala angustiada, expressa a impotência para enfrentamento de situações que extrapolam as questões pedagógicas:

Eu gostaria de ter uma formação que pudesse me dar um direcionamento para trabalhar com as famílias, porque os nossos alunos são problemáticos e o problema vem de casa. Nós trabalhamos dentro da escola, mas não conseguimos atingir os pais [...] Por exemplo, trabalhar com a turma de aceleração me deixou muito cansada, eu pedi para esse ano não trabalhar com esta turma, pois eu me envolvo muito. Muitas vezes eu descia, para o banheiro e chorava, porque eu não sabia o que fazer para resolver o problema. Isso me angustia, eu também tenho consciência que tenho que trabalhar mais o meu emocional [...] Já até pensei em fazer Psicologia para tentar entender melhor essas coisas (Professora Dayse).

Tais reflexões nos remetem a pensar sobre as exigências atuais impostas à profissão docente que, nesse tempo de crise e incertezas, exige dos(as) professores(as) saberes para além do ato de ensinar conteúdos com competência, mas, sobretudo, conhecimentos que auxiliem na compreensão da formação humana na sua inteireza, nas suas múltiplas dimensões. Essa demanda formativa exigirá uma articulação entre formação inicial e continuada.

Para auxiliar nessa reflexão, nos apropriamos das palavras de Imbérnon (2009a) ao afirmar que:

Hoje, a profissão já não é mais transmissão de um conhecimento, ou transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (p. 14).

Em meio a essas questões, nos propomos a interpretar as nuances desse cotidiano considerando a provisoriedade de tais análises. Convém observar que essa construção se dá em determinado contexto histórico, portanto envolve um movimento dialético de culturas, saberes e subjetividades. Tal movimento nos remete a ampliar as lentes para focalizar esse cotidiano que pulsa diariamente.

O cotidiano da escola possui uma rotina na qual a aula, durante o período matutino, acontece das 7h30 às 11h30, no vespertino das 13h30 às 17h30 e, no noturno, das 19h às 22h. Antes da entrada dos alunos em sala de aula é realizada a acolhida, momento em que os alunos ficam enfileirados no pátio. Diariamente, dois professores, através de rodízio, e eventualmente a gestora, acolhem os alunos com mensagens reflexivas. Essas mensagens geralmente são alusivas às datas comemorativas, informativos e outros temas, do mês em curso. Para a realização dessa atividade há uma organização prévia dos(as) professores(as), pois, ainda no planejamento, verificam o que pode ser pesquisado para realizar a reflexão do dia.

Durante os momentos de acolhida no pátio, observamos que havia uma presença significativa de pais e/ou responsáveis e, como resultado dessa participação, também percebíamos um misto de sentimentos, pois alguns pais demonstravam interesse pelo tema trabalhado (através de gestos positivos balançando a cabeça como sinal de concordância e /ou chamando a atenção de alunos que conversavam); outros estavam aguardando os informes sobre o horário de saída dos alunos; ainda tinham aqueles que ficavam incomodados pela demora e comentavam que era “enrolação” dos(as) professores(as).

Já os alunos, dependendo do tema trabalhado ou da atividade, ficavam mais agitados e/ou menos envolvidos. Um exemplo desse envolvimento ocorreu quando os alunos, que fazem parte do grupo de teatro, apresentaram uma pequena peça intitulada “O pesadelo da dengue”, que teve como objetivo sensibilizar pais, alunos e professores(as) sobre ações preventivas de combate à dengue, caracterizando-se como uma possibilidade formativa para pais, alunos e professores. Conforme comentário dos(as) professores(as), a peça contribuiu, de forma prazerosa, com novas informações, ampliando o conhecimento de todos.

No mês de abril, houve uma inovação na acolhida, quando começou a funcionar o sistema de som nas salas de aulas, o que permitiu diversificar essa atividade e contribuiu, segundo os professores, com o exercício da atenção e concentração para escuta em sala de aula.

Acompanhando a rotina escolar, observamos que a hora da merenda geralmente ocorre das 9h30 às 10h30. Este horário é determinado pela complexidade do cardápio, pois quando a merenda é salgada (frango, macarrão, feijão, farofa, ovo) a merendeira começa a servi-la mais tarde; quando é doce (suco, mingaus, bolachas, pão, iogurte e outros) a merenda sai mais cedo. Devido ao problema de espaço físico, a merenda acontece de forma diferenciada. São liberadas para o refeitório duas turmas por vez que, acompanhadas pelos professores, realizam o lanche.

Ao partilhar de momentos na hora do lanche, percebemos que a professora Dayse, responsável pelo programa “Mais Educação”¹⁷, acompanhava os alunos nesse horário, sempre reforçando as orientações em relação à limpeza do local, o estrago de alimentos e o cuidado para não ficarem correndo na hora do intervalo. Essa última recomendação se torna pertinente, pelo fato de que o pequeno pátio dá acesso a três salas de aulas. Assim, o excesso de barulho interfere nas atividades nessas salas, prejudicando o trabalho desenvolvido pelos professores que, por sua vez, sempre ficam perto dos alunos; quando não compartilham do lanche, reforçam orientações dadas pela professora Dayse.

Essa situação nos permitiu refletir sobre questões que são ambíguas, pois, ao mesmo tempo em que é interessante observar que os alunos, na hora de intervalo, têm o acompanhamento dos(as) professores(as), por outro lado, percebemos que os(as) professores(as) se ressentem da falta desse horário de descanso.

Em conversa, na hora do lanche, a professora Miranda expõe seus sentimentos:

¹⁷ Dedicaremos um tópico nesse capítulo para descrevermos e refletirmos sobre os projetos e programas desenvolvidos na escola. Portanto, os projetos e/ou programas que forem citados serão descritos no tópico mencionado.

[...] a falta desse intervalo dificulta. Não temos um período de descanso, poderíamos utilizar esse intervalo para resolver, também, algumas situações de sala de aula. Mas, no ano passado era bem pior, tínhamos o turno intermediário e até o horário do almoço era prejudicado.

Percebemos que os(as) professores(as) aceitam essa dinâmica como algo que já faz parte dessa rotina, não só pela privação de espaço físico, mas também revelam que há uma solicitação da gestora para que esse acompanhamento aconteça. Tal fato ficou evidente na fala da professora Raí, que afirmou: “é rotina na escola os professores acompanharem as turmas, e disso a direção não abre mão”.

Um permanente ponto de tensão para a organização das atividades rotineiras da escola é a substituição dos professores faltosos. Geralmente, são os(as) professores(as) que desenvolvem atividades fora da sala, como por exemplo a professora Maria, que é responsável pelo laboratório de informática e pelas Mesas Educacionais, a professora Dayse, que coordena o Programa “Mais Educação”, e, mais recentemente, a pedagoga, que se revezam para evitar que os alunos sejam dispensados.

Percebemos que há uma preocupação da gestora, quando da falta de professores, para que os alunos não sejam dispensados. Segundo ela, a liberação dos alunos prejudica a imagem dos(as) professores(as) e a credibilidade da escola diante da comunidade. Por outro lado, os profissionais que assumem essa substituição sentem-se cobrados pelos(as) professores(as) e, ao mesmo tempo, reclamam que, ao assumirem as turmas dos professores(as) faltosos, deixam de realizar suas atividades. Essa tensão ficou evidente no relato da professora Maria, responsável pelo laboratório de informática e pelas Mesas Educacionais.

[...] nem sempre nós, que estamos fora da sala de aula, temos condições de substituir os professores que estão faltando. Nós também temos o nosso trabalho e, se não for feito, também somos cobradas. Não adianta cobrir um santo e descobrir o outro. Até porque, às vezes acontece de faltar mais de um professor e isso complica. Mas o importante é que dificilmente as crianças são liberadas (Professora Maria).

Vale ainda ressaltar que essa reflexão iniciou pela fala de uma professora que alertava para o fato de seus alunos, há algum tempo, não participarem das atividades das Mesas Educacionais.

Assim, evidenciamos a importância de valorizarmos os estudos do cotidiano e mergulharmos na dinâmica da organização escolar aprofundando tais reflexões. Para tanto, reiteramos ser necessário, sobretudo, romper

[...] com a idéia de que cotidiano e rotina são a mesma coisa [...] Daí a necessidade de avançarmos na compreensão do que é e o que pode representar o cotidiano, enquanto totalidade complexa na qual estão presentes e enredadas as diferentes dimensões da vida social, e os modos como os praticantes da vida cotidiana nela atuam, sempre de forma singular e única, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver, que traz mudanças permanentes às redes de sujeitos, de valores e, portanto, de práticas sociais (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.88) [grifo do autor].

É neste contexto que se inscrevem nossas percepções parciais e provisórias da realidade em estudo.

2.3 – O Planejamento como Caminho para Reflexão Coletiva

“O planejamento, como tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de idéias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte”.

(DANILO GANDIN e LUIS ARMANDO GANDIN, 1999).

Sabemos que o ato de planejar é uma ação inerente ao ser humano. No campo educacional, planejar o trabalho pedagógico é, sem dúvida, um momento importante para a organização da dinâmica escolar. No entanto, tradicionalmente, a hora do planejamento na escola esteve calcada na racionalidade técnica, em que se cumpre um trabalho programado, burocrático, permeado pela falta de sentido. É este o pensamento, segundo Menegolla (1991), que parece estar no ideário de muitos professore(as),

[...] uma idéia de que o planejamento é desnecessário e inútil por ser ineficaz e inviável na prática. Isto é, para eles [referindo-se aos(as) professores(as)], na ação prática nada acontece do que é planejado. Ele é encarado como algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar. A ideia geral é que se faz planejamento porque é exigido e não porque se sente a necessidade de planejar para se desenvolver uma ação mais organizada, dinâmica e científica (p. 43).

Essas afirmações nos motivam a pensar, ou mesmo a repensar, o papel do planejamento nas instituições escolares, principalmente, quando se almeja que sejam espaços de produção social e cultural, através da planificação de ações que visem à emancipação humana. Tal ação será potencialmente significativa quando centrarmos, no planejamento coletivo/ participativo, possibilidades de forjar espaços que estimulem a reflexão crítica sobre

a prática, a autonomia dos sujeitos envolvidos, transformando-o, sobretudo, em um momento formador.

No cotidiano da escola, observamos uma ressignificação do espaço do planejamento, inclusive implementando tempos-espaços, para além do “concedido” no documento das Orientações Pedagógicas¹⁸, encaminhado às escolas municipais no início do ano letivo, que garante, em calendário, um dia ao mês para realização do planejamento dos(as) professores(as).

Os(As) professores(as) da escola avaliaram, coletivamente, a necessidade de ampliar o espaço para o planejamento e asseguraram, no Projeto Político-Pedagógico, um dia para o pré-planejamento, realizado no dia anterior ao planejamento, utilizando meio período de cada turno, ou seja, as crianças têm aula no início do turno e depois do lanche são liberadas. Esse momento tem como objetivo realizar uma sondagem para o levantamento das necessidades que apontarão a temática a ser trabalhada no planejamento.

Entendemos essa medida como mecanismo de garantir aos(às) professores(as), um tempo maior para atender a dinâmica estabelecida para as sessões de planejamento no cotidiano da escola, considerando, principalmente, que já fazem parte da rotina do planejamento momentos de reflexões, relaxamento, estudos e trocas de experiências, que antecedem a elaboração do plano mensal entre os(as) professores(as), gestora e pedagoga da escola.

Ao observar, de forma participativa, quatro sessões de planejamento na escola, pudemos acompanhar a dinâmica acima descrita. As sessões de pré-planejamento, geralmente, iniciavam com uma pauta de informes gerais e, em seguida, era discutido o tema para ser trabalhado no mês. A sugestão da temática, frequentemente, partia da gestora, através da indicação de questões que suscitavam algumas necessidades e/ou problemas vivenciados. Em seguida, o grupo discutia a importância/validade da temática para o momento. Percebíamos que, mesmo com a abertura para que se manifestassem, na maioria das vezes os(as) professores(as) acolhiam a sugestão dada inicialmente.

O planejamento, em geral, iniciava com um texto reflexivo ou mensagem, proposto pela gestora ou por um(a) professor(a). Na sequência, acontecia o relaxamento, conduzido pela professora de balé, ou, na sua ausência, por um(a) professor(a) voluntário(a). Em seguida, os(as) professores(as) definiam o objetivo geral e elencavam a problematização do

¹⁸ Orientações Pedagógicas 2010 - Documento elaborado pela Gestão Educacional e suas respectivas Divisões e Gerências com o objetivo de definir Diretrizes Macros e informações necessárias para nortear e subsidiar as práticas pedagógicas das escolas da Rede Municipal de Educação, para o ano letivo de 2010.

tema em questão. A professora Miranda, do 5º ano do turno vespertino, assumia a função de apoio pedagógico e, pela manhã, auxiliava na condução dos trabalhos, mesmo sendo responsável por uma sala de aula. Essa dinâmica foi observada até antes da chegada da pedagoga, que coincidiu com a saída da gestora para usufruir de um dos seus vários períodos de férias acumulados.

Os textos trabalhados na reflexão¹⁹, na sua maioria, eram retirados da Revista Pátio – publicação que chega à escola mensalmente.

No momento do planejamento, os(as) professore(as), ao discutirem a temática, trocavam saberes e experiências sobre o tema em discussão, buscando estratégias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Era nesse espaço que se materializava um momento significativo de formação, reconhecido pelos(as) professores(as). Vejamos as falas de alguns(mas) professores(as) ao serem indagados(as), nas entrevistas, sobre os momentos que consideram formação continuada na escola:

O planejamento é um evento formativo, pois promove a troca de experiências. A gente pensa que só aprende as coisas com quem sabe mais do que a gente, mas eu vejo aqui na escola um aprendendo com o outro. Eu aprendo até com as próprias crianças. O planejamento é isso aí, vendo alguém explicar alguma coisa que deu certo, e aí, eu já penso como eu posso usar aquela mesma metodologia (Professora Maria).

No planejamento, também, a gente troca ideias, experiências. Isso me ajuda muito porque, às vezes, a gente tem que trabalhar um conteúdo e, na hora você não consegue pensar em nada, não sabe como. Aí vem um colega e ajuda. É uma ajuda para que a gente possa trabalhar o conteúdo na sala (Professora Jujú).

O planejamento eu considero a ferramenta mais importante de uma escola, porque é dele que vai sair tudo. O planejamento é um momento de estudo, de angústias para falar das dificuldades, de trazer reflexões, algo para ler, discutir, para provocar os professores. Você dizer o que fez e deu certo, isso é riquíssimo. O planejamento é a válvula, é o comando (Professora Ana Lúcia).

[...] numa reunião pedagógica, num planejamento, ninguém nunca inicia sem fazer uma leitura, sem colocar um texto, uma mensagem, e isso estimula o professor a querer aprender. Quando ele ouve os colegas comentando com propriedade um determinado assunto ele quer se apropriar também. Por exemplo, eu vejo a professora Adriana comentando sobre teatro, uma coisa que ela domina tanto, isso me fascina. Por eu gostar tanto de ensinar eu tenho por obrigação aprender e, para mim, é prazeroso aprender. E, quando acaba, eu fico pensando o quanto eu ainda tenho para aprender (Professora Miranda).

O planejamento eu considero uma formação continuada, porque a gente está no nosso espaço e não é uma coisa tão formal, é um momento muito oportuno, é um momento que a gente conversa uns com os outros, abre ideias, vai aprendendo mais (Professora Elen).

¹⁹ No capítulo III deste trabalho, no tópico intitulado – A Escola como lócus privilegiado da formação continuada de professores(as): construindo possibilidades –, abordaremos algumas reflexões que emergiram dos momentos de estudo na escola.

Uma formação continuada aqui na nossa escola é o planejamento. No nosso planejamento, todas nós sentamos e conversamos sobre tudo o que acontece na escola, os problemas, a realidade. Nós debatemos o tema, vemos o que é melhor, cada um traz sua opinião (Professora Eleny).

Os momentos de trocas de experiência entre os professores podem ser descritos através da observação realizada em uma das sessões de planejamento. Nesse encontro, a professora Viviane relatou uma história que havia contado às crianças de sua turma de 5º ano. Através da história foi trabalhado o tema: convivência ética, no Projeto “Gente, Vida e Valores”. Ao finalizar seu relato, ela confessou que a menina da história era ela e que o relato foi baseado na sua história de vida. Tal fato revela que os saberes construídos na experiência se constituem, também, a partir das histórias de vida dos(as) professores(as).

Em meio às possibilidades formativas que emergem desse espaço, por intermédio das trocas entre pares no momento do planejamento, percebe-se que na mesma proporção despontam suas contradições pois, embora os professores reconheçam a relevância desse momento para sua formação, também denunciam seus limites, como ressalta a professora Juju: “[...] o informativo, na hora do planejamento, às vezes atrapalha: você tem que ter cuidado na hora de planejar porque agora é mensal, só tem esse dia para fazer”.

Além disso, evidenciando, ainda, tais contradições, alguns(mas) professores(as) reclamam da falta de tempo para terminar o planejamento. Dizem que às vezes têm que levar para casa para concluir sua elaboração. Um outro exemplo das limitações do tempo para o planejamento é a demora na entrega das cópias do plano, que têm que estar arquivadas na secretaria, aguardando uma possível inspeção pelo Distrito Educacional.

A falta de tempo espaço também foi confirmada na fala da professora Deca, que não só revela a importância das trocas realizadas no momento do planejamento, mas denuncia, também, a falta de tempo para a realização das partilhas de experiência, sugerindo, inclusive, a instituição desse tempo pela Secretaria Municipal de Educação.

Na reunião para o planejamento, de repente a Viviane relatou aquela atividade que ela fez com os alunos dela, e eu já fiquei com a atividade na minha cabeça. [...] só que nós temos que ter tempo para repassar o trabalho, para confeccionar o material. Nós precisamos de um espaço para fazer esse trabalho, via SEMED, um dia além do planejamento para os professores trabalharem suas experiências, levar o que fez dentro da sala de aula e que deu resultado. Seria um relato de experiências dos trabalhos realizados dentro da sala de aula.

Esta discussão nos remete a outras questões: como é possível os professores(as) com 40h/60h semanais, em sala de aula, disporem de apenas 8h/12h mensais para o planejamento

de suas atividades didático-pedagógicas? Como garantir, na carga horária de trabalho dos(as) professores(as) de 1º ao 5º ano, o período reservado para a HTP – (Hora de Trabalho Pedagógico), assegurado na LDB, em seu artigo 67?

Buscando, ainda, compreender o processo de elaboração do planejamento, nos interrogávamos sobre quais parâmetros os(as) professores(as) utilizavam para o direcionamento ou estruturação dos planos, pois percebemos que a escola não possui uma proposta curricular própria e, também, não observamos a utilização da proposta curricular da SEMED como referência para elaboração destes planos. Ao serem indagados, em uma reunião de planejamento, de onde partiam para definirem seus objetivos de ensino e os conteúdos a serem trabalhados, os(as) professores(as) afirmaram: “[...] tento perceber as necessidades dos meus alunos e, a partir daí, seleciono os conteúdos que penso que são importantes”(Professora Mayara); “[...] busco aprofundar os conteúdos de acordo com o grau de dificuldades dos alunos”(Professora Miranda); “[...] geralmente recorro aos livros” (Professor Neto).

Sob esse aspecto, é interessante destacar que a preocupação dos(as) professores(as) em considerar, em primeiro plano, a realidade em que o aluno está revela que

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo, quadro de significações, experiências anteriores, história pessoal) sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. Temos que trabalhar em função daquilo que realmente o aluno é [...]” (VASCONCELLOS, 2000, p. 107).

Por outro lado, quando relatam que “recorrem aos livros”²⁰, observamos uma tendência dos(as) professores(as) em otimizar a busca de materiais que possam ajudá-los nas atividades e conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. No entanto, sabemos que o processo de educação escolar exige uma sistematização. Com isso não queremos dar ênfase à burocratização do ensino, tampouco implementar na escola apenas as propostas curriculares oficiais de ensino,²¹ retirando dela sua autonomia de gestar coletivamente processos que possam garantir uma proposta curricular própria. Nessa direção, Vasconcellos (2000) ressalta que “[...] é importante que a escola elabore o seu currículo dialogando com as orientações

²⁰ Ao acompanhar as sessões de planejamento observamos que são utilizados pelos(as) professores(as) vários livros didáticos, como também coleções de atividades.

²¹ As propostas curriculares referem-se aos programas oficiais, que são propostas mais gerais – Parâmetros Curriculares Nacionais - MEC – e os Guias curriculares elaboradas pelas Secretarias de Educação.

dadas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra fazendo suas opções e compromissos” (p. 100).

Dessa forma, sabemos que a organização do trabalho pedagógico em busca de uma ação transformadora implica, sobretudo, em consciência da intencionalidade da ação. E esta não se dá de forma espontânea. Para tanto, “[...] a questão que se coloca é superar tanto o planejamento espontâneo, ingênuo ou não sistematizado, quanto o formal, mas alienado, em direção ao consciente, crítico, intencional [...]” (VASCONCELLOS, 2000, p. 102).

Assim, pensamos ser esse um caminho reconhecidamente importante para o planejamento de ações de uma escola que se quer democrática e de qualidade social.

2.4 – O Difícil Trabalho com a Comunidade: A Dimensão Relacional

“É preciso superar a antinomia família-comunidade e professor. O que existe fora da instituição educacional deve ser um aliado, não um inimigo. A formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educacionais e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, à exclusão social de uma parte da comunidade”.

(FRANCISCO IMBERNÓN).

A busca de parcerias é uma das alternativas que as escolas públicas utilizam para fortalecimento do seu projeto formativo/pedagógico como mecanismo de enfrentamento das situações complexas vivenciadas no cotidiano. No entanto, o contexto da “Escola Aprendiz” revela ambiguidades nesse processo, pois, é na comunidade, mais especificamente, na Associação de Comunitários, que a escola encontra o seu maior desafio.

Nesse sentido, a posição de enfrentamento e resistência adotada, pelos membros da Associação de Comunitários, à atual gestora que assumiu a direção da escola em julho de 2005, através do PROSED²², estabeleceu um clima de tensão e constantes conflitos, por não aceitarem a saída da gestora que anteriormente ocupava o cargo.

²² Processo Seletivo para Diretor de Escola. Foi implantado em 2005, pela Secretaria Municipal de Educação, na gestão do então Prefeito Serafim Corrêa.

[...] essa é uma comunidade muito difícil de trabalhar, eles não aceitaram a saída da antiga gestora. Fazem tudo para atrapalhar o trabalho da escola (Gestora).

Através dos relatos da gestora, de professores(as) e funcionários administrativos da escola, observamos que havia, na antiga gestão, um trabalho de parceria com a comunidade, firmado, prioritariamente, por interesses político-partidários (particulares). Com o ingresso da atual gestora houve uma descontinuidade dessas ações.

Em conversa com uma funcionária da escola, que também faz parte da Associação de Comunitários, a mesma relatou que:

[...] é difícil o trabalho com essa comunidade, eles não aceitam o trabalho da diretora, tudo é motivo para confusão. Acho que vou ter que sair dessa Associação (funcionária de serviços gerais da escola).

Para ampliar o entendimento sobre essas questões conversamos com a professora Dayse, que é uma das mais antigas da escola. Em seu depoimento, ela revela como se dava a relação dos comunitários e professores(as) com a antiga gestora:

A antiga gestora tinha uma ótima relação com a comunidade, ela resolvia os problemas que apareciam, se alguém precisasse de uma cirurgia ela se articulava, dava um jeito, mas resolvia. Realizava festas para os comunitários e as atividades do centro cultural também eram voltadas para os comunitários, existiam diversos cursos. O grupo de professores também era muito unido, em dia de planejamento, por exemplo, terminávamos o planejamento e íamos almoçar no Puraquequara, dávamos conta de fazer o planejamento e ainda preparar as atividades (Professora Dayse).

Como se vê, não é uma tarefa fácil para a atual gestora romper com os ditames de uma política educacional voltada aos interesses político-partidários de um grupo político que imprimiu uma cultura assistencialista na comunidade local. No entanto, é possível perceber que o processo democrático instituído pelo PROSED pode ter contribuído para implementar ações de gestão democrática, minimizando o grau de interferência política “partidária”(particular) na educação pública.

Em conversa com a gestora, observamos que o seu não envolvimento em questões políticas “partidárias” incomoda alguns membros da Associação de Moradores do Bairro e, apesar de serem uma minoria, influenciam outros membros da comunidade escolar. Esse fato traz sérias consequências para a realização das ações propostas pela escola.

No entanto, essa situação não pode ser generalizada, pois existe uma parcela de pais e responsáveis que estabelecem uma relação satisfatória com a escola. Isso acontece porque aproximadamente 50% das crianças que estão matriculadas na escola são oriundas de bairros adjacentes²³. Por outro lado, há uma aceitação e credibilidade dos pais de alunos pelas ações desenvolvidas na escola; prova disso foi a participação de pais na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Outra possibilidade que a escola encontra para aproximação e sensibilização da comunidade é a participação dos comunitários, aos sábados, nos programas que acontecem na escola. Alguns(mas) professores(as) da escola acompanham as atividades para realização de tais programas e aproveitam para fazer um trabalho de sensibilização.

Aos sábados, a comunidade está na escola através dos projetos e os professores, que são da escola, aproveitam para fazer um trabalho de escuta, pois, quando a comunidade fala traz reflexões; é uma oportunidade de sensibilizá-la (Professor Neto).

Além desse caminho, a escola pensou alternativas para aproximação e envolvimento dos pais/responsáveis. Uma delas foi a criação do Projeto “Escola de Pais”, que tem como objetivo oportunizar momentos de encontros para estimular reflexões sobre temas de interesse dos pais/responsáveis, no sentido de colaborarem com a aprendizagem das crianças. No entanto, durante o período de realização da pesquisa, a única ação que percebemos em relação a esse projeto foi a solicitação aos pais de temas para realização de palestras. Tal fato ocorreu durante a primeira reunião de pais do ano letivo, em fevereiro de 2010.

Uma outra ação desenvolvida foi a campanha de “Acompanhamento escolar em casa”, uma iniciativa das professoras envolvidas no Grupo de Teatro Faz-de-Conta. Tal ação teve como objetivo implantar um grupo de acompanhamento e aconselhamento a fim de criar laços com a família para auxiliar os alunos a progredirem nos estudos.

Estas ações indicam alternativas criadas pela escola na tentativa de contribuir com a concretização do sonhado “acompanhamento dos pais/responsáveis”. No entanto, sabemos que a atual estrutura econômica imprime uma perversa dinâmica social, em que a desestruturação familiar e as adversas condições de vida que assolam, sobretudo a população pobre da periferia urbana de Manaus, distanciam, cada vez mais, essa possibilidade.

²³ A escola está situada no bairro São José IV e em seu entorno existem outros bairros como: São José (I, II e III) Zumbi, Castanheira, Jorge Teixeira, Grande Vitória, Novo Reino e Nova Vitória, todos situados na Zona Leste de Manaus.

Outra questão que merece destaque é que a própria dinâmica da escola contribui para que algumas das ações planejadas tenham dificuldades de serem implementadas. Foi o que percebemos com a campanha “Acompanhamento escolar em casa” que, por uma situação de mudança de horário no turno de trabalho da professora que estava à frente dessa ação, não teve sua continuidade no turno matutino.

2.5 – Projetos e Programas da e na Escola: Caminhos que se entrecruzam

Para lidar com os antagonismos e as contradições, o cotidiano escolar abre espaços por ser campo da prática e da ação, espaço de vida e, portanto, de fugacidade, de percurso, transição e conflito. Isso acontece, por exemplo, quando existem vários projetos numa mesma escola que se articulam com o projeto do estabelecimento, cabendo aos atores respeitar a singularidade de cada projeto e de cada grupo e, ao mesmo tempo, harmonizá-los com o projeto comum da escola.

(CECÍLIA WARSCHAUER).

A escola se constitui em uma organização que agrega em seu cotidiano múltiplos projetos: pessoais e coletivos, da escola e para a escola, sistematizados e/ou ocultos. Essa imbricação de ações provoca antagonismos e contradições e exige, dos sujeitos que fazem parte desse cotidiano, capacidade de articulá-las e harmonizá-las com o projeto mais amplo da escola, sendo esse o seu maior desafio.

Sabemos que a palavra projeto é utilizada em diversos contextos, possuindo um caráter ambíguo. Assim, iniciamos essa reflexão buscando localizar, na definição de Machado (2004, p. 03), o sentido etimológico da palavra projeto, que “[...] deriva do latim *projectus*, participio passado de *projicere*, significando algo como um jato lançado para frente [...]”. Segundo este autor, a ideia de projeto apresenta três características gerais, a saber: referência ao *futuro*, abertura para o *novo* e o caráter *indelegável* (2004, p. 05).

Essa referência ao futuro está ancorada ao fato de que toda realidade é uma construção humana inserida num quadro de valores culturais localizadas em um determinado tempo histórico e corporificada por sujeitos que, individual ou coletivamente, projetam metas buscando transformar a realidade vivida. Portanto, o projeto é o futuro a fazer, algo possível que pode ser transformado em real. Em relação à abertura para o novo o autor explicita que a busca pelo desconhecido para o universo das possibilidades, num caminho de incertezas, traduz-se em “ingredientes” necessários para pensar o projeto. E por que o caráter

indelegável? Porque, segundo este mesmo autor, “[...] não se pode ter projetos pelos outros [...]” (2004, p.07), toda ação deve ser realizada pelo sujeito que projeta, seja ela individual ou coletiva. Já o termo “[...] programa origina-se de *gramma* (*letra* como em “gramática”) ou o que foi inscrito anteriormente. Representa uma exposição sumária, feita anteriormente, de algo que se intenta oferecer [...]” (MACHADO, 2004, p. 03).

Nessa direção, a partir das características acima elencadas, interessa-nos, pois, situar os projetos e/ou programas que fazem parte do contexto educacional, especificamente no cotidiano da escola, buscando não só descrevê-los, mas, sobretudo, compreender seus pontos de convergência e tensões a partir de suas possibilidades formativas.

Dessa forma, inicialmente identificamos o Projeto Político- Pedagógico – PPP, como o projeto global da escola que, no contexto em estudo, foi construído para atender uma solicitação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, expressa pela política da Secretaria Municipal de Educação que orienta as escolas a elaborarem seu PPP. A escola, em 2006, através da orientação da gestora, cumprindo uma exigência da SEMED, estimulou o movimento de construção do PPP. Esse processo foi prolongado e, segundo depoimento de professores(as) e da gestora, foi construído de forma participativa, democrática e dialógica. Vejamos o que expressa o próprio documento sobre esse processo de construção:

A escola construiu o PPP por meio de etapas sucessivas a partir de uma postura democrática, participativa e dialógica, com a reunião de elementos concretos, contextualizados e, sobretudo, vivenciados pelos diversos segmentos da escola. Foram criados momentos de discussões que fortaleceram o exercício político de viver em sociedade, de forma coletiva, relacionando a realidade sócio-cultural em que a escola está inserida com a necessidade e a vivência dos sujeitos que dela fazem parte.

Buscando dar destaque às impressões dos(as) professores(as) sobre esse processo de elaboração, evidenciamos o que disse uma professora, em entrevista, ressaltando o significado formativo do processo de construção do PPP:

Nós passamos três anos estudando o PPP. Essa formação para construir o PPP foi o primeiro estímulo para a formação continuada, porque ali nós tivemos que sentar em vários momentos para ler e estudar os teóricos. Em muitos momentos a própria comunidade estava aqui dentro e nós fazíamos trabalho de grupo com a comunidade. Nós paramos, em 2006, uma semana de estudos, só voltada para o PPP. Eu aprendi muito (Professora Viviane).

Convém ressaltar que a elasticidade do tempo para essa construção justifica-se pela descontinuidade das políticas municipais de educação que ocorrem quando há troca de

gestores públicos. Assim, não raro, projetos e/ou programas gestados por tais políticas refletem ações descontínuas, implicando diretamente na dinâmica organizacional das escolas. Importante destacar que a atual gestão da SEMED retomou o movimento de construção e/ou reelaboração do PPP nas escolas municipais. Tal ação implica que as escolas deverão apresentar o documento para apreciação.

Com relação ao documento do PPP elaborado pela escola, observamos que a formação continuada ganha destaque ao ser expressa com o objetivo de: “proporcionar aos docentes formação continuada dentro e fora do espaço escolar”. No entanto, percebemos que a escola não sistematizou um projeto formativo que traduza tal intenção.

Nessa direção, conforme pondera Fusari (2005a),

[...] ao construir o projeto político-pedagógico da escola, é fundamental que seja explicitada a proposta para formação contínua em serviço dos professores, de modo que estas ações ocorram em consonância com os objetivos da relação ensino-aprendizagem, a concepção de educação presente e as metas a serem alcançadas pela escola (p. 21).

A possibilidade de sistematização de ações formativas pode contribuir para alargar a autonomia da escola, traduzindo-se em movimento de constituição da identidade dos(as) professores(as), principalmente ao reconhecer, no espaço escolar, os saberes que os(as) professores(as) produzem no exercício da profissão, considerando suas possíveis contribuições para o desenvolvimento institucional, a partir de suas diferentes necessidades formativas, das reais condições de trabalho e dos desejos educacionais que ali existem (FUSARI. 2005a, p. 22).

Nesse contexto, as ações cotidianas potencialmente formativas da/na escola, reservam lugar em seus *temposespaços*, inclusive expressas no calendário, como é o caso de uma atividade mensal denominada sessão de estudos²⁴. Contudo, é na complexa dinâmica escolar que esses *temposespaços*, na maioria das vezes, acabam sucumbindo, em decorrência do imediatismo das situações que emergem desse cotidiano. Diante desses condicionantes, observamos, nos relatos da gestora e dos(as) professores(as), consciência de tal realidade:

²⁴ A pertinência das reflexões sobre a formação continuada, no cotidiano da escola, reserva neste trabalho, especificamente no terceiro capítulo, um tópico especial para tratarmos da “escola como lócus privilegiado de formação continuada”. Dessa forma pretendemos aprofundar as reflexões que surgiram a partir da participação em atividades como as sessões de estudos e a jornada pedagógica.

Embora tenhamos poucos encontros, eles contribuem com a nossa formação. A escola é dinâmica [...] às vezes é tão corrido. Em um dia tu tens que dar conta de tanta coisa e o tempo não é suficiente [...] (Professora Débora).

[...] temos que retomar nossas sessões de estudo [...] (Gestora da escola).

Paralelamente a essas questões, sabemos que a elaboração do PPP na escola, se não estiver atrelada à sua execução e avaliação periódica, pode constituir-se em “letra morta”. Assim, percebemos que há uma preocupação da gestora em retomar as discussões sobre as ações sistematizadas no PPP. Tal iniciativa foi evidenciada durante a semana pedagógica que, em sua programação, teve reservado um momento para leitura do PPP, apresentando a versão que foi finalizada em 2009.

Nesse encontro, também foi lembrado, pela gestora, uma reunião para avaliação das metas do plano de ação traçado no PPP, realizada no final do ano de 2009. Dessa forma, é possível observar que há um cuidado para que o PPP esteja fundamentando as ações dos sujeitos da escola, assegurando que as ações programadas sejam reavaliadas e reprogramadas.

Ao analisarmos o documento do PPP, observamos a descrição de vários projetos e programas que fazem parte das ações vivenciadas no cotidiano dos(as) professores(as). Assim, iniciaremos nossas reflexões a partir da descrição dos projetos que estão sendo desenvolvidos no espaço do Centro Cultural²⁵, local onde se realizam as atividades do grupo de Teatro “Faz de Conta”, grupo de Dança “Dance agora para não dançar depois”, grupo “Dança Contemporânea” e “Percussão”.

O grupo de teatro “Faz de Conta” realiza atividades de oficinas de teatro, círculo de filosofia e o 'clubinho de amor às letras'. Tais ações são desenvolvidas com o apoio de uma professora de teatro e uma professora de filosofia. Para organização das apresentações do grupo de teatro, alguns funcionários da escola dão apoio à confecção de figurinos e cenários. Este centro, também, conta com o apoio de parceiros como a Fundação Djalma Batista – FDB e a Associação de Teatro da Periferia – ATP.

Após assistirmos alguns trabalhos realizados pelos alunos que fazem parte do grupo de teatro da escola, percebemos que a organização e a qualidade das apresentações evidenciam a seriedade e o compromisso dos profissionais envolvidos. Apesar das dificuldades evidenciadas em relação às condições de trabalho, é possível observar a contribuição dessas

²⁵ O Centro Cultural foi inaugurado em agosto de 2001. É um espaço que foi cedido pela comunidade à escola com a finalidade de serem desenvolvidas atividades sócio-culturais e artísticas para atender à comunidade escolar e local. Atualmente, o Centro Cultural está sendo desvinculado da escola, através de um ato de criação e instituição de direção própria.

ações no processo de escolarização das crianças, especialmente, da área periférica de Manaus, que sofrem privações de acesso aos bens culturais.

A participação em um encontro do “círculo de filosofia” se caracterizou como um momento enriquecedor e, ao mesmo tempo, revelador das dificuldades no processo comunicação da escola, que ainda se constituem em desafio a superar. Ao presenciarmos a dinâmica do trabalho desenvolvido pela professora de filosofia observamos que, através de produção própria²⁶, houve uma reflexão coletiva motivada por uma história interativa. A participação dos alunos foi relativamente boa, mas segundo a professora, devido a problemas de comunicação, os alunos que participavam efetivamente desse grupo não foram avisados do horário da aula e, para não esvaziar o encontro, mandaram os alunos que não faziam parte do grupo, prejudicando a continuidade das atividades.

O grupo de “Dança Contemporânea” funciona somente no turno vespertino. Já o grupo “Dance agora para não dançar depois” possui atividades nos dois turnos (matutino e vespertino), é coordenado por uma professora de educação física convidada para implantar o projeto de dança na escola, através do Centro Cultural. Em entrevista, a professora Mary expôs os anseios e entraves para efetivação desse projeto:

Eu vim convidada para trabalhar **com o meu projeto de dança**, mas ele não tem apoio da SEMED. A gente vem lutando, correndo atrás, porque o nosso maior problema é o figurino [...] sempre tem alguma coisa que atrapalha o trabalho. Ocorreram problemas entre a comunidade e o Centro Cultural, tentaram vetar as aulas de balé, criaram umas histórias, denunciaram ao conselho tutelar. Eles querem que o Centro Cultural seja da comunidade. Não temos uma quantidade de alunos como tínhamos antigamente, também por falta de divulgação e pela questão financeira (grifo nosso).

Através deste relato, a professora expressa que o projeto foi criado por ela e que nele acredita, como possibilidade de contribuição para que a comunidade carente também possa praticar a dança e não cair na prostituição ou nas drogas. No entanto, retomando nossas considerações iniciais sobre a necessidade de articular projetos individuais ao projeto maior da escola, principalmente envolvendo a comunidade escolar, fica evidente que, enquanto o projeto for da professora não haverá um envolvimento da comunidade escolar e este, apesar da boa intenção, estará fadado ao isolamento. Reforçamos essa observação por ter presenciado, durante o período da pesquisa na escola, apenas dois momentos de interação das crianças que fazem parte da dança com a comunidade escolar.

²⁶ Para este encontro, a professora trabalhou o tema: Filosofia, através de uma história interativa que ela produziu para a aula com as crianças.

Outro aspecto a destacar diz respeito à visibilidade da escola na SEMED em relação às atividades do teatro e do grupo de dança. Fazem parte da rotina da escola solicitações frequentes para realização de apresentações, sejam para encontros e eventos na sede da Secretaria ou em outras escolas. Tal repercussão traz ganhos para divulgação do trabalho realizado pela escola, como também promove a inserção das crianças em atividades artísticas sócio-culturais. Por outro lado, não há incentivo ou investimentos da própria SEMED para a logística do trabalho, pois cenários e figurinos são adquiridos com a ajuda de parcerias e/ou recursos mobilizados pela escola, através dos profissionais envolvidos nesses projetos.

A este respeito, ressaltamos as falas das professoras de dança e de teatro que, em entrevista, revelam as dificuldades encontradas pela falta de apoio institucional:

Busco fazer as coisas bem feitas, às vezes tiro do meu bolso. A SEMED quer que a gente apresente, mas não dá nenhuma ajuda. Ano passado queriam que fizéssemos a abertura das municipais, mas deram só o tecido para o figurino (Professora Mary).

[...] em termos institucionais, da SEMED, não tem apoio (Professora Ana Lúcia).

O Projeto “Percussão” chega à escola em maio de 2010, a partir da iniciativa do Centro Cultural Arte Educação Aníbal Beça, para ampliação do Projeto Curumim na Lata²⁷. O professor responsável pela atividade na escola desenvolve aulas de teoria musical e percussão, com a pretensão de criar um grupo musical na escola/comunidade.

Outra iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, através do Centro Cultural, é o projeto “Musicalidade” que disponibiliza, uma vez por semana, dois profissionais da área de música para realização das atividades de canto na escola. Nas segundas-feiras, é realizada uma organização prévia de horários para revezamento das turmas que se dirigem ao auditório da escola para participar desse projeto.

Ao presenciar tais encontros, pudemos perceber que há um envolvimento dos alunos com essas atividades, nas quais é explorada a iniciação musical através do trabalho com respiração, ritmo e apresentação de alguns instrumentos musicais. A autoestima dos alunos também é trabalhada, pois há um incentivo para que eles se dirijam ao microfone e cantem trechos dos hinos. O foco principal é o aprendizado dos diversos hinos, especialmente, o Hino de Manaus. É interessante destacar que estas aulas se traduzem em momento formativo não

²⁷ O projeto Curumim na Lata funciona na Zona leste de Manaus, no Centro Cultural Arte Educação Aníbal Beça. Tem como principais objetivos iniciar crianças no meio musical e incentivar a prática percussiva, além de despertar a consciência ambiental a partir da reciclagem de lixo e sucata para confecção dos instrumentos - Informações obtidas através do responsável pelo centro cultural.

só para os alunos, pois os(as) próprios(as) professores(as) reconhecem as possibilidades de aprendizado durante as aulas.

Durante esses momentos, algumas professoras, em conversa, fizeram o seguinte comentário: “[...] conheci o Hino de Manaus nessas aulas; também estou aprendendo sobre iniciação musical” (Professora Débora); “Não conhecia o Hino de Manaus. Comecei a conhecê-lo a partir das aulas com as crianças; elas aprendem, eu também aprendo” (Professora Elen).

“Saúde na Escola” é um projeto implantado pela SEMED e desenvolvido sob a coordenação de uma técnica em enfermagem que assume as funções de agente de saúde escolar. Através de um cronograma de atendimento às salas de aula, são realizadas atividades de orientação sobre higiene e prevenção de doenças. Tal iniciativa caracteriza-se como um importante instrumento formativo para alunos, professores e comunidade em geral. Essas percepções foram acessadas em depoimentos expressos em uma reunião de avaliação: “Quando a agente de saúde vai à sala de aula não só os alunos aprendem, eu também aprendo” (Professora Juju); “Quando minha filha chega em casa e comenta o que a agente de saúde falou, observo que os alunos estão aprendendo”(funcionária de serviços gerais); “Eu já estou levando os ensinamentos da aula para repassar em casa”(Professora Rosa de Saron).

O projeto “Gente, vida e valores” foi idealizado e sistematizado pela gestora da escola. Após ser discutido com o grupo de professores(as) que assumiu as ações do projeto, este foi incorporado ao planejamento, possibilitando a elaboração de atividades que estimulem o resgate de valores éticos e morais. Mensalmente, é possível observar o desenvolvimento de tais ações que acontecem, em geral, no auditório da escola. Dentre os momentos que acompanhamos, destacamos o trabalho realizado com a música “Aquarela”, de Toquinho.

A sugestão de trabalhar com a música foi lançada por uma professora que projetou, em datashow, uma apresentação para os(as) professores(as), em uma reunião de planejamento. Relatou que esta ideia surgiu a partir da experiência vivida em uma aula no Curso Normal Superior, do PROFORMAR²⁸. O momento foi profícuo, pois permitiu que refletíssemos sobre a temporalidade da vida, a busca de sentido para projetos futuros: pessoais e profissionais. Essa mesma reflexão foi adaptada para as crianças no momento do desenvolvimento do projeto, no auditório da escola.

²⁸ O Curso Normal Superior é ministrado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através do Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação – PROFORMAR.

Os programas Federais implantados na escola são o “Mais Educação”²⁹ e o “Escola Aberta”³⁰. O programa “Mais Educação” teve início em 2009, tendo como objetivo ampliar o tempo e espaço das crianças na escola através de oficinas de xadrez, pintura, reforço escolar, capoeira e teatro, realizado por monitores, no contraturno. Atualmente é coordenado pela professora Dayse, que dispõe de uma carga horária de 40 horas para acompanhamento do programa.

O programa “Mais Educação” atende um grupo de cem crianças, sendo cinquenta por turno. A seleção das crianças para participação nas atividades ocorreu no início do ano letivo, por indicação dos(as) professores(as) que estão diretamente com as crianças em sala de aula. Para participação na oficina de reforço escolar, a proposta foi atender, prioritariamente, alunos com baixo rendimento escolar, como também alunos das séries que realizarão a Prova Brasil³¹. Durante o programa, os pais das crianças foram comunicados sobre a proposta do “Mais Educação”, destacando que estas permaneceriam na escola em tempo integral, sendo atendidas as suas necessidades de alimentação e higiene. No início das atividades, observamos que um grande número de alunos permanecia na escola, no intervalo do almoço. No decorrer do tempo, esta frequência não era tão expressiva. Ao ser indagada sobre essa situação, a coordenadora do programa afirmou que algumas crianças não se adaptaram a esse horário e os pais das crianças, que moram próximo à escola, optaram em levá-las para casa para o almoço.

Buscando focalizar as possibilidades formativas oportunizadas por estes projetos e/ou programas, identificamos que a coordenadora do programa “Mais Educação” realizava um trabalho formativo com os monitores, sobretudo, com a monitora do reforço escolar. O reforço escolar tem como foco estimular a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, de diversas séries e idades, com baixo rendimento escolar. Assim, prioritariamente, são desenvolvidas atividades para auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

²⁹ Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o programa Mais Educação tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno, pautando-se na ideia de formação integral e emancipatória. A área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

³⁰ O programa Escola Aberta busca repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Através do Programa Escola Aberta, a escola oferece, aos sábados, oficinas de informática para crianças, corte e costura, corte de cabelo, manicure e ponto cruz.

³¹ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Inep/MEC, que objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Avalia alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino.

No contexto dessas relações, foi possível presenciar vários momentos em que se discutiam o processo metodológico e a seleção de atividades adotadas pela monitora. Por meio destas interações observamos que emergia uma tensão entre as concepções de alfabetização da coordenadora/ professora e da monitora. A coordenadora expressava uma postura mais construtivista, estimulando atividades através de um método mais global que envolvesse a utilização de textos de músicas no processo de alfabetização das crianças. Por outro lado, a monitora realizava atividades ancoradas em método tradicional, em que privilegiava o processo de silabação.

Em conversa, a coordenadora afirmou que o trabalho era desafiador, mas já percebia alguns avanços. Explicitava como fundamentava suas orientações:

[...] eu gosto de trabalhar com letras de músicas (escrevendo em papel madeira), daí eu posso explorar de acordo com a dificuldade individual dos alunos. Se o aluno estiver iniciando o processo de leitura e escrita eu exploro as letras, as sílabas, mas se já estiver mais adiantado eu passo para outras atividades [...].

Em meio a essas questões, o espaço do cotidiano escolar revela-se um ambiente social que possibilita um intercâmbio de ideias e concepções que emergem do diálogo entre pares. Antonio Bolívar (2003, p. 90) contribui com tal reflexão ao afirmar que, “[...] a experiência de novas estratégias ou novos enfoques é enriquecedora quando é estimulada no intercâmbio com os colegas [...]”.

O “Programa Aceleração da Aprendizagem”³² – PAA, é desenvolvido na escola através da ação da SEMED, com o apoio da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura – SEF/MEC. Foi implementado para correção do fluxo escolar de alunos com distorção idade série. A escola possui apenas uma turma de trinta alunos para desenvolvimento do programa que, através de metodologia que envolve a Pedagogia de Projetos, busca uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Os alunos utilizam material didático específico, estruturado em projetos.

Em relação ao programa em questão, é interessante acentuar que a professora responsável pela turma aponta a metodologia utilizada como um ponto forte do programa, pois introduz uma dinâmica diferenciada que estimula os(as) professores(as) a saírem da

³² O programa inclui formação e capacitação de professores, de pedagogos e de diretores das escolas envolvidas, para que seja efetivada a metodologia da ação e feita a entrega do material didático específico. Para dedicarem-se aos alunos que fazem parte do programa, os(as) professores(as) possuem uma carga horária de 40 horas (8 horas por dia), sendo um período para o ensino regular, outro para aulas de reforço e visita de estudo domiciliar aos estudantes (informações retiradas do documento de Orientações Pedagógicas 2010-SEMED).

rotina tradicional. Outro fator importante destacado pela professora é o assessoramento sistemático do programa e os encontros mensais de formação que partem da necessidade dos(as) professores(as). Além disso, a professora revela que, atualmente, os alunos não estão recebendo o material do programa, pois o mesmo está sendo reformulado.

Com o intuito de atender a comunidade, a escola disponibiliza, aos sábados, salas de aula para realização do Programa Reescrevendo o Futuro³³, que ocorre sob a coordenação de um supervisor da UEA. Três professores da escola são monitores no programa. Em conversa, estes afirmaram que não passaram por formação, portanto não trabalham com o material do programa, preferem adequar outro material à realidade dos alunos. O relato de um estagiário da escola – aluno do curso de pedagogia da UEA- que, também, é monitor do Programa Reescrevendo o Futuro, denuncia a dificuldade de utilização do material e expõe os saberes que estão sendo mobilizados pelos(as) professores(as) para o desenvolvimento do processo de alfabetização:

[...] A metodologia adotada pelo programa não condiz com a formação dos professores que, em sua maioria, dominam o método silábico. O material requer que tenhamos uma fundamentação sobre linguística, é muito complicado. A maioria dos professores alfabetiza da forma como foram alfabetizados [...] (Estagiário de pedagogia da UEA).

Tal entendimento revela que, no seu trabalho cotidiano, os(as) professores(as) mobilizam, prioritariamente, saberes que lhes são próprios, adquiridos ao longo de suas vivências. Saberes que, na acepção de Tardif (2002),

[...] são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo [...] Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (p. 260-261).

Tratando-se do Programa de Formação³⁴ desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, implantado pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, observamos que há uma sistematização de cursos e eventos formativos que têm como foco a

³³ Programa realizado pela Universidade do Estado do Amazonas, que tem como objetivo desenvolver ações sistemáticas na área de alfabetização de jovens e adultos no Amazonas, integrando a política de combate ao iletrismo com abordagens ambientais, no campo das preocupações do meio ambiente, do desenvolvimento humano e sustentável. Informação disponível em: <http://uea.edu.br/>.

³⁴ Julgamos ser importante reservar um tópico para este estudo em face da relevância de tais reflexões para o processo de formação continuada dos(as) professores(as) fora do espaço escolar. Portanto, abordaremos tais aspectos no capítulo III deste trabalho.

formação continuada de professores(as). Tais ações formativas foram programadas para atender os(as) professores(as) da rede municipal ao longo do ano letivo. A divulgação destas ações formativas ocorre através do cronograma mensal da Secretaria.

Em relação aos diversos projetos e/ou programas que atravessam o cotidiano da escola, observamos que a maioria chega à escola pela implementação de ações das políticas de educação municipais e/ou federais. Contudo, percebemos que apesar de não terem sido pensados pela escola, estes mesmos projetos ganham importância, principalmente quando acolhidos, ressignificados e/ou adequados às necessidades da comunidade escolar. Isto significa dar sentido à ação, potencializando estratégias para resolução de problemas em busca de melhoria para a escolarização das crianças. Como defende Amiguiño et al. (2003),

O jogo de intencionalidades e sentidos que implica os indivíduos e o coletivo no projecto em causa, dando-lhe conteúdo formativo, advém de um propósito de mudança das condições de exercício, do desejo e da vontade colectiva de instituir processos de animação pedagógica, em simultaneidade com a intervenção na comunidade e a gestão em parceria de situações educativas, num processo interativo que tem a caracterizá-lo a resolução de problemas (p. 107).

No entanto, é na complexa realidade do cotidiano escolar, onde se entrecruzam as condições objetivas de trabalho (expressas por condições estruturais adversas em que se encontram as escolas) e as condições subjetivas dos sujeitos que fazem parte desse contexto, que se revelam as ambiguidades.

Assim, buscamos, através de nossas observações e entrevistas, ir além das aparências, tentando captar as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos. E, para melhor exemplificar tal situação, nos apropriamos do relato da coordenadora do programa “Mais Educação” que, em entrevista, afirmou:

[...] falta muito para melhorar as condições de trabalho. Eu vejo que é uma coisa que vem lá de cima. Por exemplo, no programa “Mais Educação”, foi a maior briga para que os coordenadores ficassem fora de sala, porque a maioria dos coordenadores ainda permanece em sala de aula. Essas coisas acabam mexendo contigo. A própria alimentação dos alunos fica comprometida, não mandam uma alimentação adequada, deveria ter pelo menos uma fruta para as crianças, uma vez por semana.

Outra questão que se coloca é a quantidade de projetos desenvolvidos pela escola que, muitas vezes, se avolumam e perdem sentido na dinâmica organizacional, não respondendo às necessidades de ações estratégicas que buscam a melhoria dos processos de escolarização das crianças e adolescentes.

Segundo Arroyo (2007),

Quando nos aproximamos das escolas é fácil perceber a pluralidade de projetos e propostas que não se encaixam nos tempos das disciplinas e nas cargas horárias nem nos turnos, nos graus e nas grades que estruturam o trabalho docente (p. 203).

Para acentuar essas questões, localizamos, em entrevista, o relato da gestora da escola que aponta uma reflexão motivada pela fala de uma professora em reunião:

Ouvi em uma reunião, a fala de uma professora que me fez pensar sobre a quantidade de projetos. A professora revelou: “Eu sinto que a quantidade de projetos está atrapalhando a minha aula, não sou contra, mas está mexendo muito com meus alunos, não consigo terminar um trabalho”. Quando a pessoa me fala, fico aqui pensando. Isso mexeu muito comigo.

Interessante ressaltar que até mesmo a pedagoga, atuando há pouco tempo na escola, reforça essa reflexão expondo o seguinte pensamento: “precisamos pensar na viabilidade dos projetos, principalmente dos projetos pensados pela escola”. Essa reflexão foi ponto de pauta durante a reunião geral de avaliação do primeiro semestre, realizada com a participação de professores(as) e demais funcionários da escola.

Imersos nessa realidade é preciso contextualizar, ainda, a intencionalidade dos projetos pessoais e coletivos que emergem nesse cotidiano. Como apontamos, no início destas reflexões, sabemos que os projetos podem ser um caminho estratégico para sinalizar mudanças futuras, incluindo possibilidades de alterar a difícil realidade que caracteriza a educação/escola contemporânea, refletindo um quadro de dificuldades e incertezas. Esta abordagem, como bem sublinha Freire (2000, p. 21) “[...] significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável.”

Assim, acreditamos que os sujeitos que atuam na complexa dinâmica escolar têm possibilidades de fazer emergir, através de ações coletivas, projetos que partam das necessidades desse cotidiano, além de potencializar os projetos que chegam à escola, adequando-os à sua realidade concreta, considerando, principalmente, seus *temposespaços*. Para tanto, será necessário que a reflexão coletiva e a crítica sobre o trabalho pedagógico sejam uma constante na dinâmica escolar, o que muito poderá contribuir a melhoria de qualidade da educação pública municipal.

CAPÍTULO 3

3 – CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E EM OUTROS ESPAÇOS

Em virtude do cenário das políticas públicas nacionais apontadas no capítulo I, pretendemos, neste capítulo, contextualizar as atuais políticas de formação continuada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED –, buscando entender como ocorre esta formação continuada no cotidiano da escola pesquisada e a articulação e envolvimento dos(as) professores(as) no programa de formação continuada implementado pela DDPM.

Objetivamos também aprofundar as reflexões que apontam a escola como locus privilegiado da formação continuada dos(as) professores(as), evidenciando os limites e possibilidades que decorrem desse movimento formativo.

Caminhando em busca de algumas sínteses para o estudo realizado, finalizaremos essas reflexões apontando os desafios a serem enfrentados em busca do caminho da profissionalização dos(as) professores(as), tomando como ponto de partida alguns processos que consideramos indissociáveis, a saber: a formação continuada, a condição docente e os contextos de trabalho.

3.1 – Situando o Caminho das Políticas de Formação da SEMED

[...] os modelos de formação de professores não se propõe de modo isolado, mas estão relacionados às políticas educativas do momento e às tendências e propostas de inovação.

(FRANCISCO IMBERNÓN).

Na tentativa de implementar políticas públicas de formação para os(as) professores(as), a Secretaria Municipal de Educação criou, em 2000, o Centro de Formação Permanente do Magistério³⁵ – CFPM. A criação representou, sem dúvida, um investimento significativo na esfera pública municipal, à medida que buscava garantir condições de incentivo à qualificação e ao desenvolvimento profissional, através do Programa de Formação Tapiri³⁶.

Em 2006, com a reforma administrativa, o Centro de Formação passou a chamar-se Coordenadoria de Formação do Magistério - COFM. Em maio de 2007, com a nova reestruturação da SEMED, a Coordenadoria transforma-se em Gerência de Formação do Magistério - GFM. A partir de 2009, com as recentes mudanças na Gestão da Educação Municipal, deu-se a substituição da Gerência de Formação do Magistério pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM.

É possível que o fato exposto acima possa ter possibilitado uma política de descontinuidade, frente às inúmeras reestruturações administrativas³⁷ ocorridas no período de uma década da implementação das políticas de formação continuada no município de Manaus. Assim, observa-se que as mudanças de nomenclaturas, podem ter contribuído para a falta de uma identidade ou referencial do lócus de formação continuada para os(as) professores(as) municipais. Tais afirmações partem da análise de algumas falas do(as) professores(as), sujeitos da pesquisa, que relataram em entrevista certa confusão no momento de identificar o nome dado ao local de formação da SEMED: “[...] geralmente nós fazemos formação naquele lugar que mudou de nome” (professora Deca). “Como é mesmo o nome agora?” (Professora Mayara). “[...] participamos dos cursos que são realizados no CFP” (Rosa de Saron). “[...] sempre que a gente vai para o antigo CFP, temos essas formações” (Professor Neto). Os últimos depoimentos evidenciam a tendência de muitos professores(as) de se referirem ao local de formação da SEMED como CFP, mesmo depois de todas as mudanças ocorridas.

Nogueira (2007), ao analisar as políticas públicas de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, materializadas no CFPM, no período de 2000 a 2006, aponta que a mudança de nomenclaturas fez emergir diferentes direcionamentos para a formação dos(as) professores(as) no âmbito das políticas de formação da SEMED. Ainda

³⁵ O Centro de Formação Permanente do Magistério- CFPM foi regulamentado pelo Decreto nº 5.715 de 05 de Julho de 2001.

³⁶ O programa de Formação Tapiri é o documento norteador da proposta de formação continuada para efetivação das políticas públicas de formação de professores(as) no âmbito da educação municipal.

³⁷ Em relação às inúmeras reestruturações administrativas é importante ressaltar que, no período em que foram realizadas as entrevistas com a Gerente de Formação e com o Chefe da DDPM, em julho de 2010, assumia o terceiro Secretário de Educação nomeado pelo atual gestor municipal.

conforme a referida autora, a matriz histórica na qual essas políticas foram implementadas, encontra concretude nos marcos de reorganização da economia capitalista das últimas décadas. Revela, também, que as divergências latentes polarizaram as relações entre gestores e formadores, demarcando os campos diferenciados de disputa que permeavam as políticas de formação continuada nesse período.

Em relação aos diferentes direcionamentos em que se pautaram as propostas de formação da SEMED, pelos limites deste trabalho, não temos a intenção de aprofundar tais análises. No entanto, julgamos importante salientar que, desde a criação do CFPM, em 2000, o Programa de Formação Tapiri passou por várias versões, a saber: 2000, 2004, 2006 e a atual, em 2010.

Nogueira (2007, p. 44), referindo-se aos documentos elaborados no período de 2000 a 2006, comenta que a partir de tais reformulações pode-se concluir “[...] que o interstício no qual esses programas foram elaborados revela aspectos das políticas de formação implementadas que extrapolam a pseudo-neutralidade das mudanças de nomenclatura ou opções teórico-metodológicas”. A autora revela, ainda, que a tese da não neutralidade nas mudanças de nomenclaturas, justifica-se pela necessidade de atender às demandas da Gestão Política da SEMED que, ao impor a função de executor das políticas de formação continuada ao órgão responsável pela formação dos professores municipais, legitima as concepções de formação pragmáticas e tecnicistas.

Nessa perspectiva, procurando situar o contexto atual da formação continuada na esfera da educação municipal, iniciamos nossas reflexões a partir da proposta formativa expressa pelo atual programa de formação. O atual documento, intitulado “Formação Tapiri 2010”, define as diretrizes políticas para a formação continuada na atual gestão, como também as competências da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério –DDPM, regulamentadas pelo Regimento Interno da SEMED, artigo 04, publicado no Diário Oficial do Município de Manaus em 24 de julho de 2009, a saber:

- a) elaboração, implementação, coordenação e avaliação da Política de Educação Continuada do Magistério Municipal; b) desenvolvimento de pesquisas, promoção e divulgação da produção científica dos profissionais da Educação Municipal; c) elaboração e emissão de pareceres técnico pedagógicos quanto a projetos de formação, em parceria com os diversos segmentos da Secretaria ou com outras instituições proponentes; d) intercâmbio com órgãos nacionais e internacionais no que se refere à educação continuada dos professores da rede municipal; e) emissão de parecer quanto à liberação de educadores para estudos de pós-graduação, de

acordo com os critérios estabelecidos pelo Programa Qualifica³⁸; f) definição de linhas de ação pedagógica envolvendo eventos como seminários, simpósios e fóruns realizados no âmbito da Secretaria; g) exercício de outras competências correlatas, em razão de sua natureza (FORMAÇÃO TAPIRI 2010, p. 06).

As atuais diretrizes para formação continuada da SEMED (Programa de Formação Tapiri 2010) assumiu os seguintes focos de atuação: Formação em Pólos Distritais³⁹ no turno noturno, Formação em Serviço, Oficinas de Formação, Formação dos Formadores e Formação em Tecnologias Educacionais.

Buscamos identificar brevemente as principais características destes focos de atuação descritas no atual programa, com o objetivo de entender em que *tempoespaços* os (as) professores (as) da escola pesquisada participam de tais modalidades.

A formação em pólos distritais tem como objetivo o desenvolvimento da cultura de estudos na escola, através da elaboração e execução de seu projeto formativo. Ocorre por adesão da escola, através de um articulador de estudos (preferencialmente o pedagogo e, na falta deste, um professor), que é o principal mediador das ações formativas.

A Formação em Serviço contempla apenas duas escolas por distrito, dentre as que aderiram à formação em polos distritais e são acompanhadas por uma equipe multidisciplinar. As Oficinas de Formação se traduzem em alternativas para atendimento das demandas mais urgentes relacionadas aos temas específicos, por área de conhecimento, objetivando o desenvolvimento de aspectos teórico-metodológicos.

O foco Formação dos Formadores envolve o planejamento e a criação de um calendário interno para atender a formação continuada dos formadores, como também o incentivo à pesquisa e à publicação, em parceria com universidades e instituições de fomento à pesquisa, objetivando financiar e publicar projetos de pesquisa na rede municipal.

A Formação em Tecnologias Educacionais é uma ação realizada pela Gerência de Tecnologia Educacional – GTE, com o intuito de possibilitar a utilização de tecnologias educacionais na formação de professores(as), através da criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, por meio do qual os(as) professores(as) podem participar de diversos cursos oferecidos em ambiente virtual.

³⁸ O Programa Qualifica é uma política de incentivo e valorização profissional que foi regulamentado pelo Decreto nº 9.824, de 2 de Dezembro de 2008. Tal decreto regulamenta o afastamento temporário dos servidores para estudar em nível de pós-graduação *stricto sensu* em cursos reconhecidos pela CAPES.

³⁹ Os Pólos Distritais são constituídos pelas Divisões Distritais das Zonas: Norte, Sul, Oeste, Centro-Sul, Rural, Leste I e Leste II.

Dentre os focos de formação continuada acima descritos, observamos, no cotidiano da “Escola Aprendiz”, o envolvimento dos(as) professores(as) nas Oficinas de Formação e na Formação em Tecnologias Educacionais.

De acordo com o Programa de Formação Tapiri, as ações formativas estão contempladas através da modalidade presencial, semipresencial e a distância, por meio de projetos formativos provenientes dos programas da Secretaria Municipal, da articulação com os programas de formação continuada do Ministério da Educação, e dos projetos que surgem a partir do diagnóstico das necessidades formativas das escolas.

O Programa de Formação Tapiri 2010 apresenta os seguintes projetos de formação continuada:

PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

| Nº | NOME | MODALIDADE FORMAÇÃO | CARGA HORÁRIA |
|----|---|------------------------|--------------------------|
| 01 | Educação Infantil | Presencial | 120h |
| 02 | Alfabetização (professores que atuam com o 1º ano) | Presencial | 64h |
| 03 | Prova Brasil, 5º e 9º ano, Matemática e Língua Portuguesa | Presencial | 44h 44h |
| 04 | Formação Ler é uma Viagem (1º ao 5º) Matemática para a Vida (1º ao 5º) | Presencial | 80h 80h |
| 05 | Formação Ler é uma Viagem (6º ao 9º) Matemática para a Vida (6º ao 9º) | Presencial | 80h 80h |
| 06 | Educação Inclusiva – Ed. Infantil e Ensino Fundamental | Presencial | 32h |
| 07 | Capacitação para Pedagogos | Presencial | 42h |
| 08 | Capacitação para Diretores | Presencial | 80h |
| 09 | Educação de Jovens e Adultos 1º segmento | Presencial | 24h |
| 10 | Cursos Livres - Inglês e Espanhol | Presencial | 375h |
| 11 | Formação Mais Educação | Presencial | 48h |
| 12 | Formação Paineis da Escola | Presencial | 8h |
| 13 | Formação – Ciências Naturais (anos iniciais) | Presencial | 16h |
| 14 | Formação – Artes (anos iniciais) | Presencial | 24h |
| 15 | Projeto Político Pedagógico | Presencial | 24h |
| 16 | Creche: Espaço de Desenvolvimento da Criança de 01 a 3 anos | Presencial | A definir |
| 17 | Formação de Regimentos Escolares | Presencial | A definir |

| | | | |
|-----------|--|----------------|-----------|
| 18 | Formação dos Laboratórios Brink Móbil de Matemática e Ciências | Presencial | A definir |
| 19 | Educação Fiscal | Semipresencial | 70h |
| 20 | Educação Patrimonial | Semipresencial | 24h |
| 21 | Orientação Sexual | Semipresencial | 16h |
| 22 | Saúde do Escolar | Semipresencial | 20h |
| 23 | Educação Ambiental | Semipresencial | - |
| 24 | Formação – Língua Inglesa (anos finais) | Semipresencial | 20h |
| 25 | Diversidade étnico-racial | Semipresencial | A definir |

GERÊNCIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

| Nº | NOME | MODALIDADE FORMAÇÃO | CARGA HORÁRIA |
|-----------|---|----------------------------|----------------------|
| 26 | Mesas Educacionais | Presencial | 120h |
| 27 | Produção de Vídeos Educativos | Presencial | 32h |
| 28 | Hot potatoes na Educação | Presencial | 20h |
| 29 | Jclíc – Construindo Projetos Educacionais | Presencial | 40h |
| 30 | Movie Maker | Presencial | 60h |
| 31 | Pedagogia de Projetos | Presencial | 40h |
| 32 | Publisher | Presencial | 20h |
| 33 | Introdução à Educação Digital | Semipresencial | 120h |
| 34 | Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs | Semipresencial | 32h |
| 35 | Elaboração de Projetos | Semipresencial | 20h |
| 36 | Produção de Vídeos Educativos | Semipresencial | 40h |
| 37 | Visual Class | Semipresencial | 60h |
| 38 | Uso do Blog na Educação | Semipresencial | 40h |
| 39 | Informática Básica para Professores | A Distância | 20h |
| 40 | Mídias e Tecnologias para Educadores | A Distância | 15h |
| 41 | Reforma Ortográfica da L.Portuguesa | A Distância | 15h |
| 42 | Técnicas de Alfabetização | A Distância | 15h |

PROJETOS INTERGOVERNAMENTAIS E PARCERIAS

| Nº | NOME | MODALIDADE FORMAÇÃO | CARGA HORÁRIA |
|-----------|----------------------------------|----------------------------|----------------------|
| 39 | Programa Com Vida | Presencial | A definir |
| 40 | Programa Saúde do Escolar – PSE | Presencial | A definir |
| 41 | Programa Ciência na Escola – PCE | Presencial | A definir |
| 42 | Pró-Letramento | Semipresencial | 300h |
| 43 | Gestar I e II | Semipresencial | 300h |

| | | | |
|----|---------------------------------|----------------|-----------|
| 44 | Mídias na Educação | Semipresencial | 360h |
| 45 | Aluno Integrado | Semipresencial | 180h |
| 46 | Cultura digital - Mais Educação | Presencial | 40h |
| 47 | Educomunicação - Mais Educação | Presencial | 40h |
| 48 | CpQD | Presencial | A definir |

(Informações retiradas do documento “Programa de Formação Tapiri, 2010).

Vale ressaltar que, na sequência dos cursos relacionados, identificamos, em negrito, as oportunidades de formação em que os(as) professore(as) da escola estavam envolvidos, no momento da pesquisa.

No que se refere à elaboração e execução dos projetos formativos, cabe destacar dois aspectos importantes. O primeiro está relacionado ao seu processo de elaboração que, segundo revelou o chefe da DDPM, tais projetos foram constituídos a partir das demandas de formação solicitadas pelas Divisões Distritais. Em seu relato, em entrevista, afirmou: “[...] no início do ano nós convocamos os distritos para que nos enviassem por escrito as suas necessidades”. Confirmando esse encaminhamento, a gerente de Formação Continuada também ressaltou,

Nós tivemos uma reunião com os chefes das Divisões Distritais [...] pedimos para que eles enviassem para nós suas demandas de formação. Nós não podíamos atropelar o processo, passar por cima do distrito e ir lá falar com o professor. Isso é uma das competências do Distrito, verificar quais são as demandas de formação, nós temos isso tudo documentado. Eles mandaram as demandas por segmento, nível de ensino e modalidades. [...] com essas demandas nós organizamos todos os projetos de formação; isso está documentado.

Alertou ainda para o fato de que havia

[...] uma demanda gritando na área sócio-psicopedagógica, como agressividade e sexualidade. Como nós não tínhamos pensado em nada, nós não tínhamos o profissional. Então, separamos todos esses temas das Divisões Distritais e enviamos para a Divisão de Avaliação e Monitoramento, que até então era responsável pela equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo). Havia dois núcleos, um na Zona Norte e outro na Zona Oeste. E nós enviamos para lá, para que eles pensassem como iriam atender essa demanda que está gritando dentro das escolas.

Percebe-se, nesse processo, a falta de articulação da DDPM com os demais setores da Secretaria, como também fica explícito, ao nosso ver, um descuido em assumir suas competências, transferindo suas responsabilidades. Vale lembrar que de acordo com o

Regimento Interno da SEMED de elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Formação Continuada do Magistério Municipal.

Em relação às demandas formativas que chegam diretamente da escola, a gerente de Formação Continuada ressaltou: “[...] eles solicitam formações muito pontuais como: avaliação, autoestima, até formações na área de saúde. Nós temos feito essa articulação fora, com outros parceiros, para que eles possam realizar estas palestras”.

Na esteira dessas discussões, na “Escola Aprendiz”, a professora Deca, em entrevista, fez o seguinte comentário:

[...] acho muito cruel na educação não terem um olhar pelo professor. Quando a gente se importa com o aluno, aquilo te cansa. Às vezes eu digo que nosso trabalho é tão árduo, para o salário que a gente ganha. O que eu sinto é a falta de apoio, o professor não tem um acompanhamento psicológico.

Refletindo sobre essas questões, observamos que a crescente demanda de formação para além dos aspectos didático-pedagógicos, denuncia o interesse premente dos(as) professores(as) por temas que os ajudem no enfrentamento dos desafios da profissão que envolvem, sobretudo, a precarização e desvalorização do seu trabalho. Apesar de estar sendo anunciado como uma “demanda gritante”, não observamos no quadro das ações formativas projetos que envolvam tais questões e nem mesmo um movimento no sentido de ampliar tal discussão.

Cabe ainda salientar que

O diagnóstico das necessidades do professorado é uma das funções que todo Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que corresponda à medida do possível a solicitação dos professores em matéria de conhecimento, destrezas e atitudes (GARCÍA, 1992, p. 67).

Nesse sentido, entendemos que tais questões não podem ser silenciadas, tampouco se restringirem ao oferecimento de cursos e/ou palestras pontuais. Essa é uma discussão no âmbito das políticas de profissionalização e valorização dos profissionais da educação e exige a participação e envolvimento político dos(as) professores(as) nesses debates. Por outro lado, como pondera Suarez (apud García, 1992, p. 68) “[...] o próprio diagnóstico de necessidades converte-se num primeiro passo do processo de avaliação dos programas de formação dos professores”.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à seleção dos formadores para a “execução” dos projetos formativos, em decorrência das mudanças ocorridas em face ao recente processo de reestruturação da gestão municipal. Ao explicitar tais mudanças, o chefe da DDPM relatou que foi realizado um processo seletivo interno para substituir formadores que estavam sendo redimensionados para as escolas. Através dessa seleção, foram selecionados formadores, em caráter temporário, de acordo com a duração do curso ou projeto de formação ao qual estivesse vinculado. Em seu depoimento, manifestou sua preocupação com o fato de que alguns(mas) professores(as) com titulação mais avançada, que estavam atuando como formadores na DDPM, em anos anteriores, não queriam voltar para a sala de aula.

Depois dessa reforma que nós fizemos, que fomos formatando os projetos, os planos junto com a Secretaria, vendo as demandas da Secretaria, redimensionando um plano de formação, eu comecei a observar que o professor não queria ir mais para sala de aula. Depois de serem mestres e doutores, os professores não queriam voltar para a sala de aula.

Em relação a essas questões concordamos que a escola necessita de profissionais qualificados, para que possam contribuir com o processo de escolarização das crianças, dos jovens, adolescentes e adultos. No entanto, mesmo não pretendendo entrar nesse amplo debate, nos indagamos sobre os reais motivos do profissional não querer voltar para a escola. Arriscamo-nos a tecer algumas considerações relativas aos fatores que envolvem tal questão, como, por exemplo: o tempo de investimento na formação do formador; as condições precárias de trabalho nas escolas; a falta de incentivo salarial e de carreira. E, em relação à questão de incentivo salarial, observa-se que a política de função gratificada⁴⁰ não envolve os profissionais da escola, com exceção do gestor.

Durante o início do ano letivo de 2010, aproximadamente no mês de abril, já se percebia, no calendário escolar da SEMED, o cronograma de cursos disponibilizados pela DDPM. No entanto, observamos que o critério de participação dos docentes nas oficinas de formação não estava claro, pois os(as) professores(as) não entendiam se a participação nas formações seria por adesão da escola ou seria inscrição individual. Esse fato foi esclarecido em uma reunião realizada na Divisão Distrital Leste II, em março de 2010, em que se fez

⁴⁰ Lei nº 1.126, de 05 de junho de 2007 – Plano de Cargos e Carreiras e Subsídios dos Profissionais do Magistério do Município. Art. 2º - São princípios do PCCS: IV – Função Especial do Magistério – aquela atribuída ao Profissional do Magistério além das estabelecidas nesta Lei para o respectivo cargo e que não caracterize exercício de cargo de provimento em comissão ou função de confiança. Informação retirada do Diário Oficial do Município de Manaus - nº 1735 de 06 de junho de 2007.

presente o chefe da DDPM. Após ter participado dessa reunião, a gestora da escola revelou, em reunião, aos(às) professores(as) que “[...] todos os professores deverão participar. O chefe da DDPM cobrou das escolas a presença nas formações, ressaltando que o(a) professor(a) receberá uma declaração de participação que deverá ser entregue ao diretor”.

Sobre essas orientações, destacamos o relato da gerente de Formação Continuada que, em entrevista, informou sobre como estavam ocorrendo as formações na rede municipal:

[...] não é mais por adesão, não existe inscrição, é para toda a rede, da educação infantil ao 5º ano. Nós organizamos junto à Secretaria um dia no mês para o professor vir, por zona. Ele tem aquele dia liberado para vir para cá. Isso foi discutido ano passado e esse ano saiu uma portaria das orientações pedagógicas com essa orientação [...] Não é obrigado, não existe nada que o obrigue, o que acontece é que o professor tem esse dia para vir para cá. Se ele vier tem que levar para a escola uma declaração de participação da formação, se ele não vier, vai pegar falta. Se ficar na escola, perfeito, mas se não estiver na escola e não tiver aqui, ele vai levar falta.

Em meio a essas questões percebemos, no depoimento, em entrevista, do chefe da DDPM, sua inquietação sobre a frequência do(a) professor(a) nas formações, ao relatar que

[...] talvez tenha sido impositivo essa declaração, mas eu queria ver até onde eu poderia chegar. Mesmo porque a minha maior preocupação era orientar os diretores. Se o professor não quer participar ele tem o direito, mas a partir desse momento ele precisa me apresentar por escrito por que ele não quer participar. Não é só ele chegar e dizer eu não vou para a DDPM porque vai ser a mesma coisa. Eu me posicionei para os diretores [...] eu quero uma justificativa contundente que abra um processo de reflexão pra minha vida enquanto chefe dessa divisão [...] até hoje eu ainda não recebi uma carta que dissesse por que o professor não quer vir. A minha intenção é provocar outra mutação no raciocínio lógico desse professor, uma mudança de pensamento; é muito fácil dizer eu não vou porque eu não gosto (Chefe da DDPM).

A partir dessas falas, podemos perceber que existe certa resistência dos(as) professor(as) em participar das formações, principalmente os(as) professores(as) do 6º ao 9º ano. Este fato também foi revelado pelo depoimento da gerente de Formação Continuada que afirmou “[...] o público maior é da educação infantil, depois de 1º ao 5º ano. Do 6º ao 9º ano, há uma resistência muito grande [...] e eles tem a Hora de Trabalho Pedagógico – HTP –, diferentemente do outro público que não tem, pois não existe HTP regulamentada”.

Nessa direção, indagamo-nos sobre o que os(as) professores(as) da escola pesquisada poderiam estar sinalizando como indicadores, no sentido de confirmar ou contrariar tais afirmações. E o que essas reflexões poderiam contribuir para que fossem repensadas as políticas de formação continuada da SEMED.

Assim, através da observação participante e das entrevistas realizadas no cotidiano da escola, muitos foram os momentos em que os(as) professores(as) manifestaram suas observações sobre as formações oferecidas pela SEMED.

Destacamos a seguir depoimentos, em entrevistas, que revelam alguns pontos referentes a:

- Problemas em relação à localização da DDPM:

[...] o que eu menos gostei foi a distância. Se fosse na escola, seria perfeito. Tudo que acontece na escola eu participo [...] Essa distância acaba desestimulando um pouco a gente (Professora Eleny).

[...] o que é negativo é a localidade, porque geralmente nós fazemos na SEMED [...] a questão é chegar até o local (Professora Deca).

- Cursos que mais gostaram:

O que eu mais gostei foram as Formações da Sala de Recursos; são reuniões mensais. É uma conversa, em que os próprios professores apresentam suas experiências. Já dei aulas, já levei vídeos e dinâmicas. Tem até passeios (Professora Elen).

Por exemplo, fiz a Formação de Matemática [...] tudo o que a professora passava para você, te chamava atenção. Ela tinha uma metodologia que tu absorvias rapidinho (Professora Deca).

A Formação de Matemática [...] foi a que eu mais gostei. Eu sempre tive dificuldades em Matemática, justamente por não entender como acontecia. Assim como as outras disciplinas, a Matemática tem que ser explicação para a nossa vida cotidiana. Até então, sendo professora, eu não fazia relação com as coisas da vida cotidiana. E hoje, no curso, eu aprendi que a Matemática está em todos os lugares [...] a gente estuda mais as coisas mecânicas (Professora Rosa de Saron).

Fiz dois cursos que eu gostei muito: um foi o Gestar, que foi muito bom porque os aplicadores trabalhavam as metodologias na Língua Portuguesa e na Matemática. Outro curso que me apaixonei foi o das mesas e-blocks (Mesas Educacionais) que é o onde eu atuo. Eu gostei tanto que eu sempre estou querendo aprender mais sobre as mesas. Eu partilho com os professores, eu já dei até oficinas para os professores, para eles também conhecerem o material e trabalhar com os alunos deles. Foi um curso que me chamou atenção (Professora Maria).

Depoimentos como esses mostram a relevância da formação continuada para o trabalho dos(as) professores(as), pois, quando percebem que o programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes são oferecida podem repercutir na aprendizagem de seus alunos, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa vindo a formação não tanto como “agressão” externa, mas como benefício individual e coletivo (Imbernón, 2009b).

- Necessidade de formação ainda não oferecida pela DDPM.

Eu gostaria de formações que fossem dirigidas às crianças com necessidades especiais, porque eu ainda não me sinto preparada. Eu só tive um curso de libras. E na faculdade não é uma coisa profunda, principalmente nesse curso que a gente fez uma disciplina que durou dezesseis dias. Há muitas deficiências, eu tenho três alunos com deficiências. Tem um aluno que ainda não tem laudo. Esse suga todas as minhas energias. Precisamos de uma formação para abranger todas essas áreas, porque o professor não está preparado. Falam tanto de inclusão, mas esqueceram de capacitar os professores. Uma disciplina da faculdade, um curso de uma semana não vai capacitar ninguém para trabalhar com essas crianças (Professora Rosa de Saron).

O que mais me interessa agora é ter pessoas especializadas para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, participei agora de um seminário pela UFAM e as pessoas que palestraram foram neuropediatras. (Professora Deca).

[...] então, eu gostaria de poder fazer uma pós-graduação voltada para a área de informática (Professora Miranda).

[...] eu penso que essas formações pequenas que são oferecidas pela SEMED são muito boas. Mas, eu penso que pesaria mais eu fazer uma especialização. Eu gostaria de fazer uma especialização dentro dessa área que eu estou, de 1º ao 5º ano, mas ainda não tive oportunidade. Tem esse agora da Plataforma Paulo Freire [...] mas ainda não consegui (Professora Deborah).

Eu gostaria de fazer uma especialização dentro dessa área que eu estou, de 1º ao 5º ano, mas ainda não tive oportunidade (Professora Débora).

O que falta para minha realização profissional é fazer um mestrado, depois, doutorado e pós-doutorado. É o meu sonho, tenho desejo de realizar, ainda vou fazer (Professora Ana Lúcia).

Eu quero continuar no magistério, fazer uma pós e um mestrado. Não pretendo parar de estudar, enquanto eu puder, vou buscar uma formação melhor, embora a gente não tenha muito estímulo pelo lado financeiro (Professora Rosa de Saron).

O meu objetivo é fazer uma pós-graduação, continuar buscando formação (Professora Mayara).

Percebemos, pelos discursos dos(as) professores(as), que trabalhar com as crianças com necessidades especiais ainda é um grande desafio. Em que pesem os avanços percebidos através da Política Nacional de Educação Especial⁴¹, por meio da perspectiva da Educação Inclusiva, ainda existem muitas barreiras a transpor. Uma delas se traduz no desafio da implementação de uma política de formação docente (inicial e continuada) que possibilite qualificar os profissionais para realização de um trabalho pedagógico especializado que valorize e reconheça as diferenças.

⁴¹ A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, foi lançada pelo MEC em 2008. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo 60 único do artigo 60 da LDB n. 9394/96, esclarecendo e orientando as redes estaduais e municipais de educação.

Outro fator que merece destaque é o interesse dos(as) professores(as) em dar continuidade aos estudos através da realização de cursos de pós-graduação. Observamos na escola pesquisada que, do total de treze professores(as), apenas dois possuem especialização concluída e outros dois ainda estão cursando. Os demais professores(as) concluíram os estudos em nível de graduação.

- Dificuldades encontradas no percurso da formação:

Agora eu estou fazendo o curso Movie Maker. Pretendo trabalhar com as fotos que eu tenho dos meus alunos, porque eu já estou com eles há dois anos. Eu fui segunda, ontem eu não fui porque eu tive que reunir com os meus alunos da noite [...] Não sei se vai dar pra eu ir hoje, porque eu tenho aula à noite e o curso acaba hoje (Professora Juju).

[...] quando chega aqui na escola, a gente não tem papel pra rodar material, não tem uma máquina de xerox. Eu tenho várias coleções, às vezes eu me privo de passar atividade para os meus alunos porque a atividade tem detalhes, desenho e eu queria tirar cópias para poder dar para eles e ficar com uma qualidade melhor. Também dificulta passar para o stencil, não fica aquela coisa legal (Professora Juju).

Os relatos acima revelam que os condicionantes organizacionais e estruturais limitam o envolvimento dos docentes em ações de formação. Neste caso, fica evidente que a sobrecarga de trabalho dificulta a participação da professora nas formações. Também denunciam a precarização da educação municipal, através condições materiais que comprometem o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes.

- Sugestão oferecida:

Estas formações se fossem..., mas acho que isso nunca vai acontecer. Se elas fossem de acordo com a realidade do local em que cada escola está inserida, acho que seria muito bom. Vamos ver aqui na nossa escola o que está faltando, vamos ver com os professores daqui, quais são as dificuldades desses alunos [...] e se fosse desenvolvido um trabalho voltado para isso, eu acho que isso funcionaria (Professor Neto).

Dentre outros aspectos destacados, existem os cursos em que não há um consenso dos(as) professores(as) sobre a contribuição no âmbito da prática pedagógica, pois aparecem

variáveis em relação à metodologia utilizada e ao desempenho dos formadores. Como, por exemplo, o Pró-letramento⁴²:

O Pró-letramento foi algo que gostei muito. Nós fizemos um ano de Língua Portuguesa e um ano de Matemática e eu aprendi muito lá com os formadores. Íamos uma vez por mês durante o dia todo, era manhã e tarde, parávamos só para almoçar, trocávamos experiências[...]O Pró-letramento trouxe uma inovação, porque para obter a nota final nós tínhamos que entregar um portfólio, um álbum seriado todo pronto com esse material. Gente do Céu! Era gente correndo, foi chegando a data de entregar o portfólio, era menino lendo parlenda e eram outros no pátio cantando cantiga de roda. Então eu acho que esses estímulos das formações são sempre necessários, sempre trazem benefícios (Professora Miranda).

Eu não gostei da formação do Pró-letramento, no início, porque era mais leitura e não tinha a prática, só a teoria. Quando mudou a professora, mudou totalmente, aí eu gostei. Fica muito chato você assistir uma formação que só é leitura. As outras todas foram boas. A que eu mais gostei foi a de Português (Professor Neto).

No Pró-letramento, a primeira fase foi de Matemática, a gente estava com todo o fôlego, procurava fazer e participar. Já o segundo, que era alfabetização, a gente já tinha que ensinar os outros. O que a gente está em busca, não é de soluções de receitas, mas de ideias que a gente possa melhorar nosso trabalho, crescer (Professora Dayse).

Entregamos os portfólios, mas não nos devolveram, não houve retorno. O portfólio era avaliação, servia como a nota final. Nós realizamos atividades no curso e na sala de aula para construção do portfólio, mas não tivemos retorno (Professora Dayse).

Dentre as questões expostas, destacamos que, ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) revelam que a construção do portfólio foi uma inovação positiva, também demonstram sua decepção pelo descaso com seus trabalhos produzidos. Tal fato contribui para reforçar a falta de credibilidade dos(as) professores(as) em relação aos projetos e ou programas formativos, como também apontam a descontinuidade nas políticas de formação.

Em relação aos cursos mais recentes como o “Viajando na Leitura”⁴³, obtivemos uma avaliação prévia dos(as) professores(as) que participaram apenas de dois encontros. Tais depoimentos surgiram das conversas nas salas dos(as) professores(as). Observamos que há um consenso, entre todos(as) os(as) professores(as) da escola, que o curso está sendo repetitivo e desestimulante.

⁴² O Pró-letramento é um programa implementado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. É realizado por meio de adesão de secretarias estaduais e municipais.

⁴³ O programa “Viajando na Leitura” foi lançado pela Secretaria Municipal de Educação, em fevereiro de 2010. Tem como objetivo criar condições para contribuir com a melhoria dos índices de aproveitamento de ensino apontados nas avaliações escolares, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação do hábito da leitura. Informação disponível no site da SEMED: <http://www.manaus.am.gov.br/semmed/>. Acesso em 12 de dezembro de 2010.

Esse projeto, o “Viajando na Leitura”, a Professora Dayse até discutiu com a formadora. Nós ficamos chateadas porque ela ficou lá falando, falando e depois liberou a gente. Nós nos perguntamos o que a gente veio aprender aqui? A gente vai para os cursos e são sempre as mesmas coisas (Professora Ádria).

No curso “Viajando na Leitura” houve um debate bem estressante, porque os professores se irritaram. Eles falaram: “professora, isso aí nós já sabemos, a gente quer saber se vocês têm alguma novidade, se vocês vão resolver o problema do aluno chegar no 4º e 5º ano sem saber ler”. Essa é a maior dificuldade do professor em sala de aula, o aluno ir avançando sem saber ler (Professora Juju).

[...] o mais recente “Viajando na Leitura” foi um balde de água, porque eu achei que nós íamos chegar lá e pelo menos aprenderíamos a trabalhar novas maneiras de levar a criança a viajar na leitura, uma leitura dinâmica [...] O que a gente está em busca não é de soluções, de receitas, mas de ideias que a gente possa melhorar, crescer (Professora Elen).

As últimas formações que eu estou indo, não estou gostando. Eu acho muito repetitiva. A gente vai em busca de coisas novas e chega lá nós temos as mesmas coisas. Inclusive agora o “Viajando na Leitura”, eu até já disse para professora/formadora, nós fizemos o Pró-letramento, vimos o portfólio, vimos na faculdade, chega lá agora vimos portfólio de novo. Eu vou em busca de algo mais. Colocamos nossos anseios para a formadora e esperamos que ela reveja, e mude. Porque o que deu para perceber é que ia continuar a mesma coisa, e isso acaba desestimulando. Eu me lembro de um colega que dizia que até os textos de reflexão eram repetitivos. As últimas formações foram plágios das anteriores [...] Eu gosto de formações que eu consiga ver o que posso trazer para o meu dia a dia. As formações que eu vou e eu não consigo fazer essa relação, eu perco o estímulo, e eu acabo indo porque agora a frequência é por lá (Professora Dayse).

Como se vê, os(as) professores(as) valorizam e desejam que as formações estejam voltadas para suas situações práticas, que os auxiliem no enfrentamento de suas necessidades específicas de ensino, que surjam a partir de situações complexas do cotidiano escolar. É o que ressalta Imbernón (2009b):

[...] para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda a formação válida é de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (p. 17).

Por outro lado, para que a formação continuada tenha como perspectiva contribuir com profissionalização docente não pode se limitar a cursos centrados em atividades aplicacionistas, pois “desenvolver uma prática reflexiva competente” exige que se considerem contextos mais amplos, que ultrapassem o espaço da sala de aula.

Imbernón (2009b) pondera ainda que

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (p. 52-53).

Embora compreendamos que a formação continuada deve contribuir para a análise de contextos mais amplos que ultrapassam os limites da sala de aula, sabemos que os motivos que levam os(as) professores(as) a se envolverem em propostas de formação continuada estão relacionados, como já dissemos, às suas necessidades específicas. Tais questões sinalizam para a necessidade de uma reorganização dos projetos formativos, que tomem como ponto de partida tais necessidades. Como afirma Nóvoa (1992a)

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa sobre processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (p. 28).

Desse modo, pensamos que as possibilidades para formação continuada apontam para o equilíbrio entre um caminho teórico e metodológico que tome a prática do(a) professor(a) como ponto de partida, realizando, sobretudo, um movimento disparador da reflexão teórica e da investigação crítica sobre a prática.

Em meio a essas questões é relevante pensarmos ainda sobre como, na escola, os(as) professores(as) podem refletir sobre questões formativas significativas e coletivamente importantes que possam ecoar no sistema educativo municipal através da DDPM? E que mecanismos a DDPM, como gestora desse processo, em articulação com as Divisões Distritais pode, não só contemplar as demandas formativas enviadas pelas escolas, mas, sobretudo, contribuir para o acompanhamento, assessoramento e apoio às escolas, no âmbito da formação continuada?

3.2 – A Escola como Locus Privilegiado da Formação Continuada de Professores(as): Construindo Possibilidades

O ambiente escolar é local de convivência entre pessoas, entre diferentes. Aí já se encontra um indicativo da existência de situações preciosas, isto é, experiências de convívio com alto potencial formativo, principalmente se forem alvos de reflexão e ações de seus atores (CECÍLIA WARSCHAUER).

Interessa-nos neste tópico de estudo, aprofundar as reflexões que apontam o movimento formativo na escola, evidenciando-a como lócus privilegiado de formação continuada, identificando, sobretudo, diferentes situações potencialmente formativas.

Atualmente, quando pensamos a formação continuada na modalidade em serviço, há uma forte tendência em valorizar a escola como o local privilegiado da formação continuada dos(as) professores(as). Nesse cenário, o tema tem sido objeto de estudos no Brasil e em outros países através de autores como: Candau (1997); Fusari (2005a, 2005b); Warschauer (2001); Canário (2003) Nóvoa (1992a, 1992b); Bolívar (2003); Barroso (2003); Imbernón (2009a, 2009b), entre outros que têm posto em apreciação produções científicas com este enfoque.

Pensar a “formação centrada na escola” nos remete a focalizar o nosso olhar para a dinâmica desse espaço que se revela, apesar de sua complexidade, contradições e ambiguidades, espaço formador para todos os que nele estão inseridos. Assim, compreender como a formação continuada se dá no cotidiano da escola, em seus *temposespaços*, de modo formal ou informal, nos desafia a interpretar os condicionantes estruturais desse contexto; colocar a prática pedagógica como objeto de análise; identificar como se articulam os saberes/conhecimentos (re)construídos na prática social; e como a cultura da escola pode se constituir em processo formador, contribuindo para a constituição da profissionalidade dos sujeitos que dela participam.

Barroso (2003, p. 74) situa esta tendência, destacando que a formação centrada na escola “[...] é uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”.

Ao defender a ideia de que a escola é, também, um local onde o professor aprende sua profissão, Canário (*apud* BARROSO, 2003) afirma que

[...] a otimização do potencial formativo das situações de trabalho, passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens a partir de um processo formativo (p. 75).

Bolívar (2003) também contribui com tal reflexão, ao dar ênfase à escola como uma “organização que aprende”. Assim, revela que uma organização que aprende tem uma competência nova, pois, ao aprender colegialmente com a experiência passada e presente, se capacita para resolver criativamente os seus problemas. Para Nóvoa (*apud* CANDAU, 1997,

p. 57), a formação continuada deve ter as escolas como lugares de referência, estar articulada ao desempenho profissional dos professores, e ter seus programas estruturados em torno de problemas e projetos de ação.

Pensar a escola como locus privilegiado de formação não reduz a formação continuada a este espaço. Portanto, não pode ser pensado como único, mas o privilegia como lugar de onde emergem as necessidades e conflitos da profissão; lugar de encontro dos(as) professores(as) e de seu trabalho. Tal perspectiva traz novos caminhos para repensar a formação continuada, a escola como organização, e, sobretudo, o papel dos sujeitos que atuam nesse espaço (WARSCHAUER, 2001).

Candau (1997, p.83) defende o papel da escola como protagonista da formação continuada de professores em serviço. No entanto, adverte-nos que “[...] defender uma formação de professores centrada nas escolas não significa conceber esta instância como espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido no âmbito da investigação universitária”.

Nessa perspectiva, Fusari (2005b) ressalta também que, historicamente, houve “exageros” em situar as propostas de formação fora da escola. Contudo, devemos tomar cuidado para não correremos o risco do contrário. O autor defende que o ideal para a formação contínua é que esta ocorra num processo articulado dentro e fora da escola.

Corroborando com essas reflexões, registamos o depoimento da pedagoga Mariela que, em entrevista, afirmou:

É importante ter esse momento na escola, mas é bom também compartilhar com outros colegas. Eu acho bom participar de reuniões com outros pedagogos, essa troca de informações, conhecimentos e experiências, pois sempre alguém tem algo a contribuir. Ficar só na escola é querer ficar num mundo menor, limitado em uma irmandade. Quando compartilhamos com outros crescemos.

As políticas de formação continuada devem valorizar a escola, oferecendo condições e autonomia para que essa instituição recrie seus tempos e espaços formativos. No entanto, deve ser mantido o acesso aos demais espaços formais de construção/circulação de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, principalmente investindo na articulação entre a escola e as demais instituições formadoras, sejam universidades ou secretarias de educação.

Assim, intensificamos nossas reflexões ouvindo os(as) professores(as) da “Escola Municipal Aprendiz” que, em entrevista, explicitam suas percepções sobre como a formação continuada pode acontecer no cotidiano da escola:

Aqui é uma escola abençoada, os professores são privilegiados. Eu não vou falar da Secretaria, porque já faz, ela tem obrigação de proporcionar cursos aos professores; não nos faz nenhum favor. Mas, na escola, [...] se tu fores buscar e relacionar as pessoas que já trouxemos para cá, pessoas fantásticas. Já veio muita gente ministrar cursos para os professores (Professora Ana Lúcia).

A formação continuada acontecesse dentro da escola, como, por exemplo, a questão do ciclo (referindo-se ao período de implantação desta proposta em 2005). Se não fossem os esclarecimentos que a escola se preocupou em dar para os professores, teria sido mais difícil [...] Nós tivemos várias formações (Professora Rosa de Saron).

O momento de formação na escola é essa relação que nós temos uns com os outros, em que cada um conta suas experiências, fala a forma de como trabalhou, porque algumas vezes nós vamos repassar um assunto para o aluno e sentimos aquela dificuldade [...] (Professora Deca).

O espaço da escola favorece poder sempre ter formações, nem que seja por meio de oficinas, sempre tem alguma coisa nova para a gente estar aprendendo. Por exemplo, aqui na escola eu tive uma oficina de artes que eu nunca tinha tido [...] (Professora Maria).

Como destaca Alves (2002, p.17) a formação que se dá no cotidiano, no chão da escola, “[...] se faz em processos complexos de contato com os saberes e com os sujeitos que criam e recriam, permanentemente”. Constitui-se em movimento contínuo que ocorre com frequência na dinâmica dos contextos de trabalho, em *temposespaços* diferenciados, através de ações “formais e informais” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992).

Entendemos, pois, que as situações formais na formação continuada dos(as) professores(as) estão socialmente construídas/instituídas numa instância especializada de “organização formal”, de modo coletivo, como argumenta Chantraine-Demailly (1992). Estes momentos coletivos na escola em estudo são observados nas sessões de estudos, reuniões, jornadas pedagógicas, palestras e oficinas. Cabe considerar, ainda, que, no cotidiano dos(as) professores(as), são frequentes as situações formais de formação “externas à escola”, através dos diversos cursos, oficinas e palestras oferecidos pela DDPM e outras instituições, como também de cursos de pós-graduação.

A autora em questão, ao mencionar as categorias da formação, refere-se, também, às formações informais como espaços de “aprendizagem em situação”, que se dá pela interiorização de saberes adquiridos por contato, por imitação, através de solicitação de conselhos a colegas, caracterizando-se por um processo informal (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 142). Tais situações podem ser observadas nos momentos de intervalo do almoço, nos encontros nos corredores, na visita à sala de aula dos colegas, no refeitório da escola, no pátio, antes e após reuniões, palestras e oficinas, durante as festas e/ou atividades

comemorativas, nas excursões, nas conversas durante o trajeto de caronas, dentre outros. Depoimentos, como os que seguem, confirmam essa ideia:

[...] aqui na escola é essa troca de experiência, até informal às vezes, quando a gente vai à sala do colega. E se estou com alguma dificuldade, o colega dá uma ideia e a gente vai aprendendo novos meios (Professora Mayara).

Para mim, a formação continuada acontece todos os dias, não precisa necessariamente tu parar, sentar e ver. Mas, quando eu me vejo numa situação e vou à sala do meu colega, eu estou aprendendo. Acontece normalmente, no teu dia a dia, contanto que você dê abertura e vá buscar também (Professora Dayse).

Como se vê, nesse último depoimento, o tempo da formação é um fator importante para percepção do percurso formativo dos(as) professora(as). Assim, consideramos relevante contextualizarmos esses tempos formativos. Recorremos, pois, à Pineau (2003) que analisa as “temporalidades na formação” esclarecendo que

[...] os tempos formadores são demasiadamente importantes para serem somente os das formações instituídas. Mesmo estas não o são automaticamente, por decreto. Mais do que dados ou constructos institucionais, os tempos formadores parecem ser conquistas intervindo continuamente com tempos que não o são, contratempos que deformam os adaptam ou, ao contrário, abrem *entretempos* de onde pode irromper uma temporalidade pessoal, uma história [...] (p. 14) [grifo do autor].

Com efeito, de modo abrangente, observamos que a formação continuada se inscreve num percurso pessoal/profissional. Desse modo, como educadores(as)/ profissionais, estamos sempre imersos em situações formadoras, e estes tempos formadores nem sempre podem ser considerados significativos/positivos, no sentido de trazer transformações para as práticas pedagógicas dos sujeitos. Portanto, tal processo não se dá de forma linear, tem relação estreita com as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Identificamos estas percepções em alguns relatos, nas entrevistas dos(as) professores(as):

[...] o que eu melhor aprendi e que deu certo dentro do processo ensino aprendizagem, vejo que aquilo realmente foi uma formação continuada voltada para o que eu estava pretendendo alcançar (Professora Eleny).

[...] acho que o problema é na própria pessoa, é de cada um. A mudança só vai acontecer, se a pessoa quiser. Ela pode ter mil formações, pode ter mestrado, o que tiver, mas se não estiver aberta para mudança ela vai morrer dando aquela aula tradicional e acabou; de maneira nenhuma vai mudar; é da pessoa (professora Dayse).

Para ampliar esse entendimento, nos apropriamos da teoria tripolar da formação defendida por Pineau (2003), em que o referido autor parte dos pressupostos teóricos formulados por Rousseau que, desde o final do século XVIII, postulava que a complexidade da educação se relacionava com a complexidade da vida. Rousseau sublinhava que esta complexidade dependia de três mestres: a natureza humana, a sociedade e as coisas (PINEAU, 2003, p. 153). Pineau, por sua vez, nos apresenta três movimentos que podem nos auxiliar na compreensão dialética da formação continuada, enfocada na perspectiva de formação permanente: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação.

O termo autoformação expressa “[...] um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação” (PINEAU, 2003, p. 157), inscreve-se no polo pessoal da formação, enquanto processo de construção humana, histórica e social associado ao percurso de vida, aos contextos próprios, nas práticas sociais, na interação das buscas pessoais e profissionais. Ao confrontarmos este conceito com as falas dos(as) professores(as), identificamos as seguintes percepções “[...] acontece normalmente, no teu dia a dia, contanto que você dê abertura e vá buscar também” (Professora Dayse); “Eu acho que formação continuada a gente pode trabalhar com a gente mesmo, pesquisando, lendo” (Professora Mayara).

Vale, contudo, lembrar as palavras de Warschauer (2001), em relação à ideia de aprender por si mesmo, em que sugere:

[...] aprender por si mesmo não significa necessariamente aprender sozinho [...] Trata-se de compreender o papel que exerce o aprendente ao desenvolver uma atividade de reorganização dos dados ou na elaboração de uma representação, atividade ela mesma dependente de fatores cognitivos, afetivos ou volitivos. Fatores estes desenvolvidos a partir da inserção do indivíduo no meio social (p. 129) [grifo da autora].

Já o termo heteroformação revela o polo social da formação, é de natureza heterogênea. Desse modo, a formação acontece na interação, valorizando o lugar do outro em nossas aprendizagens, pois aprendemos com nossos pares, tantos quantos fizerem parte do meio social em que estamos inseridos. Ilustramos tal perspectiva destacando as vozes dos(as) professores(as), neste movimento de aprendizagem mútua, percebidas no cotidiano: “Os momentos de formação na escola são essa relação que nós temos uns com os outros” ; “já trouxemos, para cá, pessoas fantásticas. Já veio muita gente ministrar cursos para os professores” (Professora Ana Lúcia); “[...] a gente aprende muito, tanto com a experiência

do outro que conta como é que ele está fazendo na sala dele, como com os textos lidos” (Professora Rosa de Saron).

O terceiro polo de formação é o da ecoformação, que se caracteriza por ser silencioso e discreto. Nas palavras de Pineau (2003, p. 158), “[...] ele é a base da decoração que permite as encenações pessoais e sociais”. E acrescenta que não é fácil identificar a dimensão formadora muda, imersa no meio ambiente material. Contudo, no contexto da pesquisa, temos como cenário uma escola real, com suas complexidades e contradições, local de produção social, onde os sujeitos, através das suas interações e diálogos, assimilam valores, normas, crenças e atitudes determinadas pela cultura onde estão imersos.

Nessa perspectiva, entendemos que a distinção destes polos nos parece, apenas, uma separação didática, no sentido de entendermos suas definições. Pineau nos adverte que “[...] a temporalidade é dialética, feita não apenas de tempos da mesma família, mas também de contratempos e mesmo de entretempos, que às vezes são não-tempos, tempos mortos, suspensão de movimento” (PINEAU, 2003, p. 223).

E é nesse espaço social com seus tempos, contratempos e entretempos, que se dá a construção dos saberes dos(as) professores(as), possibilitando a constituição de sua profissionalidade.

3.2.1 – Construindo Saberes da Experiência: A relação Teoria e Prática

“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).

Interessa-nos aqui, refletir sobre que saberes/conhecimentos⁴⁴ estão sendo produzidos ou mobilizados pelos(as) professores(as) em seu cotidiano, como também perceber quais as reflexões que os(as) professores(as) fazem sobre a relação entre a teoria e a prática.

Considerando a ampla literatura que discute tais questões, não temos a intenção de aprofundá-las. Limitar-nos-emos a identificar os diferentes saberes que constituem o trabalho pedagógico dos docentes, tomando como ponto de partida suas práticas pedagógicas, a escola como local de trabalho, espaço de vivência, de aprendizagem e de (re)construção de saberes

⁴⁴ Definimos o conceito de saber nos apoiando na concepção de Ghedin (s.d) no texto: *Epistemologia da formação de professores e suas perspectivas contemporâneas*. Neste texto, o autor define saber como sinônimo de conhecimento, experiência sistematizada e refletida (p. 6).

dos docentes. Assim, partindo das percepções dos sujeitos, buscamos interpretar situações dos(as) professores(as) no cotidiano da escola pesquisada, como também em seus relatos em entrevista. Para tanto, recorremos a estudiosos como Pimenta (2002a, 2002b) e Tardif (2008), dentro outros que nos ajudaram a nortear tais reflexões.

Iniciamos localizando, de modo especial, os saberes da experiência, “da vivência”, destacados pelos(as) professores(as) como alicerce de suas práticas pedagógicas. Tal fato foi revelado na fala da professora Rosa de Saron ao declarar, em entrevista, os saberes que mobiliza para realizar seu trabalho pedagógico: “[...] buscamos em tudo que já estudamos e, mais ainda, na nossa vivência, no cotidiano”. Corroborando com essa ideia, Warschauer (2001, p. 134) argumenta que “[...] o caráter existencial do aprender faz com que a experiência ocupe lugar central no processo de aprendizagem”.

É o que revelam algumas falas dos(as) professores(as) que, em entrevista, destacam essa construção dos saberes da experiência:

Eu busco a experiência que eu tive nas outras séries que eu já trabalhei, eu busco as minhas experiências que eu tive como aluna e eu procuro passar para eles do jeito mais fácil. Por exemplo, eu como aluna não sabia o que era escrever por extenso, eu passei muito tempo para entender, quando eu estudava. Aí, eu fui descobrir que por extenso é o nome dos números. Eu vou facilitando para eles aprenderem melhor. E as experiências dos outros também eu vou adquirindo (a experiência dos colegas). Todas as vezes que eu tenho alguma coisa para trabalhar e não tenho uma ideia, é só eu perguntar, e eles (os colegas) me falam. Minha irmã também é professora há muito tempo, tem mais de dez anos de experiência; logo que eu entrei aprendi muito com ela (Professora Juju).

Ontem, por exemplo, eu trabalhei um vídeo com os meninos “Meu melhor amigo”. O vídeo trabalhava ética e cidadania e o livro da minha filha que ela trabalha na escola – paradidático - é um projeto sobre ética; juntei uma coisa com a outra e ficou um trabalho magnífico, e até já passei para a professora Deca, esse material. Foi riquíssimo eu ouvir deles coisas que eu não havia percebido. (Professora Miranda).

Como se vê, os saberes da experiência se constroem no cotidiano do trabalho pedagógico realizado pelos(as) professores(as), em confronto com seus dilemas e necessidades que emergem da complexa e desafiadora realidade escolar, determinada, na maioria das vezes, por suas condições de trabalho. Estão imbricados por suas vivências pessoais (baseados em suas histórias de vida) e profissionais (que refletem sua trajetória profissional).

Conforme Pimenta (2002a), os “saberes da experiência” são construídos pelos professores desde quando estes eram alunos, fato que lhes permite apontar quem era o bom professor, quem era bom em conteúdo, mas não sabia ensinar; as mudanças históricas da

profissão; a desvalorização social do professor; os estereótipos construídos socialmente. Além disso, a autora pondera que os saberes da experiência, em outro nível, são “[...] aqueles que os(as) professores(as) produzem num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – pelos seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2002a, p. 20).

Tardif (2008) define os saberes da experiência como saberes práticos ou experienciais. Segundo este autor, “[...] cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros, através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula” (p. 52-53).

Tais percepções são evidenciadas, também, nos depoimentos que se seguem:

A gente está vendo a necessidade do aluno, ele precisar ler. Então todo dia é comum a gente abrir o jornal, e porque não fazer com eles? Vão criar aquele hábito, vão me dar menos trabalho, eu vou ganhar mais com isso porque todos os dias eles terão o hábito, nem que seja para ler um pouquinho, uma frase. Eles folheiam o jornal, eles lêem a página do esporte (é a que eles mais gostam). Antes, o jornal passava rápido pela sala, agora demora a passar [...] A minha intenção é despertar o desejo pela leitura [...] Eu aprendi a ler lendo gibis. Eu tenho gibis na sala de aula e dou para eles no final da aula. Tenho o desejo de que eles criem esse hábito da leitura (Professora Débora).

Eu vou tentar ver o que está acontecendo, eu vou procurar formas para eu trabalhar, para ajudar aqueles alunos. Se eu quiser e me interessar pela problemática, eu vou buscar formas e meios. Por exemplo, eu trabalhei problemas com alunos, mas eu percebi que quando alguns alunos foram resolver, ficaram angustiados, queriam resolver e não conseguiam compreender o que estava pedindo. Estudei uma forma de passar para eles, para que eles pudessem aprender o significado [...] O que eu fiz? Cheguei com alguns professores e disse que eu passei o problema e que as crianças não estavam conseguindo absorver. Aí o colega disse: tu tens que colocá-los dentro do problema, tenta ver se eles conseguem compreender e, outra forma, é pegá-los no individual para saber até onde está indo o entendimento do aluno. Então marquei reforço com os alunos para fazer esse trabalho (Professora Deca).

Eu não tenho talento para trabalhar com crianças especiais [...] Eu fiz umas oficinas, mas eu não posso dizer que eu aprendi. Nas turmas que têm crianças especiais eu procuro ter mais jeito, mais habilidade para trabalhar. A professora Elen me ajuda muito, e eu aprendi com a colega e com as crianças. O aprendizado foi na prática, com a troca de experiências. Eu tinha um pouco de preconceito de trabalhar com essas crianças e uma intolerância. Nesses três, quatro anos eu fui aprendendo. Eu tenho mais paciência do que eu tinha. Se anos atrás me dissessem para eu trabalhar com essas crianças eu não ia querer. Mas agora eu já faço trabalho com jogos, com a maior paciência. Eu tenho outro olhar, vejo que eles aprendem, precisam conviver com os outros (Professora Maria).

Considerando estes depoimentos, percebe-se que, no exercício de sua profissão, os(as) professore(as) também constroem seus saberes da experiência na troca com os colegas mais experientes, com o apoio dos recursos didáticos e com as próprias crianças. Entretanto, conhecer a realidade social e cultural das crianças e adolescentes que estão em suas salas de

aula, como também suas habilidades e limitações cognitivas, se constitui em fator relevante para o processo de escolarização das crianças e adolescentes. Para tanto, é necessário, também, reconhecer que a escola, imersa nesse cenário amazônico, apresenta uma diversidade social, cultural, étnica e de gênero que pluraliza a cultura local, marcada, principalmente, pelas desigualdades. Fica evidente aqui, portanto, a necessidade de agregar outros saberes à prática cotidiana dos(as) professores(as), que contribuam para alargar a compreensão e interpretação dos desafios presentes no contexto de seu trabalho.

Ao perguntarmos aos docentes, em entrevista, quais os saberes/conhecimentos que eles buscam para resolver situações cotidianas no seu trabalho pedagógico, os mesmos afirmaram que:

Eu vou buscar mais na prática do que na teoria, com professores mais experientes. Nos livros, eu procuro pesquisar bastante, entender porque o meu aluno está assim. Mas eu busco mais apoio na prática, nos materiais didáticos e nos professores que já têm uma longa experiência e que podem nos ajudar (Professora Mayara).

Eu procuro nos livros, que eu não compro só para sala de aula, procuro também para melhorar minha autoestima. Nas questões pedagógicas, eu procuro as pessoas da escola. Pra diversificar as atividades, eu sempre trago leitura reflexiva, dinâmicas e histórias (Professora Deca).

Eu gosto muito de livros e eu compro muitas coleções. Sou viciada em comprar coleções que trazem ideias de trabalhos diferenciados (Professora Eleny).

[...] eu estou sempre pesquisando, pode ver que na minha mesa tem um monte de livros, quando eu vou trabalhar um conteúdo eu uso vários livros. Eu acho que a pesquisa é muito importante quando você vai trabalhar um conteúdo (Professor Neto).

Essas afirmações revelam também que a cultura de pesquisa na escola está fortemente marcada pela necessidade que os(as) professores(as) têm de coletar material didático-pedagógico que os auxiliem no processo de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, os livros didáticos e as “coletâneas de atividades”, que são comercializadas nas escolas, ganham destaque, compondo os “saberes pedagógicos” mobilizados e construídos pelos(as) professores(as).

A diversidade de atividades, os “exercícios para fixação” de um conteúdo trabalhado, são considerados pelos(as) professores(as) como recursos “de grande ajuda”. Observa-se, também, que esse material didático-pedagógico consegue articular, de forma prática e objetiva, forma e conteúdo, traduzindo-se em caminho viável aos(as) professores(as) para a operacionalização dos currículos na escola (SAVIANI, 2009). Diz-nos este autor que

[...] mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre forma e conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição e dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático, no que se refere a pedagogia escolar: o livro transforma-se ainda de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões (p. 151-152).

Considerar o livro didático como “grande pedagogo” nos remete a outra questão que é a preferência da maioria dos(as) professores(as) por livros didáticos que apresentam um formato mais explicativo dos conteúdos e inclua uma variedade de exercícios e sugestões de atividades para fixação do aprendizado. Depoimentos como os que se seguem (revelados em conversas na sala dos professores) confirmam tal preferência:

Eu gosto de trabalhar os conteúdos e passar os exercícios no quadro, foi assim que eu aprendi. Gosto de trabalhar os conteúdos gramaticais. Estes livros atuais vêm com muita leitura, não trabalham o conteúdo (o professor se referia aos livros de Língua Portuguesa que apresentam uma variedade maior de gêneros textuais em relação aos conteúdos gramaticais e exercícios) (Professor Neto).

Estes livros (mais tradicionais) explicam o conteúdo, vêm com bastante atividade (Professora Juju).

Tais revelações nos levam a refletir também sobre a construção dos saberes pedagógicos e didáticos. Desse modo, percebemos que os(as) professores(as) constroem esses saberes em sua prática cotidiana concreta, tomando como ponto de partida suas necessidades e desafios diários. Sobre a construção dos saberes pedagógicos, Tardif (2008, p. 37) pondera que a prática docente “[...] é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas, concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa [...]”.

Também Pimenta (2002a) acentua que

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social e da educação (p. 25).

Retomando a questão dos saberes experienciais, é importante destacar que esses saberes adquirem certa objetividade quando há relação crítica com outros saberes (TARDIF 2008).

Nessa perspectiva,

A experiência provoca, assim, um efeito de tomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores, reverem seus saberes, julgá-los, e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação construído na prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Pimenta (2002b) reitera essas questões afirmando que

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si próprios como professores (p. 24).

Por meio destas afirmações, compreendemos que, no processo de construção da identidade docente, precisamos ultrapassar os saberes da experiência, pois sem articulação com os outros saberes, tornam-se insuficiente para uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas. Desse modo, a experiência necessita passar por uma reflexão crítica teórica, articulada/fundamentada pelos demais saberes. Este movimento reflexivo dá status formativo à experiência, criando não só possibilidades de aprendizagens, mas, principalmente, de produção de saberes. “A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências” (GHEDIN, 2002, p. 135).

Nas observações realizadas, como também nas entrevistas, identificamos apenas dois docentes que explicitamente revelam uma tendência em dicotomizar teoria e prática. Esses(as) professores(as) não visualizam a teoria no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Teoria aqui entendida como um conhecimento construído cientificamente sobre determinado assunto, a fim de compreender ou explicar um fenômeno ou um conjunto de fenômenos (MINAYO, 2008, p. 17). Constatamos tais afirmações nas seguintes falas coletadas nas entrevistas:

Acho teoria completamente diferente de prática. Às vezes a gente tenta aplicar, mas não consegue (Professora Eleny).

Eu não busco muito a teoria, eu vejo a realidade de cada aluno, eu procuro compreender e tentar, por mim, fazer o que há de melhor para eles. Porque na teoria é tudo muito bonito, mas na prática não funciona. Eu vejo a necessidade para saber o que eu vou fazer pelo aluno (Professora Débora).

Há também professores(as) que revelam dificuldades no entendimento da teoria, como no depoimento da professora Miranda:

Têm explicações de teóricos que são tão subjetivas que tu lê, relê e não consegue entender o que ele está dizendo. Às vezes tu não tens conhecimento suficiente para compreender tal coisa. Aqui na escola mesmo eu dizia para uma colega: lê isso aqui, o que tu estendes?

Tais depoimentos indicam que, no desenvolvimento do trabalho dos(as) professores(as), os saberes ganham uma posição diferenciada e hierárquica em relação à sua utilização. Tardif (2008, p. 21) aprofunda essa discussão afirmando que “[...] quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”.

Contudo, considerando a escola um espaço de contradições, essas concepções não são homogêneas. No mesmo grupo há, também, professores(as) que expressam um entendimento diferenciado:

Eu penso que o fundamento teórico que eu tive na faculdade vem embasar, tirar algumas dúvidas. Quando você faz uma conexão com a sua realidade, a teoria te ajuda a entender melhor o que está acontecendo. Eu acho que só com a prática você não teria esse entendimento. Se você não tivesse estudado, por exemplo, Piaget, que fala dos estágios do desenvolvimento da criança, não seria possível entender os processos/etapas desse desenvolvimento. Para isso você precisa dessa fundamentação teórica (Professora Maria).

[...] é uma junção da teoria com a tua prática, elas não são isoladas. Até porque eles (os teóricos) pesquisaram a partir de problemas que surgiram de uma situação de vivência; estas teorias têm como base a prática. Essa teoria, aliada a sua prática, ajuda você a chegar a alguma conclusão. Você tem que ter as duas coisas (Professora Rosa de Saron).

Hoje eu entendo que a teoria e a prática não são nada se não estiverem ligadas uma à outra. Eu só consigo entender melhor o desenvolvimento do meu aluno, eu só consigo entender se ele está ou não evoluindo, se eu usar essa teoria para poder mudar minha prática. O que eu não consegui entender no ano que eu entrei no magistério, hoje, eu entendo que eu devo estudar, me apropriar, para que eu possa melhorar minha prática (Professora Mayara).

[...] não existe teoria sem prática, não sei por que há uma falácia e um pouco de ignorância em dizer: ah! O que eu aprendi na academia não tem nada ver e a prática é completamente diferente. Ora, então não entendeu nada da teoria, não houve aprendizado, eu concluo. Elas se completam, eu só vou realizar minha prática, que é individual, se eu conhecer; não existe conhecimento sem teoria. Sem você se dedicar à leitura de livros, revistas, jornais, tudo. É um casamento para sempre, até que a morte os separe (Professora Ana Lúcia).

Claro fica, portanto, que a teoria assume papel relevante ao oferecer aos(as) professores(as) perspectivas de análise para compreensão dos contextos históricos, sociais,

culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá seu trabalho docente, para neles poder intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002b).

Prosseguindo nessa análise, fica evidente que, para a superação de práticas alienadas (mecânicas e repetitivas), necessitamos, pois, atingir a práxis, aqui entendida como um movimento que se opera simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, uma ação concreta que traz no seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2002).

Em meio a essas questões, identificamos nas sessões de estudos, jornadas pedagógicas e planejamentos realizados na escola, momentos relevantes para mobilização de “saberes do conhecimento” que contribuiriam para a reflexão teórica/crítica do trabalho pedagógico. Nesses encontros, presenciamos momentos em que foram utilizados textos para reflexão teórica sobre um tema em estudo. Como, por exemplo, o texto de Moacir Gadotti “O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana”⁴⁵. Esse texto foi trabalhado em um encontro de planejamento como sugestão da pedagoga que havia assumido recentemente essa função na escola. Teve como objetivo fundamentar a reflexão sobre o processo de desenvolvimento da leitura e escrita nas séries iniciais, já que o tema para o planejamento do mês relacionava-se à leitura.

Após a leitura do texto, algumas questões suscitaram debates, como por exemplo, uma questão colocada pela professora Eleny: “Qual a diferença entre alfabetização e letramento?”⁴⁶. Neste momento percebemos a fragilidade teórica de alguns(mas) professores(as) que já tinham participado de trabalhos de formação continuada sobre essa temática, não revelando segurança na compreensão desses termos, e mesmo em relação às controvérsias em torno deles. Contudo, a reflexão foi profícua, finalizando com a sugestão da pedagoga em continuar aprofundando tais questões.

Outro exemplo desses estudos ocorreu também em uma reunião de planejamento. Nesse encontro foi sugerida pela gestora a leitura do texto de Francisco Imbérnon “As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor”⁴⁷. O texto traz uma proposta de inovação como alternativa de converter a escola em uma comunidade de aprendizagem onde predomine o diálogo, a participação e a colaboração de todos os que fazem parte da comunidade educativa, com o propósito de alcançar uma maior e melhor aprendizagem dos alunos. Durante esse estudo os(as) professores(as) fizeram algumas inferências destacando

⁴⁵ Texto publicado na Revista Pátio, ano IX, n. 34 – Mai/Jul (2005).

⁴⁶ Em 2008 e 2009 foi oferecida pela SEMED, através do DDPM, uma formação em Língua Portuguesa e Matemática para os professores das séries iniciais da educação básica, o Pró-letramento. Cerca de 90% dos(as) professores(as) da escola participaram desses encontros. A professora que lançou a questão não havia participado da formação.

⁴⁷ Texto publicado na Revista Pátio, ano XIII, n.51 – Ago/Out (2009).

que: “é importante buscar parcerias, como as palestras para os pais e alunos, pois durante esses diálogos os alunos despertam, aprendem” (Professora Débora); “há [...] uma urgência por resultados imediatos, mas desenvolver habilidades requer tempo. A preocupação deve ser com os alunos que não aprendem” (Professora Deca); “[...] não é bom separar alunos, porque os que não sabem aprendem com os que sabem” (Professora Eleny). Esse contexto de estudo e interações contribui significativamente para um momento coletivo de reflexão crítica.

Em meio a essas questões, reiteramos que para ensinar se faz necessária a mobilização dos diversos saberes docentes. Somente através dessa articulação na dimensão da práxis docente é que o professor constrói sua identidade profissional (PIMENTA, 2002a).

3.3 – Os Desafios a serem Enfrentados e suas Implicações em Busca da Formação Continuada e da Profissionalização Docente

A luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante da sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas é algo que dela faz parte.

(PAULO FREIRE).

Como discutimos até aqui, a escola é “uma organização que aprende”, uma instituição social que também produz saberes, revelando-se um lócus privilegiado para a formação continuada. Contudo, não podemos refletir de forma isolada o potencial formativo que esse espaço representa, no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. Importa-nos, sobretudo, compreender seus condicionantes que limitam e/ou dificultam ações concretas, criativas e coletivas de formação continuada.

Sabemos que a base das relações sociais e de trabalho está condicionada pela sociedade capitalista e sua macroestrutura, capitaneada por um Estado regulador. No entanto, necessitamos ampliar nosso olhar para perceber a relação intrínseca que há entre a formação, a condição de vida e de trabalho dos docentes, nem sempre visível a um olhar desatento ou ideologicamente condicionado.

Dalben (2010) chama a atenção para uma questão fulcral, que é tomar a condição e o trabalho docente como ponto de partida para as políticas de formação. Propõe que essa

reflexão passa pela urgência de se intervir na organização do trabalho realizado pelo(a) professor(a) nas escolas, ao afirmar que

[...] investir em políticas de formação de professores exige, também, um grande investimento no campo da materialidade do trabalho docente. Um professor qualificado toma decisões importantes em sala de aula, seu espaço imediato de trabalho, mas toma decisões em função do conjunto de circunstâncias que constroem o entorno da própria prática social. Nesse sentido, mais do que nunca, percebe-se a importância de se estabelecerem articulações entre políticas nacionais inter setoriais com efeitos de redes e em âmbito mais restrito, articulações entre as redes de ensino, públicas e privadas, federal, estadual e municipal num sistema em que processos de formação e condições de trabalho se articulem de modo que o exercício qualificado da ação docente seja uma realidade (p. 168).

Diante dessas questões, acreditamos que para que a formação continuada possa contribuir com uma educação que se quer democrática e de melhor qualidade social, as mudanças nas estruturas organizacionais da escola, assim como as condições de vida e de trabalho dos docentes, devem ser priorizadas pelas políticas públicas de formação e valorização do educador. Desconsiderar tais questões pode trazer implicações para a concretização das mudanças pedagógicas pretendidas.

O quadro aqui apresentado revela que a instabilidade na profissão docente traduz-se principalmente pelo momento de crises e incertezas pelos quais passa a educação. Como argumenta Arroyo (2007),

[...] no cotidiano no trabalho das escolas é fácil constatar um clima de incertezas quanto à própria condição docente. Incertezas que vêm da indefinição e da instabilidade da função da docência e, mais concretamente, da escola. É farta a literatura que destaca que “a escola está em crise”, “os modos de ensinar estão em crise” (p. 196).

Em meio a essas questões, acentua-se o sentimento de desesperança, agravam-se os problemas de saúde física e mental dos docentes, como também, se eleva a precarização da condição de vida e de trabalho. Assim, é comum perceber que os(as) professores(as) se sentem desvalorizados, apesar de reconhecerem o importante papel que desempenham. O depoimento do professor Neto, durante uma sessão de estudo, revela tal questão ao afirmar que “[...] não existe uma profissão tão importante quanto ser professor, o que marca é a falta de reconhecimento (salarial e outros)”. Ainda nessa linha de discussão, a Professora Dayse desabafa: “[...] o que nos gratifica é o retorno percebido pela gratidão dos alunos”.

A desvalorização profissional também foi destacada no depoimento, em entrevista, da professora Juju:

Na sociedade o professor não é valorizado. Ele sempre é tido como o que ganha menos. Tem pai que julga o professor de várias formas, pois o professor não pode adoecer, sair da sala de aula pra fazer um curso porque já é visto como aquele que falta muito e só vive doente. Alguns reconhecem o trabalho do professor, outros não. Na minha sala são poucos os pais que reconhecem.

Como se vê, a desvalorização dos(as) professores(as) é resultado da condição de precarização e desqualificação da profissão nos dias atuais. Tal realidade compromete, inclusive, o interesse dos jovens e adultos em vislumbrar ingressar na docência como opção profissional. Corroborando com essa reflexão, Gil Villa (2001) assinala que “[...] a profissão parece ter cada vez menos atrativos para os jovens. O pano de fundo aparece como um contexto instável: o aumento do desajuste entre educação e mercado de trabalho” (p. 28).

No contexto das reflexões propostas para o presente trabalho, outra questão que merece destaque é perceber qual o papel da formação continuada, que acontece no cotidiano escolar, para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as). Como esse movimento de formação continuada, no cotidiano escolar, nos tempos e espaços formais ou informais, pode contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico dos docentes, ou seja, que reflexões os(as) professores(as) fazem sobre sua formação. Nessa direção, ressaltamos que este trabalho não teve como objetivo observar a prática pedagógica dos(as) professores(as) em sala de aula. Dessa forma, nos limitamos a escutar os(as) professores(as), buscando interpretar suas percepções e/ou reflexões sobre seu processo de formação continuada e de sua profissionalização.

Durante as entrevistas, os(as) professores(as) foram indagados(as) sobre o papel da formação continuada para melhoria de seu trabalho pedagógico. As respostas positivas a esse questionamento ocorreram em uníssono, pois todos(as) os(as) professores(as) que participaram como sujeitos desta pesquisa concordam que a formação continuada tem um papel importante para a melhoria do seu trabalho pedagógico, como também contribui para sua qualificação profissional. Destacamos alguns depoimentos, obtidos nas entrevistas, que explicitam tais afirmações:

É fundamental o papel da formação continuada, porque o professor, principalmente o que está atuando, precisa aprender sempre alguma coisa. Eu não posso estar em sala de aula e achar que eu sei tudo, que eu não preciso aprender algo mais para melhorar a minha aula. Eu não posso pensar que o meu saber pedagógico está completo, pois sempre tem alguma coisa eu posso aprender. Também contribui porque eu me torno profissional; porque hoje o mercado de trabalho está precisando de profissionais que tenham qualificação. Então esse processo de formação continuada ajuda a me qualificar (Professora Maria).

Eu acredito que o papel de toda a formação é melhorar a prática docente, melhorar cada vez mais. Eu tenho cinco anos de magistério e, na convivência com outros colegas da faculdade, eu vejo que o nosso trabalho aqui flui muito bem por causa desses momentos de formação que a gente tem [...] (Rosa de Saron).

O papel é super positivo, tanto das formações que nós temos na escola quanto fora. Falando com sinceridade, sempre nas formações eu aprendo algo. Se eu aprendo com os colegas que estão ali, todos os dias junto comigo, imagine com outros que já se prepararam (Professora Deca.)

Ampliando essa reflexão, destacamos que a contribuição dos processos formativos para mudança do trabalho pedagógico envolve, também, compromisso ético e político que colabore para o profissionalismo docente. Tal questão foi evidenciada através do relato de uma estagiária que, em conversa na sala dos(as) professores(as), revelou: “Hoje em dia, os professores têm a oportunidade de participar de vários cursos, mas o diferencial será o envolvimento, o compromisso ético e político com os alunos”. Em se tratando da discussão em torno da ética profissional, Freire (2000, p.36) reforça essa reflexão afirmando que “[...] ensinar exige estética e ética”. Este autor pondera que uma rigorosa formação ética, ao lado da estética, é condição necessária para a promoção da ingenuidade à criticidade. Portanto, não é possível pensar o ser humano longe da ética, quanto mais fora dela.

Contudo, é importante ressaltar que, de forma não unânime, os(as) professores(as) apontam algumas dificuldades em relação à formação continuada e suas implicações no trabalho pedagógico. Essa posição torna-se questionável quando analisada a partir da fala dos(as) professores(as) que assumem atividades que envolvem os alunos, mas estão fora da sala de aula.

O professor vai, faz as formações, mas quando chega à escola não tem material para aplicar [...] é um entrave, mas eu não pararia, eu não usaria isso como desculpa. Eu tentaria outras possibilidades, eu vejo muita desculpa para acontecer o trabalho (Professora Ana Lúcia).

Tem gente que experimenta, vê que é legal, mas resolve não colocar em prática porque já está habituado. É mais prático (dá menos trabalho) pegar um livro, abrir e jogar uma cópia. Eu tenho uma raiva quando eu passo e vejo aquela lousa com três riscos, mas é mais prático [...] Se eu vou para essas formações e continuo, então é uma questão minha, eu não quero mudar, os métodos novos dão trabalho, então é o medo do trabalho. Eu lembro que eu recortei um monte de fichas para os alunos, para fazer jogos, tirei do meu próprio bolso. Quando eu quero eu vou buscar, tiro dinheiro do bolso, arranjo tempo. Nós temos muitos jogos na escola, mas eu não vejo as pessoas utilizando (Professora Dayse).

Por outro lado, professores(as) que estão em sala de aula apontam, nos depoimentos em entrevistas, os entraves que estariam dificultando a mudança em suas práticas:

Logo que a gente faz a formação é aquela empolgação, depois a gente acaba deixando de lado. Mas na minha sala de aula eu tento fazer, porque eu tenho me preocupado muito com a variedade de alunos em sala (tem os que lêem e os que não lêem). Eu acho que é a sobrecarga de trabalho; ano passado eu tinha três horários; quando chegava quinta, sexta-feira já estava muito cansada. Também há muita burocracia, tem que preencher nota [...] Sempre que a gente ia pegar material, já tinha peça sumida, a gente acabava levando a culpa de que sumiu com as peças. Outra questão é deixar os alunos sozinhos e ir buscar o material; acontecem muitas coisas. [...] mas eu confecciono os meus próprios materiais (Professora Mayara).

O grande problema não é a falta de recurso, mas a quantidade de alunos. A gente acaba não fazendo um trabalho individual, como poderia ser feito, devido essa quantidade de alunos. Tenho 36 alunos e a correção de atividades tenho que fazer no coletivo. Tento trabalhar o individual, mas eu nunca trabalho com todos (Professora Eleny).

No percurso de nossas indagações, os sujeitos da pesquisa também foram interrogados sobre o papel da formação continuada para o seu processo de profissionalização. Tais reflexões revelaram certa dificuldade dos(as) professores(as) em situar a questão da profissionalização. Essas percepções ficaram evidentes pela demora dos sujeitos em elaborar suas argumentações. Os depoimentos a seguir, coletados nas entrevistas, expressam algumas percepções:

A formação vem para desenvolver o meu conhecimento; eu me torno um profissional capacitado (Professora Rosa de Saron).

Profissionalização envolve, primeiramente, eu fazer aquilo que eu gosto. Quando eu faço aquilo que eu gosto é meio caminho andado (Beth – gestora)

[...] se a formação já me ajuda no pessoal, imagine no profissional. Eu gosto da minha profissão. Então, esse é o caminho para o meu desenvolvimento (Professora Deca).

Se eu fosse descrever a partir de quando eu entrei para exercer minha profissão de professora, até hoje, diria que eu já percorri um caminho bem bonito, em relação ao aprender. Eu já aprendi muito. Eu sei que ainda falta aprender muita coisa, ainda não está nem no meio do caminho, porque você também nunca chega ao fim; você está sempre em busca (Professora Miranda).

Eu me considero uma pessoa que melhorou muito, que mudou [...] essa mudança foi devido ao meu compromisso de querer fazer sempre o melhor; e para fazer o melhor eu preciso estudar, ler (Professora Ana Lúcia).

[...] essas formações, de acordo como elas vão acontecendo, aumentam o conhecimento de práticas, através de metodologias diferentes (Professor Neto).

Eu sempre estou buscando. Busco sozinha, na internet, nos livros, nas coleções. E nas formações que a gente vai com aquela vontade de aprender. Às vezes, a gente acaba não vendo nada de novo; mas, muitas vezes, fica sempre alguma coisa que vai te ajudar (Professora Elen).

Sou professora por paixão mesmo [...] eu vejo que a minha profissão é uma coisa que eu escolhi e quero o tempo todo estar aprendendo (Professora Eleny).

Buscando interpretar os sentidos desses depoimentos, a partir da concepção de profissionalização defendida neste trabalho, foi possível observar que para os sujeitos da pesquisa, de certa forma, a formação continuada vem contribuindo para o seu processo de profissionalização. No entanto, é importante ressaltar que a ideia de profissionalização apreendida nas falas dos sujeitos, está relacionada a aspectos como: o gosto pela profissão; o processo de aprendizagem que amplie o conhecimento; o compromisso com a profissão; a possibilidade de desenvolvimento e qualificação profissional para a realização do seu trabalho pedagógico em sala de aula. Desse modo, embora as questões suscitadas estivessem relacionadas ao sentido da profissionalidade, envolvendo a especificidade da atuação docente, a subjetividade do ser professor(a), saberes, atitudes, percebíamos que havia um silenciamento dos docentes em relação a outras dimensões que consideramos envolver o processo de profissionalização.

Assim, continuávamos a nos questionar indagando se tal percepção não estaria relacionada à ambiguidade do termo ou, até mesmo, à falta de esperança de que a formação continuada pudesse trazer contribuições para além do exercício profissional em sala de aula; envolvendo, sobretudo, questões relacionadas ao status e à valorização social da docência.

Nessa busca, aprofundamos nossas indagações, estimulando os sujeitos a identificarem outras questões relacionadas ao processo de profissionalização como: condições vida e de trabalho, salários e carreira e a valorização profissional.

A partir de tais questionamentos, em entrevista, obtivemos os seguintes depoimentos:

[...] eu vejo que o cansaço, a sobrecarga são os vilões. Chega um momento que você está esgotado. Então, trabalhar dois horários seria o ideal, na verdade um horário seria excelente, mas isso é muita utopia. Mas, os três horários, sobrecarregam muito. Eu trabalho os três horários (Mariela Pedagoga).

Tudo passa pela questão do financeiro. Eu só estou com 60 horas pelo dinheiro. Eu tenho muito amor à profissão, mas eu sei que é muito pesado um ser humano aguentar uma carga de trabalho de 60h. Que tempo ele vai ter para responder os anseios da própria sala de aula? Eu tenho que ver isso no horário vago, na hora do almoço. Tudo isso porque eu não ganho suficiente pra suprir minhas necessidades (Professora Miranda).

Ponderando sobre estas questões, outras indagações surgiam e nos conduziam a pensar sobre como a formação continuada poderia “dar conta” das demandas apresentadas. Não teria sido esse o motivo pelo qual os(as) professores(as) silenciaram, não expondo, inicialmente tais questões?

Diante desses desafios, considerando a amplitude das dimensões que envolvem o movimento de profissionalização, refletimos, como propõe Cavalcante (2007, p. 61), que é preciso defender uma profissionalização emancipatória, necessária para “[...] reivindicar não apenas formação profissional, mas melhores condições de trabalho, respeito às práticas docentes, processos de formação docente que socializam o conhecimento produzido e que produzam novos conhecimentos”.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a “profissionalização” tem sido pouco discutida no âmbito dos processos de formação continuada de professores(as), embora, contraditoriamente, seja a retórica das legislações que traduzem “a política de profissionalização” (SHIROMA, 2003) das últimas décadas. Tal silenciamento, por parte dos(as) professores(as), pode contribuir para limitar a possibilidade de que esse espaço se constitua em instrumento de luta contra a “desprofissionalização”⁴⁸ e proletarização docente.

Em busca de outros caminhos possíveis ao processo de profissionalização, não podemos perder de vista que a profissionalização está vinculada, também, a outras causas trabalhistas e sociais que devem ser enfrentadas em seus diversos foros⁴⁹ (IMBERNÓN, 2009a). Sem ações articuladas, nossa luta por políticas públicas que focalizem a formação continuada dos(as) professores(as) ficará enfraquecida. Formação, condições de vida, trabalho e carreira estão organicamente vinculadas.

Evidenciando, ainda, as condições de trabalho dos docentes, outro aspecto a considerar é a situação específica dos(as) professores(as) que assumem uma carga horária de 60 horas semanais. Observamos que há uma tendência dos(as) professores(as) em silenciarem a respeito de tal questão, ou seja, de não exporem suas dificuldades em trabalhar os três horários. Talvez se culpem por entender que esta jornada foi uma opção pessoal e tenham consciência dos percalços que enfrentarão em sua tarefa como educadores. Assim, assumem essa jornada definindo como uma necessidade financeira.

Tal fato foi confirmado durante as entrevistas, na tentativa de indagarmos sobre o que os(as) professores(as) poderiam apontar como limite para o seu desenvolvimento profissional:

⁴⁸ Para ampliar essa reflexão ver Cunha (1999), no texto intitulado “Profissionalização docente: contradições e perspectivas”.

⁴⁹ Entendemos que estes outros foros estão relacionados aos sindicatos, associações, enfim, entidades que lutam pela valorização dos profissionais em educação e que também podem ser reconhecidos como espaços formativos.

Foi uma opção minha trabalhar 60 horas, uma opção que foi mais pelo lado financeiro. Cadeira dobrada, além de não ser uma coisa fixa, esse ano tem e ano que vem tu não sabes. Topei, fiz a prova, tinha 20h fui para 60h [...] eu sinto essa dificuldade, mas eu não me cobro tanto porque eu sei que foi uma opção minha. No dia que eu achar que estou cansada, que não quero mais, que eu estou sem tempo eu tranco minhas vinte horas [...] Eu sei que se eu não tivesse essas sessenta horas já teria tido a minha pós-graduação. Agora, no final de semana eu procuro completar isso daí, mas às vezes eu pego trabalhos daqui da escola para fazer pelo cargo de apoio. Por exemplo, em casa mesmo eu tive que desenvolver um relatório bimestral de oito folhas. Para escrever eu tenho que estudar, pesquisar, eu não tenho como parar, o trabalho não me deixa (Professora Miranda).

Para a pessoa render mais ela precisa de repouso. Essa qualidade de vida nós não temos. Eu estou querendo fazer uma atividade física porque eu estou engordando, mesmo porque o ser humano precisa fazer uma atividade física, e eu não estou tendo tempo pra isso. Com quarenta anos você precisa muito mais. O tempo passa muito rápido, almoçamos e já temos que voltar para a sala de aula (Professora Maria).

Para mim, está sendo muito desgastante, eu não estou gostando, eu não pretendo ficar muito tempo porque eu estou deixando meus filhos de lado e eu não gosto disso; eu sou muito família. Eu só estou ficando por enquanto, porque eu tenho algumas coisas para eu pagar, é por isso que eu ainda estou. Eu não estou satisfeita, não está sendo legal, principalmente, pela parte pessoal (Professora Juju).

Por outro lado, quem conseguiu sair desse regime de trabalho expressa sentimento de alívio:

[...] a jornada de trabalho realmente impede que ocorra esse desenvolvimento profissional, tanto que optei por deixar um horário, porque eu estava trabalhando por trabalhar, só estava fazendo meu trabalho para receber um salário ao final do mês, eu vi que não valia a pena [...] dinheiro nenhum paga o cansaço dessas três jornadas de trabalho, dinheiro nenhum no mundo paga a questão de ver uma criança às vezes ficar reprovada por culpa minha. Muitas vezes tu chegas cansada e a criança está pedindo socorro. Esse ano decidi ficar com dois horários para ter mais tempo para eles, para ter mais tempo com as crianças do reforço. Uma coisa que nunca tive problemas foi a questão do salário, não sei se porque ainda estou solteira, não tenho filhos para criar. A gente se acostuma, é sempre bom ter um status melhor, um salário melhor, mas eu sempre fui ligada na questão do compromisso com os meus alunos (Professora Mayara).

Mediante o exposto, cabe ainda apontar que o complexo e dinâmico cotidiano escolar, condicionado pela estrutura organizacional imposta pelas políticas neoliberais de mercado, também é espaço de possibilidades, de transgressão dessa ordem. Assim, reiteramos que na contradição dessas relações foi possível perceber as possibilidades emancipatórias que emergem desse cotidiano.

Nessa direção, a dinâmica escolar revelou uma série de fatores pessoais, profissionais, culturais, organizacionais e estruturais que contribuem não só para troca de experiências no cotidiano da escola, mas que potencializaram um movimento de ação/reflexão/ação desse coletivo escolar. Tais fatores foram evidenciados através do movimento de colaboração,

diálogo e participação do grupo através do desenvolvimento de um trabalho cooperativo que faz parte da cultura da escola; da permanência dos(as) professores(as) na escola, em período integral, com uma carga horária de trabalho que oscila entre 40 e 60 horas e possibilita aos(às) professores(as) um tempo maior de convivência na instituição; do estímulo à formação continuada; da possibilidade de gestão participativa.

Todos esses fatores conduzem a um contínuo desafio para os(as) professores(as), no sentido de enfrentamento das condições adversas em que estão inseridos e que, muitas vezes, apresentam-se de forma desumana e excludente, impedindo atitudes inovadoras. Contudo, é importante refletir criticamente e agir coletivamente, buscando condições de trabalho, formação e valorização docente acima de tudo humanizadoras, que contribuam com o processo de profissionalização docente.

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Como se vê, o processo de transformação que almejamos deve partir das condições concretas em que estamos inseridos, que muitas vezes se revelam de forma complexa, em contextos precarizados. No entanto, para que este movimento nos impulse, potencializando ações emancipadoras, precisamos nos incomodar para desacomodar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar [...].

(ANTÓNIO MACHADO).

Chegamos, pois, ao momento de traçarmos nossas considerações finais sobre o estudo realizado, dar um ponto final às questões aqui propostas. E mesmo tendo consciência da provisoriedade e incompletude das reflexões apresentadas, arriscamo-nos a concluir dizendo que é o que temos até o momento, na esperança de que outros estudos surjam no sentido de (re)fazer o caminho, buscando sempre novas formas de caminhar.

- **O percurso do mestrado como caminho formativo**

Mas, o que dizer sobre o caminho que nos possibilitou compreender melhor nosso objeto de estudo, que se traduziu, sobretudo, em processo de formação continuada e de crescimento pessoal e profissional. Caminho que iniciou a partir de duas vertentes: a primeira do desejo pessoal/profissional de dar continuidade ao processo de formação continuada buscando, através da prática da pesquisa, maior qualificação profissional para continuar atuando no âmbito da educação pública, seja como pedagoga ou formadora de professores(as); e a segunda, de ter ingressado no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, instituição em que obtive formação inicial em Pedagogia, e também cursei uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Considerando que, na introdução deste trabalho, localizamos o contexto da busca pessoal/profissional em que justificamos o desejo de realizar este estudo, não poderíamos

deixar de mencionar aqui o significado do Mestrado como importante processo de formação continuada, através do exercício da pesquisa e da produção de conhecimento. Nessa perspectiva, também se constituía em desafio o desejo de que tal pesquisa pudesse ter uma inserção social, colaborando, assim, para ampliar os estudos e reflexões no âmbito da formação continuada, especialmente no cenário amazônico.

Deste modo, iniciamos destacando a contribuição dos professores(as) do curso de mestrado, que no processo de heteroformação, através das disciplinas lecionadas, contribuíram de forma significativa para a construção do nosso conhecimento. Tal processo foi mediado pelas tensões e contribuições dos(as) colegas de turma, pelo referencial teórico trabalhado, pelas discussões propostas e, principalmente, pelas produções exigidas.

Nesse percurso, à medida que a pesquisa toma corpo, mais evidente fica o importante papel da orientadora que, imbuída de compromisso ético e humano, através da escuta, da leitura atenta e do diálogo enriquecedor, faz despertar, por meio da credibilidade dada à orientanda, a maturidade e segurança necessárias ao processo de construção da autoria.

Assim, os encontros para orientação se constituíam em momentos formativos à medida que esses *temposespaços* ora permeados por sugestões, mas, principalmente, por indagações, nos permitiam desequilibrar crenças e concepções, desvelando a fragilidade de nossa formação anterior. Felizmente, tal movimento formativo estimulou o exercício da busca no processo de construção do conhecimento, sobretudo, em relação ao objeto de estudo. Outro fator que contribuiu para ampliarmos *temposespaços* de aprendizagem foi o incentivo, por parte da orientadora, para que pudéssemos expandir a interlocução e intercâmbio científico, através da participação e produção, em eventos que estivessem relacionados com nossas investigações.

É importante revelar que, apesar do acompanhamento dado pela orientadora, o caminho da autoformação se fez, em alguns momentos, também pela busca solitária e angustiada frente às exigências – epistemológicas e metodológicas – no caminho para a realização da pesquisa. O processo de apropriação das leituras e, principalmente, da construção da escrita, nos desafiava para realização de uma atividade que envolvia compromisso, disciplina, além da criatividade, através de um trabalho quase artesanal.

Destacamos, ainda, a realização do exame de qualificação, não só por tratar-se de uma exigência formal dos cursos de pós-graduação, mas, sobretudo, por possibilitar uma avaliação prévia, realizada por uma banca constituída por dois professores/examinadores, além da orientadora, que nos permitiu refletir e amadurecer em relação ao desenvolvimento do projeto

de pesquisa apresentado, através da valiosa contribuição dada pelos(as) professores(as) convidados.

Em suma, apontar as contribuições formativas, através da realização do curso de mestrado, nos permite reafirmar a importância desse caminho para o nosso processo de formação continuada em busca da profissionalização. Assim, não poderíamos deixar de abordar, mesmo que brevemente, o quanto enriquecedor foi este processo.

- **O exercício da pesquisa**

Tornar-me uma pesquisadora talvez tenha sido um dos maiores desafios conferidos ao complexo processo de elaboração da dissertação. O aprendizado para a realização da investigação científica se fez através do movimento de opções teórico-metodológicas que norteassem o caminho a seguir em busca da consolidação do estudo. Nesse percurso, a pesquisa de campo, através da observação participante, foi o mote de entrada para a investigação realizada no cotidiano dos professores(as) dos anos iniciais. E o que dizer da experiência vivida?

Conviver para compreender, essa foi a motivação inicial para a definição do traçado teórico-metodológico da investigação. Pensamos em realizar uma pesquisa que nos autorizasse a falar sobre os professores, mergulhando no cotidiano, interpretando a complexa realidade escolar. No entanto, nossos estudos nos mostraram a necessidade de falar, sobretudo, com os(as) professores(as), escutar os(as) professores(as). Essa é a premissa para quem acredita que a constituição do sujeito passa pelo caminho da construção de sua identidade e autonomia, contribuindo para seu processo emancipador.

Além disso, nos interrogávamos buscando encontrar caminhos que nos mostrassem as possibilidades de “não reiterar o já dito”. Esse talvez tenha sido o maior desafio lançado pela orientadora. Contudo, mesmo compreendendo a difícil tarefa de inovação em nossas pesquisas, procuramos ampliar nosso olhar buscando uma leitura contextualizada dos *tempo-espaços* em que se deram as experiências diárias de formação continuada dos(das) professores(as) dos anos iniciais da escola municipal pesquisada.

O mergulho nesse cotidiano nos possibilitou conviver com esse grupo, interagindo e participando de suas rotinas na tentativa de desvelar suas crenças e concepções. Considerando que toda prática humana é uma construção social e está inserida em uma realidade cultural e

em determinado momento histórico, temos a consciência da provisoriedade e incompletude de tais análises, decorrentes da busca de interpretação de sentidos.

Durante esse caminhar, o exercício da postura de distanciamento, que segundo André (1995, 48) “[...] não é sinônimo de neutralidade”; e a objetividade exigida para o rigor na realização de um trabalho científico, foram alguns dos desafios vividos frente às situações de participação que envolvia, sobretudo, a subjetividade inerente à ação humana. Nesse contexto, a atitude de “estranhamento” (ANDRÉ, 1995) foi o caminho encontrado para focalizar questões, que envolviam experiências anteriores vividas no âmbito da educação. Tal caminho nos permitiu, através da lente da pesquisadora, ampliar o olhar da pedagoga/formadora. Assim, buscamos desconstruir e reconstruir novas bases para o processo de análise e interpretação da pesquisa nos apoiando, principalmente, no referencial teórico e nos procedimentos metodológicos que deram suporte à pesquisa.

• O objeto de estudo

Este estudo se propôs a compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais. Ao intentarmos elaborar nossas considerações finais sobre a investigação realizada, retornamos aos objetivos e às questões norteadoras, inicialmente anunciadas, como parâmetro para nossas sínteses: Quais as concepções dos(as) professores(as) sobre formação continuada e como esses processos se concretizam no cotidiano da escola? Que papel os(as) professores(as) atribuem à formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e seu processo de profissionalização? Como estão sendo pensadas as políticas educacionais nacionais e locais para formação continuada e como acontece a articulação e envolvimento dos(as) professores(as)/escola nesse processo?

Através dos dados apreendidos, por meio da observação participante e das entrevistas, em diálogo com os teóricos que fundamentaram nosso estudo, apresentamos uma síntese das principais conclusões que emergiram ao longo da construção dos capítulos. Diante dos limites desse trabalho, temos clareza que conseguimos responder alguns questionamentos, contudo, na tentativa de apontar caminhos possíveis, outras indagações surgem e continuam a nos inquietar.

As análises e reflexões realizadas apontaram que a imersão no cotidiano escolar permitiu não só revelar as percepções e concepções dos sujeitos que vivenciam a complexa realidade escolar, mas, sobretudo, localizar, em meio às contradições, os limites e possibilidades que emergem desse cotidiano, revelando as possíveis contribuições da formação continuada para melhoria do seu trabalho pedagógico e sua relação com o processo de profissionalização dos docentes.

Inicialmente, observamos que as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada estão relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que contribuam para melhoria do seu trabalho pedagógico, em sala de aula. Esse movimento acontece no cotidiano dos(as) professores(as) em *temposespaços* diferenciados em que ocorrem, sobretudo, a partir da troca de experiência entre os pares, em atividades formativas formais ou informais na escola e em outros espaços.

Neste âmbito, percebe-se que a cultura organizacional da escola, fortemente marcada pelo resultado das relações que os sujeitos sociais constroem em seu cotidiano, em que se observa a possibilidade de gestão democrática e trabalho coletivo, pode estar contribuindo significativamente para forjar *temposespaços*, além do instituído, que contribuam para a construção de saberes, não só os da experiência, mas também os do conhecimento e os didático-pedagógicos. Tal contexto, revela as possibilidades da escola constituir-se como locus privilegiado da formação continuada de professores(as), em que os processos formativos acontecem na relação de auto e heteroformação, buscando resolver, não só, os desafios que emergem das necessidades do cotidiano escolar.

Todavia, também percebemos que, no cotidiano desta escola, vários fatores estruturais e organizacionais interferem nos processos pedagógicos que envolvem a docência. Em meio a essas questões os docentes apontam a falta de tempo como um grande vilão. Assim, na complexa e dinâmica escolar, não só os *temposespaços* do planejamento, mas outros *temposespaços* pretendidos para as sessões de estudos, as trocas de experiências e a organização de trabalho burocrático (atualização de diários, registro de notas) precisam ser legitimados. Isso mostra que a própria LDB, em vigor, que institui “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, não se materializa através da política educacional da SEMED. Ao negligenciar a efetivação da HTP – Hora de Trabalho Pedagógico, especialmente aos(às) professores(as) dos anos iniciais, a SEMED pode estar colaborando para a intensificação e precarização do trabalho dos docentes.

Em relação às possibilidades formativas que ocorrem no cotidiano escolar, embora percebamos iniciativas de sessões de estudos que possibilitem a reflexão crítica sobre os

processos pedagógicos, observamos que há uma forte tendência dos(as) professores(as) em valorizar os saberes experienciais, práticos, que os instrumentalizem para resolução das situações imediatas que emergem dos contextos de sala de aula.

No entanto, ao evidenciar o potencial formativo da prática docente, que se traduz em fonte de aprendizagem, necessitamos estar atentos às nossas práticas que, às vezes, informam, re-formam, en-formam e ou con-formam (CAVALCANTE, 2007)⁵⁰. Nesse pensar, compreende-se que para realização de uma prática “trans-formadora”, capaz de gerar conhecimentos pedagógicos, necessitamos estar abertos a outros saberes (técnico, científico, ético, estético e político). De outro modo, como poderemos alcançar o exercício da práxis, através do movimento de ação e reflexão, que leve os(as) professores(as) à maior autonomia profissional?

Em relação à formação continuada que ocorre fora do espaço escolar, especialmente através dos cursos oferecidos pela DDPM, observou-se que há, por parte da SEMED, uma política de envolvimento dos professores nesses cursos, através do período reservado para deles participar, assegurado no calendário mensal de atividades formativas da DDPM. Contudo, embora os(as) professores(as) apontem as formações que mais gostaram, revelam, também, que atualmente as formações oferecidas estão desestimulantes e repetitivas. Sob este aspecto, nos interrogamos sobre como viabilizar meios para que, no processo de planejamento, execução e avaliação dos programas e ou projetos formativos, as vozes dos(as) professores(as) sejam consideradas. É possível implementar políticas na gestão da educação municipal que articulem formação à carreira profissional, através de incentivos profissionais e promoções que estimulem os docentes?

É importante destacar o desejo, expresso nas falas dos docentes, em participar de cursos de pós-graduação. Para atendimento desse pleito, faz-se necessário o investimento em políticas que ampliem as possibilidades de acesso aos docentes em diferentes modalidades de formação continuada.

Foi possível perceber que, para os docentes, a formação continuada exerce um papel relevante para o seu processo de qualificação e desenvolvimento profissional, no sentido de melhorar seu fazer pedagógico. No entanto, observamos que, para os docentes, a formação continuada como instrumento de profissionalização ainda é um caminho a construir, pois quando se fala em profissionalização os(as) professores(as) não revelaram sua relação com

⁵⁰ Para aprofundar esse estudo ver o texto – Formação Continuada, Profissionalização Docente e A Complexidade Ser Professor – In: GHEDIN, Evandro. (Org.). *Perspectivas em formação de Professores*. Manaus, Valer, 2007.

processos mais amplos que possam contribuir com um exercício profissional de qualidade social, elevando o status e a valorização social da docência.

Parece, entretanto, que o quadro de precarização e desvalorização profissional contribui para reduzir, ou até mesmo silenciar a possibilidade de que a formação se torne uma “arma crítica” contra práticas laborais que produzam o abuso de poder, a miséria econômica dos educadores, a proletarização e o individualismo (IMBERNÓN, 2009a). Dessa forma, a formação continuada tem se limitado ao domínio técnico de conteúdos e metodologias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Contudo, como já sinalizamos anteriormente, para pensar a formação continuada como instrumento de profissionalização, necessitamos ampliar nosso olhar para recuperar seu potencial emancipador. Um caminho para essa reflexão pode passar pela necessidade de se transpor a retórica da profissionalização instituída pelas reformas educacionais da última década, que contribuiu para reduzir a responsabilidade do Estado como gestor de políticas, direcionando aos docentes a responsabilização sobre sua formação.

Permanece, porém, o desafio: como resgatar o sentido emancipador da profissionalização diante dos condicionantes estruturais e organizacionais que limitam e ou dificultam o trabalho docente? Como criar alternativas de emancipação se somos condicionados por um Estado regulador, em que as avaliações externas são utilizadas como instrumento de controle, ao invés de contribuir para denunciar processos de exclusão? Como motivar os(as) professores(as) a “viverem” a docência imbuídos de compromisso ético e político, se estes “sobrevivem” em ambientes imersos na desmotivação e passividade?

Em busca da mudança urgente e necessária, sabemos que muitos caminhos já foram apontados para a formação continuada. Através de diversas pesquisas e estudos nessa área, já se discutiram diferentes modelos e concepções. No entanto, as novas ideias não podem ser assumidas como modismos, precisam ser apropriadas e contextualizadas.

Assim, não se pode falar de professor reflexivo, pesquisador, sem antes visualizar esse movimento no chão da escola, que considere as condições concretas e adversas de trabalho. Também não se pode negar a importância de caminhos através da pesquisa, sem que haja uma aproximação da universidade com as escolas e os centros de formação. Tampouco destacar a importância da escola como locus privilegiado de formação continuada, ignorando seu complexo e dinâmico cotidiano e, sobretudo, sua estrutura organizacional e estrutural.

Pensamos, também, na urgente superação do caminho da racionalidade técnica, que reduz a formação a modelos aplicacionistas, pragmáticos. É preciso, porém, escuta sensível aos(as) professores(as), quando ainda insistem em formações que sejam mais práticas e menos

teóricas. O que este pedido está a nos revelar? Muitas variáveis estão em jogo; ingenuidade seria buscarmos interpretações simplistas. Sabemos que será na tensão do cotidiano com suas limitações e possibilidades que iremos forjando uma outra prática pedagógica, mais humana.

Nesse caminhar, refletindo sobre o conjunto dessas questões, entendemos que pensar dialeticamente contribui para dar passos emancipadores. Assim reiteramos as palavras de António Machado, através de um trecho do poema, citado na epígrafe de nossas considerações finais, que se faz caminho ao andar. Andar com compromisso de mudança, marcando um caminho que denuncie as contradições, sempre em busca de alternativas possíveis, na esperança de que a educação que sonhamos tenha como caminho e como meta a humanização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v.1)

_____. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação dos professores. In: ALDO, Victorio Filho; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri. *Profissionalidade Docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AMIGUINHO, Abílio et al. Formar-se no projecto e pelo projecto. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). *Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANFOPE. Documento Gerador do XV Encontro Nacional. *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação no Contexto dos Anos 2000*. Goiânia-GO: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2010.

_____. Documento Final do XIV Encontro Nacional. Goiânia-GO: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2008.

ARROYO, Miguel González. Condição docente trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARROSO, João. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.) *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2003.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.) *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm > Acesso em: 16 fev. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 30 de nov. de 2010.

_____. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 12 set. 2009.

_____. _____. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf. Acessado em: 10 out. 2010.

BRZEZINSKI. Iria. *Políticas contemporâneas de formação de professores do ensino fundamental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 15 de jun. 2009.

_____. (Org.). *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANDAU, Vera Maria.(Org.) *Magistério - construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), pp 1-9. Acesso em: 13 de maio de 2010. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf> >. Acesso em: 23 de jan. 2010.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Perspectivas em formação de Professores*. Manaus, Editora Valer, 2007.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 3 ed. 1998.

CIAVATTA, Maria. Mediações do Mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas SP: Autores Associados, Histerbdbr, 2005. (Coleção educação contemporânea).

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Traduzido por Sandra Trabucco Valenzeuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Tensões entre Formação e docência: busca pelo acerto de um trabalho. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 14).

ENGUIITA, Mariano Fernández. O homem faz o homem: homem, ambiente e práxis. In:_____. *Trabalho, Escola e Ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas* – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro. DP&A, 2001. – Metodologia e pesquisa do cotidiano.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2004. p.89-115.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 8.

_____. A formação e a profissionalização do educador. In: SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. *Salto para o futuro*. Boletim 2005a, 01 a 05 ago. 2005. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm>>. Acesso em: 06 de julho de 2010.

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. *Temas para um Projeto Político-Pedagógico*. 4 ed. Petrópolis, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. *Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação. v.13. n.37. Jan./abril.2008.

GHEDIN, Evandro. *Epistemologia da formação de professores e suas perspectivas contemporâneas*. In: I Congresso de Educação da FSD, Manaus, 2008.

_____. Implicações das reformas de ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 397-417.

_____. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese de uma crítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez 2002.

GIL VILLA, Fernando. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Tendências Investigativas na Formação do Professor. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HELLER, Agnes. *Cotidiano e história*; Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009a. (Coleção Questões na Nossa Época; v.77)

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas SP: Autores Associados, Histerbdr, 2005. (Coleção educação contemporânea).

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. Tese (doutorado em Educação) – USP: São Paulo. (Tese/texto para livro, 2008, concedido pela autora).

MACHADO, Nilson José. *Educação: Projetos e Valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 5. ed. 2004. – (Coleção ensaios transversais)

MENEGOLLA, Maximiliano, SANTANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como Planejar?* Currículo-área-aula. Petrópolis: Vozes, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. *As políticas públicas de formação continuada efetivadas no centro de formação permanente do magistério de 2000 a 2006: das concepções negadas às concepções permitidas*. 2007.108f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

NÓVOA, António. Relação Escola – Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs). *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido – (Org). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2002b.

_____; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese de uma crítica*. 2 ed. São Paulo: Cortez 2002b.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores* - Tradução de Lúcia Pereira de Souza - São Paulo: TRIOM, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez: 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. A ecologia dos Saberes. In: *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.143-155, ja./abr. 2009.

_____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 34, p 152-180, jan./abr. 2007

_____. A nova LDB: Limites e perspectivas. In SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei de Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, p. 189-227.

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

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SILVA JÚNIOR, C. A. *A escola pública como local de trabalho*. 3ª ed. Cortez, 1995.

SOUZA, Régis Luiz de Lima. *Formação Continuada de Professores e Professoras de Baueri: compreendendo para poder atuar*. Dissertação de Mestrado. FE/USP, São Paulo, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a Nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEIGEL, Valéria Augusta. *Pesquisa e prática pedagógica: conhecer participar e transformar*. In AMAZÔNIDA, Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Ano 1, n.1. Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS(AS) PROFESSORES(AS)

1. Para você, o que é formação continuada?
2. De tudo o que você fez/faz o que você considera formação continuada? Informe-nos: a) o que você mais gostou, por quê? b) o que menos gostou, por quê?
3. O que você gostaria de ter como formação continuada que não lhe está sendo proporcionado?
4. A escola, no seu cotidiano, contribui com a sua formação?
5. Comente sobre as experiências formativas na escola.
6. Como você avalia o papel/função da formação continuada para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?
7. E qual a relação da formação continuada para seu processo de profissionalização?
8. Olhando para o seu atual momento, na vida profissional, você considera ter conseguido desenvolver-se profissionalmente? O que está contribuindo? E o que poderia contribuir?
9. Quais saberes que você busca para enfrentar as situações do seu trabalho?
10. Pensando sobre o seu trabalho junto às crianças dos anos iniciais, relate qual a relação/papel da teoria para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.
11. Comente sobre os cursos e/ou eventos de formação continuada oferecidos pela SEMED, através da DDPM.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A GESTORA E A PEDAGOGA DA ESCOLA

1. Para você, o que é formação continuada?
2. Qual o papel da formação continuada para a mudança das práticas pedagógicas dos(as) professores(as)?
3. Após as vivências formativas dos(as) professores(as) você observa que há sinais de mudança no trabalho pedagógico desenvolvido pelos mesmos? Quais? O que impede?
4. Pensando nos processos de organização e gestão escolar, quais as ações implementadas para a valorização da escola enquanto espaço formativo?
5. Quais saberes/conhecimentos os(as) professores(as) mobilizam para resolver situações no processo de ensino e aprendizagem?
6. O que se apresenta, hoje, como desafio(os) para a formação continuada e o processo de profissionalização dos docentes?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS GESTORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. Quais são as propostas de políticas públicas para a formação continuada dos professores dos anos iniciais implementadas pela atual gestão? Como foram discutidas e elaboradas?
2. Fale-me sobre o Programa de Formação da DDPM.
3. Qual o envolvimento dos(as) professores(as)/escola nesse processo de formação continuada?
4. Como perceber se a formação está atendendo às necessidades dos docentes?
5. Como é feito o acompanhamento e avaliação do trabalho que é realizado pela DDPM? Há uma articulação com os outros setores da Secretaria?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO



UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, realizada pelas pesquisadoras Cristina Carvalho de Araújo, mestranda do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e sua orientadora, a Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.

A pesquisa tem como objetivo compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais.

Você foi selecionado para participar desta pesquisa por fazer parte do grupo de educadores da Escola Municipal Albérico Antunes, que participaram de cursos e eventos de Formação Continuada. Para sua participação, será necessário que você responda perguntas por meio dos seguintes instrumentos: entrevista e grupo focal, que serão gravados em áudio. Sua participação como voluntário (a) é de suma importância, pois permitirá a obtenção de informações sobre suas concepções e vivências de formação continuada, bem como a repercussão para seu o trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional.

É importante destacar que sua participação não é obrigatória. Você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar, pois sua recusa não trará nenhum prejuízo ou dano em sua relação com o pesquisador ou com o Programa de Pós-Graduação.

A aplicação desta pesquisa não resultará em nenhum risco em relação à sua participação. Os benefícios referem-se aos possíveis resultados da pesquisa como instrumento de compreensão, análise e reflexão sobre os processos formativos e sua repercussão no trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores.

As informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais, sua privacidade será respeitada. Seu nome, como qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) pelo telefone (92) 3305-4396, Avenida General Rodrigo Otávio Jordão, 3000, Campus Universitário - Setor Norte, Bairro Coroadó. CEP 69.077-000 Manaus-AM.

Fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Assinatura do participante

Impressão do dedo polegar ____/____/____
Caso não saiba assinar Data

Pesquisador(a) Responsável

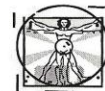
____/____/____
Data

ANEXO B

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0034.0.115.000-10, intitulado: **“FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**, tendo como Pesquisadora Responsável Cristina Carvalho de Araújo.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 14 de abril 2010.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM